



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Un viaje a través de la lengua y la literatura: identidad, memoria y enseñanza

Coords.

Salud Adelaida Flores Borjabad
Javier Antonio Nisa Ávila

Dykinson, S.L.

UN VIAJE A TRAVÉS DE LA LENGUA Y LA LITERATURA:
IDENTIDAD, MEMORIA Y ENSEÑANZA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

UN VIAJE A TRAVÉS DE LA
LENGUA Y LA LITERATURA:
IDENTIDAD, MEMORIA Y ENSEÑANZA

Coords.

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA

Dykinson, S.L.

2025



Esta obra se distribuye bajo licencia

Creative Commons Atribución-NoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

La Editorial Dykinson autoriza a incluir esta obra en repositorios institucionales de acceso abierto para facilitar su difusión. Al tratarse de una obra colectiva, cada autor únicamente podrá incluir el o los capítulos de su autoría.

UN VIAJE A TRAVÉS DE LA LENGUA Y LA LITERATURA: IDENTIDAD, MEMORIA Y ENSEÑANZA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 253 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2025

ISBN: 979-13-7006-016-9

NOTA EDITORIAL: Los puntos de vista, opiniones y contenidos expresados en esta obra son de exclusiva responsabilidad de sus respectivos autores. Dichas posturas y contenidos no reflejan necesariamente los puntos de vista de Dykinson S.L, ni de los editores o coordinadores de la obra. Los autores asumen la responsabilidad total y absoluta de garantizar que todo el contenido que aportan a la obra es original, no ha sido plagiado y no infringe los derechos de autor de terceros. Es responsabilidad de los autores obtener los permisos adecuados para incluir material previamente publicado en otro lugar. Dykinson S.L no asume ninguna responsabilidad por posibles infracciones a los derechos de autor, actos de plagio u otras formas de responsabilidad relacionadas con los contenidos de la obra. En caso de disputas legales que surjan debido a dichas infracciones, los autores serán los únicos responsables.

ÍNDICE

PRÓLOGO	12

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA

SECCIÓN I. NARRATIVAS LITERARIAS Y AUDIOVISUALES EN CONTEXTOS GLOBALES

CAPÍTULO 1. EL ARTE COMO LENGUA HACIA EL HUMANISMO: ESTUDIO COMPARATIVO DEL DIBUJO OCCIDENTAL Y EL DIBUJO ÁRABE	17

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 2. LA COMUNICACIÓN DE UN PROYECTO DE FOMENTO DE LA LECTURA. EL CASO DE LOS INICIOS DEL ACOMPAÑAMIENTO LECTOR ‘LECXIT’	37

NURIA SÁNCHEZ-GEY VALENZUELA
PABLO MORILLO PÉREZ

CAPÍTULO 3. EL LÁPIZ DE LA RESISTENCIA: EL PODER DE LA SÁTIRA EN LA NARRATIVA PALESTINA	61

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD

CAPÍTULO 4. FUTUROS Y PLANETAS DESCONOCIDOS: UN RECORRIDO A TRAVÉS DE LOS IMAGINARIOS PROPUESTOS POR LA LITERATURA Y EL AUDIOVISUAL	77

MARTA PIÑOL LLORET

CAPÍTULO 5. LA LITTERATURE TAHITIENNE : UNE QUESTION D’IDENTITÉ(S)	95

NATALIA VELA AMENEIRO

CAPÍTULO 6. MAPPING FEMININE PRESENCE IN DIGITAL NARRATIVE: MARÍA MENCÍA, J.R. CARPENTER AND ALINTA KRAUTH	110

YOLANDA DE GREGORIO ROBLEDÓ

CAPÍTULO 7. LA MEMORIA DE LA COLONIZACIÓN FRANCESA EN LA LITERATURA INDIANOCEÁNICA DE NATHACHA APPANAH	123

SERGIO DÍAZ MENÉNDEZ

CAPÍTULO 8. LA REPRESENTACIÓN DEL CUERPO FEMENINO CRIP EN EL DIARIO ILUSTRADO DE FRIDA KAHLO	138

MONTSERRAT FUENTE-CAMACHO

CAPÍTULO 9. EL PAISAJE SONORO LITERARIO: UN ESTUDIO CRÍTICO A PARTIR DE LA TIERRA BALDÍA.....	159
VANESA LEDESMA URRUTI	
CAPÍTULO 10. DEL TRAMPANTOJO A LOS FILTROS FOTOGRÁFICOS: ALGUNAS CONEXIONES ENTRE EL BARROCO Y LAS REDES SOCIALES CIBERNÉTICAS	178
CRISTINA PÉREZ MÚGICA	
CAPÍTULO 11. LA BATALLA DE LAS TERMÓPILAS EN LA CUARTA PARTE DE LA GENERAL ESTORIA	195
JORGE MARTÍN GARCÍA	
CAPÍTULO 12. ALGUNAS OBSERVACIONES PARA EL ANÁLISIS DE LA NOVELA CALIBÁN DE ÁNGEL SÁNCHEZ DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL «A LA MIGNOLO».....	212
MILDRED NICOTERA	
CAPÍTULO 13. SIMBOLISMO Y DEVOCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA VIRGEN DE LA MACARENA EN EL PREGÓN OFICIAL DE LA SEMANA SANTA DE SEVILLA.....	238
ÁLVARO RAMOS RUIZ	
CAPÍTULO 14. EN BUSCA DE UN PENSAMIENTO DECOLONIAL EN LAS ISLAS CANARIAS	252
MILDRED NICOTERA	
CAPÍTULO 15. CREATIVIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS LITERARIOS COMPARTIDOS EN EL MEDITERRÁNEO MERIDIONAL: J.M. CABALLERO BONALD, F. QUIÑONES, G. TOMASI DI LAMPEDUSA, V. CONSOLO Y L. SCIASCIA	273
S. CRISTIAN TROISI	
CAPÍTULO 16. REX QUI NUNQUAM MORITUR: LA AVARICIA FRENTE A LA PERPETUIDAD DE LA CORONA GERMÁNICA EN BEOWULF	292
JULIO SAN ROMÁN CAZORLA	
CAPÍTULO 17. “CONOCERSE ES EL RELÁMPAGO”: EL MOTIVO LITERARIO DEL FLECHAZO EN LA VOZ A TI DEBIDA Y EL EPISTOLARIO DE PEDRO SALINAS	309
MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO	
CAPÍTULO 18. HACIA UNA NOCIÓN NARRATOLÓGICA DE LECTOR CREADOR EN EL TEXTO LITERARIO GENERADO MEDIANTE INTELIGENCIA ARTIFICIAL	313
ANTONIO CASTRO BALBUENA	
CAPÍTULO 19. LA PROTECCIÓN SOCIAL EN LA LITERATURA JURÍDICA DE LA ESPAÑA COLONIAL: ANÁLISIS CRÍTICO Y PERSPECTIVA HISTÓRICA	336
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA	

SECCIÓN II.
DIDÁCTICA Y HERRAMIENTAS EDUCATIVAS
EN LENGUA Y LITERATURA

CAPÍTULO 20. THE BILINGUAL PROGRAM FOR ENGLISH TEACHING-LEARNING: THE ROLE OF LITERATURE IN THE CURRICULUM OF ADVANCED ENGLISH.....	353
AZUCENA BARAHONA MORA	
CAPÍTULO 21. PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA GENERACIÓN DEL 98 A PARTIR DE LA ESCRITURA CREATIVA	374
AMPARO RICO BELTRÁN	
CAPÍTULO 22. ESTRATEGIAS DE LECTURA CRÍTICA PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA	388
GIPSON JOEL BURGOS BURGOS	
MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ GUAMÁN	
FRANCISCO SAMUEL MENDOZA MOREIRA	
CAPÍTULO 23. EL ESPACIO EN MATÈRIA DE BRETANYA, DE CARMELINA SÁNCHEZ CUTILLAS. UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA	410
PATRICIA OROZCO GÓMEZ	
MARTA ZARAGOZA ZAYAS	
CAPÍTULO 24. POESÍA EN EL AULA DE ELE: LECTURA, ESCRITURA Y MULTIALFABETIZACIONES	425
ÁNGEL DE LA TORRE SÁNCHEZ	
CAPÍTULO 25. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (LIJ) EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LOS GRADOS DE ESPAÑOL, FILOLOGÍA HISPÁNICA Y ESTUDIOS HISPÁNICOS	442
LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 26. EL ÁLBUM ILUSTRADO SIN PALABRAS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EN CONTEXTOS MULTILINGÜES	458
ANDAMANA BAUTISTA GARCÍA	
CAPÍTULO 27. TENDENCIAS ACADÉMICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS COMEPTENCIAS COMUNICATIVAS ORALES. UN ANÁLISIS COMPARATIVO	473
JANNETH ESPAÑOL CASALLAS	

SECCIÓN III.
LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO: UNA
PERSPECTIVA INTERCULTURAL

CAPÍTULO 28. ANÁLISIS DEL ÁRABE Y EL ESPAÑOL COMO HERRAMIENTA DE MANIPULACIÓN PARA DISCRIMINAR AL MUNDO ARABO-ISLÁMICO	496
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
CAPÍTULO 29. INTERSECCIONES CONCEPTUALES ENTRE GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES Y TRADICIONALIDADES DEL HABLAR: APROXIMACIÓN A LAS UF SOMÁTICAS.....	513
AMPARO GARCÍA CABELLO DE ALBA	
CAPÍTULO 30. DEL CORPUS A LA EXPERIMENTACIÓN: MÉTODOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS EN LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE..	530
ISABEL MOYANO MORENO	
AMPARO GARCÍA CABELLO DE ALBA	
CAPÍTULO 31. ANTECEDENTES DE LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS Y ALGUNAS APRECIACIONES TERMINOLÓGICAS.....	553
ISABEL MOYANO MORENO	
CAPÍTULO 32. METALINGÜÍSTICA JURÍDICA EN LA REGULACIÓN DE LA SINGULARIDAD: HACIA UNA LEGISLACIÓN PROACTIVA PARA LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL AVANZADA.....	573
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA	
CAPÍTULO 33. EL FRANCÉS EN CANADÁ. PRINCIPALES ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE SU SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA. IMPLICACIONES EN EL CONTEXTO ACTUAL Y EN EL ESTATUS SIMBÓLICO DE LA LENGUA Y DE SUS VARIEDADES VERNÁCULAS MINORIZADAS	589
DIEGO HERRERA RUEDA	
CAPÍTULO 34. LA IMAGEN MEDIÁTICA DE LA INMIGRACIÓN EN EL DISCURSO DE LA PRENSA ESPAÑOLA.....	617
ÁLVARO RAMOS RUIZ	
PILAR ROMERO FERRER	
CAPÍTULO 35. LIDERAZGO EN PALABRAS: EL LEGADO DEL DISCURSO INAUGURAL DE OBAMA	634
LUCÍA SÁNCHEZ BEJERANO	
CAPÍTULO 36. CORPUS DE PRODUCCIONES ESCRITAS POR FALSOS PRINCIPIANTES EN ESPAÑOL CON PORTUGUÉS L1 (CORPESPO)	648
NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO	

SECCIÓN VI.
ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS:
METODOLOGÍAS Y RECURSOS

CAPÍTULO 37. TELEVISIÓN Y REALIDAD: REPRESENTACIONES DIVERSAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE LENGUAS	667
ANTONIO RAIGÓN RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 38. CULTURAL REPRESENTATIONS IN ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS: FRAMEWORKS OF ANALYSIS	688
ÁNGELA M ^a LARREA ESPINAR	
CAPÍTULO 39. DESARROLLO DE LA HABILIDAD AUDITIVA EN UNA LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE MATERIALES INTERACTIVOS...	714
NORMA FLORES-GONZÁLEZ MÓNICA ZAMORA HERNÁNDEZ VIANEY CASTELÁN FLORES	
CAPÍTULO 40. PROPUESTA DE INTEGRACIÓN DE LA NOCIÓN DE CULTUREMA EN LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DEL ITALIANO COMO LE/L2. TRANSICIÓN DEL NIVEL ELEMENTAL (A2) AL NIVEL INTERMEDIO (B1) DEL MCERL	735
GIORGIA MARANGON ESTHER GRACIA PALOMO	
CAPÍTULO 41. IMPLEMENTING VISUAL LITERACY IN EFL: A VISUAL LITERACY LESSON PLANNING SCHEME FOR SECONDARY EDUCATION IN SPAIN.....	756
VICTORIA PASCUAL BOLÍVAR	
CAPÍTULO 42. LA POESÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA FINES ESPECÍFICOS: UN ENFOQUE INNOVADOR.....	779
VICENTE CAMPOS DE LA TORRE	
CAPÍTULO 43. MULTILINGUAL CLIL: ARE STUDENTS EQUALLY MOTIVATED TOWARDS ENGLISH AND FRENCH?	794
LEAH GEOGHEGAN	
CAPÍTULO 44. APPLYING CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING (CTL) PRINCIPLES WITH AUDIOVISUAL SUPPORT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING	809
JUAN MANUEL CASTRO CARRACEDO	
CAPÍTULO 45. ENSEÑAR ALEMÁN PARA FINES ESPECÍFICOS (TURISMO) DESDE CERO EN 126H PRESENCIALES, ¿REALIDAD O MITO? REFLEXIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA PARA NO MORIR EN EL INTENTO	831
ELENA MARTÍN-CANCELA ANGEL RODRIGUEZ PALLAS	

CAPÍTULO 46. EL PODER DEL INTERCAMBIO VIRTUAL: UN ESTUDIO
SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE INICIAL DEL JAPONÉS ... 845
TAKAKO NAKASONE

CAPÍTULO 47. LA AUDIODESCRIPCIÓN COMO HERRAMIENTA
DE MEJORA DE LA COMPETENCIA ORAL EN ELE:
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA 868
MARÍA R. FERRER SIMÓ
VANESSA PÉREZ RODRÍGUEZ

CAPÍTULO 48. VISUAL JOURNEYS ACROSS CULTURES: USING
THE GRAPHIC NOVEL PASHMINA AS A POTENTIAL TOOL
TO FOSTER INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE EFL
CLASSROOM..... 884
NADIA M. ARIAS

SECCIÓN V. ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS: METODOLOGÍAS Y RECURSOS

CAPÍTULO 49. PRÁCTICAS CENSORAS Y TRADUCCIÓN EN ESPAÑA:
HACIA UNA DESCRIPCIÓN DE TENDENCIAS GENERALES..... 911
INÉS CARRIL VEGA

CAPÍTULO 50. LA PITIÉ DE DIEU DE JEAN CAU: RECEPCIÓN Y
CENSURA EN LA ESPAÑA FRANQUISTA 924
INÉS CARRIL VEGA

CAPÍTULO 51. ACCESIBILIDAD EN LA INFORMACIÓN MÉDICA: LA
CLARIDAD VISUAL EN LOS CONSENTIMIENTOS INFORMADOS EN
INGLÉS Y EL IMPACTO EN SUS TRADUCCIONES 937
DULCENOMBRE DE MARÍA ZURITA CAMPOS

CAPÍTULO 52. THE INTERSECTION OF ISO STANDARDS AND
CULTURAL COMPETENCE IN TRANSLATION 951
PATRICIA MUÑOZ ANDRÉS

CAPÍTULO 53. TRADUCCIÓN DE ARTE: EXPLORANDO LA
INTERSECCIÓN ENTRE LA PALABRA Y EL ARTE VISUAL 966
DEVA FERNÁNDEZ DIÉGUEZ
JUAN ROJAS GARCÍA

CAPÍTULO 54. CONOCIENDO EL SECTOR DE LA TRADUCCIÓN EN
LAS INSTITUCIONES DE LA UNIÓN EUROPEA 983
CRISTINA ALIAGA HERNÁNDEZ
JUAN ROJAS GARCÍA

CAPÍTULO 55. ESTUDIO CONTRASTIVO DE LAS OFERTAS DE EMPLEO EN EL ALEMÁN Y ESPAÑOL: ANÁLISIS DE MACRO Y MICROESTRUCTURAS	998
PILAR ROMERO FERRER	
CAPÍTULO 56. LA ADAPTACIÓN CULTURAL EN EL DOBLAJE DE LA SERIE DE ACCIÓN REAL DE ONE PIECE EN ESPAÑOL: ANÁLISIS DE LA VARIACIÓN DIATÓPICA	1014
VANESSA PÉREZ RODRÍGUEZ	
MARÍA R. FERRER SIMÓ	
EPÍLOGO.....	1029
SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD	
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA	

La lengua y la literatura son dos disciplinas que van unidas de la mano. Ambas pertenecen a la rama de las humanidades, pero siempre se obvia que probablemente están presentes en todas las áreas que nos rodean. Así pues, la lengua es la herramienta fundamental de la comunicación, y la literatura, por su parte, es un reflejo creativo y estético de la experiencia humana. Por tanto, comprender la lengua y apreciar la literatura no solo enriquece nuestro bagaje cultural, sino que también nos permite desarrollar la capacidad de empatizar, de pensar con mayor profundidad y de transmitir ideas con claridad y belleza.

Teniendo en cuenta todo esto, este libro es un camino hacia el estudio de la lengua desde sus múltiples perspectivas, así como de la literatura en su más fiel esencia. Se pretende hacer de una manera interdisciplinar que invite al lector a adentrarse en el estudio de la lengua y la literatura de una manera exhaustiva. Para ello, se ha contado con diferentes investigadores que han reflexionado y analizado como usar la lengua para hacer literatura y viceversa. El resultado de estas reflexiones converge en una obra sólida y diversa, en la que se funden perspectivas teóricas, históricas y prácticas, abriendo un abanico de posibilidades para comprender y apreciar la lengua y la literatura desde ángulos distintos. Se ha buscado, así, tejer puentes entre la lingüística, la teoría literaria, la crítica cultural y otras disciplinas afines, de modo que el lector pueda descubrir nuevas rutas de interpretación e investigación. Por este motivo, este libro pretende convertirse en un referente tanto para quienes se inician en el estudio de las letras, como para especialistas que deseen profundizar y cuestionar las formas en que utilizamos la lengua para crear, comunicar y, en última instancia, enriquecer el acervo cultural compartido.

Siguiendo esta línea, el libro se ha dividido en cinco secciones. La primera de ellas hace referencia a los estudios literarios propiamente dichos. En otras palabras, se analizan las diferentes perspectivas que atañen a la literatura. No obstante, se incluyen también diferentes cuestiones relacionadas con la propia narrativa audiovisual, mostrando que la literatura es un arte que no se limita sólo a la lectura en sí misma. Con

ello, no sólo se destaca la capacidad de la literatura para dialogar con otros medios, sino también su potencial para generar nuevas formas de narrativa, potenciar el impacto en la audiencia y nutrir diferentes perspectivas culturales. Esta primera sección, por tanto, sienta las bases para entender la literatura como un fenómeno amplio, híbrido y en constante transformación, que va más allá de la lectura lineal y se inserta de lleno en la experiencia audiovisual y transmedia.

Respecto a la segunda sección de este libro, se puede decir que versa sobre la didáctica aplicada a la lengua y a la literatura en sí misma. Se han presentado trabajos en los que se destacan diferentes formas de enseñar ambas disciplinas, al mismo tiempo que se desarrollan nuevas herramientas para ello. De este modo, se muestra que la lengua y la literatura deben ser enseñadas desde múltiples perspectivas y no como se ha venido haciendo tradicionalmente. Los trabajos recogidos en esta parte se centran en propuestas innovadoras que trascienden los métodos tradicionales de enseñanza, incorporando estrategias activas, colaborativas y tecnológicas que buscan motivar al alumnado y situarlo como protagonista de su propio aprendizaje. En este contexto, se destaca el diseño de actividades didácticas basadas en la investigación y el descubrimiento, donde el alumnado adopta un papel activo que le permite construir el conocimiento de manera autónoma. Además de todo esto, se promueven dinámicas se fomenta la participación y la cooperación, facilitando el desarrollo de habilidades sociales y el sentido de responsabilidad colectiva. Por esta razón, los capítulos de esta sección ponen de manifiesto la necesidad de concebir la didáctica de la lengua y la literatura desde perspectivas más flexibles, adaptables a las realidades cambiantes del entorno educativo y capaces de despertar el interés y la curiosidad de los estudiantes en torno a las prácticas lectoras y escritoras.

Por otro lado, la tercera sección trata la lengua en sí misma, así como la lingüística y el análisis del discurso. Asimismo, lo hace de una manera interdisciplinar, mostrando la importancia que tiene la lengua en todos los ámbitos. En este sentido, los investigadores de dicha sección abren en canal la propia lengua, mostrando que se puede estudiar como cualquier otra ciencia, con la diferencia que ésta es esencial para todo lo demás. Dicho de otro modo, a lengua no solo es objeto de análisis

desde diferentes corrientes lingüísticas o teóricas, sino que también representa la base sobre la que se construyen la cultura, las relaciones sociales y los avances científicos; sin su comprensión y dominio, la transmisión de ideas y la cooperación entre disciplinas se verían severamente limitadas. Por este motivo, esta sección se ha tomado con gran consideración, ya que es esencial para mostrar los resultados de este libro, en el que se han concentrado diferentes puntos de vista sobre la lengua y la literatura.

En cuanto a la cuarta sección, se ha dedicado íntegramente a la enseñanza de lengua extranjera. Con la globalización, esta disciplina ha tenido un gran impacto en el estudio de la lengua y la literatura. Así pues, el interés de conocer otras lenguas ha suscitado la necesidad de aprenderlas y estudiarlas de manera sistemática y rigurosa. En este sentido, el estudio de las lenguas permite ahondar en las particularidades culturales, históricas y cognitivas que se encuentran implícitas en cada una de ellas, revelando la manera en que el lenguaje moldea el pensamiento y la forma de percibir el mundo. Por ello, aprender y estudiar otras lenguas adquiere una relevancia que va más allá de la mera práctica comunicativa y se convierte en un verdadero puente hacia la comprensión y la cooperación entre diferentes sociedades. Así pues, los capítulos que engloban esta sección muestran estudios sobre el inglés, el alemán o el japonés, pero también muestran nuevas propuestas que indican cómo mejorar la enseñanza y aprendizaje de dichas lenguas. Por tanto, esta sección pretende ser un faro a los nuevos profesores que se inician en esta aventura de enseñar una lengua extranjera.

Por último, la quinta sección hace referencia a la traducción, la accesibilidad y la adaptación cultural. Hay que tener en cuenta que la traducción ocupa un lugar primordial en el intercambio cultural, ya que permite preservar la memoria colectiva. Así, la actividad traductora se ve influenciada por factores tan diversos como la censura, la accesibilidad, el ámbito institucional o la adaptación audiovisual. De hecho, en este libro, se presentan trabajos que resaltan la complejidad inherente a la traducción y desvela la multitud de condicionantes –históricos, sociales, técnicos y culturales– que inciden en la transferencia de un texto de una lengua a otra. Por este motivo, los trabajos presentados estos

trabajos muestran un panorama amplio y detallado de la traducción como disciplina viva e interdisciplinar. Dicho de otro modo, buscan reflejar sus encuentros con la historia, la norma, la creatividad, la interculturalidad y la técnica, e invitan a lector a reflexionar sobre la forma en que traducir supone, en última instancia, un acto de negociación constante entre la fidelidad lingüística y la adaptación cultural.

Con todo, este libro no es otra cosa que un trabajo interdisciplinar, donde se pone de manifiesto la importancia de la lengua en sí misma. Puede verse cómo esta impulsa su versión artística a través del arte de la literatura, así como la importancia de la enseñanza y la traducción. Todo ello se ha mostrado desde el rigor científico contando con grandes investigadores que han hecho una aportación exhaustiva y rigurosa desde sus diferentes áreas de investigación. Por ello, este libro busca ser un faro a futuras investigaciones donde la lengua sea el centro, mostrando que no es una rama más dentro de las humanidades. Su carácter interdisciplinar evidencia, además, el constante diálogo que mantiene la lengua con otras esferas del saber, confirmando que su estudio y su presencia se extienden mucho más allá de los confines de un solo campo académico.

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA

SECCIÓN I.

NARRATIVAS LITERARIAS Y AUDIOVISUALES
EN CONTEXTOS GLOBALES

EL ARTE COMO LENGUA HACIA EL HUMANISMO: ESTUDIO COMPARATIVO DEL DIBUJO OCCIDENTAL Y EL DIBUJO ÁRABE

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La caricatura no es una forma de hacer reír, por lo que no pasa desapercibido. Tiene una clara función social, generando una opinión pública. Por todo ello, este trabajo refleja el uso de caricatura como medio de comunicación que transmite el humanismo y reflejar la política alternativa desde los ojos de la sociedad.

Teniendo en cuenta todo esto, las hipótesis que se han planteado en este trabajo son: (1) la caricatura es un fuerte artículo opinión que conlleva a hacer reaccionar a la sociedad; (2) la caricatura manifiesta problemas sociales y políticos, por lo que se encuentran dos tipos de caricaturas que se complementan y combinan para generar una crítica social y política al mismo tiempo; (3) la caricatura es una lengua en sí misma, por lo que la lengua es complementaria y se articula como una elemento más, haciendo que se convierta en una importante fuente de humanismo.

Como consecuencia, los objetivos generales son: (1) estudiar la caricatura como forma de humanismo; (2) analizar la caricatura como forma de expresión y comunicación; y (3) observar el impacto de la caricatura en la sociedad. En relación a estos objetivos generales, se han establecido los siguientes objetivos específicos: (1) estudiar los diferentes tipos de caricaturas para poder comprender el humanismo que guardan estas imágenes; (2) contemplar como se combinan los diferentes elementos para generar una comunicación clara y precisa; y (3) analizar el mensaje con el fin de convertirse en una lengua alternativa para la sociedad.

Con todo, las caricaturas son un alivio para la sociedad porque nos hacen reír, al mismo tiempo que nos invitan a reflexionar. Por todo ello, no pueden considerarse como un elemento aislado que nos entretienen. Las caricaturas contienen un alto componente cultural que pueden ser usados como referencia histórica.

2. METODOLOGÍA

Esta investigación se sustenta bajo una metodología cualitativa. Permite establecer una aproximación teórica al estado en cuestión, por lo que su uso favorece comprender el complejo mundo de la experiencia vivida desde el punto de vista de las personas que la viven, es decir, la caricatura es una forma de humanismo, en tanto que analiza la sociedad, la cultura y la política desde múltiples puntos de vista. En este contexto,, este trabajo se centra en una serie de sujetos específicos que adoptan una perspectiva del fenómeno con el fin de darle significado, o sea, muestra cómo el arte se usa para hacer reaccionar (Taylor y Bogdan, 1984).

En cuanto a la muestra, se han analizado seis caricaturas de seis caricaturistas distintos para encontrar un punto en común. Se ha analizado el trabajo de Miki y Duarte (España), Joe Heller (Estados Unidos), Plantu (Francia), Nadia Khiari (Túnez), Ali Ferzat (Siria) y Ali Dilem (Argelia). La caricatura es un bloque cultural que hace referencia a la realidad de cada artista. No obstante, en todos los casos, es una verdadera forma de humanismo que representa la política y la sociedad de cada momento. Del mismo, se ha optado por seleccionar ejemplos publicados en el año 2022, con el fin de mostrar que el humanismo en las caricaturas nos es casual y es algo que está presente desde su aparición.

Para analizar el trabajo de estos artistas, se ha usado un método visual etnográfico. Este método permite analizar, estudiar y contextualizar la muestra de caricaturas seleccionadas. Además, este método contribuye a la observación directa de las imágenes y al análisis de lo que ocurre en su interior con el fin de convertirse en un acto de comunicación completo. De este modo, permite analizar la influencia de estas caricaturas en la sociedad y su impacto como forma de humanismo (Vasilachis de Gialdino, 2009).

Finalmente, todo esto se ha completado con una teoría fundamentada. Para ello, se ha empleado el método comparativo constante y el muestreo teórico para poder establecer una codificación de datos que posteriormente han sido analizados. Como consecuencia, se han realizado diferentes abstracciones teóricas y una codificación abierta que ha identificado el tema y sus dimensiones. En este contexto, se ha estudiado la tipología de caricaturas, así como también su influencia en la sociedad desde una perspectiva social y política. Una vez hecho esto, se ha optado por la codificación axial para establecer categorías y subcategorías. De este modo, se ha analizado el uso del texto como elemento clave que permita comprender el sentido final y poder comprender el humano que se haya en su interior. Por último, se ha realizado una codificación selectiva para refinar toda la teoría en la que se basa la investigación, es decir, se ha señalado la presencia de un alto componente humanístico que refleja una opinión capaz de generar una fuerte corriente en el panorama político y social (Trinidad Requena, Carrero Planes & Soriano Miras, 2006).

3. ANÁLISIS DE DATOS

3.1. TIPOLOGÍA DE CARICATURAS

La caricatura, tal como la conocemos en la actualidad, surge con el resplendor del Renacimiento. Es este momento, cuando este género se consolida y toma los matices de su caracterización. Es más, la palabra caricatura proviene del término italiano caricare, que fue inventado por Leonardo Da Vinci. Asimismo, su significado era cargar y los antiguos caricare italianos, como Leonardo Da Vinci y los hermanos Carracci, exponían a través del dibujo lo grotesco y lo deforme. Por tanto, este nuevo género buscaba la exageración de algún defecto físico. De este modo, se preocuparon por retratar lo particular, con el fin de resaltar lo extravagante, al mismo tiempo que rompían con la norma. Por todo ello, el objetivo era generar algún tipo de suscitación en la sociedad, creando una forma de arte satírico y revolucionario que continuaría a los largos de los siglos en muchos periódicos (Luna, 2005, p. 13).

En este contexto, los caricaturistas comienzan a expresar la cotidianidad de una historia de personajes que trascienden en el plano social. Así, la imagen terminó transformándose en una fuente de opinión y expresión de los acontecimientos históricos que se estaban dando en la sociedad del momento, al mismo tiempo que entretenían a la sociedad a través del humor y la risa. En cualquier caso, durante el siglo XVI, se había servido de procedimientos de complicada perspectiva para disimular y enriquecer la imagen grotesca. Sin embargo, en el siglo XVII, este generó evolucionó y se destacó por representar la naturalidad, de manera que se aprecian ejemplos como el del gran artista Bernini, quien trazaba las caricaturas del cardenal Borghese o de los pontificios con una naturalidad que podría titularse de novecentista (Gaya Nuño, n. d.).

Teniendo en cuenta todo esto, la caricatura es una forma de representar los problemas de la sociedad, en relación a los diferentes acontecimientos políticos. No obstante, hay que distinguir diferentes tipologías. No es posible hablar de un tipo único de viñetas o caricaturas, ya que no incluyen todas los mismos problemas. Por este motivo, es preciso señalar que existen unas caricaturas que se dedican a analizar y estudiar la perspectiva de la sociedad, mientras que existen otro tipo de caricaturas que analizan y subrayan la problemática política del momento. Asimismo, existe la posibilidad de que ambas cuestiones se mezclen dentro de un mismo dibujo, por lo que en este caso estaríamos ante el caso de una cuestión global, donde se subraya la problemática de lo político para solucionar lo social.

Si entramos a analizar de una manera precisa el caso de la caricatura social, hay que reconocer que no hay ninguna sociedad que carezca de valores negativos. Por esta razón, la labor del caricaturista es resaltar estos aspectos negativos para llamar la atención sobre ellos de una manera satírica. Dichos problemas sociales pueden dividirse en dos apartados significativos: relacionados con la conducta social y relacionados con la burocracia (Aziz Ali, 2010).

De este modo, respecto a la conducta social, hay que decir que ninguna sociedad carece de valores negativos, es decir, la sociedad está cargado de elementos como el acoso a diferentes sectores y los chismes (Aziz

Ali, 2010). Del mismo modo, este tipo de dibujos están relacionados con la humanidad, mostrando, por lo general, los diferentes momentos en los que el ser humano actúa de manera poco adecuada. Se busca reflejar los problemas de la gente de a pie, pero también resaltar la hipocresía humana, así como su propia degradación. Pues, el ser humano es capaz de mostrar diferentes caras con el fin de conquistar sus propios intereses.

Este hecho se aprecia, sobre todo, en el caso de los problemas burocráticos, que también suelen ser reflejados como problemas sociales. En este sentido, se recurre a la inteligencia como elemento satírico (Aziz Ali, 2010). Para ello, suele satirizarse la figura del funcionario de algunos órganos de poder que son capaces de oprimir a la sociedad, poniendo trabas a su paso.

No obstante, como se ha comentado anteriormente, la caricatura no se utiliza solamente para destacar los problemas de la sociedad, analizándolos a través de la exageración; sino que también se relata la cuestión política haciendo un tándem perfecto de lo grotesco y lo particular. La caricatura política tiene como objetivo acabar con los problemas políticos, invitando a reflexionar al público sobre determinados temas. Por tanto, es una forma de animar a la sociedad a interactuar en el proceso político y creativo.

En este contexto, se encuentran caricaturas dedicadas a la política local. Este tipo de caricaturas es la más atomizada de todas porque se centra en la política interior de una región específica. Así pues, el público suele estar más restringido, en tanto que sólo los miembros de una región son capaces de interpretar bien los hechos. En cualquier caso, es cierto que este tipo de dibujos aporta una información extra que no aparece en los medios de comunicación (Aziz Ali, 2010).

Por otro lado, junto a este tipo de caricatura política, hay que destacar la presencia de caricaturas que hacen referencia a la política nacional de un país o grupo de países concretos, tales como la Unión Europea o los países árabes. En este caso, este tipo de países son vistos como un todo que comparten una serie de políticas (Aziz Ali, 2010). Así pues, los caricaturistas se encargan de analizar las numerosas discrepancias que existen en estos países, así como la falta de unidad en determinados momentos. Por ello, utilizan la exageración para generar la risa ante un determinado contexto.

Por último, dentro de la caricatura política, hay que señalar la importancia de la crítica a las políticas internacionales. La política exterior es analizada en profundidad con el fin de mostrar las carencias existentes a la hora de encontrar buenas relaciones internacionales que favorezcan a la sociedad (Aziz Ali, 2010). Muchas veces, este tipo de caricaturas son también usadas para resaltar la hipocresía del ser humano en determinadas ocasiones, resaltando la importancia de los intereses personales y políticos frente a los intereses sociales.

Más allá de todo esto, junto a la caricatura política y social, puede hablarse de la presencia de un tercer tipo de caricatura que combina ambos temas. Algunos autores la han denominado como caricatura global (Aziz Ali, 2010). Este hecho se debe a que tienen una doble dimensión, en tanto que la política y las cuestiones sociales van unidas de la mano, generando una problemática bastante significativa. La combinación de ambas temáticas contribuye a que la crítica sea mucho más precisa, mostrando la verdadera esencia del dibujo.

3.2. LA CARICATURA COMO LENGUA

La caricatura puede considerarse una forma de humanismo, en tanto que es una forma de comunicación que relata una serie de hechos. Puede considerarse una lengua en sí misma que manipula la retórica a través de una serie de símbolos que varían de una región a otra para enfatizar la crítica. Es un artículo de opinión en imágenes, por lo que no hay que olvidar que su función no es otra que la de relatar una serie de hechos y convencer a su público.

La retórica clásica apareció con lo sofistas que señalaban a la palabra como forma de unidad. Así, se encargaron de perfilar y pulir diferentes técnicas para vencer a través de la palabra, convenciendo a la ciudadanía. De este modo, la comunicación era vista como una herramienta de comunicación estratégica. Por todo ello, la retórica parte del análisis de los discursos y de la indagación en las capacidades del orador y en su público. Por tanto, no es otra cosa que encontrar elementos claves para persuadir dentro de un contexto comunicativo (Pastor, 2016).

En el caso de la caricatura, hay que tener cuenta que el discurso no se articula en la palabra escrita. Todo se hace en torno a la disposición de los diferentes elementos que aparecen dentro de la imagen. Cada color y cada trazo tienen una intención clara que apelan al intelecto y a la emoción. Asimismo, el uso de la palabra escrita también es fundamental, puesto que se preocupa en resaltar la importancia de la imagen en sí. Por tanto, la palabra forma parte del conjunto que se aprecia dentro del dibujo. Así pues, se puede hablar de retórica, en tanto que se señala la presencia de una serie de elementos que buscan persuadir al espectador, generando que participe en el proceso. No obstante, según Garabaya (n.d.), las caricaturas pueden ser clasificadas de diferentes maneras según el texto que incluyan, puesto que la imagen y el texto pueden llegar a unirse para enriquecer el impacto en la sociedad. Esta clasificación es la siguiente:

- a. Caricatura sin texto: Esta es la caricatura por excelencia, es decir, es el punto álgido de la caricatura. Esto se debe a que la imagen tiene todo lo necesario para poder hacer la crítica. Por tanto, tiene un poder infinito, dejando la puerta abierta a la interpretación.
- b. Caricaturas con texto definido. Este tipo de caricaturas se caracteriza por el uso de la palabra como un elemento clave para entender el significado. No obstante, esta caricatura puede ser considerada débil porque la imagen cobra menos importancia frente a la palabra; por lo que muchas veces es relegada a un segundo plano.
- c. Caricaturas con texto crítico. Estos dibujos dependen de la crítica literaria, ya que aclara contenidos de la propia imagen. Por esta razón, el texto es complementario, es decir, si se suprimiera el texto, la imagen seguiría teniendo sentido.
- d. Caricaturas con el texto dentro de la propia imagen. Este tipo de caricaturas destaca por usar el texto como un elemento que permite ubicar la imagen en un determinado lugar y/o momento. Por ello, suelen ser nombres de ciudades, países o, incluso, negocios. Asimismo, puede decirse que son extrapolables, es decir, si suprimimos la referencia, el significado permanece.

- e. Caricatura acompañada de texto: Este tipo de dibujos combina dos tipologías artísticas: plástico y literario. Este tipo de dibujo incluye un texto literario, de manera que muchas veces ha sido encuadrado dentro de la literatura satírica, ya que es la imagen la que acompaña al texto.
- f. Caricaturas con texto en el exterior de la imagen. En estas caricaturas se aprecia que el texto y la imagen se separan, de manera que el escritor y el caricaturista se compenetran para tratar el asunto en cuestión.

Teniendo en cuenta todo esto, la elección de público es determinante. Las caricaturas, de forma general, han superado todas las barreras idiomáticas, hasta tal punto que han sido capaces de influir en la opinión pública y se han convertido en el apoyo necesario para el activismo y los cambios sociales (Maundu, 2015). Por todo ello, la caricatura es un medio independiente que no sólo genera una corriente de opinión, sino que también integra la independencia nacional y la libertad, ya que es un espacio dinámico en el que las presiones sociales y las cuestiones políticas pueden ser debatidas (Kuppinger, 2000, pp. 571-573). En este contexto, el caricaturista presenta una imagen con un mensaje que sugiere lo que el espectador debería sentir ante determinados hechos. Así pues, el caricaturista se encarga de transportar eventos serios a la ficción, distorsionando al sujeto con el fin de hacer reír, y la batalla política se convierte en algo más visual ante el elevado índice de analfabetismo y la diglosia lingüística (Woźniak, 2014, pp. 79-96).

Por este motivo, la caricatura ha jugado un papel clave a través del tiempo promoviendo la democracia, mostrando los fallos de los gobiernos, defendiendo la libertad de expresión y difundiendo la consciencia de las personas. Las caricaturas se han utilizado para avanzar en los principios democráticos y en los derechos humanos, ya que tienen la capacidad de criticar la ejecución del gobierno (John, 2009, pp. 123-131). Asimismo, han tenido la capacidad de construir una identidad colectiva que tiene un punto de ‘lucha en común’ y relaciones igualitarias entre los distintos grupos de la sociedad, estimulando la curiosidad intelectual sobre ideas que pueden ser incómodas para los gobiernos.

Pueden ser consideradas el antídoto perfecto para romper con el miedo a ciertos tabúes, y permiten participar en un proceso de lucha de una manera pacífica (Varol, 2014, pp. 555-594).

3.3. ANÁLISIS DE EJEMPLOS

FIGURA 1: *El chorro polar* (Miki y Duarte, 2022)



Esta caricatura es una crítica social. Asimismo, se caracteriza por tener un texto definido, ya que es clave para entender el significado. En ella, se observa a una pareja en el cuarto de baño. Ella se lava los dientes, mientras que él tiritaba en la ducha mientras se baña. Asimismo, esta imagen aparece con un titular que contextualiza la imagen: “Llega a España el chorro polar”. A su vez, la mujer recrimina a su pareja que se está duchando: “¿Te he dicho ya que para la luz, la comida y la bombona de butano no nos llega?”. Por tanto, a través de estas palabras este personaje hace referencia a la realidad de las familias españolas.

En este contexto, el objetivo de esta caricatura es criticar la situación económica y social de España. Trata de mostrar la situación de las clases medias que, debido a la inflación, no tienen para elementos básicos como el butano. Por tanto, es una llamada de atención a lo que ocurre en la sociedad, reclamando al mismo tiempo una necesidad de cambio.

Pues, como puede verse, se trata de una familia acomodada que se ha visto obligada a renunciar a distintas comodidades, como el uso del agua caliente.

FIGURA 2: Las olas (Heller, 2022)



Esta imagen es una crítica a la política de Estados Unidos, mostrando un sentimiento social derivado de los diferentes estadios que ha sufrido la política de este país. Hace referencia a las elecciones al senado de 2022 y las repercusiones que tuvo en la sociedad. Para ello, se observan dos situaciones. Ambas están colocadas con una simetría perfecta con el fin de generar impacto. La primera de ellas habla de las predicciones de las elecciones mostrando dos olas gigantes en dirección al senado. Sin embargo, en la siguiente situación se representa la realidad, es decir, las olas se alejan del senado mostrando la división de la nación.

En este caso, el texto es complementario, es decir, el caricaturista recurre a un texto en el interior de la imagen que la contextualiza, haciendo referencia a lo que se refiere. Así pues, si se elimina el texto, la imagen sigue teniendo sentido. Prueba de ello es que el color tiene una significación clave pues cada ola tiene el color de cada partido político que se presenta a las elecciones, de manera que el texto no es determinante.

FIGURA 3: Homenaje a las víctimas de Bataclan (Plantu, 2022)



Con todo, el objetivo de esta caricatura es mostrar una exageración de la política. Dicho de otro modo, el caricaturista busca representar el hartazgo de la sociedad ante la política actual, haciendo hincapié en que la sociedad está cansada de los diferentes discursos de los partidos políticos. Así pues, muestra que la sociedad norteamericana se encuentra dividida.

Esta caricatura es una referencia a la sociedad, en tanto que se trata de un homenaje a los atentados de Bataclan en Francia en noviembre de 2015. El texto vuelve a ser complementario, ya que sólo aparece la palabra “Bataclan” para referirse al teatro en cuestión, así como también una pancarta sostenida por la paloma blanca de la paz que dice “la culture sea la plus forte” (“la cultura será la más fuerte”).

En cuanto al dibujo propiamente dicho, se aprecia el teatro de bataclan con una bola del mundo para señalar la importancia del atentado. A su alrededor, hay una pareja de enamorados que escucha la música entonada por un artista de jazz que toca en lo alto del teatro. La música va dirigida para un grupo de personas que está en el cielo en una nube. Asimismo, llama la atención que parte de estos personajes son las notas que entona el músico convirtiéndose en un fuerte componente cultural que perdurará por siempre. Por último, se observa a la paloma volando con el lema que anuncia que la cultura será lo más fuerte mientras porta la rama de olivo para simbolizar la paz y tiene una nota musical en forma de corazón, simbolizando el amor y la fuerza por la cultura que hará que este atentado se recuerde por siempre.

Por tanto, el objetivo de esta caricatura es animar a la sociedad a romper con las fronteras del miedo. El terrorismo no debe frenar a la sociedad. Por ello, la cultura debe ser un elemento esencial que cure todo, manteniéndose fuerte. La cultura lo es todo y contribuye a que siempre permanezca todo en la memoria. Por este motivo, esta caricatura promueve la paz, haciéndose eco de la cultura como elemento clave.

FIGURA 4: Cumbre árabe en Argel (Khiari, 2022)



Esta caricatura es una crítica política desde la sociedad, es decir, es la propia sociedad la que ejerce la crítica política dentro del dibujo. Este dibujo se caracteriza por la presencia de texto definido en la propia imagen, de manera que el texto es necesario para comprender el significado. Asimismo, se destaca por un alto componente humorístico.

En primer lugar, vemos que aparece un titular que nos encuadra la imagen y nos dice lo que vamos a encontrar en el dibujo: *Sommet arabe à Alger* (cumbre árabe en Argel). Posteriormente, pasamos al dibujo propiamente dicho. Vemos dos gatos que dialogan y comentan lo sucedido en dicha cumbre. El primero de ellos dice: *Tu écoutes les 37 mn de discours de notre président?* (¿Escuchas los 37 minutos de nuestro presidente?); mientras que el otro gato responde: *Non, je regarde les autres chefs d'état dans le public qui souffrent en silence* (No, observo a los otros jefes de estado que sufren en silencio). De este modo, para entender esta caricatura, es necesario conocer la contextualización para poder entender lo que ocurre en el dibujo.

Este dibujo está realizado por una artista tunecina, Nadia Khiari, que cobró importancia en la Primavera Árabe, puesto que logró crear un personaje para narrar las políticas tunecinas y animar a participar en la revolución. Teniendo en cuenta esto, puede decirse que es una crítica a la política interior de Túnez y su relación con el mundo árabe, mostrando que no existe ningún tipo de unidad. Para ello, se puede ver cómo se ridiculiza al presidente tunecino, diciendo que, a pesar de su discurso, el resto de presidentes permanecen callados. Por este motivo, se pone de manifiesto la ineficacia del mundo árabe a la hora de unirse.

No obstante, llama la atención que esta crítica, aunque es política, parte desde un punto de vista social. Dicho de otro modo, la caricaturista quiere mostrar la problemática a través de los ojos de la sociedad. Así pues, no podemos olvidar que la política parte en parte de la sociedad, por lo que la autora quiere mostrarlo de una forma directa.

FIGURA 5: *La libertad de expresión* (Ferzat, 2022)



Esta imagen carece de la presencia de texto. La imagen es lo suficientemente fuerte para generar un impacto en el espectador. Asimismo, se centra en una crítica social y defiende uno de los derechos fundamentales del ser humano: la libertad de expresión.

El dibujo es simétrico y, prácticamente, monocromático. En el centro se observa a un ciudadano con un traje rasgado y lleno de parches. Además, este personaje aparece desaliñado, con barba y sin zapatos. Al lado izquierdo, aparece un periodista con un micrófono rojo que simboliza la fuerza. En cuanto al lado derecho, se aprecia al cámara que enfoca al ciudadano que entrevista, usando al mismo tiempo un cañón. El ciudadano mira de reojo a ese cañón, midiendo sus palabras por miedo a las represalias.

Por todo ello, el objetivo del caricaturista es criticar las faltas de libertades en la sociedad. El derecho a la libertad de expresión es un derecho fundamental, por lo que debe ser respetado. De este modo, el caricaturista está criticando el abuso que se ejerce sobre el derecho de libertad de expresión, hasta tal punto que los ciudadanos pueden sentirse coaccionados ante la presión mediática.

FIGURA 6: El cannabis continúa entrando por la frontera oeste (Dilem, 2022)



Esta caricatura narra el conflicto entre Marruecos y Argelia en clave humorística. Se caracteriza por la presencia de un texto definido que ayuda a comprender la crítica. No obstante, en este caso, también puede decirse que es complementario porque si lo quitamos la imagen es bastante fuerte por sí misma.

La imagen comienza por un titular en francés: Le cannabis continue d'entrer par la frontière ouest (El cannabis continúa entrando por la frontera oeste). Este titular nos anuncia lo que nos vamos a encontrar dentro de la imagen. De este modo, una vez que entramos dentro del dibujo encontramos dos personajes significativos. El primero de ellos

es un personaje argelino que se identifica por el color de su túnica y le bandera argelina; mientras que el segundo de ellos es un marroquí con una túnica amarilla y la bandera de Marruecos. En este contexto, el marroquí, cargado de cannabis, le grita al argelino: *Alerte! Il nous vole une partie de notre culture* (¡Alerta! Nos roba parte de nuestra cultura). Por otro lado, el argelino, extrañado, tiene una planta de cannabis en las manos mientras cruza la frontera.

El objetivo de esta caricatura es criticar el paso de cannabis, al mismo tiempo que ridiculiza a Marruecos. Las pugnas entre Marruecos y Argelia son muy conocidas, por lo que esta caricatura no sólo destaca los problemas entre ambos países a través del cannabis, sino que también ridiculiza a Marruecos. Por tanto, puede considerarse también como una crítica política, exagerando en parte toda la situación.

4. RESULTADOS

En primer lugar, los ejemplos analizados muestran que las caricaturas son una herramienta significativa. Dicho de otro modo, las caricaturas son una corriente de opinión, lanzada por un artista que busca persuadir al espectador. La crítica social es bastante significativa y siempre está presente en las caricaturas. En los ejemplos analizados, puede verse que la crítica política es importante, pero está muy unida a la crítica social, por lo que muchas veces no puede separarse. Al fin y al cabo, la política no debe considerarse como algo independiente de la sociedad, puesto que es un alto componente de la sociedad. Por esta razón, los caricaturistas tienden a intercalar ambos temas con el fin de favorecer el impacto y narrar las injusticias que son provocadas por la mano del ser humano.

Por otro lado, las caricaturas son una lengua en sí mismas. Como se ha dicho, es un artículo de opinión. La retórica es un elemento esencial dentro de este contexto. Es utilizada para manipular todo lo que tiene a su alcance con el fin de considerar el efecto deseado. Los dibujos apelan a la emoción y al sentimiento, de manera que el espectador se siente identificado y promueve cambiar las cosas. Por este motivo, es una forma de participar en el proceso político y creativo. Asimismo, cabe destacar el fuerte componente reflexivo. Aunque muchos de los

ejemplos, pueden provocar la risa, detrás de cada imagen hay un tono serio que nos invita a pensar.

Con respecto al texto, puede verse que, en la mayoría de los ejemplos analizados, puede eliminarse perfectamente con el fin de que la interpretación sea plena. Así, las caricaturas están abiertas a la libre interpretación para favorecer un mayor alcance con su público. En cualquier caso, también se han visto caricaturas con el texto bien definido dentro de la imagen. Estas caricaturas son más dinámicas y generan un movimiento interno dentro de la imagen estática. Dicho de otro modo, el espectador se siente parte del dibujo, observando como el personaje cobra vida dentro de la imagen. Por ello, dentro de estas caricaturas con texto definitivo hay que señalar que tiene un fuerte componente imaginativo, pues el espectador tiende a imaginarse su propia historia, llegando a imaginar qué ocurrirá después.

Más allá de todo esto, la mejor caricatura es la que menos necesita. El texto es significativo y puede ser impactante, pero también restringe demasiado la intención del caricaturista. En los ejemplos analizados, puede verse que cada artista opta por usar su lengua materna o la lengua con la que se siente más cómodo. Los textos, a pesar de dar rienda suelta a la imaginación, también restringen el significado, ya que es necesario conocer la lengua para poder conocer el significado. Por todo ello, lo mejor es la ausencia de texto por que no sólo se da rienda suelta a la imaginación, sino que también a la reflexión interna. En este contexto, el espectador hace suya la imagen y se sitúa en el momento exacto.

Con todo, la caricatura es una lengua independiente, basada en un lenguaje no verbal. Su función en la sociedad, genera un sentimiento humanístico bastante importante. De hecho, puede considerarse como una fuente histórica, ya que su intención es reflejar la realidad más inmediata. En este sentido, deben ser vistas como un medio de comunicación alternativo. Estos dibujos muestran una visión alternativa de los hechos, desde la perspectiva de los propios ciudadanos.

5. CONCLUSIONES

La caricatura es un elemento que nos hace reír, pero no debe tomarse como un hecho aislado. Tiene un función de unir a la sociedad. Por ello, debe entenderse como un todo. Dicho de otro modo, la caricatura es un bloque cultural, en tanto que muestra los aspectos concretos de una sociedad.

Asimismo, se expanden en momentos de conflictos, por lo que son entendidas como un alivio para la sociedad. La risa revela tensiones y el uso del dibujo gráfico hace que nos liberemos de todos los problemas. Por todo ello, es una forma de humanismos que ha acompañado al ser humano desde su aparición.

En definitiva, los ejemplos utilizados hacen referencia a una realidad más contemporánea. No obstante, cuando pasen los años, podrán volverse a observar y comprender qué era lo que estaba ocurriendo en este momento. Son un referente que perduran en el tiempo y ayudan a reflexionar sobre el ser humano, mostrando una cultura y una sociedad determinada ante determinados acontecimientos políticos y sociales.

6. REFERENCIAS

- Azīz Alī (2010). Al-Karikātīr. Al-Mooftah. Consultada el 15 de junio de 2012, de <https://n9.cl/q0xa4>
- Dilem, A. (2022, 3 de octubre). Ali Dilem. Facebook. Recuperado el 21 de noviembre de 2022, de <https://n9.cl/hxbml0>
- Ferzat, A. (2022, 22 de mayo). Ali Ferzat. Facebook. Recuperado el 21 de noviembre de 2022, de <https://n9.cl/pu2ya>
- Garabaya, I. (n. d.): “Ṭaqāfat al-naṣṣ fī al-rasm al-karikātīrī”, Arab Volunteering, Recuperado el 16 de junio de 2012, de <https://n9.cl/geglq>
- Gaya Nuño, J. A. (n. d.). Caricatura. En Enciclopedia Ger. Consultada el 18 de noviembre de 2013, de <https://n9.cl/ojzn2>
- Heller, J. (2022, 9 de noviembre). Joe Heller. Facebook. Recuperado el 21 de noviembre de 2022, de <https://n9.cl/kl7cv>
- John, A. L. (2009): “Comic art, democratisation and conscientisation”, Media Asia, 36 (3), 123-31.
- Khiari, N. (2022, 3 de noviembre). Willis from Tunis. Facebook. Recuperado el 21 de noviembre de 2022, de <https://n9.cl/wv52gr>

- Kuppinger, P. (2000, 1 de noviembre): “Political Cartoons in the Middle East” (book review), *International Journal of Middle East Studies*, 32 (4), pp. 571-3.
- Luna, O. (2005). La caricatura política en el Perú: Julio Málaga Grenet, Francisco González Gamarra y Jorge Veinatea Reinoso. Consultada el 28 de mayo de 2014, de <https://n9.cl/h04oq>
- Maundu, P. (2015, 28 de abril): “Drawn to extremes; it is a win-lose game for many cartoonists”, *Daily Nation*, Recuperado el 18 de noviembre de 2015, de <https://n9.cl/pa5ss>
- Miki y Duarte (2022, 20 de noviembre). Miki y Duarte. El Diario de Sevilla. Recuperado el 21 de noviembre de 2022, de <https://n9.cl/lrlir>
- Pastor, L. (2016). La retórica antigua. Barcelona: Editorial UOC.
- Plantu (2022, 13 de noviembre). 13 NOVEMBRE : HOMMAGE AUX VICTIMES DU BATACLAN. Plantu. Facebook. Recuperado el 21 de noviembre de 2022, de <https://n9.cl/0symc>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados (1a ed.). Paidós.
- Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano Miras, R. (2006). Teoría fundamentada “Grounded theory” : la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional /. CIS
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.
- Varol, O. O. (2014): “Revolutionary Humor”, *Southern California Interdisciplinary Law Journal*, 23, 555, pp. 555-94.
- Woźniak, M. (2014): “Mirror, mirror on the wall: Political Cartoons of the Arab Spring”, *Hemispheres*, 29 (2), pp. 79-96.

LA COMUNICACIÓN DE UN PROYECTO DE FOMENTO DE LA LECTURA. EL CASO DE LOS INICIOS DEL ACOMPANIAMIENTO LECTOR ‘LECXIT’

NURIA SÁNCHEZ-GEY VALENZUELA

Facultad de Comunicación (Universidad de Sevilla)

PABLO MORILLO PÉREZ

Centro Universitario San Isidoro (Universidad Pablo de Olavide)

1. INTRODUCCIÓN

La Fundación José Manuel Lara tiene como misión contribuir al fomento de la lectura y el apoyo a la educación como grandes motores para la transformación social, así como a la divulgación, desarrollo y protección de la cultura. La fundación desarrolla varias líneas de trabajo encaminadas, por una parte, al desarrollo de proyectos educativos en diferentes ámbitos con el objetivo común de estimular el hábito lector entre la ciudadanía y la mejor competencia lectora, y por otra, al impulso de la creación literaria y la dinamización de la escena editorial. Para la consecución de dichos objetivos la entidad lidera diversos proyectos educativos, y en concreto en el curso 2022-23 implementó un proyecto de innovación educativa consistente en un acompañamiento lector, ‘Lecxit’, financiado con fondos *Next Generation* de la Unión Europea.

El desarrollo de este proyecto piloto conlleva no solo implementarlo, sino también ir realizando unas acciones de comunicación que garanticen que las determinadas partes del proceso llegan a la sociedad y que con ello se cumplen determinadas metas necesarias para realizar dicho proyecto, en este caso el proyecto ‘Lecxit’, acrónico de Lectura y Éxito académico, ejecutado en Andalucía, Ceuta y Melilla por la Fundación José Manuel Lara.

La realización de este estudio se justifica en el hecho de que para poder llevar a cabo un proyecto de este tipo es imprescindible ir comunicando en las distintas fases y que, por tanto, conocer una experiencia previa de comunicación puede ser útil a los que vengan detrás, tanto para incorporar en su estrategia las herramientas que han tenido resultados positivos, como para rechazar las que no.

Este trabajo de investigación incluye la presentación de la misma, el desarrollo de los objetivos marcados, la exposición de la metodología utilizada y un repaso por el estado de la cuestión, pasando posteriormente a los resultados, las conclusiones, la discusión y las limitaciones del estudio y, por último, cerrando con la bibliografía utilizada.

El objetivo es explorar cómo se diseña e implementa la estrategia de comunicación en la Fundación José Manuel Lara, para la correcta ejecución de ‘Lecxit’, con la idea de señalar las distintas acciones llevadas a cabo y que sirvan no solo como guía de los que posteriormente tengan que realizarla, sino también de análisis de las operaciones comunicativas realizadas. Comunicar un proyecto en condiciones adecuadas es fundamental no solo para que las distintas fases de este se puedan llevar a cabo, sino también para que socialmente se conozca y en el caso de una entidad como la Fundación José Manuel Lara que implementa este proyecto, el que sus proyectos sean conocidos puede repercutir no solo en el desarrollo de este sino también en la imagen social de esta y, por tanto, en su proyección futura en su ámbito de actuación (McLuhan, 2001).

Para alcanzar el objetivo señalado, la metodología utilizada ha sido un estudio de caso concreto, es decir, la exploración de la comunicación realizada por la Fundación José Manuel Lara durante la implementación del proyecto educativo de acompañamiento lector, ‘Lecxit’, llevada a cabo durante el curso 2022-2023. En dicha metodología podemos ver que este caso representa situaciones concretas, con una problemática específica de la vida real, que sirven para su estudio y análisis (Arnal, 1992).

Asimismo, este trabajo se ha desarrollado a través de la metodología participante dado que los investigadores que han realizado este trabajo han estado implicados directamente en la comunicación del proyecto

que se analiza, por ello, ha existido interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario social, ambiente o contexto, pero se han recogido los datos de modo sistémico y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1984).

2. REVISIÓN TEÓRICA Y PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los últimos datos del informe PIRLS (Ministerio de Educación, 2023), una prueba internacional que analiza la lectura del alumnado de cuarto de primaria, que se lleva a cabo cada cinco años, indican que la comprensión lectora de los alumnos españoles está por debajo de la media de la OCDE (Europa Press, 2023). Un dato preocupante teniendo en cuenta que el ser humano adquiere conocimientos en un primer momento a través de la comunicación oral, así lo plantea Vigotsky cuando argumenta que “la función primaria del lenguaje es la comunicación, el intercambio social” (1982, p. 13). Pero posteriormente la mayor fuente de información le llega a través de la lectura. La llegada del periodismo escrito revolucionó la comunicación social (Cala, 1998).

Son muchos los estudios (Kintsch, 1998; Rumelhart & McClelland, 1986) que aseguran que un menor que lee, más y mejor, conseguirá más conocimientos, mejores calificaciones y de ahí posibilidades de una formación mejor, un puesto de trabajo superior, más pensamiento crítico, es más para Sánchez y Reyes (2003), la posibilidad de pasar de un lenguaje utilitario e instrumental a uno interpretativo, expresivo y simbólico “resulta determinante en el desarrollo de la capacidad creadora de un sujeto y que garantiza el tránsito desde la literatura literal hacia la lectura como proceso dinámico de construcción de sentido” (p. 10), con lo que se puede ubicar a la lectura como un fenómeno que subyace en relación con la simbolización y construcción de la realidad (Egan, K., 1991b).

La competencia lectora, por tanto, es un instrumento primordial para el progreso académico y el aprendizaje, por varios motivos: Por un lado, los conocimientos de las distintas áreas y materias se articulan fundamentalmente de forma lingüística y simbólica. Por otro lado, una gran parte de los conocimientos se obtiene a través de los textos escritos. Por

último, las diferencias observadas en competencia lectora son, en gran medida, predictoras del futuro desarrollo educativo de los alumnos y alumnas. Además, podemos afirmar que el desarrollo del lenguaje escrito y el éxito curricular son interdependientes: un buen nivel de lenguaje escrito es condición para el éxito curricular y, al mismo tiempo, difícilmente se puede alcanzar un nivel alto en competencia lectora sin un adecuado progreso curricular.

Esta visión de la lectura queda corroborada por las numerosas teorías que consideran la competencia lectora como un proceso constructivo e interactivo (Anderson y Pearson, 1984; Chall, 1983; Kintsch, 2013; Ruddell y Unrau, 2004). El significado se construye a través de la interacción entre el lector y el texto en el contexto de una experiencia lectora concreta (Britt y Rouet, 2012; Snow, 2002). Se considera que los lectores construyen significados de forma activa, conocen estrategias de lectura efectivas y son capaces de reflexionar sobre la lectura (Afflerbach y Cho, 2009; Langer, Venturini & Grinberg, 2013). Antes, durante, y después de la lectura, los lectores usan un repertorio de destrezas lingüísticas y estrategias cognitivas y metacognitivas, así como sus conocimientos previos para generar significado (Baker y Beall, 2009; Kintsch, 1998 y 2013; Pressley y Gaskins, 2006; Rapp y Van den Broek, 2005). Además, el contexto en el que se desarrolla la lectura puede apoyar la construcción de significado promoviendo el interés y la motivación por la lectura, pero el contexto también puede plantear exigencias específicas que podrían no apoyar la construcción de significado (Christianson y Luke, 2011; Lorch, Lemarie, y Grant, 2011; Miller y Faircloth, 2009; Taboada, Tonks, Wigfield y Guthrie, 2009).

De estos datos expuestos se extrae la necesidad de mejorar la comprensión lectora, para ello no solo es importante crear planes de lectura basados en investigaciones que muestren mecanismo para la mejora de la capacidad lectora, sino que se comunique a la sociedad la importancia que tiene la lectura en la formación de ciudadanos más formados y más críticos para conseguir una sociedad mejor. Para que esto suceda las instituciones están introduciendo medidas para que los menores lean más (Flores, 2023) pero a la vez también se están creando campañas de

comunicación para que el ciudadano sea consciente de la importancia de leer para aprender (Junta de Andalucía, 2023).

Todo esto implica que en el caso concreto objeto de análisis de este trabajo de investigación, la comunicación de un proyecto de acompañamiento lector para la mejora de la comprensión lectora, ‘Lecxit’, será necesaria la comunicación de dicho proyecto tanto a nivel institucional como ciudadano. Asimismo, teniendo en cuenta que dicho proyecto educativo forma parte de un plan más amplio del Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migraciones, compuesto por otras 34 iniciativas, será necesario el cumplimiento de las directrices dadas por dicha institución, a su vez, al tratarse de trabajos financiados por la Unión Europea, se tendrán que cumplir los preceptos marcados por esta (Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migración, 2023).

2. OBJETIVOS

Este trabajo parte con el objetivo principal de explorar cómo se diseña e implementa la estrategia de comunicación en la Fundación José Manuel Lara, para la correcta ejecución del programa de innovación educativa ‘Lecxit’.

Otros objetivos específicos de esta investigación son:

- Exponer la estrategia comunicativa y las distintas acciones llevadas a cabo en este proyecto educativo de fomento de la lectura.
- Analizar qué acciones comunicativas han tenido mejores resultados
- Estudiar cuáles de las herramientas de comunicación utilizadas han tenido escaso rendimiento.

Con la consecución de estos objetivos se busca marcar una ruta para estrategias de comunicación similares de proyectos parecidos.

3. METODOLOGÍA

Para alcanzar los objetivos marcados, la metodología utilizada ha sido un estudio de caso concreto, es decir el análisis de la comunicación

durante la implementación del proyecto educativo de acompañamiento lector, ‘Lecxit’, llevada a cabo durante el curso 2022-2023. Con el uso de dicha metodología podemos ver que este caso representa situaciones concretas, con una problemática específica de la vida real, que sirven para su estudio y análisis (Arnal, 1992).

Asimismo, este trabajo se ha desarrollado a través de la metodología de observación participante dado que los investigadores que han realizado este trabajo han estado implicados directamente en la comunicación del proyecto que se analiza, por ello, ha existido interacción social entre el investigador y los informantes en el escenario social, ambiente o contexto, pero se han recogido los datos de modo sistemático y no intrusivo (Taylor y Bogdan, 1984). Los dos firmantes de este trabajo han sido respectivamente director general de la entidad que implementa el proyecto ‘Lecxit’, Fundación Jose Manuel Lara (Fundación José Manuel Lara, 2023) Pablo Morillo Pérez, y la directora de comunicación de dicho proyecto; Nuria Sánchez-Gey Valenzuela. Asimismo, en las labores de comunicación, por tanto, han podido tener una posición privilegiada para la adquisición de información sobre la implementación y comunicación del proyecto siendo ambos decisoras y ejecutoras. No obstante, esto entraña elementos positivos para el estudio que se lleva a cabo, pero a la vez es importante contar con elementos externos para confirmar y objetivar los datos. En este caso es necesario el análisis de la estrategia comunicativa llevada a cabo y también de los factores internos y externos que han tenido una implicación con esta para poder establecer un estudio más general y objetivo.

Por tanto, los instrumentos de recogida de datos son la observación, entrevistas y análisis de las estrategias comunicativas en sus contextos de aplicación (así, las redes sociales: Instagram, Facebook, Twitter; la página web, la *newsletter*...) y los resultados de la cobertura de los medios de comunicación a este proyecto educativo. El espacio analizado está comprendido en tres fases:

- Los momentos previos al lanzamiento del proyecto en los que se preparó el terreno para la puesta en marcha.

- Durante el periodo de captación previo a la implementación en los centros educativos. Es preciso tener en cuenta que en este periodo era necesario conseguir suficientes centros educativos para llevar a cabo el proyecto; captar personas voluntarias imprescindibles, e ir creando una imagen de la Fundación José Manuel Lara positiva y de entidad de referencia en el sector educativo como experta en lectura.
- En la implementación en los centros educativos del proyecto de acompañamiento lector. En este momento la comunicación se centra en difundir los beneficios de la ejecución del proyecto, amplificar la imagen de la Fundación José Manuel Lara y conseguir apoyo social e institucional para la consecución del proyecto.

Temporalmente el espacio analizado comprende del 1 de septiembre de 2022 al 30 de octubre de 2023.

3. RESULTADOS

3.1. ESTRATEGIA DE COMUNICACIÓN PLANTEADA

La estrategia de comunicación parte de la situación de que el proyecto que se quiere comunicar es implementado por la Fundación José Manuel Lara, una institución con más de treinta años de existencia y a la vez de comunicación. Por ello, ante un proyecto que va a durar un año y dirigido a un público muy distinto al de la entidad que lo implanta se determina que la estrategia de comunicación debe ser:

- Ser realista con el punto del que se parte: la situación de comunicación de la empresa existente.
- Debe ser eficiente, para poder alcanzar los objetivos.
- Flexible: Al ser un proyecto nuevo, desde comunicación se debe dar respuestas ágiles y eficientes a las reacciones del público incluso adelantándose a la propia evolución del proyecto.

Por todo esto se considera primordial definir: Las metas y los objetivos; el público objetivo y el propósito de la estrategia comunicativa.

Para llegar a las metas y objetivos marcados se determinaron las necesidades comunicativas, entre ellas:

- Crear el escenario adecuado para poder introducir el proyecto *Lecxit Sur* en las aulas, en el sector educativo y en la sociedad en general de Andalucía, Ceuta y Melilla.
- Introducir y dar conocimiento del proyecto *Lecxit Sur*.
- Captar a centros interesados en participar en el proyecto.
- Apoyar el correcto desarrollo del proyecto.
- Responder a las necesidades para que la investigación llegue a conseguir los objetivos iniciales marcados
- Comunicar eficientemente los resultados de la investigación en las distintas fases del proceso
- Fortalecer la imagen de las instituciones participantes en el proyecto; Fundación José Manuel Lara y *Lecxit Sur*.
- Fortalecer la imagen de las entidades que han colaborado en el proyecto; ministerio, consejería, delegaciones, ayuntamientos, centros, etc.

Los objetivos mencionados aparecen aproximadamente de forma cronológica a la consecución de objetivos. No obstante, algunos de ellos se van buscando a lo largo de todo el proyecto (es decir durante un año de duración) y otros solo estuvieron en la fase inicial y algunos fueron apareciendo a medida que se fueron avanzando en las distintas fases. Por ejemplo, “Dar a conocer el proyecto *Lecxit Sur*” estuvo en la primera fase, pero “Comunicar eficientemente los resultados de la investigación en las distintas fases del proceso” se llevó a cabo en fases más avanzadas. Sin embargo, “Fortalecer la imagen de las instituciones participantes en el proyecto; Fundación José Manuel Lara y *Lecxit Sur*” es un eje transversal a todas las fases.

Para llegar a los objetivos marcados fue necesario establecer qué herramientas comunicativas se iban a utilizar y desglosar los objetivos perseguidos y cómo alcanzarlos: Crear el escenario adecuado para poder

introducir el proyecto ‘Lecxit Sur’ en las aulas, en el sector educativo y en la sociedad en general de Andalucía, Ceuta y Melilla; introducir y dar conocimiento del proyecto ‘Lecxit Sur’; y captar a profesores y centros interesados en participar en el proyecto. Para ello se contactó con distintos públicos a través de mail y reuniones. Se creó unmail específico para el ministerio, otro para la consejería, otro para los ayuntamientos (con dos versiones; dependiendo de si se trataba de un ayuntamiento que no había trabajado anteriormente con la Fundación José Manuel Lara o sí) y otro para contactar con centros. Para la realización de estos contenidos se contó con la responsable de proyecto y para la difusión con las técnicas desplazadas en cada zona.

Los elementos de comunicación imprescindibles de arranque fueron: un vídeo sobre qué es ‘Lecxit’, una presentación tipo Power Point explicativa sobre el proyecto apoyado por el material informativo de captación y diversas creatividades explicativas.

Además, paralelamente a través de las redes oficiales de la Fundación José Manuel Lara se fue informando de los distintos pasos dados previos a la implementación del proyecto que fueron ayudando para reforzar la parcela educativa de la fundación e ir preparando el terreno para el lanzamiento de ‘Lecxit’ en Andalucía, Ceuta y Melilla. Por tanto, se puede decir que la estrategia llevada a cabo desde el día 1 de septiembre ha conseguido con creces sus objetivos que eran:

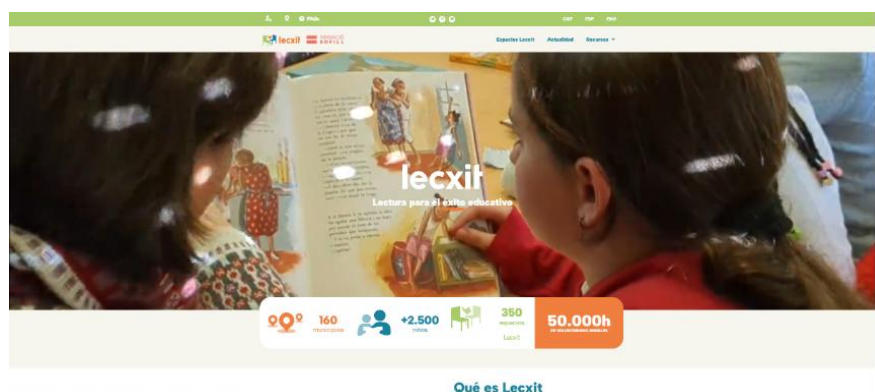
- Establecer vínculos con la consejería de Desarrollo Educativa y Formación profesional
- Mostrar la capacidad de la Fundación Lara de liderar proyectos educativos
- Reforzar la imagen de que la Fundación José Manuel Lara es más que su proyecto editorial
- Llegar a centros educativos, directores, docentes... y al sector educativo en general.
- Generar confianza y mejorar la imagen de la Fundación.

Todo esto perseguía la preparación para la captación de centros y la preparación de los distintos segmentos de nuestro público objetivo (que se expone posteriormente) para el momento de poder presentar ‘Lecxit’ y empezar la campaña de lanzamiento.

3.3. PÁGINA WEB PROPIA

Previo al lanzamiento además de buscar apoyos externos necesarios para facilitar la captación de centros educativos necesarios para la viabilidad del proyecto, se estudió la posibilidad de crear redes propias al margen de las oficiales de la Fundación José Manuel Lara de cara a la comunicación del proyecto ‘Lecxit Sur’. Tras analizar los pros y contras se decidió que era conveniente crear unas redes propias por distintos motivos, entre ellos, el público de la fundación era distinto al que se perseguía llegar para ‘Lecxit’: las redes de la fundación dependían del equipo de comunicación de la fundación y, a su vez, este del Grupo Planeta por lo que amoldarse a esas limitaciones podía suponer una ralentización en la operativa diaria de la comunicación del proyecto. Es cierto que había algunas herramientas de comunicación ya montadas como una página web de ‘Lecxit’ en castellano, pero hecha desde Cataluña y con contenidos en catalán.

FIGURA 1. *Página web de ‘Lecxit’ en Cataluña*



Fuente: <https://lecxit.cat/es/>

Se decidió también no usarla como propia para informar sobre ‘Lecxit Sur’ porque técnicamente esa web era llevada por Cataluña con las limitaciones que eso supone, por lo que se decidió crear una propia con el formato Word Press, que pudiera ser más operativa y llevada por el equipo de comunicación del proyecto ‘Lecxit’. En concreto esta:

FIGURA 2. *Página web de ‘Lecxit’ en Andalucía, Ceuta y Melilla*



Fuente: <https://fundacionjmlara.es/lecxit/>

3.2. LAS REDES SOCIALES

Antes de poder comunicar, se pidió un análisis a una empresa con la que ya había trabajado antes la Fundación José Manuel Lara sobre qué herramienta de comunicación serían las más adecuadas para desarrollar la comunicación correcta. Viendo que el público objetivo de la fundación y el de ‘Lecxit’ no era el mismo y que en distintas fases del proyecto haría falta dirigirse a ese nuevo *target*, se recomendó que se crearan redes propias. Para ello el mes anterior al lanzamiento se cerraron reuniones con distintas empresas, se creó una convocatoria, se lanzó y se resolvió con la idea de tener la empresa más adecuada y para cumplir con la normativa que exigen los fondos europeos.

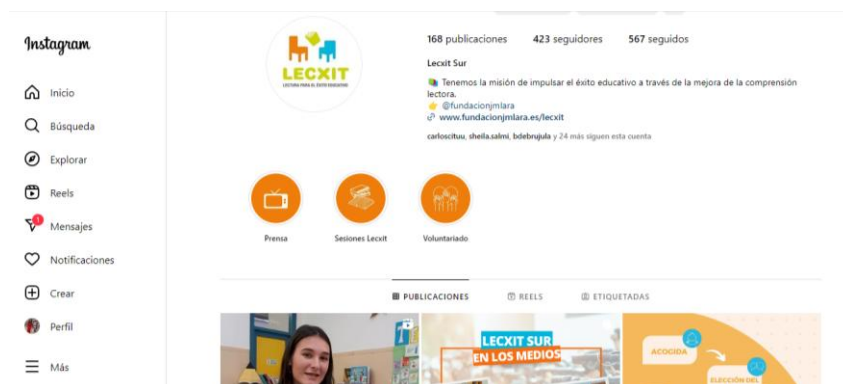
La empresa seleccionada para los servicios de comunicación y marketing digital se encargaría de:

- Creación y gestión integral de los perfiles en Twitter, Facebook e Instagram para ‘Lecxit Sur’.

- Estrategia de comunicación en redes.
- Posicionamiento SEM y SEO
- Creatividad gráfica de la imagen corporativa
- Grabación y edición de vídeos
- Analíticas e informes de la gestión de redes
- Producción integral de vídeos de apoyo a las campañas en redes sociales
- Organización y emisión vía *streaming* de seis eventos (esto será en fases posteriores del proyecto)

Por tanto, además de la web se decidió también crear como elementos comunicativos, perfiles propios de Instagram, Facebook y Twitter. Se han decidido porque son las redes en las que más se mueve nuestro público objetivo; Instagram para profesores y alumnos; Facebook, para profesores, alumnos y padres; y Twitter para instituciones, entidades educativas, profesores y padres. Los contenidos de la fundación lo realizarían la encargada de comunicación y la administrativa que depende de comunicación con la ayuda de la responsable del proyecto y de las técnicas de zona.

FIGURA 3. Instagram 'Lecxit Sur'



Fuente: <https://www.instagram.com/lecxit.sur/>

FIGURA 4. Twitter @lecxitsur



Fuente: <https://twitter.com/LecxitSur>

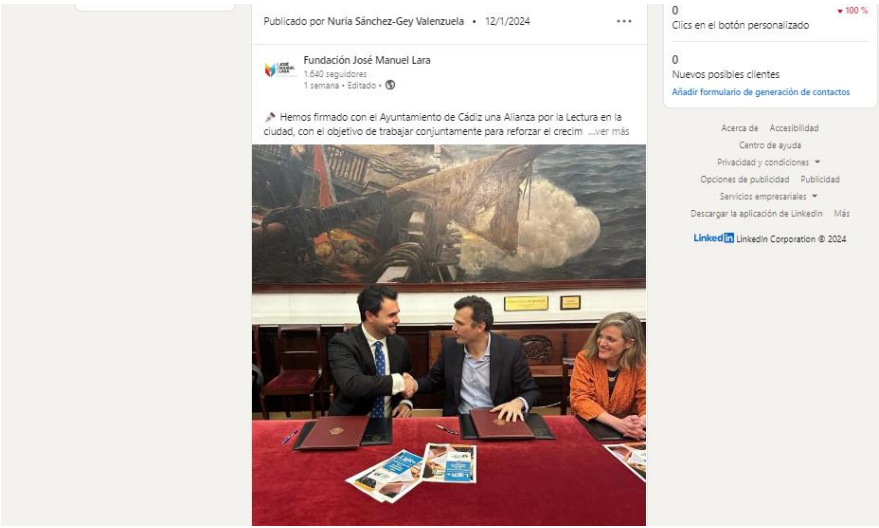
FIGURA 5. Facebook Lecxit Sur



Fuente: <https://www.facebook.com/lecxitsur/>

Finalmente se decidió no crear un LinkedIn propio, pero sí que se comunicase el contenido de ‘Lecxit Sur’ a través del de la Fundación (de reciente creación, para ir creando esa imagen de fortaleza en el sector educativo de la fundación) y del director general (con un número elevado de seguidores, con seguidores de relevancia y con gran nivel de visualizaciones).

FIGURA 6. *Linkedin Fundación José Manuel Lara*



Fuente: <https://www.linkedin.com/company/86383461/admin/feed/posts/>

Asimismo, también el resto de las redes de la fundación comunicaran informaciones concretas sobre el proyecto ‘Lecxit’ para retroalimentar a las redes propias.

3.4. NEWSLETTER

Una vez establecida la comunicación del proyecto se decidió que sería útil sobre todo para reforzar la comunicación interna, como para establecer lazos con los centros educativos y docentes que formaban parte del proyecto, crear una *newsletter*, es decir, un boletín de informaciones que se envían regularmente a una lista de contactos, que tiene como objetivo informar al usuario sobre noticias, novedades, artículos, etc., sobre tu empresa.

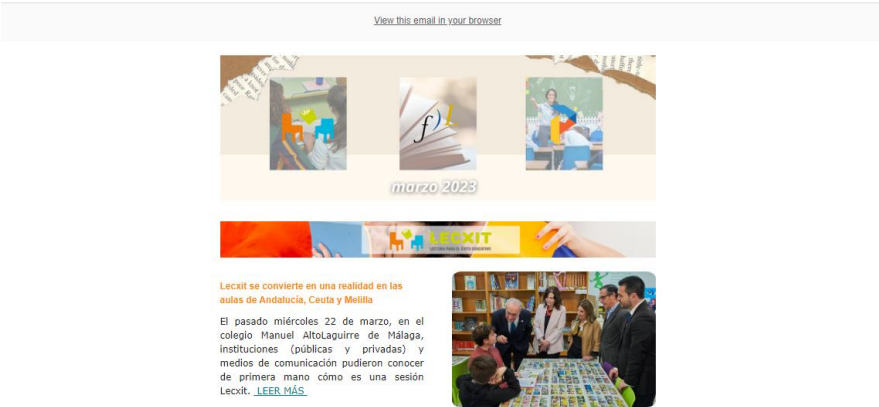
Se habla de comunicación interna cuando nos referimos a la comunicación con los técnicos, dinamizadores, voluntariado, centros educativos, alumnado y familias, que han formado parte de ‘Lecxit’.

En el segundo trimestre, por tanto, se empezó a editar y distribuir esta *newsletter* en la que se incluía siempre una noticia de ‘Lecxit’, otra de

la fundación en general y además se introducía una frase significativa de la entidad y una fotografía y vídeo representativos del mes.

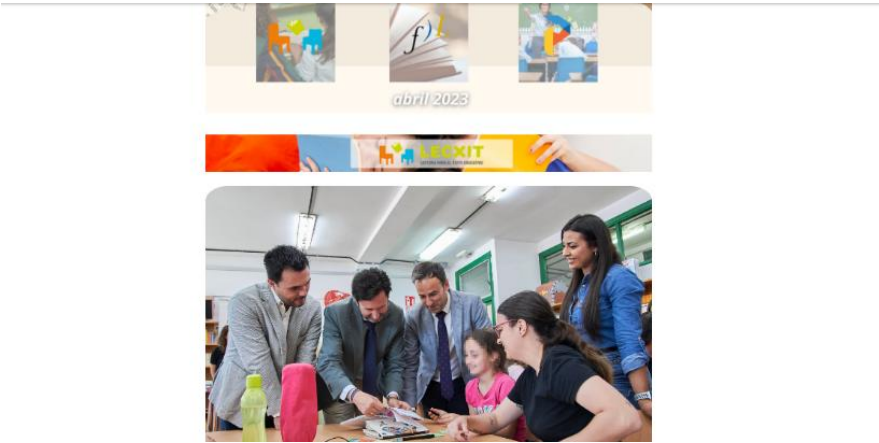
Ejemplo de estas:

FIGURA 7. Newsletter de marzo



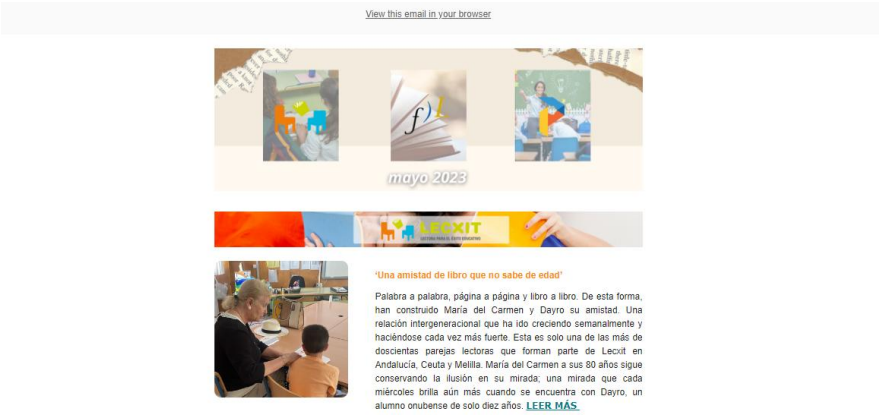
Fuente: <https://mailchi.mp/fa543a7c0ae5/actividades-educativas-fundacin-jos-manuel-lara?e=a1296f8106>

FIGURA 8. Newsletter de abril



Fuente: <https://mailchi.mp/b5352a0ee994/actividades-educativas-fundacin-jos-manuel-lara-476083?e=a1296f8106>

FIGURA 9. Newsletter de mayo



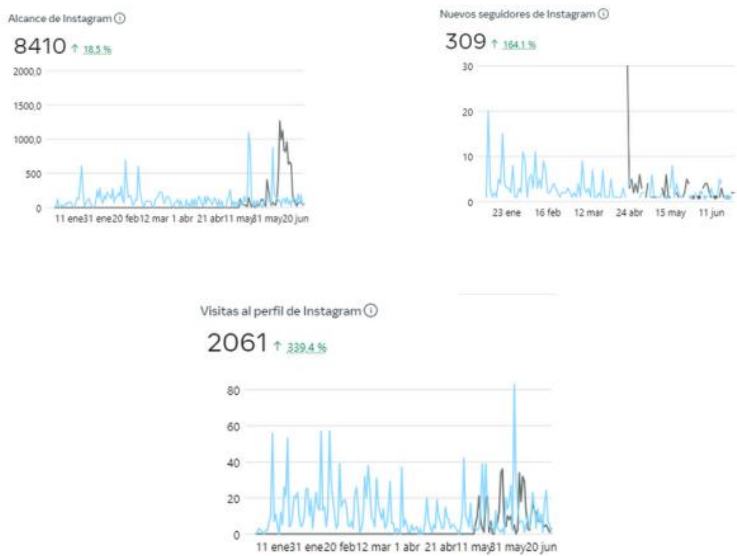
Fuente: <https://mailchi.mp/8f4ccafe11f9/actividades-educativas-fundacin-jos-manuel-lara-12607037?e=a1296f8106>

Periódicamente se ha pedido informes a la empresa de comunicación encargada de las redes sociales, Blogosur, para saber qué publicaciones funcionan más, para mantenerlas; cuáles eliminar por su no rendimiento, e incluso se le ha pedido formas de mejorar ante determinados momentos concretos o de potenciar el uso de las redes cuando se ha tenido algún hito comunicativo, por ejemplo, cuando el ministro de Inclusión, Seguridad social y Migraciones, José Luis Escrivá nombró a este programa educativo en sus redes.

De esto informes se sacaron diversas conclusiones que pueden ser orientativas para estrategias comunicativas similares posteriores.

FIGURA 10. Resultados obtenidos en la red social Instagram.

DATOS DEL PERFIL DE INSTAGRAM



Fuente propia

FIGURA 11. Publicaciones orgánicas con mejor rendimiento en Instagram

Publicaciones orgánicas con mejor rendimiento
El rendimiento de estas publicaciones ha sido bueno durante los últimos 90 días. Comprender qué es lo que funciona puede ayudarte a decidir qué vas a crear y compartir para mantener los buenos resultados.

Publicación con mayor alcance

Publicación de Instagram
Una pareja lectora de Lecxit protagonista de 'La buena...'
18 may 2023 5:45

Esta publicación tiene un alcance de 1260, un 616 % más que la mediana del alcance de tus publicaciones (176) en Instagram.

Mayor número de Me gusta de una publicación

Publicación de Instagram
Una pareja lectora de Lecxit protagonista de 'La buena...'
18 may 2023 5:45

Esta publicación ha recibido 69 Me gusta.

Publicación con más comentarios

Publicación de Instagram
Una pareja lectora de Lecxit protagonista de 'La buena...'
18 may 2023 5:45

Esta publicación ha recibido 4 comentarios en comparación con tu mediana de publicaciones (0 comentarios) en Instagram.

Fuente propia

FIGURA 12. Publicaciones orgánicas con mejor rendimiento en Facebook



Fuente propia

FIGURA 13. Twits más destacados



Fuente propia

Con estos datos sobre la mesa de los últimos meses de actividad en los perfiles de redes sociales de ‘Lecxit Sur’, se observa que una de las redes se ha establecido como buque insignia (Instagram), quedando las otras dos como apoyo a la identidad digital del proyecto. Esta situación ocurre por la capacidad de Instagram de llegar a más personas de manera orgánica (sin publicidad), por lo que es la red

social ideal para dar a conocer el proyecto sin invertir nada en promociones. Un buen ejemplo de ello se ha podido ver en los *reels* subidos, ya que algunos de ellos han alcanzado más de mil visualizaciones. Por otro lado, Twitter y Facebook se establecen como un claro apoyo a la identidad de marca del proyecto y el posicionamiento *online*, ya que su crecimiento va a un ritmo más pausado. Asimismo, es destacable mencionar los datos de Facebook. Estos, a priori, parecen negativos, pero debemos tener en cuenta la inversión en publicidad que se hizo justo en el periodo anterior, por lo que, si la comparamos con este periodo, en el que no se ha invertido nada, observamos una tendencia a la baja, fruto de esta promoción.

Para poder mejorar estas cifras se propone, por ejemplo, para crecer más rápido, lo ideal es invertir en publicidad para tratar de llegar al público objetivo de una manera más eficaz que la orgánica. Tras ver la buena acogida de los *reels*, se considera importante aumentar la frecuencia de este tipo de contenido. Asimismo, se comprueba interesante subir a redes los vídeos de voluntariado ya grabados y editados, puesto que pueden aportar gran valor a los perfiles.

5. DISCUSIÓN

Una vez finalizada la investigación se puede comprobar que las estrategias de comunicación implementadas se alinean con las establecidas por García y Martínez (2003). Ese puede ser uno de los principales hallazgos de este trabajo. Asimismo, no obstante, se puede señalar como hallazgo principal que es necesaria una estrategia de comunicación pertinente no solo para difundir el proyecto que se realiza sino como herramienta para conseguir que dicha iniciativa pueda llevarse a cabo. Asimismo, es necesario analizar los hallazgos, no solo tras la experiencia comunicativa sino a lo largo de ella, para ir orientando los resultados alcanzados con las iniciativas de comunicación que llevamos a cabo. Algo de gran utilidad visto los resultados comunicativos de alguna forma fallidos que se han tenido que limitar o retirar.

Es preciso también indicar también otras limitaciones del estudio entre las que se pueden señalar circunstancia que restringieron, en alguna medida, la estrategia de comunicación. Así, por ejemplo, en la última cobertura ‘Lecxit’, la visita del Ministro de Inclusión a una sesión, robaron la cámara del fotógrafo contratado por la Fundación José Manuel Lara y no se pudo contar con el material fotográfico propio de ese día. Otros compañeros cedieron algunas imágenes.

Por otra parte, la emisora de radio COPE pidió poder entrevistar a la familia de una menor que se beneficiaba del proyecto sin que participara nadie de la fundación en la entrevista. Teniendo en cuenta que aún las familias no habían formado parte de ningún un acto ‘Lecxit’ y temiendo que esta pudiera vivir una situación incómoda por tener que hablar de un proyecto que no conocía en su totalidad, en un momento en los que no había datos de resultados y sin que conocer profundamente ni a la familia ni al entrevistador, se decidió perder la oportunidad comunicativa de que se hablase de ‘Lecxit’ a nivel nacional, a cambio de proteger al menor, a su familia y no arriesgarnos a ocasionar un problema de imagen respecto al proyecto o la fundación, en concreto.

Otra limitación es que, aunque se ha protegido la identidad del alumnado participante, los medios de comunicación no siempre lo han hecho. Aunque se solicitaron todos los permisos necesarios para que los protagonistas salieran en los medios, tanto a través de los trabajadores del proyecto como también lo hicieron los centros, por tanto, había autorización de las familias, se decidió mantener el anonimato de los menores participantes, pero los medios no lo hicieron.

Finalmente, se dio un caso concreto y aislado en un centro educativo que se puso en contacto con el departamento de comunicación de la fundación, porque consideraban que la noticia que había emitido un medio de comunicación era sesgada y sensacionalista, en concreto el rótulo que acompañaba a la información. Ante este gabinete de emergencia, se habló con el centro, se explicó la situación, se quitó dicho rótulo en la imagen que se iba a difundir para comunicar que dicho formato nacional, en concreto Noticias Antena 3, se había hecho eco del proyecto, para que la difusión fuera sin este.

6. CONCLUSIONES

Tras la investigación realizada se puede concluir que se ha llevado a cabo una correcta y necesaria exploración de cómo se diseña e implementa la estrategia de comunicación en la Fundación José Manuel Lara, para la correcta ejecución de ‘Lecxit’, y esto ha llevado a señalar las distintas acciones llevadas a cabo, que ahora pueden servir no solo como guía de los que posteriormente tengan que realizarla, sino también de análisis de las operaciones comunicativas realizadas. La valoración general es que se han alcanzado metas que no se habían ni planteado al arrancar hace un año y a pesar de que al tratarse de un proyecto que estaba arrancando, la estrategia de comunicación ha tenido que ir adaptándose.

Inicialmente una de las primeras dudas que surgió fue si crear redes sociales y web propias o dar los contenidos en las de la Fundación José Manuel Lara, tras el tiempo transcurrido se confirma que fue un acierto. La diferencia del público de las de la fundación y las de los proyectos hicieron que se tomara esta decisión y los datos corroboran que la decisión fue la adecuada. Aunque puede parecer que 425 seguidores en Instagram no justifica este desdoblamiento cuando la fundación después de años tiene 4018 seguidores.

Sin embargo, hay otros datos que corroboran la decisión. Si se cogen las cifras de Instagram de junio a septiembre se puede ver que las publicaciones han conseguido el alcance de 3197 cuentas. En concreto la publicación más vista en el periodo tiene un alcance de 801, un 551% más de la media de alcance de las publicaciones. En Facebook el análisis es similar, es de 4655 cuentas y las visitas a la página son 748. La publicación con más alcance es de 481, 791% más que la media. Y por último en Twitter a pesar de tener solo 114 seguidores con los *tuit* se han conseguido 3.4K impresiones en el periodo de 91 días.

Aunque conseguir cifras altas o alcanzar las de la fundación no era el objetivo de la creación de estas redes, sino que se crearon para que aquellos centros, familias o personas voluntarias que buscarán información sobre el proyecto la encontraran, pensando que no estar en las redes podrían extrañar y ser contraproducente en la imagen que se quería

dar de confianza para que se sumaran al proyecto, los números también respaldan la decisión tomada.

Sobre el hecho de haber contratado una empresa de comunicación para llevar las redes de mano del grupo de comunicación, para la grabación de material audiovisual, para creatividades, presentaciones, diplomas, para el *merchandising*, etc. Se ha confirmado también que fue una decisión adecuada que nos ha ayudado a imprimir calidad en la comunicación tanto interna como externa.

Otra de la decisión que se debatió internamente, tras el consejo de la Fundació Bofill, fue la creación de una *newsletter*. Aunque inicialmente hubo dudas, ha habido una buena acogida sobre todo como comunicación interna, no obstante, habría que ampliar el número de informaciones si se continuase con este medio de comunicación interna.

También señalar que se ha mantenido hasta el final la decisión de no difundir la identidad de los y las menores participantes. A pesar de que desde la Fundació Bofil se publican la imagen del alumnado, en ‘Lecxit Sur’ se decidió que si estamos hablando de alumnado vulnerabilizado identificarlo implicaría contar algo de su intimidad que además no tiene una consideración social positiva socialmente hablando.

Por otra parte, mencionar que haber establecido reuniones periódicas con los directores del proyecto y también individualmente en cada territorio ha creado una alianza que ha beneficiado sin duda las actividades comunicativas.

En resumen, se puede concluir que se han alcanzado más de las metas fijadas y una de las estrategias principales para conseguirlo ha sido el trato directo y continuado con los medios, no defraudar ante datos, materiales o convocatorias y poder proporcionar material de calidad cuando ha sido solicitado. El poder de convocatoria y el gran número de impactos en medios de comunicación, por ejemplo, es fruto de esto. Que ‘Lecxit’ haya salido en el informativo más visto a nivel nacional, en el periódico de Mediaste uno de los grupos de comunicación más importante en España (y fuera de ella), y la visita del Ministro de Inclusión a una sesión ‘Lecxit’ se pueden considerar pruebas del buen trabajo realizado desde comunicación. Que el cien por ciento de las y los

técnicos del proyecto hayan participado en la creación de contenido, más un gran porcentaje de dinamizadores... son también pruebas que corroboran el éxito de la comunicación llevada a cabo.

7. REFERENCIAS

- Afflerbach P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in news and traditional forms of Reading. En S. Israel & G. Duffy (Eds.), *Handbooks of research on reading comprehension*, 69-90. Routledge.
- Anderson, C. & Pearson, D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading comprehension. En P. D. Pearson (Eds.), *Handbook of reading research*, 255-291. Longman.
- Baker, L. y Beall, L. C. (2009). *Handbook of research on Reading comprehension*, 373-388. Routledge.
- Britt, M. A. & Rouet, J.-F. (2012). Learning with Multiple Documents: Component Skills and Their Acquisition, 276-314. <https://goo.gl/yhkpU2> (Consultado 15 septiembre de 2023)
- Chall, J. S. (1983). *Stages of Reading Development*. McGraw-Hill.
- Christianson, K., & Luke, S. G. (2011). Context strengthens initial misinterpretations of text. *Scientific Studies of Reading*, 15(2), 136-166. <https://doi.org/10.1080/10888431003636787>
- Egan, K. (1991b). La forma Narrativa y la comprensión del significado. La comprensión de la realidad en la educación infantil y primaria, 93-120. Ediciones Morata.
- Europa Press (Mayo, 16, 2023) “Los alumnos de 9 años españoles bajan siete puntos en comprensión lectora, según el informe PIRLS 2021” https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-alumnos-anos-espanoles-bajan-siete-puntos-comprension-lectora-informe-pirls-2021-20230516100058.html#google_vignette (Consultado 10 de septiembre de 2023).
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: a construction-integration model. *Psychological Review*, 162-182. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press. Kintsch, W. (2013). Revisiting the Construction-Integration Model of Text Comprehension and its implications for instruction. En D. E. Alvermann, N. J. Unrau y R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (pp. 807-839). IRA.

- Kintsch, W. (2013). Revisiting the Construction-Integration model of Text Comprehension and Its Implication. En D. E. Alvermann, N. J. Unrau, & R. B. Ruddell (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading*, 6, 807-839. International Reading Association.
<https://doi.org/10.1598/0710.32>
- Langer, E., Venturini, M. E., y Grinberg, S. (2013). Abordaje metodológico. En S. Grinberg (Coord.), *La escuela not dead. Dispositivos pedagógicos, territorios y desigualdades*. Ed. UNPA.
- Lorch, R. F., Jr.; Lemarié, J., & Grant, R. A. (2011). Three information functions of headings: A test of the SARA theory of signaling. *Discourse Processes*, 48(3), 139–160. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2010.503526>
- Miller, S. D. & Faircloth, B. S. (2009). Motivation and Reading Comprehension. In: Israeli S. E. & Duffy G. G. (Eds.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*, 307-322. Routledge
- Ministerio de Educación y Formación Profesional (2023) (s.f.). “PIRLS 2021”.
<https://www.educacionfpydeportes.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pirls/pirls-2021.html> (Consultado 5 de septiembre de 2023).
- Pressley, M & Gaskins, I. W. (2006). Metacognitively competent Reading comprehension is constructively responsive Reading: How can such Reading be developed in students? *Metacognition and learning*, 1, 99-113.
<https://doi.org/10.1007/s11409-006-7263-7>
- Rapp, D. N. & Van Den Broek, P. (2005). Dynamic text comprehension: An integrative view of Reading. *Current Directions in Psychological Science*, 14(5), 276-279. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00380.x>
- Ruddell, R. & Unrau, N. (2004). Reading as a meaning-construction process: The reader, the text and the teacher. En Ruddell, R. & Unrau, N. (Eds.) *Theoretical models and processes of reading*, 5, 1462-1521. International Reading Association.
- Rumelhart, D. E., McClelland, J. L. and the PDP Research Group (1986). *Parallel distributed processing: Explorations in the microstructure of cognition*, 1. MIT Press.
- Sánchez, H. y Reyes, C. (2003). *Psicología del Aprendizaje en educación superior*. Visión Universitaria
- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of Motivational and Cognitive Variables on Reading Comprehension. *Reading and Writing*, 22, 85-106.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Vygotsky, L. (1982). *Obras escogidas II*. Editorial pedagógica.

EL LÁPIZ DE LA RESISTENCIA: EL PODER DE LA SÁTIRA EN LA NARRATIVA PALESTINA

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo analiza la caricatura palestina como un género propio dentro de la caricatura árabe. No hay que olvidar que la caricatura árabe se considera una rama propia de la caricatura, en tanto que tiene unos símbolos comunes que se pueden rastrear por todo el mundo árabe. No obstante, también es cierto que los caricaturistas árabes hablan en sus imágenes tanto de la situación del mundo árabe como de su propio país.

Teniendo en cuenta esto, se han planteado las siguientes hipótesis en este trabajo: (1) la caricatura palestina está presente en todos los caricaturistas árabes, es decir, existen unos símbolos que son utilizados por diferentes caricaturistas para mostrar la solidaridad con el pueblo palestino; (2) El problema de Palestina se ha interiorizado como propio, en tanto que los países árabes se sienten identificados con el conflicto y pretenden ayudar a la resistencia palestina a través de sus dibujos, por lo que puede hablarse de una unión social árabe a través del dibujo; y (3) existe una nómina de caricaturistas palestinos que han elevado la caricatura palestina a otro nivel, de manera que han contribuido a que se cree un género propio dentro de la caricatura árabe.

Por tanto, el objetivo general de este trabajo es estudiar si la caricatura palestina puede considerarse un género propio dentro de la caricatura árabe. Siguiendo esta línea, los objetivos específicos son: (1) analizar los símbolos que hacen referencia en la caricatura árabe en general, para ver el impacto que pueden llegar a tener en la sociedad; (2) comprobar

cómo se articulan estos símbolos en caricaturistas árabes que no sean palestinos con el fin observar la solidaridad que buscan con el conflicto entre Israel y Palestina; (3) estudiar diferentes artistas palestinos para comprobar si utilizan los mismos símbolos que el resto de caricaturistas; (4) observar cómo articulan los símbolos combinándolos con los suyos propios para contar su propia realidad, catapultando a la caricatura palestina a un género propio.

Con todo, este trabajo busca mostrar la importancia de Palestina en el mundo árabe, hasta tal punto que la caricatura ha acabado generando un género propio dentro de la caricatura árabe. Por este motivo, este trabajo refleja la reacción en la sociedad ante dicho conflicto. De este modo, estos dibujos apelan tanto a la razón como a las emociones, involucrando a la sociedad en un proceso político y creativo. En este sentido, la caricatura no debe verse únicamente como un arte humorístico, sino como un medio subversivo que busca desafiar a los regímenes y ejercer una influencia en la opinión pública.

2. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo este trabajo se ha empleado una metodología cualitativa, ya que el estudio busca hacer una aproximación teórica sobre el tema. El objetivo es analizar la caricatura árabe palestina, es decir, mostrar la importancia que ha tenido Palestina en la caricatura hasta tal punto de convertirse en un género propio dentro de la caricatura árabe. Para ello, se enfoca en un grupo de personas específicas que abordan este fenómeno desde una perspectiva particular, dándole un sentido más profundo (Taylor y Bogdan, 1984).

En este contexto, la muestra que se ha analizado ha sido dos caricaturistas árabes, tales como Ali Ferzat (caricaturista sirio) y Doaa Eladl (caricaturista egipcia), debido a su importancia en el mundo árabe como artistas. Para ello, se han tenido en cuenta los símbolos que han utilizado, así como el impacto de sus dibujos. No obstante, también se han estudiado tres caricaturistas palestinos, tales como Naji al-Ali, Umayya Yuha y Mohamed Sabaaneh. Existen muchos más caricaturistas, pero

se ha optado por estos tres por la relevancia que han tenido y tienen hoy día en la caricatura palestina.

Teniendo en cuenta esto, se ha establecido un análisis de los dibujos de estos autores. Para ello, se ha utilizado un método visual etnográfico para examinar y contextualizar las caricaturas, teniendo en cuenta los símbolos usados y el tono empleado en cada dibujo. Este enfoque facilita la comparación entre las distintas caricaturas estudiadas, ya que se enfoca en analizar lo que sucede dentro de las imágenes mismas. De este modo, el método se centra en la observación directa de las imágenes y en desentrañar los elementos que contienen, con el propósito de demostrar el impacto que estas caricaturas pueden tener en la sociedad (Vasilachis de Gialdino, 2009).

No obstante, se ha complementado el análisis de las caricaturas con el uso de la teoría fundamentada, lo que ha permitido interpretar los datos teóricos de manera inductiva en relación con la muestra examinada. Para ello, se ha aplicado el método de comparación constante y el muestreo teórico con el propósito de codificar y analizar los datos, lo que ha ayudado a desarrollar distintos conceptos. Se realizaron varias abstracciones teóricas y una codificación abierta para identificar el tema y sus diferentes dimensiones. Luego, se estableció una codificación axial, lo que facilitó la creación de categorías y subcategorías, considerando los símbolos presentes en las caricaturas. Finalmente, se llevó a cabo una codificación selectiva para perfeccionar la teoría de la investigación, centrada en cómo la caricatura palestina se ha convertido en un género propio dentro de la caricatura árabe (Trinidad Requena, Carrero Planes & Soriano Miras, 2006).

3. ANÁLISIS DE DATOS

La caricatura es un reflejo de la sociedad. Muestra la situación del momento, haciendo hincapié en la política y la sociedad en sí mismas. Por tanto, suele adaptarse a la realidad del momento, haciendo que el espectador se convierta en un participante del proceso creativo. Dicho de otro modo, la audiencia puede sentirse involucrada en este proceso político, en tanto que es invitada a participar y trabajar por el cambio.

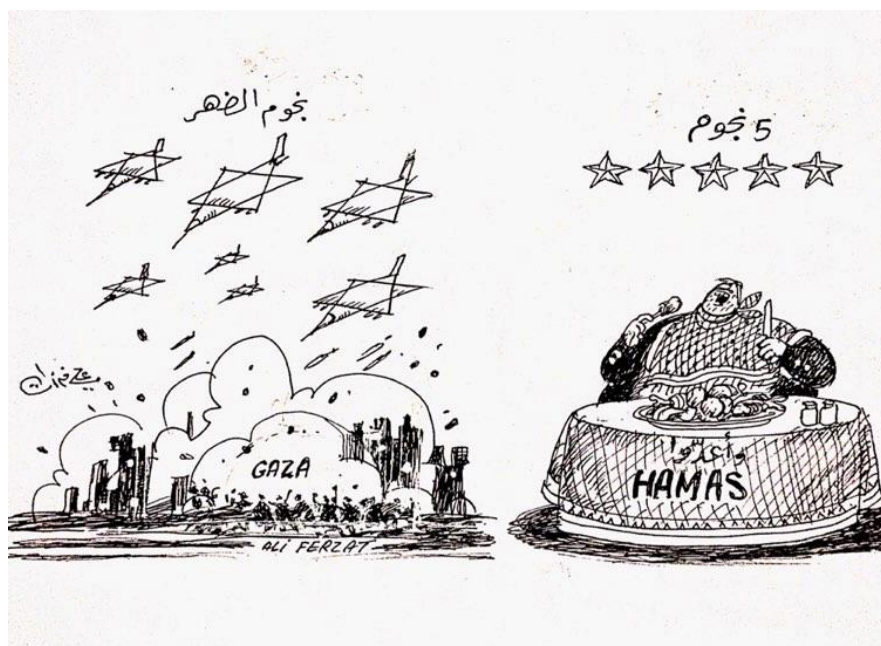
3.1. PALESTINA EN LA CARICATURA ÁRABE

En las caricaturas árabes, el uso de la Estrella de David y el color azul es común. Este símbolo es empleado por los caricaturistas árabes para representar a Israel. El conflicto entre Israel y Palestina es objeto de intensa crítica por parte de estos caricaturistas, quienes expresan su solidaridad con Palestina frente a la opresión israelí mediante caricaturas que ayudan a canalizar la situación y a transmitirla al resto del mundo. El uso de este símbolo busca reflejar los verdaderos intereses de Israel en relación con Palestina y el mundo árabe en general, presentándolo como un villano bajo el símbolo de la Estrella de David (Qassim, 2006).

Otro símbolo muy destacadlo dentro de la caricatura árabe es la victimización de los personajes. En este contexto, destaca la mujer y los niños, que son representados como verdaderas víctimas oprimidas por la situación (Qassim, 2006). Así, en cuanto a la situación en Palestina, es muy común ver cuerpos yacentes de niños o niños llorando y desesperados ante la situación vivida. Asimismo, la mujer suele ser representada como parte de la tierra, es decir, la mujer en muchas ocasiones representa la propia Palestina.

Teniendo en cuenta todo esto, la caricatura árabe puede considerarse un género propio. No obstante, Palestina ha sido uno de los elementos más destacados, llegándose a convertir en un símbolo. Sin embargo, los hechos acontecidos en octubre de 2023, ha supuesto un giro en la caricatura en Palestina, pudiendo haber generado un género propio. Este género, con sus elementos visuales y narrativos únicos, ha evolucionado para reflejar las realidades y los problemas específicos, mientras mantiene un conjunto de símbolos y estilos comunes. Por tanto, las caricaturas palestinas han logrado captar la atención internacional y han servido como un medio para expresar la lucha y la resistencia del pueblo palestino de manera artística y crítica.

FIGURA 1. 5 Estrellas (Ferzat, 2023)



Esta caricatura está realizada por Ali Ferzat, un caricaturista sirio que es considerado como uno de los caricaturistas más relevantes del mundo árabe. Su arte, tal como puede verse, se caracteriza por el juego de la ironía y los dobles sentidos, en tanto que la presencia del texto es mínima. Por ello, el espectador puede hacerse una idea general de lo que está viendo, al mismo tiempo que establece su propia interpretación de los hechos.

Teniendo en cuenta esto, se aprecian dos situaciones complementarias. A la derecha se aprecia un hombre obeso comiendo en un restaurante de cinco estrellas. No sólo llama la atención el aspecto del hombre, sino también la indumentaria y la comida. De este modo, vemos que usa un pañuelo palestino como servilleta, así como también el mantel también es un pañuelo palestino que hace referencia a Hamas. Por otro lado, en el plato se observan niños que son devorados por este hombre.

Respecto a la otra situación, la de la izquierda, se observan diferentes estrellas que se convierten en aviones que lanzan bombas. Concretamente, son Estrellas de David haciendo referencia a Israel. Así pues, las bombas impactan y levantan una gran polvareda, donde puede leerse el nombre de Gaza.

Por esta razón, el objetivo de esta caricatura es resaltar que no sólo existe problema de Israel, sino que a Hamas, en realidad, no le importa tanto la situación, debido a que en nombre de Palestina está comiéndose los restos de los niños fallecidos. Dicho de otro modo, el autor de este dibujo culpabiliza a la política y no en sí a la sociedad que es víctima de un conflicto. Por tanto, pretende generar impacto en el espectador, invitándolo a reflexionar sobre esta situación.

Por otro lado, la bandera palestina también es resaltada. Este icono es fundamental para resaltar la libertad y la resistencia, representando la lucha del pueblo palestino por su autodeterminación y derechos. De este modo, se busca trascender fronteras, evocando solidaridad y apoyo internacional a su causa.

FIGURA 2. *La resistencia palestina (Eladl, 2023)*



Esta caricatura fue publicada el 20 de diciembre de 2023 en el perfil de Facebook de la autora (Eladl, 2023). Cabe destacar que esta autora se centra sobre todo en temas que atañen a Egipto, su país natal, y al mundo árabe, haciendo referencia al tema de la mujer (Kamal Abbas, 2014, pp. 33-39). Este dibujo atañe directamente al espectador, en tanto que no tiene texto y los símbolos hablan por sí solos. Se observa que el dibujo entero es la bandera palestina. En el centro, el color rojo sujeta a un soldado israelí, haciendo referencia a la sangre de los palestinos asesinados. El soldado está asustado y avergonzado, aunque se destaca la Estrella de David en el casco, con el fin de hacer hincapié en la barbarie de los soldados. En este sentido, el objetivo de la caricaturista es resaltar la opresión y mostrar la resistencia del palestino. Dicho de otro modo, la autora quiere recalcar que, a pesar de los muertos, Palestina resistirá haciendo frente a toda la situación.

3.2. CARICATURISTAS PALESTINOS

A pesar de que Palestina ha estado presente dentro de los caricaturistas árabes porque se considera un tema árabe muy importante, existen una gran nómina de caricaturistas palestinos. En este trabajo se han analizado tres de ellos, debido al impacto que han tenido sus dibujos. En este contexto, se aprecia que las caricaturas mantienen los símbolos citados anteriormente, que son comunes a todos los caricaturistas árabes. No obstante, el tono cambia en estos artistas, dado que lo sienten como algo propio y buscan relatar la agonía y amargura de primera mano.

Naji al-Ali puede ser considerado el caricaturista palestino por excelencia. Nace en Galilea en 1936 y es asesinado en Londres en 1987. A los 10 años, cuando los grupos armados sionistas avanzaban sobre su aldea natal, Ali y su familia huyeron hacia el norte, a Líbano, refugiándose en el campamento de Ain al-Hilweh, en la ciudad sureña de Sidón. La experiencia de haber sido exiliado de su tierra natal cuando era niño influiría directamente en su creación más famosa: el personaje Handala. Apareciendo por primera vez en un periódico kuwaití en 1969, Handala era un niño palestino desaliñado, aturdido y descalzo de 10 años, que representaba a Ali y a otros niños palestinos expulsados de sus hogares para dar paso al establecimiento de Israel. Él mismo llega a compararse

con el muñeco, indicando que tenía la misma edad que el personaje cuando tuvo que exiliarse. A partir de 1973, el personaje apareció con su rostro vuelto hacia otro lado como una protesta contra el fracaso para resolver la situación de los palestinos y para reflejar cómo el mundo mismo les había dado la espalda. Desde entonces, Handala siempre fue representado de espaldas. De hecho, el nombre del personaje es un símbolo en sí, ya que el nombre hace referencia a una planta de origen palestino con un sabor amargo, de manera que esta planta permite un paralelismo con la amargura que sufre ese niño (MEE, 2022).

En 1985, Ali se mudó con su esposa y cinco hijos a Londres para trabajar en la sucursal londinense de Al-Qabas. Crítico tanto con el liderazgo palestino como con la brutalidad de la ocupación israelí, Ali recibió decenas de amenazas de muerte a lo largo de su carrera, según el editor del periódico. En un informe, un colega de Ali dijo que había recibido una llamada poco antes de su muerte de una persona de alto rango dentro de la Organización para la Liberación de Palestina (OLP) diciéndole que debía "corregir" su actitud. Ali había publicado anteriormente una caricatura en la que atacaba a una amiga cercana del jefe de la OLP, Yasser Arafat. Este hecho tuvo lugar en 1987 y dos semanas después de la llamada, Ali fue tiroteado por un hombre desconocido fuera de su oficina en el suroeste de Londres. La Policía Metropolitana de la ciudad reabrió la investigación en 2017, 30 años después de su muerte, publicando descripciones de dos sospechosos, pero su agresor sigue siendo desconocido y nadie ha sido acusado. (MEE, 2022).

En esta imagen se aprecia a Handala vestido con harapos, descalzo y dando la espalda al público, mientras observa una escena dantesca. Esta escena está dividida en dos de manera horizontal. En la parte superior se observa la noche oscura con una media luna y en la inferior la tierra resquebrajada por la sequía y el abandono, donde yace un señor con un pañuelo palestino que ha sido tiroteado. Se aprecia como por esos agujeros sale la sangre a borbotones que simboliza el dolor de la opresión. Por tanto, el objetivo de esta caricatura es mostrar el sufrimiento y la opresión del pueblo palestino, siendo un espectador de esa barbarie.

FIGURA 3. *Handala como testigo de la opresión (ANRed, 2024)*



Otra caricaturista reconocida es Umayya Joha, nacida en Gaza en 1972, es reconocida como la primera mujer caricaturista en el mundo árabe. Se graduó en Matemáticas en 1995 por la Universidad de al-Azhar, destacándose como la mejor de su promoción. En 1999, obtuvo el primer premio de caricatura otorgado por el Ministerio de Cultura de Palestina. En 2001, fue galardonada con el Premio de Periodismo Árabe en los Emiratos Árabes Unidos, lo que marcó el inicio de una exitosa carrera artística centrada en la reivindicación (Al-Jazeera, 2010).

Es importante mencionar que esta artista trabajó como profesora de matemáticas durante tres años antes de dedicarse por completo a su activismo mediante el dibujo gráfico. En 1999, comenzó a colaborar con el periódico al-Quds y también ha trabajado en al-Jazeera, convirtiéndose en la primera mujer árabe en utilizar el dibujo gráfico para hacer críticas sociales y políticas (al-Jazeera, 2010). Además de colaborar con varios medios,

sus caricaturas han sido difundidas en redes sociales, y en 2016 creó un perfil en Facebook para compartir sus críticas de manera independiente. A lo largo de su trayectoria, se ha destacado como una firme defensora de los derechos humanos, afirmando en varias ocasiones que utiliza su pluma para reivindicar lo que no hacen las organizaciones. Incluso ha llegado a criticar sus propias dificultades salariales a través de caricaturas en Facebook, después de que sus quejas no fueran atendidas (Felesteen, 2020).

En relación con su arte, cabe destacar que sus caricaturas son poderosas y contundentes, retratando el conflicto entre Israel y Palestina. Reflejan el sufrimiento de una sociedad oprimida por Israel y la urgencia de un cambio. Aunque sus obras pueden aplicarse a toda Palestina, se percibe una especial atención a la Franja de Gaza, influenciada por los eventos que la artista ha experimentado personalmente. No obstante, como caricaturista árabe, también aborda temas que afectan a todo el mundo árabe. Un vistazo a su perfil de Facebook revela caricaturas sobre la guerra en Siria e incluso la primavera árabe. Entre sus personajes más destacados se encuentra Handala, el icónico personaje del caricaturista Naji al-Ali, que suele aparecer en sus obras, junto a referencias a Israel, como su bandera o el color azul. Además, utiliza la lengua árabe en sus dibujos, aunque con un papel secundario, sirviendo para complementar el significado final de la imagen.

FIGURA 4. *¿Oslo?* (Juha, 2021)



En este dibujo se representa un zapato femenino de color azul con la Estrella de David en la punta. Del tacón cuelga una cadena con las letras O-S-L-O, siendo la última letra sobre un hombre derrumbado. Este hombre viste una corbata que imita la vestimenta palestina. En la parte superior de la imagen se puede leer en árabe la palabra "¿Oslo?". La caricatura critica los acuerdos de Oslo al mostrar a una figura femenina anónima como opresora, que sofoca y somete a quien se cruza en su camino, hasta el punto de esclavizarlo.

Por otro lado, el tercer caricaturista que se ha elegido para este trabajo es Mohamed Sabaaneh, un caricaturista cuyo trabajo se ha transmitido principalmente a través de las redes sociales, aunque también ha trabajado para diferentes medios. Así, este caricaturista ha sido el principal caricaturista de Al-Hayat al-Jadida, el periódico diario de la Autoridad Palestina, y ha publicado su trabajo en muchos otros periódicos en el mundo árabe. Es miembro del International Cartoon Movement y del VJ Movement para periodistas visuales de todo el mundo. Las caricaturas de Sabaaneh se han exhibido en numerosas colecciones y ferias, y ganó el tercer lugar en el Concurso de Caricatura Árabe en 2013. Sabaaneh tiene una licenciatura en diseño de interiores y ha trabajado como administrador en el campus de la Universidad Árabe Americana en Ramallah (Just World Books, n. d. a).

Su trabajo se enfoca en las brutalidades de la ocupación israelí y la celebración de la resistencia palestina. Realiza su arte en los lugares más calientes de la política mundial y refleja las tradiciones visuales palestinas. Estas caricaturas son un poderoso llamado a la acción tanto para la comunidad internacional como para el pueblo palestino, sirviendo como un recordatorio de que, al final del día, son los dueños de su destino. En consecuencia, los temas principales de sus caricaturas son el conflicto palestino, la protesta, la injusticia y los derechos humanos (Just World Books, n. d. b.).

No obstante, su trabajo puede seguirse principalmente por las diferentes redes sociales. Es más, Instagram ha cobrado gran importancia en los últimos tiempo, ya que se ha utilizado como un altavoz de las atrocidades ocurridas tras octubre de 2023.

FIGURA 5. *Campo de concentración* (Sabaaneh, 2024)



Esta caricatura se publicó en mayo de 2024 en el perfil de Mohamed Sabaaneh de Instagram. En ella se observa dos situaciones parecidas. De hecho, se desarrolla cierta simetría que conlleva que el espectador se fije directamente. En la derecha se aprecia a un hombre en un campo de concentración nazi. Para ello, se hace referencia a una visión monocromática de la imagen, destacando el pijama de rayas y la Estrella de David en el pecho como identificación. No obstante, en la parte izquierda se ve al mismo hombre con un pijama de color rojizo, con un cartel en hebreo en su pecho y un pañuelo palestino como signo de identificación. Por otro lado, se añaden también las fechas como identificación del momento. Por tanto, el objetivo es criticar los ataques de Israel a Palestina, haciendo un paralelismo como el holocausto. Dicho de otro, Mohamed Sabaaneh está haciendo referencia a que Israel se está comportando de la misma manera que se portaron con ellos los nazis.

4. RESULTADOS

En primer lugar, Palestina está presente en la caricatura árabe. Se considera un tema de vital importancia, dado que no se ha solucionado. En

este sentido, Israel es demonizado y considerado como un enemigo dentro del mundo árabe. Por tanto, estas caricaturas tienen un nexo de unión de todos los países árabes, mostrando que la sociedad está preocupada por los problemas políticos y sociales. A través de su capacidad para comunicar de manera visual y satírica, estas caricaturas no solo reflejan las tensiones y desafíos locales, sino que también crean un sentido de solidaridad y conciencia compartida entre las naciones árabes. Al abordar temas comunes y expresar preocupaciones colectivas, la caricatura se convierte en una herramienta poderosa para movilizar la opinión pública y fomentar un diálogo regional sobre cuestiones cruciales.

Por todo ello, se puede decir que estas caricaturas se han convertido en una forma de panarabismo. Esto se demuestra en el hecho de que existe una conexión de solidaridad con los diferentes países árabes a través de palestina. No obstante, los dibujos muestran que la unión es social y a nivel interno, es decir, al observar los dibujos se aprecia que a nivel político el mundo árabe está aletargado, primando los intereses individuales de los políticos. Por esta razón, también tienen un matiz revolucionario, en tanto que invitan a pensar sobre la situación política del mundo árabe en general. Este hecho se debe a que más allá de su función de entretenimiento o crítica, estas imágenes gráficas actúan como un medio para unir a las sociedades árabes en la búsqueda de soluciones y en la solidaridad frente a las adversidades políticas y sociales que enfrentan.

Por otro lado, estos símbolos se han consolidado como propios, haciendo que Palestina sea un tema propio dentro de la caricatura árabe. Al tratarse de un conflicto vivo y que no tiene final a corto plazo, los diferentes artistas han hecho que estos símbolos se conviertan en una lengua propia. En este contexto, el texto de las caricaturas se reduce al mínimo, dado que no es necesario para comprenderlo. El texto que aparece simplemente permite matizar el significado y contextualizarlo en un momento o situación determinados. Sin embargo, si se elimina, no hay dificultades en su comprensión, en tanto que se aprecia perfectamente la intención y el objetivo del caricaturista. Dicho de otro modo, la capacidad de la caricatura para transmitir mensajes y comentarios de manera efectiva radica en su uso de imágenes y símbolos, que, en

ausencia de texto, siguen comunicando el mensaje central y provocan la reflexión en el espectador.

Como consecuencia, la caricatura se ha convertido en un género propio dentro de la caricatura árabe. Este hecho se vislumbra en la cantidad de caricaturistas palestinos que han emergido. Es más, el tono de estos dibujos es mucho más serio que el que se apreciaba en otros caricaturistas árabes. Esto se debe a que los caricaturistas árabes, que no son palestinos, se centran principalmente en relatar de manera objetiva lo que ocurre a través de la conjunción de símbolos, de modo que se busca la solidaridad. No obstante, en el caso de los caricaturistas palestinos, se aprecia que son llevadas al plano de la subjetividad. A pesar de respetar la simbología, los rostros de los personajes son más serios y el talante muestra la rabia y la amargura del pueblo palestino. Con todo, la caricatura palestina debe entenderse tanto en su conjunto con el mundo árabe como en su propia situación, ya que la función de la caricatura es resaltar los hechos.

5. CONCLUSIONES

La caricatura debe entenderse como un bloque cultural. Dicho de otro modo, cada artista es hijo de su tiempo. Así, las caricaturas reflejan los valores, las tensiones y las dinámicas sociales de la época en la que son creadas. Por este motivo, son consideradas como un espejo de la realidad. De este modo, la caricatura no solo entretiene, sino que también ofrece una perspectiva única sobre los desafíos y las corrientes de pensamiento de su tiempo.

En cualquier caso, la caricatura árabe, por lo general, se ha distinguido de la caricatura occidental por convertirse en un altavoz de la sociedad. No obstante, hay que tener en cuenta que, aunque la caricatura árabe tiene un gran potencial, también se divide por países. Dicho con otras palabras, los artistas árabes no sólo buscan transmitir la lamentable situación del mundo árabe, sino que también buscan representar la realidad de su entorno, es decir, la de su propio país.

Sin embargo, en el caso de Palestino se ha convertido en un asunto árabe. La situación de Palestina caló desde un primer momento,

convirtiéndose en un asunto árabe principalmente. A pesar de ello, los propios caricaturistas han desarrollado sus propios dibujos, de manera que se han convertido en un referente significativo. Estos artistas han logrado utilizar la caricatura no solo como una herramienta de protesta, sino también como un medio para narrar la experiencia palestina de manera que capture tanto la desesperación como la esperanza, la opresión y la resistencia. Su trabajo se ha convertido en un referente significativo, elevando la caricatura palestina a un nivel de reconocimiento internacional y destacándose dentro del panorama árabe. Todo ello ha favorecido la posibilidad de reflejar la complejidad del conflicto palestino, así como también ha permitido contribuir a la formación de un discurso visual único que influye en la opinión pública y en la percepción del conflicto en toda la región.

Con todo, es necesario observar los acontecimientos para ver el rumbo que toma toda la situación en Palestina. La complejidad del conflicto requiere un seguimiento constante de los desarrollos políticos, sociales y diplomáticos. Las decisiones de las potencias internacionales, las negociaciones entre las partes involucradas y la respuesta de la comunidad global pueden influir de manera significativa en el futuro de la región. Sólo a través de un análisis cuidadoso de estos eventos será posible evaluar si se avanza hacia una solución pacífica y justa o si, por el contrario, se profundizan las tensiones y el sufrimiento del pueblo palestino. Por tanto, será necesario observar que matiz toma la caricatura palestina.

6. REFERENCIAS

- Al-Jazeera (2010, 1 de diciembre). Umayya Juha gana un premio en Turquía. Al-Jazeera. Recuperado el 28 de octubre de 2021, de <https://n9.cl/cpyf7l>
- ANRed (2024, 20 de enero). Handala, el niño palestino que le da la espalda a un mundo hipócrita. Recuperado el 17 de septiembre de 2024, <https://n9.cl/5gw1x>
- Eladl, D. (2023, 20 de diciembre). Doaa Eladl. Facebook. Recuperado el 17 de septiembre de 2024, <https://n9.cl/hkerry>
- Felesteen (2020, 6 de julio). Reportaje a una caricaturista: Umayya Joha rompe el silencio tras un año sin sueldo. Felesteen. Recuperado el 28 de octubre de 2021, de <https://n9.cl/fhhyu>

- Ferzat, A. (2023). Ali Ferzat. Facebook. Recuperado el 17 de septiembre de 2024, de <https://n9.cl/saludadores>
- Kamal Abbas, B. (2014). Entrevista con Doaa El Adel. En Aguirre, J., Talaat, S. y Kamal Abbas, B. (coord.). La voz ascendente. Género y creación tras las revoluciones árabes. Espéculo. Revista de Estudios Literarios. Universidad Complutense.
- MEE (2022, 30 de agosto). Naji al-Ali remembered: A Palestinian cartoonist gunned down in London. MEE. Recuperado el 17 de septiembre de 2024, de <https://n9.cl/uwbr8>
- Qassim, A. (2006). Arab Political Cartoons, Recuperado el 2 de octubre de 2013 de <https://n9.cl/xs7n0>
- Sabaaneh, M. (2024, 12 de mayo). Mohamed Sabaaneh. Instagram. Recuperado el 17 de septiembre de 2024, de <https://n9.cl/75dwi>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados (1a ed.). Paidós.
- Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano Miras, R. (2006). Teoría fundamentada “Grounded theory” : la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional /. CIS.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2009). Estrategias de investigación cualitativa. Gedisa.

FUTUROS Y PLANETAS DESCONOCIDOS: UN RECORRIDO A TRAVÉS DE LOS IMAGINARIOS PROPUESTOS POR LA LITERATURA Y EL AUDIOVISUAL

MARTA PIÑOL LLORET
Universidad de Barcelona

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo del tiempo, la humanidad ha imaginado distintos futuros y mundos lejanos a los que ha querido poner rostro, materializar en una descripción, en una imagen en concreto para poder mirarlos cara a cara. Unos futuros que podían estar poblados por miedos o esperanzas, y a lo largo de los siglos algunos de estos sentimientos se han mantenido, otros han cambiado, pero en cada momento la sociedad ha imaginado desde un lugar preciso y concreto, que es desde su inmediato presente, proyectando esos deseos o angustias hacia el futuro. Por consiguiente, el devenir es una categoría muy lábil, como una dúctil masa de arcilla que ha tomado una forma u otra según el momento en el que se ha modelado; dicho de otro modo, el futuro se construye desde un ahora preciso en función de la sociedad de ese tiempo. Por ello, reflexionar sobre cómo se ha imaginado el futuro nos aporta mucho sobre quién lo pensó y, además, nos permite tomar consciencia de que tenemos una visión del futuro heredada, legada por el pasado, que lo ha ido configurando y, progresivamente, vamos añadiendo capas a esa sedimentación, de la que somos cómplices en tanto que agentes activos.

Y qué duda cabe, la ciencia ficción es y ha sido el laboratorio ideal desde el cual dotar de un cuerpo a ese futuro, a esas incertidumbres, a ese otro o a esos anhelos y deseos que nos azotan en tiempo presente.

Así, acudir a la ciencia ficción -ya sea en libros o en films- nos permite conocer cómo se hicieron esas proyecciones e interrogarnos sobre las iconografías actuales, detectando de dónde proceden o cuándo y por qué nacieron, así como advertir qué ideologías las forjaron y qué elementos hemos cambiado o perpetuado.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO PRINCIPAL

El objetivo principal de la presente investigación estriba en plantear un recorrido a través de cómo la ciencia ficción ha modelado anticipaciones o ucronías que han supuesto imaginar el futuro y lugares ignotos, deparando en algunas líneas en concreto que nos permiten considerar de qué modo se han ido generando unos lugares comunes, es decir, unas codificaciones precisas a la hora proyectar futuros posibles o enclaves desconocidos, pero evidenciando que las iconografías actuales no siempre han sido las predominantes.

2.2. OBJETIVOS SECUNDARIOS

Básicamente trabajamos con dos objetivos secundarios. El primero es definir y estudiar unos temas concretos que nos permitan abordar esta investigación de manera ordenada, deparando en aquellos que tienen una mayor enjundia en términos ideológicos o sociales, para poder analizarlos en profundidad. Por consiguiente, en primer lugar es necesario concretar los elementos o líneas en las que focalizarnos, que se detallan en las dos siguientes: anticipaciones temporales, y el universo y los distintos planetas. Es decir, espacios en los que proyectar imaginarios para concretar tramas o imágenes posibles que permitan describir lo desconocido. Por ello, buscamos, detectamos y estudiamos en estas dos líneas algunos casos relevantes que son los que conforman nuestro corpus de estudio.

El segundo es considerar cuáles han sido los momentos de inflexión en esta configuración visual, en el sí de un prolijo número de propuestas, señalando cuáles han sido los principales jalones.

3. METODOLOGÍA

Para poder indagar en cómo la literatura y el cine de ciencia ficción han efectuado proyecciones hacia el futuro y cómo lo han representado, ha sido preciso elaborar un corpus de estudio amplio. En este sentido, se ha elaborado un vaciado muy exhaustivo, del que a posteriori se han elegido algunos casos que se antojan especialmente pertinentes. Así, nos focalizamos en primer lugar en el estudio de tres títulos producidos en 2011 que evidencian la omnipresencia del tema del fin del mundo, para luego indagar en cómo a lo largo del tiempo la literatura y el cine han efectuado proyecciones de futuro. Acto seguido, analizamos varias representaciones visuales a propósito de cómo el siglo XIX había imaginado el futuro, y hemos seleccionado algunas en concreto, pergeñadas a finales de ese siglo, que se aproximan a cómo creen que podría ser el siglo XXI, atendiendo a cómo se definen cuestiones de gran calado ideológico como son el progreso científico, las conquistas o la guerra. Asimismo, hemos elaborado un corpus literario de obras que deparan en la conquista del espacio, las hemos analizado y hemos elaborado un itinerario, que presentamos en el presente texto, alrededor de cómo se ha mostrado el deseo de conquistar el espacio desde el mundo clásico hasta el siglo XIX, asunto fundamental en la definición del otro y en la prolongación de las ansias colonialistas más allá de los límites terrestres. A partir del siglo XIX nos hemos centrado en algunos autores clave, así como en algunas representaciones cinematográficas, atendiendo también al caso en particular del planeta marte y a la importancia de la carrera espacial en el clima de la Guerra Fría, para acabar el itinerario con una obra literaria contemporánea que ha sido adaptada a la pantalla en formato de serie, como es el caso de *El problema de los tres cuerpos* (3 Body Problem, David Benioff, D. B. Weiss, Alexander Woo, 2024-...).

4. RESULTADOS

Los resultados de esta investigación confirman la idea inicial: la literatura y el cine se han constituido en lugares clave en la articulación de un imaginario que ha dado las herramientas a la sociedad, en cada momento, para

poder concretar aquello desconocido, bien sea porque estaba por llegar, bien sea porque estaba fuera de los límites geográficos del conocimiento de la época. En el siguiente punto veremos de qué modo se ha desplegado en cada etapa y cuáles son los principales puntos de inflexión.

5. DISCUSIÓN

5.1. UNA CONSTANTE: EL FIN DEL MUNDO

Uno de los miedos omnipresentes de la humanidad es el fin del mundo. Es evidente que ha habido y han coexistido muchos potenciales apocalipsis en función de los diferentes momentos y de las distintas culturas y miedos o proyecciones. Podemos atender a una visión escatológica de raigambre cristiana, a un miedo hacia el fin del mundo en relación al pánico atómico y la potencialidad de un holocausto nuclear, a civilizaciones a las que realmente hemos provocado el final de su mundo, o la impresión de haber destrozado el planeta hasta el punto de no poder sanarlo a tenor de la actual devastación ecológica. Esa sensación de final, de algo que está a punto de romperse o que ya está roto y no actuamos, es algo que acontece en tiempo presente. Nos parece sintomático, en ese sentido, que el año 2011 se estrenasen tres títulos cinematográficos con una puesta en escena exquisita como son *Melancholia* (Melancholia, Lars von Trier, 2011), *Take Shelter* (Jeff Nichols, 2011) y *El árbol de la vida* (The Tree of Life, Terrence Malick, 2011). Tres propuestas que se constituyen en ejemplos paradigmáticos de cómo mostrar el fin de los tiempos de una manera bellísima.

El caso más extremo es, sin duda, la película de Lars von Trier, porque el fin del mundo casi es una experiencia equivalente al sublime tal como lo conceptualizó Burke (Burke, 1757); es una realidad que nos sobrepasa, que amenaza nuestra supervivencia, y en ese abismo sentimos una conmoción profunda, que el film muestra mediante imágenes oníricas de los personajes, al son del preludio de *Tristán e Isolda* de Richard Wagner, mientras aguardan la colisión de un enorme planeta contra la tierra (Larkin, 2011). El planeta Melancholia -con toda la carga conceptual que entraña ese concepto- impactará contra nuestro mundo, de modo que podemos imaginarlo elevando la espiritualidad y lo sublime

al máximo, empequeñeciéndonos ante la magnitud del desastre que es igual de punzante que la emoción que suscitan todas estas imágenes y sonidos que nos sobrepasan.

No menos impactantes son los planos que ofrece el film de Jeff Nichols, donde por momentos no sabemos si ese fin del mundo es algo construido sólo en la cabeza del protagonista, que sufre para salvarse a él y a su familia, o si es algo fenoménico.

Todavía más fascinantes resultan los planos que nos ofrece el film de Malick, que nos muestra cómo nuestro planeta es devorado por el Sol y deviene poco menos que nada, en una cosa pequeña y sin vida, que sigue orbitando, ante un Sol que ahora ya es mucho más débil. Y en las tres se hace un especial énfasis en el núcleo familiar y en la crisis hacia los valores, el sistema y las razones de la existencia. Imaginar el fin del mundo es factible, e incluso se hace de una manera bella, y es que como sentenció la célebre frase de Jameson, “Parece que hoy en día nos resulta más fácil imaginar el total deterioro de la tierra y de la naturaleza que el derrumbe del capitalismo; puede que esto se deba a alguna debilidad en nuestra imaginación” (Jameson, 2000:11).

El fin del mundo aparece constantemente en las ficciones porque en constatar el deplorable estado en el que hemos sumido a la tierra resulta sencillo imaginarlo. Imaginar otro modo de relacionarnos con nuestro mundo, sin embargo, se antoja una cuestión mucho menos transitada. Es decir, proponer imaginarios que traten de curar el planeta, de cuidarlo, de regenerarlo, de pensar otras maneras de habitarlo con una relación distinta con las otras especies y sin poner al ser humano en el centro, es una línea que no se explora en el ámbito cinematográfico, aunque sí que la hallamos en otras prácticas artísticas contemporáneas. No obstante, el cine apuesta por la espectacularidad, por perpetuar o reinventar narrativas apocalípticas en las que el problema medioambiental suele estar en el centro, en tanto que preocupación acuciante de nuestra contemporaneidad.

5.2. FUTUROS DESDE EL PASADO

Cada época da forma a sus propias inquietudes y miedos y, al hacerlo, emplea la caracterización iconográfica que le es propia. Baste pensar al

respecto en el caso de *Frankenstein* (Shelley, 1818)¹, una novela que sintetiza a la perfección el anhelo que recorre todo el siglo XIX de vencer a la muerte y que halló su superación simbólica precisamente en el nacimiento de nuevos medios como la fotografía y el cine -la supervivencia en la imagen- (Burch, 2006; Piñol Lloret, 2019). Si atendemos al texto de Mary Shelley, de 1818, el padre de la criatura es descrito como un joven estudiante de artes impías, es decir, como una persona interesada por la alquimia; asimismo, si observamos el frontispicio de la edición de 1831 (Shelley, 1831), creado por Theodor von Holst, vemos un lugar que remite a una atmósfera gótica, con calaveras y lúgubre. En cambio, en la adaptación cinematográfica, *El doctor Frankenstein* (Frankenstein, James Whale, 1931), la tecnología empleada para tal experimento es la que corresponde al siglo XX; no es un castillo, es un laboratorio.

Otro caso de estudio relevante a contemplar es cómo el siglo XIX imaginó el futuro (Barel-Moisán, Déruelle, Díaz, 2016), y para hacerlo depuraremos en unas ilustraciones que se crearon a finales de ésta centuria imaginando cómo sería el siglo XXI; pensamos en aquellas de la marca de chocolate *Hildebrands Deutsche Schokolade* (o *Kakao*), o las imágenes de Jean-Marc Côté y Villemard -entre 1889-1910 publicaron imágenes como postales y cajas de cigarrillos con el título *En l'An 2000*, y Albert Robida, en la obra *Le Vingtième Siècle* (1883)v (Robida, 1883). En el caso de las imágenes de la marca alemana, inciden asuntos clave como la vivienda -se especula que existirán casas portátiles o que se ubicará un techo por encima de todas para cubrir la lluvia-, pero también en asuntos no tan amables como la guerra -buques que podrán correr sobre raíles-, el control -la policía dispondrá de un artificio que permitirá ver a través de paredes- y, sobre todo, las ilustraciones se focalizan en la dominación y conquista de la naturaleza: se podrá pasear sobre el agua, existirán submarinos recreativos, habrá distintos modelos de transporte aéreo, incluso trajes con alas de pájaro, una máquina que provocará el buen tiempo, o lograremos la conquista de los Polos, que

¹ Para que el lector sepa qué versión se ha manejado, indicamos en el texto el año de publicación de cada obra, pero la referencia bibliográfica remite a la versión consultada, que en algunas ocasiones coincide con la original y en otras hemos acudido a versiones posteriores.

visitaremos mediante dirigibles. Nada, pues, que imagine cuidar la naturaleza, sino someterla a nuestros beneficios.

Ello todavía se acrecienta más en las citadas imágenes francesas, aunque algunas son amables, pues el avance tecnológico en algunos casos va de la mano del hecho de facilitar tareas, casi presagiando la domótica, mostrando dispositivos que se encargan de la limpieza de los hogares incluyendo chimeneas eléctricas, o facilitando la labor en una barbería o al cuerpo de bomberos que podrán volar mediante alas, así como se aplica a la comunicación presagiando las futuras videollamadas o la tecnología inunda el ocio, sustituyendo los palcos de la ópera por unas graciosas naves cuyos diseños recuerdan peces, desde las cuales se ve el espectáculo. En el ámbito educativo también se apuesta por un cierto aislamiento, pues se usa un sistema de aprendizaje individual en tanto que se coloca sobre la cabeza de cada niño un dispositivo conectado a una máquina que transmite una información precisa. No obstante, no se debe pasar por alto la violencia que preside varias de estas representaciones, que hemos catalogado en tres grandes bloques: la conquista de los espacios, la tecnología aplicada a la productividad y la guerra. A la primera vía corresponden imágenes que muestran el deseo de llegar a lugares más rápido mediante el tren eléctrico, tener autobuses conducidos por ballenas, practicar la hípica submarina, pescar gaviotas desde debajo del mar, hacer carreras submarinas en el Pacífico a lomos de peces, o hay una muy peculiar que muestra un monstruo de las profundidades, como si alcanzar tales lugares -un anhelo que no podemos desligar evidentemente de los textos de Verne- entrañara conocer otras especies a las que derrotar por hostiles.

En el caso de la tecnología, en una ocasión se aplica al desarrollo científico y a la cura de enfermedades -cazar microbios proyectándolos ampliados a una pared-, pero principalmente se dirige a satisfacer los deseos de producción en un momento de claro apogeo capitalista, de ahí que la veamos empleada en la construcción de casas, en la mecanización del campo o incluso en la cría intensiva de polluelos. En el ámbito de la categoría bélica, aparecen motos pensadas para el combate. Y, a pesar de que la iconografía propuesta por el XIX en algunos casos acierta y en otros no tanto, sí que ideológicamente, como es obvio, se

traslucen ideas y ambiciones activas hoy en día, así como estamos de acuerdo con Sean Readmond cuando afirma que en la actualidad vivimos en un mundo que tiene una textura de ciencia ficción, es decir, que aquello que parece imposible o fantástico halla el modo de introducirse en el diseño o en la arquitectura, provocando que el paseante de interiores revestidos de aluminio, de espacios con diseños sci-fi retro, o de exhibiciones robóticas o de lugares con cámaras de vigilancia escondida sienta que viaja en el tiempo (Redmond, 2007: IX).

5.3. EL ESPACIO Y SUS HABITANTES, QUE NO SIEMPRE FUERON VERDES

Jugando con la mencionada frase de Jameson, diremos que nada es más fácil que imaginar un mundo que sigue siendo capitalista, tal como lo atestiguan estas proyecciones de futuro. Y, como vemos, ese deseo de superar los límites geográficos de lo conocido, ejemplo de colonialismo, se prolonga también en el deseo de conquistar el espacio, que viene acompañado además de una definición de alteridad clara: ¿y si ese espacio está habitado? No sabemos cómo pueden ser esas formas de vida y, sin embargo, la primera imagen que nos viene a la mente si pensamos en un extraterrestre es una criatura verde, sin pelo y con grandes ojos. No obstante, no hubiese sido tal el consenso si hubiéramos atendido a su configuración visual en siglos anteriores al nuestro, aunque ya en el s. II d.C. se planteó la idea de que existía vida interplanetaria. Nos referimos a la obra *Historia verdadera*, de Luciano de Samósata (Samósata, 2012), que escribió como una suerte de parodia a los relatos que explicaban viajes fantásticos, en este caso rumbo la luna, y avisando desde el principio al lector de que la historia precisamente no es verdadera. El viaje a la luna no se realiza con una nave, pues eso requeriría un estado de desarrollo de la tecnología muy distinto al de la época, sino que Luciano y otros compañeros se aventuran a sobrepasar las Columnas de Heracles, resultan arrastrados por una tormenta, van a parar a una isla y finalmente un torbellino los traslada a la Luna, pudiendo presenciar una batalla entre dos ejércitos: aquel presidido por Endimión, rey de la Luna, y aquel liderado por Faetón, rey del Sol, e implicando la existencia de criaturas extrañas, entre ellas por ejemplo arañas gigantes. Un relato muy peculiar, cuyo

argumento luego prosigue en la tierra, en varias islas e incluso se descubre un continente; un planteamiento imaginativo que halló un renovado interés en las ilustraciones de finales del s. XIX de Aubrey Beardsley, como atestigua este combate contra las arañas en el marco de las guerras entre Endimión y Faetón.

Evidentemente, la astronomía fue un ámbito que generó una gran fascinación en el contexto de la llamada revolución científica, es decir, en el marco de los siglos XVI y XVII cuando nació la ciencia moderna, al calor de figuras como Nicolás Copérnico o Galileo Galilei, en conexión claro está con un voluntad de recuperación del conocimiento del mundo antiguo. Sin embargo, en la ficción ya alcanzó la luna Astolfo, mediante el carro de Elías, en el canto XXXIV de la obra *Orlando furioso* (1532) de Ariosto (Ariosto, 1977), y también mediante sueños son varios los que llegan a ella. Al amparo de esta idea onírica, que se remonta al mundo antiguo -concretamente al *Somnium Scipionis* de Cicerón-, encontramos *Somium* (1541), escrito por Juan Maldonado y publicado en Burgos (Maldonado, 1541), un texto que prosigue la tradición utópica en el que el autor se atreve a describir la sociedad que habitaba la Luna y también aquella que vivía en el llamado Nuevo Mundo. La luna se presenta como un lugar habitable, con prados, bosques y mares, donde viven jóvenes que acompañan a su rey, y doncellas que acompañan a su reina, viviendo en paz y armonía. Nuevamente vinculado a lo onírico sobresale *El Sueño o Astronomía de la luna* (*Somnium vive Astronomía Lunar* (1608, publicada en 1634), de Johannes Kepler (Kepler, 2001); una obra en la que el viaje hacia la luna no es tampoco el resultado de ir en una nave, sino que se produce un eclipse solar mediante un conjuro mágico y el protagonista, Duracotus, es enviado allí mediante un *daimon* invocado por su madre; una historia peculiar, que sirvió a Kepler para explicar el heliocentrismo.

Sin ánimo de realizar un recorrido exhaustivo, mencionemos también *El hombre en la luna o discurso de un viaje allí por Domingo González, el raudo mensajero* (*The man in the moone, or a discourse of a voyage thither by Domingo Gonsales, the speedy Messenger*, c. 1620, publicada en 1638), de Francis Godwin (Godwin, 1638), a propósito de apoyar los planteamientos del heliocentrismo copernicano. En este caso

tampoco hay una nave sino una máquina propulsada por enormes gansos, creada por el protagonista en la Isla de Santa Elena, un español que abandonó la milicia y comercia con las Indias Orientales.

Fue una creación muy influyente para tres obras clave: *The Discovery of a World in the Moone* (1638), de John Wilkins (Wilkins, 1638); *Los viajes de Gulliver* (Travels into Several Remote nations of the Worlds, in Four Parts. By Lemuel Gulliver, First a Surgeon, and then a Captain of Several Ships, 1726), de Jonathan Swift (Swift, 2005), y *El otro mundo o Los estados e imperios de la Luna / Los estados e imperios del sol* (L'autre monde, histoire comique des États et Empires de la Lune y Histoire comique des États et Empires du Soleil, 1657/62), de Cyrano de Bergerac (Cyrano de Bergerac, 1978). De la primera, es interesante que el viaje se efectúe de nuevo con un carro volador, así como también que el autor denomine selenitas a los habitantes de la luna. La famosa obra de Swift, una suerte de sátira de los relatos de viajes, no la contemplaremos en tanto que no supone un viaje espacial, y la tercera, de Cyrano de Bergerac, sí que incluye tal viaje, pero mediante una nave que funciona con fuegos artificiales. Un texto menos conocido es *Cosmotheros* (1695, publicado en 1698), de Christiaan Huygens (Huygens, 2015), pero plantea una idea interesante: expone la posibilidad de que exista una vida extraterrestre en otros planetas y la imagina parecida a la nuestra, pues sostiene que en la Biblia no se niega que pueda haber extraterrestres y, si Dios creó otros planetas, sería raro que la finalidad de éstos sólo fuera que pudieran ser vistos desde la tierra; no obstante, si los dispuso tan alejados del nuestro debe ser porque no quería que entrásemos en contacto, sin tener en cuenta que el desarrollo tecnológico lo podría permitir.

Hemos planteado un itinerario selectivo, en vez de exhaustivo, de propuestas que implican viajes a la luna, y podríamos ampliar el corpus y seguir del s. XVIII en adelante, pero el punto de inflexión, es decir, el momento a partir del cual los escritos devienen muy populares, se origina en el siglo XIX y principios del XX con dos autores que destacan especialmente: Jules Verne y H.G. Wells. En el caso del primero pensamos en su obra *De la tierra a la luna* (De la Terre à la Lune, traject direct en 97 heures 20 minutes, 1865) (Verne, 1865), que forma un

díptico con *Autor de la Lune* (1870) (Verne, 1870). Todavía el viaje no se produce mediante una nave, sino gracias a un proyectil que se dispara con un cañón, y que explica que una asociación de científicos vinculados a la industria militar, tras la Guerra de Secesión de Estados Unidos, deciden enviar a tres hombres a la luna. Una obra en la que se inspiró el célebre film *Viaje a la luna* (Voyage dans la Lune, Georges Méliès, 1902), aunque también tomó elementos de *Los primeros hombres en la Luna* (The First Men in the Moon, 1901), de H.G. Wells (Wells, 1901). En la pieza de Méliès se evidencia como son lanzados mediante el mencionado cañón, y es interesante cómo el director imaginó a los habitantes de la luna, a los selenitas, pues están más cercanos a las aves que a la iconografía posterior de los alienígenas. La obra citada de Wells, que a su vez bebe de la de Verne, sí que presenta el viaje mediante una nave espacial y en la luna descubren unos individuos, también llamados selenitas, que habitan en el subsuelo.

A finales del siglo XIX Marte será el planeta que generará una mayor fascinación, a tenor de la posibilidad de que estuviera habitado y que deriva de los textos del italiano Giovanni Virginio Schiaparelli y del americano Percival Lowell. El primero observó Marte mediante un telescopio y en 1877 detectó que en la superficie del planeta había mares, continentes y una red de estructuras que llamó canales y que eran depresiones en el suelo que tenían una extensión rectilínea y kilométrica; si no había lluvia en el planeta, estos elementos eran un elemento clave para la vida orgánica en la tierra porque permitían distribuir agua por su superficie (Schiaparelli, 2002). El problema fue que otros científicos estimaron que estos canales eran artificiales y, por consiguiente, creados por alguna civilización que allí residía. La causa de este error se atribuye a una confusión de orden idiomático: allí donde Schiaparelli escribió *canali* en italiano, se tradujo como *canals* en inglés en vez de *channels*, que habría sido lo pertinente, pues la primera opción implica que se trata de una construcción artificial y la segunda algo natural. Un defensor de esta teoría fue Percival Lowell, quien a comienzos del siglo XX sostuvo que eran estructuras creadas por los marcianos para administrar el agua (Lowell, 1895; Lowell, 1906; Lowell, 1908). Sin

embargo, ya Vincenzo Cerulli dedujo que se trataba de una ilusión óptica (Cerulli, 1898; Cerulli, 1900), una hipótesis que se confirmó en 1965 gracias a la sonda espacial Mariner 4 enviada ese año. Pero la posibilidad de que el planeta estuviera poblado por una civilización que dominaba la ingeniería hidráulica halló un eco inmediato en la esfera pública, tal como lo demuestra la publicación de *Una princesa de Marte* (A Princess of Mars, 1912), primera de una serie de novelas de Edgar Rice Burroughs (Rice Burroughs, 1912), publicadas en la revista Pulp *All-Story Magazine*. No obstante, dista mucho de la actual ciencia ficción, pues se trata de una obra del subgénero literario de espada y planeta, que en esos años alcanzó gran notoriedad. El viaje se origina en una cueva donde el protagonista se refugia y se duerme mientras huye de unos indios. No pretendemos hacer un recorrido detallado, pero resulta inevitable citar *Una odisea en Marte* (The Martian Odyssey, S.G. Weinbaum, 1934), una obra donde sí que se alcanza el planeta mediante una nave donde tiene relevancia de nuevo la cuestión acuosa, pues encuentran en el *Mare Chronium* a una criatura con tentáculos y un pájaro, muy lejos de la iconografía prototípica posterior (Weinbaum, 1934).

También el cine de esta época dio configuraciones harto peculiares de los marcianos, tal como vemos en piezas como *Aelita* (Yakov Protazanov, 1924) o *1980. Una fantasía del provenir* (Just Imagine, David Butler, 1930). Sin embargo, progresivamente los extraterrestres van poblando la esfera pública y empiezan a devenir habituales los avistamientos desde mediados de siglo (Moffitt, 2006: 40), así como revistas como *Amazing Stories* empiezan a presentar aliens antropomorfos y naves que ya se acercan al canon que se iría conformando. En la década de los cuarenta la ciencia ficción vive un momento extraordinario, con autores como Isaac Asimov, Arthur C. Clarke, Robert A. Heinlein o Ray Bradbury, entre otros, pero sin duda la Segunda Guerra Mundial y la Guerra Fría marcaron puntos de inflexión fundamentales: el pánico a un holocausto nuclear y la carrera espacial. Con la energía atómica se advirtió que la tecnología no sólo iba pareja al progreso, sino que podía comportar nuestra extinción, y se realizaron diversos films que vincularon esta energía con los zombis y con los extraterrestres (Piñol Lloret,

2023). Asimismo, con la carrera espacial el espacio exterior pasó a entenderse como un potencial lugar no sólo de idas sino también de venidas, y en el contexto de la Guerra Fría y en un clima de anticomunismo, empezó a cobrar importancia la idea de que existiera un enemigo entre nosotros y que fuese indistinguible de nosotros, reactivando una idea fundamental de la literatura del siglo XIX que es la del doble. *La invasión de los ladrones de cuerpos / Los invasores de cuerpos* (The Body Snatchers, 1955), de Jack Finney, llevada al cine en cuatro ocasiones, sobresaliendo el caso de *La invasión de los ladrones de cuerpos* (Invasion of the Body Snatchers, Don Siegel, 1956), es un ejemplo paradigmático (Riabov, 2020), así como la novela *Amos de títeres* (The Puppet Masters, 1951), de Robert A. Heinlein (Macdermott, 1982). También la vida extraterrestre puede tomar forma humana en el relato *¿Quién anda ahí?* (Who Goes There?, J. W. Campbell, 1938) (Campbell, 1948), que ha recibido dos adaptaciones cinematográficas (*El enigma de otro mundo* [The Thing from Another World, C. Nyby, 1951] y *La cosa* [The Thing, J. Carpenter, 1982], así como la precuela *La cosa* [The Thing, M. Van Heijningen Jr., 2011]). También hay propuestas en las que los extraterrestres no tienen la intención de aniquilarnos, como es el caso de *Ultimátum a la tierra* (The Day the Earth Stood Still, Robert Wise, 1951), un film que conecta con el tema nuclear, pues vienen justamente con un ultimátum para impedir futuros desastres.

Y es en las páginas de las revistas *Pulp* de los años cincuenta cuando finalmente se define la iconografía que todavía hoy asociamos a los alienígenas (Telotte, 2001: 69-74), destacando el film *La invasión de los hombres del espacio* (Invasion of the Saucer Men, Edward L. Cahn, 1957), donde los alienígenas son seres verdes pequeños, con grandes ojos y orejas puntiagudas. Una caracterización que ya apareció en la novela *Martians, Go Home* (Frederic Brown, 1955) (Brown, 1955) y que devino la habitual, tal como atestiguan el mantenimiento de la forma antropomórfica, la falta de pelo y el tamaño más bien reducido en films fundamentales como *Encuentros en la tercera fase* (Close Encounters of the Third Kind, Steven Spielberg, 1977) o *E.T., el extraterrestre* (E.T. the Extra-Terrestrial, Steven Spielberg, 1982), o bien su

parodia en el film *Mars Attacks!* (Tim Burton, 1996). Mención aparte merece la película *Alien, el octavo pasajero* (Alien, Ridley Scott, 1979), que a causa de su éxito y de haber devenido objeto de culto, ha conseguido que el ser creado por el artista H.R. Giger haya marcado, según nuestro parecer, la iconografía de las criaturas del cine biopunk (Piñol Lloret, 2017; Piñol Lloret, 2018), lugar hacia el que también ha transitado esta saga filmica.

Con todo, podemos afirmar que el espacio interplanetario o los aliens han expresado las preocupaciones de cada época, y es por ello que ahora la conquista de otros planetas habitables se plantea como una solución ante la crisis climática y el daño que hemos hecho al planeta, tal como lo atestigua el film *Interstellar* (Christopher Nolan, 2014), donde en vez de curar la tierra la idea es salvar a toda costa los humanos, a pesar de dejar morir nuestro planeta, ejemplificando hasta qué punto prevalece el antropocentrismo en detrimento de las otras especies (Piñol Lloret, 2023). Y evidentemente el protagonista que trata de hacer posible tal hazaña es un héroe. ¿Qué pasa, sin embargo, cuando son los seres de otro planeta los que certifican que su hábitat será irremisiblemente destruido y tratan de buscar su supervivencia en la tierra? Remitiendo también a propuestas contemporáneas citamos la serie estadounidense *El problema de los tres cuerpos* (3 Body Problem, David Benioff, D. B. Weiss, Alexander Woo, 2024-...), adaptación de la trilogía homónima (2006), escrita por Liu Cixin (Cixin, 2006). Ahora los que tratan de proseguir con su especie en otro lugar ya no son los héroes sino los enemigos, y los terrícolas que esperan su llegada son malvados que los adoran con discursos mesiánicos. Aquí, sin embargo, resulta interesante que este otro no tiene corporeidad, sino que para poder mostrarse adoptan un avatar de un cuerpo humano en un entorno de realidad virtual que han creado, usado para mostrar el fin de un planeta en temporalidades distintas, para ejemplificar aquello que les sucederá. Pero sigue siendo ese otro, así como el espacio sigue siendo un lugar de conquista que nos permite creer que nuestro planeta es simplemente uno más y, por consiguiente, cuando acabemos con él, otros nos aguardarán. Consideramos, pues, que son necesarios otros relatos y otros imaginarios.

6. CONCLUSIONES

Podemos afirmar que el cine y la literatura han desempeñado una función clave como es la concreción de unos imaginarios en relación con aquello desconocido y, en sus distintas definiciones y caracterizaciones a lo largo del tiempo advertimos cómo mostrar el futuro o territorios lejanos trasluce los deseos o miedos de la sociedad que crea esos mundos. Es decir, analizar de qué modo se han concebido nos permite conocer cómo es la sociedad que los produce, así como evidenciar elementos clave de raigambre ideológica, en tanto que también podemos leer la conquista del espacio como una prolongación de las aspiraciones colonialistas en el marco de la modernidad, la definición del alienígena como otro en el contexto de la Guerra Fría o bien la omnipresencia en la actualidad, a tenor de la crisis climática, de narrativas que apelan a un inminente fin del mundo. En definitiva, incluso en propuestas que a priori parecen despojadas de transcendencia política o ideológica, en los imaginarios que vehiculan traslucen las ideas del periodo en el que nacen, así como sirven para divulgar esas concepciones en la sociedad que las consume, retroalimentando su tiempo presente y sedimentando, progresivamente, varias capas de futuros y de espacios lejanos, que posteriormente se van moldeando acorde a cada momento.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Esta investigación se ha desarrollado en el marco de un proyecto y de un grupo de investigación. El proyecto corresponde al I+D Imaginarios del Tecnoceno. Análisis de la cultura visual y de las artes desde un enfoque ecocrítico (ITACA) (PID2023-151921NB-I00), dirigido por los IPs Daniel López del Rincón y Marta Piñol Lloret. El grupo de investigación es Temporalitats: Arts, Comunicació i Pensament (TARCOP) (2021SGR00245), liderado por la IP Marta Piñol Lloret.

8. REFERENCIAS

- Ariosto, L. (1977). *Orlando furioso*. Penguin Classics
- Barel-Moisán, C.; Déruelle, A.; Díaz, J.-L. (2016). *Le XIXe siècle face au futur. Penser, représenter, rêver l'avenir au XIXe siècle*. SERD
- Brown, F. (1955). *Martians, Go Home*. E.P. Dutton & Co
- Burch, N. (2006). *El tragaluz del infinito*. Cátedra
- Burke, E. (1757). *A Philosophical Enquiry into the Origin of Our Ideas of the Sublime and Beautiful*. R. & J. Dodsley
- Campbell, J.W. (1948). *Who Goes There?*. Shasta Publishers
- Cerulli, V. (1898). *Marte nel 1896-97*. Teramo
- Cerulli, V. (1900). *Nuove osservazioni di Marte. Saggio di una interpretazione ottica delle sensazioni aerosopiche*. Unione tip. coop
- Cixin, Liu. (2019). *Three Body Problem (3 vols: The Three Body Problem, The Dark Forest, Death's End)*. Tor Books
- Cyrano de Bergerac, S. (1978). *L'Autre Monde. Histoire comique des États et Empires de la Lune et Historire comique des États et Empires du Soleil*. Éditions sociales
- Godwin, F. (1638). *The Man in the Moone or A Discourse of a Voyage Thither by Domingo Gonsales*. John Norton
- Huygens, Christiaan. (2015). *Cosmotheros: conjeturas relativas a los mundos planetarios, sus habitantes y producciones*. Jekyll & Jill
- Jameson, F. (2000). *Las semillas del tiempo*. Trotta
- Kepler, J. (2001). *El Sueño o la Astronomía de la Luna*. Universidad de Huelva
- Larkin, D. (2016). Indulging in Romance with Wagner: Tristan in Lars von Trier's *Melancholia* (2011). *Music and Moving Image*, 9 (1), 38-58. University of Illionis Press
- Lowell, P. (1895). *Mars*. Houghton Mifflin
- Lowell, P. (1906). *Mars and Its Canals*. The Macmillan Company
- Lowell, P. (1908). *Mars As the Abode of Life*. The Macmillan Company
- Macdermott, K. A. (1982). Ideology and Narrative: The Cold War in Robert Heinlein. *Extrapolation*, 23 (3), 254-269. Kent State University Press.
- Maldonado, J. (1541). *Ioannis Maldonati quaedam opuscula nunc primum in lucem edita*. Juan de Junta

- Moffitt, J.F. (2006). *Alienígenas*. Siruela
- Piñol Lloret, M. (2017). Subversiones de la naturaleza: monstruos y quimeras en el cine biopunk. En D. López del Rincón y L. Manonelles (Ed.), *Arte, naturaleza y política en la creación contemporánea* (pp. 31-49). Edicions de la Universitat de Barcelona
- Piñol Lloret, M. (2018). ¿Biopunk, Ciberpunk o Postciberpunk?. En D. López del Rincón (Ed.), *Postnaturaleza* (pp. 129-144). Sans Soleil Ediciones
- Piñol Lloret, M. (2019). El cine como ciencia ficción y la ciencia ficción en el cine. En M. Piñol Lloret (Ed.), *Imaginar mundos. Tiempo y memoria en la ciencia ficción* (pp. 15-53). Sans Soleil Ediciones
- Piñol Lloret, M. (2023). ¿Hay lugar para la utopía? El escapismo ante la emergencia. En I. Cebrián (Coord.), *El laboratorio de las preguntas futuras* (pp. 240-245). Ayuntamiento de Zaragoza, Fundación Zaragoza Ciudad del Conocimiento
- Piñol Lloret, M. (2023). La muerte es pasado y no futuro: utopías y distopías en el universo biopunk. En D. López del Rincón y M. Piñol Lloret (Ed.), *Tiempos de emergencia. Imaginarios, diagnósticos y ecologías* (pp. 81-100). Tirant Humanidades
- Piñol Lloret, M. (2023). Pánico nuclear y esperanza en el progreso: zombis de celuloide en el contexto estadounidense de la década de 1950. En M. Bermúdez Vázquez, M. Rojano Simón (Coords.), *Estudios sociales, estética, arte y género: nuevos enfoques* (pp. 823-837). Dykinson
- Redmond, S. (2007). *Liquid Metal. The Science Fiction Reader*. Wallflower Press
- Riabov, O. (2020). The Red Machine: The Deshumanization of the Communist Enemy in American Cold War Cinema. *Quaestio Rossica*, 8 (2), 536-550. Ural Federal University.
- Rice Burroughs, E. (1912). *A Princess of Mars*. A. C. McClurg
- Robida, A. (1883). *Le Vingtième Siècle*. G. Decaux
- Samósata, L. de (2012). *La novela: Relatos verídicos*. Grin Verlag
- Schiaparelli, G. (2002). *La vita sul pianeta Marte*. Mimesis
- Shelley, M. (1818). *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*. Lackington, Hughes, Harding, Mavor & Jones
- Shelley, M. (1831). *Frankenstein; or, The Modern Prometheus*. Colburn & Bentley
- Swift, J. (2005). *Gulliver's Travels*. Oxford University Press
- Telotte, J.P. (2001). *Science Fiction Film*. Cambridge University Press

Verne, J. (1865). *De la Terre à la Lune, trajet direct en 97 heures 20 minutes*.
Pierre-Jules Hetzel

Verne, J. (1870). *Autour de la Lune*. Pierre-Jules Hetzel

Weinbaum, Stanley G. (1934). A Martian Odissey. *Wonder Stories*, Vol. julio.
Stellar Publishing

Wells, J. (1870). *The First Men in the Moon*. George Newnes

Wilkins, J. de (1638). *The Discovery of a world in the moone, or, A discourse
tending to prove, that 'tis probable there may be another habitable world
in that planet*. Michael Sparke & Eadward Forrest

LA LITTERATURE TAHITIENNE : UNE QUESTION D'IDENTITÉ(S)

NATALIA VELA AMENEIRO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCTION

La Polynésie française est un ensemble d'îles, qui s'étend dans le Pacifique Sud avec la même extension que l'Europe et que la colonisation française englobera en un seul ensemble, alors qu'elle regroupe cinq archipels avec un total de 118 îles. Elle est aujourd'hui une Collectivité d'Outre-Mer mais elle fut jadis une colonie française. La littérature autochtone de la Polynésie française est donc héritière d'une histoire coloniale, ce qui laisse des traces dans l'écriture de leurs auteurs.

Dans ce travail, nous nous proposons d'effectuer une analyse du point de vue littéraire et sociologique dans le but de découvrir comment la question identitaire est abordée dans l'œuvre de Chantal Spitz à travers les personnages Demies et les personnages *Mā'ohi*. Nous nous servirons d'une méthodologie postcoloniale puisque, comme l'affirme Etemad (2000 :13) :

Aujourd'hui, plus de 80% des populations des pays développés (Europe, sans l'ex-URSS, Amérique du Nord, Japon, Afrique du Sud, Australie, Nouvelle-Zélande) ont un passé colonial, soit comme ex-colonisateurs, soit en tant qu'ex-colonisés.

La Polynésie française, considérée encore aujourd'hui comme une prolongation lointaine de l'Hexagone, doit donc être incluse dans ce groupe. C'est pourquoi il faudra tenir compte du contexte d'écriture de ces auteurs pour arriver à comprendre leurs textes car, d'après ce qu'expliquent Fernández, Corpas y Seghiri (2021 : 9), la méthodologie postcoloniale est un travail « contextuel, culturel et critique ».

Pour comprendre le sujet de notre recherche il faut d'abord définir à quoi font référence les termes « *Mā'ohi* » et « Demi ». Alors que l'Académie Tahitienne (2023, en ligne) définit « *Mā'ohi* » comme « 1°) ordinaire, indigène, autochtone, qui n'est pas étranger, habitant. [...] 2°) qui est originaire de la Polynésie française. », ce terme va beaucoup plus loin de ces définitions. Le *Mā'ohi* n'est pas seulement celui qui est né en Polynésie, auquel cette terre appartient, mais aussi celui qui appartient à cette terre – le *fenua* – comme s'ils étaient un seul. La question de l'appartenance à la terre pour les *Mā'ohi* va beaucoup plus loin de ce que l'on puisse définir avec les mots. D'autre part, comme conséquence de la présence européenne dans les îles et des nouveaux couples franco-tahitiens (ou anglo-tahitiens), il se produit la naissance de ce que Chantal Spitz dénomme une « nouvelle race », la population des Demis:

En vingt ans une nouvelle race est née. La race des Demis. Demis quoi, on ne sait pas. D'ailleurs peu importe pourvu que ce soit Demi-Blanc. Cette nouvelle race se reconnaît aisément. [...] Si l'ancêtre a légué son nom à sa descendance, il est béni des enfants qui entrent d'office, grâce à leur patronyme étranger, dans cette nouvelle race. Le Demi parle la langue de la mère patrie, il a le savoir, l'école est faite pour lui, pour qu'il réussisse. Mais plus encore, le Demi a une mentalité particulière. Habitué dès la prime enfance à se considérer comme supérieur à tout ce qui n'est pas de sa race, il est affligé d'un orgueil à toute épreuve d'un profond mépris, pour ceux qu'il nomme péjorativement « *kaina* », *Mā'ohi* qui n'ont pas su se débrouiller pour blanchir, sous-produit d'un monde qu'il domine. Le Demi ne se commet pas et pense que tout lui est permis, le légal comme l'illégal. Représentant le mythe à l'étranger, il se fait appeler fièrement *Mā'ohi* et n'hésite pas à parler haut et fort de la magnifique culture de ses ancêtres qu'il revendique soudain. [...] (Spitz 2015 [1991] : 173-174)

Mais ce sont aussi des enfants nés entre tradition et modernité, et dont la quête identitaire est très lourde encore aujourd'hui. Dans ce travail nous nous proposons d'analyser des questions autour de ces deux identités à travers quelques œuvres de la littérature contemporaine de la Polynésie française, dont *L'île des rêves écrasés*, *Hombo : transcription d'une biographie* et *Elles : terre d'enfance* de Chantal Spitz.

2. CHANTAL SPITZ : UNE PLUME IDENTITAIRE

Spitz, née en 1954 à Papeete, est la première femme à écrire un roman en Polynésie avec son ouvrage *L'île des rêves écrasés* (1991). Elle fait également partie du groupe d'écrivains autochtones de la Polynésie française qui donne naissance, en 2001, à la revue littéraire *Littérama'ohi*. Spitz est présentée lors du festival *Etonnants voyageurs* comme venant d'« une famille bourgeoise, formant partie de l'aristocratie « demie » issue des unions entre les descendants des premiers colons et les filles des notables autochtones » (Ogès, 2016 : 48). Ce métissage « sera l'objet d'un véritablement questionnement autour de l'identité, car elle a mal vécu la volonté de ses parents de l'élever « à l'occidentale » (Ogès, 2016 : 48).

De la longue trajectoire littéraire de Spitz, nous ne retiendrons que les ouvrages que nous avons trouvés les plus pertinents au sujet de l'identité Demie et *Mā'ohi*. *L'île des rêves écrasés* (1991) raconte l'histoire des Tahitiens depuis l'arrivée des évangélisateurs jusqu'aux premiers essais nucléaires. Il s'agit de l'histoire d'un couple (le père, Maevavua, et la mère, Teuira) ; de l'histoire d'amour de leurs fils (Tematua) avec une jeune demie (Emily/Emere, fille de Toofa, Tahitienne, et de Charles William, Anglais) et de la vie de ce couple qui crée une famille d'enfants demis (Terii, Eripeta et Tematua) obligés de s'adapter à une vie entre deux mondes. En 2002, Spitz publie *Hombo : transcription d'une biographie*, l'histoire d'un enfant *Mā'ohi* qui souffre de la rapide modernisation qui s'impose dans les îles. Celle-ci pousse ses parents à lui donner un nom étranger, contrairement aux traditions, ce qui devient un premier problème identitaire. Son troisième roman, *Elles : terre d'enfance* (2011), est l'histoire d'une fille demie qui n'arrive jamais à s'intégrer dans la société et qui en est éprouvée. Elle n'est pas aimée par sa mère, mais elle est adorée par Elle, sa grand-mère maternelle, et par Elles, les sœurs de sa grand-mère.

Dans *L'île des rêves écrasés*, Emere est le premier personnage demi que nous rencontrons. De son vrai nom Emily, elle est fille d'un Anglais et d'une Tahitienne. Dès sa naissance, on voyait déjà les marques de

son métissage ; elle était « une petite fille aussi claire qu'un rayon de lune, marque du sang de son père, Anglais blond aux yeux bleus » (Spitz : 2015 [1991], p.45). Pendant son enfance son père lui fait découvrir la vie aisée de son milieu social :

Chaque samedi matin, Charles arrive dans sa voiture, une des premières de l'île, et l'emmène à Vaiari dans son immense domaine où elle a été conçue d'amour, où ils passent deux jours seuls, apprenant à se connaître, si semblables dans leurs sourires et leurs gestes. Il lui apprend la vie de son monde, si facile à force d'argent (Spitz, 2015 [1991] : 50).

Mais sa relation avec Tematua lui offre un retour à ses origines *Mā'ohi* qui, petit à petit, fera d'elle une demie plus Tahitienne qu'Anglaise, ce qui l'ancre dans sa terre natale et lui permet de renouer avec la tradition orale des ancêtres. Tematua « lui apprend son village, son peuple, qui est aussi le sien, qu'il lui chante avec la passion de la jeunesse, paroles venues de l'aube du temps de leurs pères, et qu'il lui offre à elle, venue d'ailleurs » (Spitz, 2015 [1991] : 52). Pour elle, ces paroles sont une musique qui ouvrent son cœur « la rendant malgré elle à son origine, demie que ses parents ont voulue plus *papa 'ā* que *mā'ohi* » (Spitz, 2015 [1991] : 52).

Les débuts de ce couple ne furent pas faciles puisque l'on considérerait qu'une fille « bien », demie, ne devrait et ne voudrait pas marier un « simple » *Mā'ohi* : « Elle [Teuria, mère de Tematua] sait que chez ces gens-là, on s'aime et on s'épouse entre soi, et qu'aucune jeune fille n'oserait, même pas amour, transgresser les règles strictes de son monde » (Spitz, 2015 [1991] : 54). Mais l'autrice démontre que l'amour l'emporte cette fois-ci. Ils sont fous l'un de l'autre et partagent leurs vies malgré les diktats sociaux. Ainsi, ce couple dont l'origine de chacun d'eux pouvait poser des problèmes, devient indissoluble partageant avec l'autre le meilleur de ses origines. Alors qu'Emere « l'ouvre peu à peu au monde des *Papa'ā* si différent du leur, l'enrichissant d'une nouvelle appréhension de ce monde qui l'entoure » (Spitz, 2015 [1991] : 61), Tematua lui apprend « la langue de la terre, de la mer, de la lune et des étoiles, lui montrant la magie des gestes de leur monde » (Spitz, 2015 [1991] : 61). Elle découvre, grâce à l'amour, ce qui signifie d'être *Mā'ohi*, d'être née dans son *fenua*, et de le respecter :

Il lui chante l'amour de leur Terre, redonnant vie par la parole, à la mémoire oubliée de ceux qui longtemps avant eux ont vécu, aimé, et sont morts, enracinant son âme dans sa culture, celle dont l'école ne parle pas, celle dont on lui a appris qu'elle n'existe pas, l'enrichissant d'une nouvelle appréhension de ce monde qui les entoure. (Spitz, 2015 [1991] : 61-62)

Alors qu'elle a trouvé son identité *Mā'ohi*, elle doit affronter pendant toute sa vie les clichés de ceux venus d'ailleurs qui ne comprennent pas qu'être *Mā'ohi* n'est pas une apparence physique. Ainsi, quand elle rencontre pour la première fois Laura, la Française responsable du Centre d'Expérimentations Nucléaires du Pacifique :

Pour Laura, aucun doute, Emere est une compatriote. Enfin quelqu'un avec qui parler et qui pourra l'aider à approcher les habitants. Elle s'approche sans hésiter.

-Bonjour. Vous venez vous aussi de métropole? Je suis contente de vous rencontrer.

[...]

-Non Madame. Je suis *Mā'ohi* comme mon époux et mes enfants. Et vous-même vous êtes de passage chez nous?

-Je travaille à la base depuis un peu plus d'un mois. Excusez mon indiscretion, mais vous avez tout à fait le type européen et vous vous dites *Mā'ohi*?

Emere sourit, d'un sourire léger et lointain. Que de fois dans sa vie n'a-t-elle pas entendu cette réflexion. Mais si autrefois elle s'en irritait, aujourd'hui elle y est indifférente, et ne prend même pas la peine d'y répondre. [...]. (Spitz, 2015 [1991] : 119)

Pour Emere, sa quête identitaire est résolue grâce à son amour pour Tematua. Toutefois, ce regard de l'Autre qui juge les apparences la poursuivra toujours. Les enfants d'Emere et de Tematua vont découvrir leur identité d'une manière très différente. Tous trois, Terii, Eritapeta et Tetiare, sont élevés par leurs parents entourés de traditions dans leur motu mais chacun d'eux quitte le foyer pour habiter avec leur grand-mère maternelle, Toofa, afin d'aller étudier au collège qui n'existait pas encore à Ruahine. Le choc culturel arrive alors, aussi bien au collège que chez Toofa, une Tahitienne qui défend les atouts de la modernité par-dessus les traditions propres à sa culture. Pour Terii, c'est difficile d'assembler les deux cultures, surtout que l'une domine l'autre à base de préjugés venant du regard des premiers colonisateurs, un regard qui

oppose pour mieux rabaisser. Les adjectifs utilisés dans l'extrait suivant sous-entendent en effet le deuxième terme de la comparaison sans le nommer (intelligent/ignorant ; modernité technologique/artisanat arriéré ; littérature/oralité) :

Toofa nourrit son esprit des histoires de ces hommes blancs, beaucoup plus intelligents qu'eux, lui dit-elle, qui ont inventé toutes ces choses extraordinaires, l'électricité, les voitures, les bateaux, les avions, oubliant qu'eux aussi avaient inventé une culture. Elle lui fait découvrir la littérature et la poésie étrangères, qui passionnent son âme d'adolescent, allumant en lui la magie des mots. (Spitz, 2015 [1991] : 77).

Il grandit en apprenant les deux mondes et en s'y mêlant petit à petit, « admirant l'un et se fondant dans l'autre, ne voulant garder au fond de lui que le côté positif de chacun » (Spitz, 2015 [1991] : 77). Il fait ses études en archéologie en métropole et à son retour cherche à rétablir l'Histoire de son peuple à travers la restauration des *marae*². Quand Terii rencontre Laura, il reçoit d'elle les mêmes jugements que sa mère :

-Mais vous êtes *Mā'ohi*? Vous parlez si bien notre langue.

[...] Même étonnement que ses professeurs de lycée, même préjugés que les métropolitains lorsqu'il faisait ses études. « Impossible que si loin là-bas, dans cette île où les femmes se promènent encore les seins à l'air, on puisse parler aussi correctement. ». (Spitz, 2015 [1991] : 124)

C'est le stigmate qui colle à la peau des Demis ; alors que la Polynésie française fait partie du Territoire français d'Outre-Mer, ses habitants sont encore considérés inférieurs, à l'image des clichés exotiques.

Le même cliché sur l'apparence physique des demis apparaît dans *Elles*, chez Marie, concernant le père de Victoria. Alors que dans *L'île des rêves écrasés*, on voyait comment l'Européenne Laura était étonnée de rencontrer des *Mā'ohi* avec une apparence « plutôt européenne », dans le cas de Monsieur Strausser, c'est son apparence « *Mā'ohi* » qui étonne Marie :

Ça fait bizarre que le mari de Rose s'appelle Strausser. Normalement il doit être blanc peut-être avec des yeux bleus. Il est marron foncé. Presque noir. C'est comme un corps qui ne colle pas à son nom. Un corps de *ta'ata tahiti* [homme tahitien] avec un nom *papa'ā*. (Spitz, 2011 : 30-31)

² Temples sacrés.

Eritapeta, pour sa part, se sent plus *papa'ā* que *Mā'ohi*. Alors que le motu où elle a grandi représentant leurs traditions ne lui manque pas, elle savoure les avantages de la modernité que l'offre sa nouvelle vie chez sa grand-mère : « l'électricité, l'eau potable aux robinets, les menus avantages du progrès et de la civilisation » (Spitz, 2015 [1991] : 81). Enfin, la cadette, Tetiare, celle qui ressemble le plus physiquement à son père, se sent plus *Mā'ohi* que *papa'ā* : « Quand elle entre à son tour au collège, elle se sent absolument étrangère à ce milieu » (Spitz, 2015 [1991] : 85). Elle n'arrive pas à comprendre pourquoi sa grand-mère lui impose de fréquenter les enfants « bien nés », ceux qui sont issus de familles comme la sienne, plutôt que les enfants sans un nom étranger. Pour elle, la conscience de classe des demis les conduit à la méchanceté envers les autres enfants : « eux qui savent se montrer si bêtes et si cruels avec les autres, ceux qui viennent des quartiers pauvres de la ville » (Spitz, 2015 [1991] : 85).

Ce sont trois enfants du *fenua* qui ont, chacun à leur tour, souffert en quelque sorte de cette mosaïque de deux mondes. Ils sont Demis à jamais incomplets : « Les enfants d'Emere et Tematua, mélange de deux cultures, ne seront jamais entiers » (Spitz, 2015 [1991] : 86) puisque leur esprit sera toujours déraciné par leur appartenance au monde des Blancs qui maltraitent leur terre et leur peuple : « Éternel déracinement de l'esprit. Immortel enracinement du ventre » (Spitz, 2015 [1991] : 86).

Pour Spitz, être au milieu de ces deux mondes devient une blessure impossible à guérir. C'est justement Terii et Tetiare qui se proposent de récupérer leurs racines et leur Histoire, lui grâce à ses études, elle à travers l'écriture :

Et dire que l'école nous a appris que nous étions sans civilisation!

Papa t'a toujours appris le contraire, alors oublie l'école.

Tout le monde n'a pas la chance d'avoir Papa. Il faut apprendre aux autres maintenant.

[...]

La passion mène aux excès. Nous avons une longue tradition de tolérance et de patience. Sois plus calme, ça ira mieux. Tu devrais écrire pour évacuer le bouillonnement qui est en toi. Si tu veux que nous

connaissions notre histoire, fais un livre que nous liron. Tout ce que nous lison a été écrit par des étrangers. On en arrive presque à croire qu'on est vraiment comme ils nous décrivent, alors que tu sais bien qu'ils n'ont rien compris. Un véritable lavage de cerveau. Il est temps d'écrire notre histoire vue par nous-mêmes. Lavage de cerveau à l'endroit. (Spitz, 2015 [1991] : 144,145)

Ils arrivent ainsi à trouver l'équilibre qui leur a manqué toute leur vie, entre ces deux mondes qu'ils font leurs, à travers les études qu'il a faites en métropole et l'écriture qu'elle a héritée des *papa'ā*. Un métissage culturel se crée. Les outils des colonisateurs leur permettent de mettre en valeur leur patrimoine matériel et immatériel ; dans le cas de Tetiare l'écriture devient l'outil de transmission du savoir oral, d'une culture qui a été traditionnellement transmise à travers la parole et qui désormais pourra être un héritage pour les générations à venir.

Dans *Elles*, Victoria est, du côté de son père, arrière-petite-fille d'un allemand, et du côté de sa mère, petite-fille d'écossais, ce qui permet à sa famille d'avoir un niveau de vie plutôt élevé. Elle ressent, dès son enfance, cette différence avec le reste des enfants, ce qui la stigmatisait au point de rencontrer des difficultés pour se faire des amis ainsi que pour s'exprimer. C'est sa grand-mère, « Elle », qui avait décidé d'interdire la langue tahitienne à la maison pour donner à Victoria l'opportunité d'une vie meilleure grâce à la langue « supérieure », telle qu'elle l'avait déjà fait avec la mère de Victoria :

Elle avait choisi de donner à sa descendance les armes
étrangères pour exister sur sa terre
la langue les savoirs français
sa volonté raide avait fauché les contradictions tondu les
objections purgé les alarmes pour ouvrir le chemin dans
lequel je devais marcher à mon tour puisqu'Elle l'avait
décidé
chemin chiffonnant chagrinant vers la lumière la
blancheur de l'Occident. Elle plus que tous les autres
avait délibérément tracé cette ligne droite qui l'avait
menée
et ma mère avec elle
et moi avec elle
et mes cousins avec elle [...]. (Spitz, 2011 :40-41)

Il faut remarquer dans l'agencement de cet extrait les blancs typographiques, les silences que l'autrice laisse dans quelques vers comme pour

reprendre souffle et poursuivre la lecture plus longtemps. Dès lors, ils deviennent signes au même titre que les mots puisqu'ils représentent une distanciation, une mise en évidence. Spitz souligne l'étrangeté des armes, la langue et la culture françaises, pour mettre l'accent sur la décision unilatéral d'Elle qui devait « ouvrir le chemin » qui mènerait Victoria vers la « blancheur » occidentale. Il s'agit d'une critique de ce que cela signifiait pour Victoria, comme pour Chantal et les descendants Demis, le choix de leurs parents de les éduquer « à l'occidentale ».

Pourtant, les sœurs de sa grand-mère ne parlaient que tahitien, ce qui a permis à Victoria de s'attacher à cette langue comme à ses racines, sans la permission d'Elle. L'interdiction imposée par sa grand-mère devient une chaîne de contradictions qui précipitent Victoria dans une lutte entre son attachement à ses racines, à Elles, et leur exclusion vers une identité nouvelle :

réduction fétide qui m'attachait m'éloignait d'Elles/ m'enracinait me vagabondait dans mon pays/ m'accueillait m'excluait dans une identité nouvelle/ fictive illusoire mythique dont Elle avait choisi de nous/ travestir. (Spitz, 2011 : 61)

Pour Victoria, c'est un gros poids de ne pas être à la hauteur de celles qu'elle aime, de ne pas maîtriser leur langue :

Elles parlaient et je me peuplais de leurs/ musiques naissant cette insoutenable nostalgie qui/ aujourd'hui encore funèbre mon âme de ne pas/ incanter notre langue aussi bien qu'elles. (Spitz, 2011 : 61)

Le niveau de vie de cette famille leur permettait de faire des voyages qui n'étaient pas à portée de main de tout le monde à l'époque. La petite Victoria, à son retour, montrait les photos de ces voyages à Marie – sa bonne -, qui la voyait impressionnée des différences qu'elle avait rencontrées lors de ces aventures à

Hollywood Disneyland Knott's Berry Farm Golden Gate Empire State Building Tiger Balm Garden Westminster Eiffel Colisée Versailles Manneken Pis Acropole Chambord Trianon Atomium Mayerling Vienne Chapelle Sixtine Gouffres de Padirac Alcatraz Man's Chinese Theater Pearl Harbor Coney Island Fontaine de Trévise Ellis Island Sacré Coeur Arc de Triomphe Bouddha d'émeraude. (Spitz, 2011 : 65)

Victoria s'ouvrait au monde pendant ces voyages, ce qui devenait pour elle un choc culturel énorme qui laissait une empreinte ressentie par Marie : « Quand elle revient de ce voyage elle fronce tout le temps les sourcils. Quelque chose mange sa tête mais elle ne dit rien » (Spitz, 2011 : 61). Cette propulsion dans le monde de Victoria rappelle celle de Chantal Spitz lors de ses voyages avec ses parents et sa sœur :

Un jour nos parents nous avaient mises sur un avion, ma sœur et moi, j'avais dix ans, on est partis voyager et on est partis pendant quatre mois. On n'avait pas la télé à l'époque, donc quand je suis retournée à Tahiti j'étais devenue inadaptée à cette vie-là parce qu'on avait vu des choses que je ne pouvais pas raconter aux autres enfants puisque d'abord je ne savais même pas utiliser les mots qu'il aurait fallu que j'utilise, et en plus les autres enfants ils n'auraient pas compris de quoi je parlais parce qu'on n'avait rien qui nous parlait du monde extérieur à l'époque. Depuis je suis une inadaptée sociale. (Castro-Koshy, 2014, en ligne)

C'est donc la même histoire de l'autrice et du personnage principal d'*Elles*, pour qui le choc culturel du monde « extérieur » à l'île est devenu une rupture culturelle à l'intérieur de son monde, descendante d'Européens au milieu des *Mā'ohi*. C'était aussi, bien sûr, l'école, le lieu par excellence où les différences avec les enfants non-demis se faisaient remarquer le plus fortement. C'est là que Victoria se voyait, malgré elle, représentante d'une classe sociale plus élevée. D'abord, par les vêtements qu'elle portait. Cette différence la faisait souffrir, Victoria aurait voulu être comme les autres. Cet extrait montre la haine qu'elle portait envers des vêtements qui la distinguaient et dans lesquels elle n'était pas commode, du fait de leur rigidité et du comportement obligé qui découlait de cet accoutrement destiné à marquer son rang :

ô mes robes

comme je les détestais

si ordonnées propres amidonnés repassés raides

carcan dans lequel chaque matin je m'inhibais

si comme il faut

comme les petites filles bien éduquées bien maniérées de
délires d'une bonne société dont on me dirait plus tard
que je faisais partie. (Spitz, 2011 : 80)

Encore une fois, nous pouvons voir comment Spitz souligne les deux derniers vers à travers les blancs. Les « délires d'une bonne société » sont soulignés par leur décalage et le dernier vers, central et isolé, indique la solitude de l'énonciatrice. La distinction sociale est ce qui blesse le plus fortement le doublon romanesque de l'autrice et que Spitz souligne par la disposition du texte.

Pour sa part, dans *Hombo*, Yves remarque aussi dans ses vêtements des différences par rapport à des enfants comme Victoria. Les vêtements du peuple sont rapiécés ; les enfants n'ont pas de souliers (« ils sont nu-pied » (Spitz, 2012 [2002] :75)). Les plus petits portent ceux des aînés (« Leurs vêtements ont été usés par le corps des aînés » Spitz, 2012 [2002] :75)) et la misère est soulignée par le fait que l'enfant emporte le seul stylo de la famille pour aller à l'école. L'envie de se rapprocher de l'autre monde se fait sentir de part et d'autre entre les deux protagonistes.

À l'école, le tahitien, sa langue, est prohibée et les enfants sont sévèrement punis s'ils s'expriment entre eux dans cette langue. Victoria sent la déchirure de l'interdiction de parler celle-ci comme un châtiment pour une bêtise qui n'a jamais été faite. Cette interdiction n'était donc pas seulement une question de famille chez Victoria, elle rencontrait cet interdit aussi à l'école, qui stigmatisait les enfants qui le parlaient. Le français était donc préconisé pour leur donner un nouveau statut social, le tahitien étant la langue vernaculaire du bas-peuple, des petites gens vouées à des métiers mal payés, des « sous-hommes » dans la nouvelle société reliée à la métropole :

Celui qui parlait tahitien était voué à
hanter les noirceurs des cerveaux sombres

à finir balayeur des rues agriculteur ou pêcheur
sous-homme en quelque sorte. Mes camarades ne me
parlaient pas beaucoup nos échanges s'hésitaient ils
avaient peur de s'égailler dans cette langue interdite

peur sans doute que je ne rapporte à Madame puisque
j'étais sa petite-fille. (Spitz, 2011 : 89)

Dans cet extrait, l'agencement est aussi à souligner. Les châtiments soufferts par les enfants parlant le tahitien à l'école sont typographiquement mis en avant à travers le troisième et quatrième vers. Les

conséquences pour Victoria sont aussi soulignées par une mise à l'écart dans le cinquième, sixième et huitième vers.

C'est sa relation avec sa grand-mère et ses grandes tantes qui la rapproche de son identité et de ses racines. Tatate, une des sœurs de sa grand-mère, lui raconte des histoires de leurs culture et traditions. Elle lui parlait des personnages de leur histoire mais aussi des lieux sacrés qu'il fallait respecter, comme « la pierre torturée posée à l'ombre du *tumu tipanie* [arbre à pain] sur/ laquelle je ne devais marcher ni m'asseoir/ réservée à la dame qui venait certaines nuits pleurer son/ bébé mort en naissant » (Spitz, 2011 :150) ou les « *ōfa'i 'ōti'a* pierres plantées marquant/ les bornes du terrain familial gardiens des limites de la/ terre » (Spitz, 2011 : 150) dont le but était de les protéger : « ils nous protègent empêchent les méchantes actions/ jettent des maladies ou des accidents sur ceux qui ne/respectent pas la loi des dieux et des ancêtres » (Spitz, 2011 : 51).

Arrivée à l'âge adulte, elle arrive à découvrir qui elle est en réalité, après une vie de quête identitaire entre deux mondes. Elle se rend compte qu'elle ne devait être fidèle qu'à elle-même dans son identité « multiple » : « ce moi-même multiple composite cohérent/ alliage fondateur alliance fondamentale/ né d'Elle d'Elles [...] » (Spitz, 2011 :122). Elle leur est reconnaissante d'avoir rendu possible cette réconciliation : « Elles ne sont plus là pour que je leur/ rende grâces. Et cette tardive révélation de mon identité/ me semble finalement inutile infantile puérile après/ m'avoir été entièrement deuil » (Spitz, 2011 :122).

Enfin, comme elle le fait dans la préface de *L'île des rêves écrasés*, dans *Elles*, l'autrice dénonce un racisme des Demis envers les *Mā'ohi*. Les premiers méprisent les seconds ; être *Mā'ohi* serait « une invalidité/ atavique/ une infirmité génétique/ une infériorité ethnique » (Spitz, 2011 :122). Avec un ton ironique, elle parle de la société polynésienne comme une société « pluriethnique multiculturelle on la dit même/ harmonieusement métissée » (Spitz, 2011 :122) pour parler de ce qu'on ressent en étant Demi, une chance par rapport à ceux qui sont *Mā'ohi* : « Tu/ apprécies de n'être pas comme eux. Tu remercies le ciel. / Tu es demi. Tes mots ont changé. Pas tes entrailles » (Spitz, 2011 :122).

Dans *Hombo*, c'est le personnage de Yves qui souffre de cette quête identitaire. Dans ce cas, il est *Mā'ohi* mais, du fait de l'arrivée de l'occidentalisation, ses parents se sentent poussés à lui donner un nom étranger pour faciliter son intégration dans la nouvelle société. Son père décide de lui offrir une meilleure vie, un avenir, comme celle des enfants d'étrangers dans la grande ville, Papeete, et pour cette raison, il veut qu'il soit intégré avec un prénom étranger : il le nomme Yves.

Vahiata c'est vrai est son nom choisi, imposé par la tradition de notre terre, de notre peuple. Depuis plusieurs années maintenant je vis à la grande île où une tradition nouvelle a vu le jour. Là-bas les couleurs sont différentes et l'existence danse sur une musique inconnue de vous enracinés dans d'interminables généalogies. Là-bas, les enfants s'appellent de prénoms étrangers pour qu'ils aient une vie meilleure, à l'image brillante de ces étrangers dont ils portent les prénoms. Pour qu'ils leur ressemblent. Je veux pour mon fils la chance d'être comme eux. Je veux pour lui la tradition nouvelle. Yves est nom. Son unique nom.

Les mémoires expirent. Les paroles refluent. Les entrailles chancellent. Ils étaient venus pour le bonheur des généalogies pour ce jour remémorées, mémoires et paroles aiguisées pour l'authenticité pour affirmer le droit de ce petit au prénom gorgé de souvenirs. Ils sont face au silence de l'oubli. (Spitz, 2012 [2022] :16)

L'autrice parle d'oubli. Elle relate la souffrance de ce petit à cause de son inadaptation à ce nouveau monde entre tradition et modernité où il grandit et au sein duquel il ne trouve pas sa place ; au prénom français, mais sans maîtriser cette langue qui l'empêche de trouver les mots pour exprimer ses sentiments et sa pensée. Il arrive à son adolescence où sa quête identitaire grandit au sein d'autres adolescents dans la même situation que lui, perdus entre tradition et modernité. Ils deviennent des *hombos*, des inadaptés :

Ils sont enfants des questionnements sans réponse qu'ont engendré leur violence, germée de la déviation frelatée du code de vie éveillée de la contrefaçon bousculée des modes de pensée, nourrie de la dérision sublimée de l'Occident, grandie de la copulation mystifiée de la tradition et de la modernité, mûrie de l'illusion abusée de l'argent et de l'envie.

Ils sont enfants des frustrations sans espérance qui ont enflé leur violence embrasée par les remous de leur cœur humilié, fragmentée par les douleurs de leur essence saccagée. (Spitz, 2012 [2002]: 16)

C'est aussi à l'école qu'Yves souffre de sa quête identitaire car le nom qu'on lui a donné à la maison est aussi interdit à l'école, il ne doit utiliser que son prénom européen :

Tu t'appelles Yves et on t'appellera comme ça à l'école. Ehu c'est pour la maison. Estime-toi heureux de ne pas avoir un nom de sauvage. Yves est un joli nom.

Il ne se reconnaît pas dans ce prénom qui change son identité lui vole son essence sa couleur son origine. Yves ne correspond à rien. À personne. Surtout pas à lui. (Spitz, 2012 [2002]: 59)

Finalement, quand il grandit il ne trouve pas sa place dans la société traditionnelle ni dans la société moderne, ce qui le pousse finalement à quitter son *fenua* pour la métropole à la recherche de son identité. On peut dire que tous ses problèmes viennent de la modernité mais aussi de sa coupure avec les traditions car il n'a pas reçu à sa naissance un nom de sa généalogie.

3. CONCLUSIONS

Le contact des Polynésiens avec les européens a donné lieu à une nouvelle race en Polynésie, les Demis, qui font leur apparition dans la littérature autochtone au même niveau que les personnages *Mā'ohi*. Nous avons étudié l'identité Demie et l'identité *Mā'ohi* notamment à travers les œuvres de la Tahitienne Chantal Spitz.

Chantal Spitz dédie une partie très importante de son œuvre à traiter une blessure personnelle, celle de l'identité Demie, comme nous avons pu le constater dans notre analyse. La déchirure de Spitz par rapport à son identité est transmise dans ses textes, par exemple dans *Elles*, où le personnage principal peut être considéré comme le doublon romanesque de l'écrivaine ; les voyages de la famille à une époque où peu de monde avait la possibilité de prendre l'avion en Polynésie et le choc culturel subi par l'autrice à l'étranger se reflètent dans le personnage de Victoria.

Le discours récurrent et explicite de la littérature polynésienne autochtone, qui en cache certainement d'autres, renvoie toujours à celui de l'identité : subjective ou collective, celle du passé, ou des passés, celle que l'on rejette, celle à laquelle on aspire, celle qui est en recherche, en devenir, revendiquée, fantasmée, etc. [...] Elle est à la fois une lutte pour déconstruire une identité taillée par le discours des autres (écrivains, journalistes, anthropologues, etc.), une identité que l'on conteste (celles des hommes polynésiens qui nient du fait de leur statut traditionnel la violence faite aux femmes, et un immense travail d'élaboration qui se fait aussi à l'insu de l'écrivain (rôle de l'inconscient). Décolonisation des esprits, redistribution des rôles au sein de la société, désir de reconnaissance, volonté féminine de pouvoirs au sein d'une société masculine, etc. toutes ces problématiques se trouvent brassées par les écrivains. (Margueron, 2015 : 287-288)

Ainsi, les personnages demis ont dominé notre analyse, tels qu'ils le font dans l'œuvre de la Tahitienne, alors que, concernant les personnages Ma'ohi, nous nous sommes limités à Yves, du roman *Hombo*, puisque c'est le seul de l'œuvre de Spitz qui souffre de cette quête identitaire pour s'être séparé des traditions et avoir abandonné sa généalogie.

8. REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Académie Tahitienne, (2023) URL : <https://bit.ly/3CUpU4z>
- Castro-Koshy, E., (2014) "Chantal T. Spitz, « 5 questions pour Île en île » in Île en île [en ligne], disponible sur : <https://bit.ly/3OBO4mH>
- Etemad, B., (2000) *La possession du monde. Poids et mesures de la colonisation*, Bruxelles, Complexes.
- Fernández, M., Corpas, G. et Seghiri, M., (2021) "Decálogo de características de la literatura poscolonial: propuesta de una taxonomía par la crítica literaria y los estudios de literatura comparada", *Revista de Literatura*, enero-junio, vol. LXXXIII, nº165.
- Margueron, D., (2015) *Flots d'encre sur Tahiti. 250 ans de littérature francophone en Polynésie française*, Paris, l'Harmattan.
- Ogès, A., (2016) *Violences coloniales et écriture de la transgression : étude des œuvres de Déwé Görödé et Chantal Spitz*, Paris, l'Harmattan.
- Spitz, C., (2011) *Elles : terre d'enfance. Roman à deux encres*, Tahiti, Au vent des îles.
- Spitz, C., (2012 [2002]) *Hombo : transcription d'une biographie*, Tahiti, Au vent des îles.
- Spitz, C., (2015 [1991]) *L'île des rêves écrasés*, Tahiti, Au vent des îles.
- Spitz, C., (2017) « Collection Au vent des îles, un éditeur du Pacifique », Papeete, Au vent des îles.

MAPPING FEMININE PRESENCE IN DIGITAL NARRATIVE: MARÍA MENCÍA, J.R. CARPENTER AND ALINTA KRAUTH

YOLANDA DE GREGORIO ROBLEDO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCTION

The present article is part of a series of publications that seek to study and recognise women's roles in digital literature. To this end, it will first explain the concept of digital literature and the need to make women's contributions in this area more visible.

The literary avant-garde of the late 20th century turned towards emerging new media, utilising available technology to express themselves. This shift marked the beginning of the first digital or electronic works of literature. This paper treats the terms digital and electronic literature as synonymous. This theoretical and creative domain gained prominence in major American universities in the 1990s. It expanded across continents in the 21st century, carving out space in higher education and among users of emerging social networks. With the publication of the first literary hypertexts in the 1990s, various terminologies arose to describe this new avant-garde, alongside numerous definitions attempting to encompass the diverse digital works that emerged as technology evolved (De Gregorio, 2024, p. 568).

Among the many proposals for defining its meaning, N. Katherine Hayles' definition, which describes such works as "born digital" (Hayles 2008: 3), is followed here. According to her proposition, digital literature is a literary avant-garde or new form of literature in which works are created and read digitally, rendering them impossible to experience in any other form (De Gregorio, 2024, p. 568).

In the context of a recently established field, it could be assumed that the errors of major literary studies, such as the omission of women writers and the prioritisation of male authors over female ones, have been rectified. This is particularly relevant given that programming was once profession-oriented towards women, with coding considered a repetitive task well-suited to them, as Escandell notes (Escandell, 2022, p. 1). Celia Castaño Collado explains how, in the early days of computing, women were responsible for software tasks, writing essential instructions, algorithms, and programming languages to ensure that computers functioned. At the same time, men focused on hardware (2020, 15). However, even though by the 1960s, there were over 20,000 female programmers in the United States, representing between 30% and 50% of the profession, they were not promoted to leadership positions, nor did they receive the same salaries as their male counterparts (Castaño Collado, 2020, p. 43).

Furthermore, N. Katherine Hayles, in her book *My Mother Was a Computer*, explains how, in the 1930s and 1940s, many women were employed to perform calculations and were referred to as "computers" (Hayles, 2005, p. 1). Nevertheless, Hayles herself has affirmed that there remains a need to study and bring visibility to works written by women in digital literature. Navas Ocaña points out that "women writers are conspicuously absent from some of the most influential and significant theoretical texts" (Hayles 2017, iX; Navas Ocaña, 2020, p. 16). This absence, as James O'Sullivan argues, stems from the fact that the history of digital literature is intertwined with broader social and cultural histories that extend beyond the purely literary:

This is significant, in that it shows that women were amongst the pioneers of this creative and technological movement, a reality that is often disregarded—the history of electronic literature is not just a history of computational art, it is a social and cultural history that has relevance far beyond the literary. Such a lack of visibility may well be one of the chief contributors to the ambiguity that surrounds e-lit as a discipline. Electronic literature is increasingly piquing the interest of literary scholars and, indeed, finding its way into the third-level curriculum, but, in many respects, it remains utterly esoteric. (O'Sullivan 2019, 41).

For all these reasons, this article aims to continue highlighting women's role in creating digital literature. It reflects on some of their contributions to demonstrate the ongoing need for academia to create more spaces for study in this field. To achieve this, it presents three female creators and their contributions to electronic literature, proposing the establishment of an initial canon of women authors in digital narratives.

2. MARÍA MENCÍA

María Mencía (Caracas, 1960) is a Spanish e-poet who relocated to London after completing her degree in English Philology in Madrid. She studied Fine Art and Design in the United Kingdom, obtaining an MA in History and Theory of Art. She later completed a PhD in Digital Art and Digital Poetics at Chelsea College of Art and Design, University of the Arts. She holds the Associate Professor and Course Leader position for Kingston University London's BA programme in Media and Communication. Additionally, she serves as one of the executive members of the Board of Directors for the Electronic Literature Organization (ELO). She is the book editor for the "Electronic Literature" series in collaboration with the ELO and Bloomsbury. Her work has been exhibited internationally and is featured in the Electronic Literature Collection (ELC), vol. 1; the ELMCIP Anthology of European Electronic Literature, *Antología Lit(e)Lat*, vol. 1, and on her website.

Although of Spanish nationality and residing in the UK, Mencía was born in Caracas, Venezuela, where her parents had emigrated. Her work reflects the profound impact of exile, which has deeply marked her family. This includes her grandfather and great-uncle, who returned to Spain after a brief period in Argentina, and her parents, who emigrated to Argentina and Venezuela (Florence, 2019, p. 121). Such events have shaped Mencía's e-poems, notably *Connected Memories* and *The Winnipeg: The Poem that Crossed the Atlantic*, the latter of which will be examined in this essay.

Mencía is regarded as one of the pioneers in electronic literature, having presented her PhD dissertation, *From Visual Poetry to Digital Art: Image-Sound-Text Convergent Media and the Development of New Media*

Languages (2003), alongside her first e-poems. Her creative output can be categorised into three distinct stages, as discussed in “Polifonía y memoria como base de la poética de María Mencía” (De Gregorio, 2022, p. 164). In that chapter, her work was divided into three significant stages reflecting her creative development. Since the set of sounds creates a Symphony, one of her unique traits is that the three stages have been classified as movements of the overall composition of her work: first movement, ‘Linguistic Visions: Caligrams in Motion’; second, ‘Code of Compassion: Interactive Poetics’ and the third movement, ‘Maps of Multilingual Journeys: Collective Narratives’.

In the *Linguistic Visions: Caligrams in Motion*, the works that form this movement are *Wordy Mouths* (2000), *Another King of Language* (2001), and one of her most important works, *Birds Singing Other Birds’ Songs* (2001), with this work, based on the tradition of concrete poetry and calligrams, Mencía invites readers to reconsider the limits of literature by intermixing the linguistic and the visual to explore the intermediate zone between the visual, the auditory, and the textual (Mencía, 2003; Di Rosario, 2011, p. 268).

Mencía's work in this first movement is mainly experimental; the calligrams, visual poetry, and experiments discovered in her studies are brought to the digital medium, taking advantage of its resources. Moreover, they resulted from her study of the materiality of language, transitioning from linguistic to visual. With the last work of this movement, she achieves the maximum concretion of this experimentation; with *Birds Singing Other Birds’ Songs*, Mencía creates a visual poem in which calligrams and the materiality of language reach their peak. In this poem, she beautifully and delicately recreates the transition from the linguistic to the visual and from the visual to the linguistic, making the reader look at and through the malleable text.

Code of Compassion: Interactive Poet is composed by *Cityscapes: Social Poetics/Public Textualities* (2005), *Connected Memories* (2009) and *Transient Self Portrait* (2012). The poems of this second movement reflect a work committed to social issues, such as *Connected Memories*, allowing the reader to empathise with the situation of refugees, achieving concrete and committed poetry where language enables connection,

engagement, and identification with migration. The poem *Transient Self Portrait* manages to convey to the reader the inside and outside experience, allowing them to be part of the sonnet and the text's materiality, as their image becomes the ink enabling the sonnet's visualisation. In this movement, the technical complexity of the pieces requires collaboration for programming.

Finally, Maps of Multilingual Journeys: Collective Narratives movement is composed by Gateway to the World (2014), El Winnipeg el barco de la esperanza/ The Boat of Hope (2017), and Voces invisibles: Mujeres víctimas del conflicto colombiano/Invisible Voices: Women Victims of the Colombian Conflict (2020). Throughout this last movement, María Mencía continues to show her interest in calligrams and experimenting with the medium's new possibilities for expression and experimentation. Moreover, she concretises reflection and themes on memory, migration, and multilingualism, increasingly personalising specific testimonies, including her family history. Another characteristic of this last group of works is their website hosting, which facilitates accessibility and offers resources and reflections associated with the artistic pieces. Finally, the metaphor's strength of the sea and maps is a fundamental axis in this movement, transforming into a blank page, perhaps reflecting the innocence of lived experiences.

Mencía's poems find the constant desire to explore the digital medium, employing each of its principles and perceptions for expression. It also appreciated a commitment to society and concrete reality, especially to the displaced and refugees, reflecting on it and allowing the reader to empathise, in addition to historical, social, and collective memory. The poems to look at, the calligrams, are a fundamental feature of her work, but the author ensures that the reader not only looks at the poem but also through it, becoming part of it. Another peculiarity is how her poems are a remediation of canonical poems, paper calligram experiences, etc. Similarly, the linguistic focus of her poems seeks a common language, first with nature and later through multilingualism, seeking readers' connection and encounter with her work and among themselves, allowing the reader to be the linguistic subject. Finally, the delicacy and sensitivity in her aesthetics and metaphors ensure that the themes of her poems do not leave the reader indifferent.

3. J.R. CARPENTER

As she explains on her website, Jannet Ruth Carpenter is a Canadian-born UK-based artist, writer, and researcher working across performance, print, and digital media. She studied Life Drawing and Anatomy at the Art Students' League of New York in 1988. She graduated with distinction in Studio Art with a concentration in Fibres and Sculpture from Concordia University in Montreal. 2014, she was awarded a practice-led PhD research degree from the University of the Arts London. Her thesis, *Writing Coastlines: Locating Narrative Resonance in Transatlantic Communications Networks*, explores intersections between Performance Writing, Digital Literature, Locative Narrative, and Media Archaeology (Carpenter, 2024). She is a collage artist focusing on appropriating materials. She is fascinated by contrast, juxtaposition, and the contextualisation that emerges from the competition between multiple media for attention, creating unsettling spatial relationships and disturbing interstitial spaces.

As a digital writer, she is a prolific artist. She began by writing fictional narratives distributed across USENET groups and creating fictional characters in MOO, and in 1995, she created her first web-based. Her work has evolved alongside the web, but she remains strongly influenced by the early politics and aesthetics of the internet. She tries to avoid proprietary software and platforms, striving to keep her work as understated as possible, always prioritising accessibility, transparency, scalability, and elegant imperfections. Her main digital works are The augmented reality poetry app, created with Tomo Kihara; *This is Not a Good Sign* (2021); *A Storm in 2K* (2020); *The Pleasure of the Coast: A Hydro-graphic Novel* (2019); *This is a Picture of Wind: A Weather Poem for Phone* (2018); *The Gathering Cloud* (2016); *Notes Very Necessary* (2015); *Once Upon a Tidy* (2014); *Walks from City Bus Routes* (2015); *Etheric Ocean* (2016); *...And By Islands I Mean Paragraphs* (2013); *Notes on the Voyage of Owl and Girl* (2013); *The Broadside of a Yarn* (2012); *There He Was, Gone* (2012); *Trans.Mission [A. Dialogue]* (2011); *Wanderkammer: A Walk Through Texts* (2011); *Struts* (2011); *Muddy Mouth* (2011); *Along the Briny Beach* (2011); *CityFish* (2010); *Whisper Wire* (2010); *Gorge* (2010); *I've Died and Gone to*

Deavon (2010); *Excerpts from the Chronicles of Pookie& JR* (2010); *In Absentia* (2008); *Tributaries & Text-Fed Streams* (2008); *Les Huit Quartiers du Sommeil* (2009); *Entre Ville* (2006); *The Cape* (2005); *How I Loved the Broken Things of Rome* (2005); *Send More Than Words... Everybody Loves Pictures* (2003); *Rope Trick* (2003); *The Orchard of Innumerable Plans* (2000); *A Sleep I Fell* (2000); *Mythologies of Landforms and Little Girls* (1997); *a grammar of signs have replaced a Botany of symptoms* (1998); *Notions of the Archival in Memory and Deportment* (1999); *Jennifer* (2000); *I II III IV VI VII VIII IX X* (1996); *Fishes & Flying Things* (1995).

Scott Rettberg introduced the first hypertext that she wrote:

In hypertext works such as *Entre Ville* (2006), *In Absentia* (2008) and *The Gathering Cloud* (2016), J. R. Carpenter brings a deft hand at web design to experimental presentations of fiction and poetry within densely layered, collaged visual interfaces. In *Entre Ville*, drawings on notebook pages, cutout photograph elements, and short impressionistic pop-up videos are launched by clicking on the windows of an apartment building, which supplement the written narrative. Carpenter has an excellent sense of the uses of multimodality. In *Absentia*, she explores the use of a Google Map interface to situate a fragmented narrative in the space of a city. With *The Gathering Cloud*, Carpenter layers visual elements that progressively launch on top of one another, supplementing and commenting on prior elements in an elegant work of visual design that also functions as a critical essay on climate change and “the cloud” and the carbon footprint that all our networked activity leaves hovering over the planet (2019, p. 84).

However, Carpenter’s most important feature, as Morales Sánchez points out when she explains one of her most important works, *City Fish* (2010), represents an exceptional example of a poetics of spatiality, presented as a collage structured around a binary framework. Throughout the narrative, the reader encounters maps, subway plans, hand-drawn sketches, photographs, quotations, data, poems, and literary fragments from contemporary authors, all woven together into a complex web of meanings that culminate in the transit-destination story of two parallel characters: Lynne, a Canadian-born woman, and a fish brought from the sea, awaiting sale at the market (Morales Sánchez, 2024, p. 300). This diverse material is organised into a plot that unfolds primarily across the multiple spaces and settings of New York City,

graphically represented in two parallel spaces, separated by the horizon line and characterised by two backgrounds: the upper white and the lower blue (Morales Sánchez, 2024, p. 300). However, other spaces emerge, either evoked, narrated, or remembered as part of the protagonists' lives and linked to their migrant condition, an essential thread in their familial history. The dead fish, along with the fish scattered on the pavement, serve as an alter ego, a parallel self-cast into the city by fate, representing an identity displaced from its natural environment, out of its logical context, yet compelled to assimilate into different surroundings, leading to personal catharsis through appropriation (Morales Sánchez, 2024, p. 300).

J. R. Carpenter's distinctive feature is the poetic elaboration of space that she traces as a constant line in her creations, as seen in the previous example or in *The Cape* (2005), where she tells a story through photographs, illustrations, and white and black maps (Zalbidea Paniagua, 2023, p. 40). She elaborates with precision on an architecture of space that permeates her works' thematic and structural elements (Morales Sánchez, 2024, p. 299).

4. ALINTA KRAUTH

Alinta Krauth is a multidisciplinary artist specialising in new media, interaction design, electronic literature, and exhibition design. She co-founded with Jason Nelson EphemerLab and is a dedicated researcher in interactive art, particularly for contexts extending beyond human-centric environments. As delineated on her website, her research encompasses deploying interactive devices to engage with more-than-human agency and the ethic of care for non-human entities. Her art pieces often incorporate ecological motifs developed through collaborative fieldwork with ecologists and wildlife rescue organisations. She is an Associate Professor at the University of Bergen, and she was recently named the Leonardo-ASU Imagination Fellow for 2023/24 and has been recently shortlisted for the prestigious Ars Electronica S+T+ARTS Prize (2023) from the European Commission. Her works are on large screens in Times Square for ZAZ10st Gallery NY, Science

Gallery Detroit USA, The Glucksman Gallery Ireland, HOTA Australia, Gallery 3.14 Norway, University of Cadiz, and Art Laboratory Berlin Germany.

As the author explains in her PhD dissertation, she focuses her research on “more-than-human”, and although the quotation may be lengthy, it is necessary to understand her work and the use of the affordances that the New Media and the AI give; she understood as follows:

I follow the reading that the term ‘more-than-human’ has arisen in the humanities and arts as a response to the similar term ‘posthuman’, wherein arguments have been made that ‘posthuman’ too often re-centres the human as the subject of importance in contemporary and digital culture (See: Abram, 1997; Tsing, 2013). It has been suggested that more-than-humanism is a type of posthumanism but approaches posthumanist cultural constructs in ways that aim to de-centre the human subject in favour of other, and sometimes historically Othered, creatures and materials in our social spheres. I further use the term to suggest a social assemblage (See: Glossary of Terms) made of both humans and other actors such as animals and plants. An example would be an assemblage that includes a human, but can never be constrained to a view of society where no other being has agency. Humans do not live in a vacuum. Like posthumanism, the term is also often used to suggest technologies are agents in our social sphere, also evident in my research topic; however, in this research, I aim to place animals as actors of importance above technology. (Krauth 2022, ix).

As an interdisciplinary artist, she creates electronic literature, digital art, and works that combine both. While most are created alone, she collaborates with another artist, Jason Nelson, as in *Portals* (2016), *Curiocreasures* (2022), *Bindings*, *Cities of Cloud*, and *Wire* (2018).

Her works include *Shelter in Place in Place* (2021) and *What is Human Now?* (2020), explained by Krauth as a large-scale digital artwork combining generative visuals and remixed and hand-scan animated visuals (Krauth, 2020); *Works for Queensland State Archives* (2019-2021); *Intrafacing* (2021-2022) “an interactive game that decodes a dog’s boy position and uses this information to give tasks to the human player” (Krauth, 2024). In 2021, she created her most important work, *The Bat Translator*, which will be addressed in more detail later. *The Quantum Enrichment Entanglers* (2021-2022); *Prosthetics for a Changing Climate* (2020); *Diffraction* (2019); *Relating to Biolandscapes* (2018-2019), it is

a real-time sound art event, and interactive, touchable sensor-enabled plants producing sound and visuals (Krauth, 2024); Bioluminescent Walking Events (2016); If the Forest Wander (2016); A More-Than-Human-System (2018); Balancing Act (2020); Unde-Mine Collection (2017), an exhibition of five digital video works and one interactive work; Signals; Tree:Mails (2016-2017) as Krauth explains it, “it is an interactive new media artwork displayed via audiences' at-home and hand-held devices that plots a series of GPS-tagged trees in the Scenic Rim area on an interactive map. The inbuilt creative AI system allows trees to respond' to the user via their email address, allowing people to strike up conversations with and share stories and secrets with nature” (Krauth 2024); Cartology Apology (2016); The River Enfolds, a data-generated artwork created for a large screen; the generative animation that generates audio, Shadows Blister Those Who Try To Touch; Holo-Proj Cunes; Glas Blong Huriken (2016); Machinimenomenology (2017); A Long, Wired Paddock, it is a digital animation of a 3D wireframe world that the camera ducks and weaves through (Krauth 2024); An Argument in Parallel Incompleteness (2016), an art game where the player is a fruit bat who battles their way through chaotic poetry (Krauth 2024); Natural Objects; Hologram Lines; Movement Modulation (2017); Geonotation; Wind Blisters Those Who Try To Run (2015); The Fingers of a Warm and Careful Android (2015); the interactive touchscreen work If Notnow, If-Then-When-Else; Memetic Soil (2018); Colonise (2014-2015); Unnatural Objects; Natural Caves; Interactive Canvas (2015); and Un[tram]melled, it is an interactive projection.

As mentioned, The Bat Translator is one of her most essential e-poems. It is a mobile phone application that creates poems through bat vocalisations. To recognise the sounds created by the animals that will be translated into poems, she uses AI. In particular, she uses Machine learning to create this work; Krauth collaborated with a shelter for flying foxes, a native bat species in Australia, her homeland. During this time, she observed how the flying foxes used vocalisations to communicate with one another. These were not complex conversations but seemed to convey notions such as "this is mine," "stay away," or "I like you, but not enough to share this with you." Through this work, the

artist demonstrates how vocalisations are the inherent sound data of interaction, expressing reactions or responses. The flying foxes taught her that approaching interactive art is a form of communication where one asserts control over the artefact, cautiously spreading wings and approaching before shifting the perception of the object from something to communicate with to something to consume—from a potential subject to a potentially enriching object. In addition, she also learnt that communication occurs through objects, which can carry overlapping meanings depending on who perceives them (Krauth, 2022, p. 127). This work evokes the flying fox's response, communication, and interaction with its environment and objects. It can extend much further, including applications in science, information technology, and biosemiotics (Krauth 2022, p. 129).

5. MAKING VISIBLE

At the beginning of this work, it was noted that women in electronic literature have faced a lack of visibility and recognition they deserve. Throughout these pages, the work of three prominent digital writers and their contributions to the field has been presented. On the one hand, María Mencía, with her exploration of the digital medium alongside her commitment to society and immigration; J. R. Carpenter, with her study of space and the role of women within it; and finally, Alinta Krauth, with her creations that allow interaction with other living beings and the reflection of more- than-humans.

6. REFERENCES

- Arnau, Carpenter, J. R. (2024). “J. R. Carpenter”. Accessed September 8, 2024. <https://luckysoap.com/bio.html>.
- Castaño Collado, Celia. 2020. *El papel de las mujeres en la revolución digital*. Madrid: Santillana Educación.
- De Gregorio Robledo, Yolanda. 2024. “‘Pry’ o cuando figoneamos en la mente del protagonista de una narrativa digital”. In *Entrelazando lenguas y culturas: perspectivas actuales en torno a la adquisición y didáctica de lenguas, estudios lingüísticos y traducción, y estudios culturales y literatura*, by Pérez Fernández, Lucila María y Jorge, (coord.). Dykinson.

- De Gregorio Robledo, Yolanda. 2023. “Espacios Femeninos En La Narrativa Digital anglófona”. *Tropelias: Revista De Teoría De La Literatura Y Literatura Comparada*, n.º 9 (noviembre):35-44.
https://doi.org/10.26754/ojs_tropelias/tropelias.202399692.
- De Gregorio Robledo, Yolanda. 2022. Aproximaciones a la narrativa digital femenina a través de las obras anglófonas “Fitting the Pattern” (Christine Wilks 2008) y “Pry” (Samantha Gorman y D. Cannizzaro 2014). PhD diss., Cadiz: University of Cadiz.
- Di Rosario, G. (2011). *Electronic Poetry. Understanding Poetry in the Digital Environment*. PhD diss., Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Escandell-Montiel, Daniel. 2022. *La Escritura Digital Tiene Nombre De Mujer. The Conversation*. <https://theconversation.com/la-escritura-digital-tiene-nombre-de-mujer-190955>
- Florenchie, Amélie. (2019). “Una memoria poética y digital del exilio republicano en el ‘El Winnipeg el barco de la esperanza de María Mencía’.” In *Retornos del exilio republicano español: dilemas experiencias y legados*, A. Sarria Buil (ed.), 17-133. Madrid: Ministry of Justice. General Technical Secretariat.
- Hayles, N. Katherine. (2005). *My Mother Was a Computer: Digital Subjects and Literary Texts*—Chicago: University of Chicago Press.
- Hayles, N. Katherine. *Electronic Literature. New Horizons for the Literary*. Indiana: University of Notre Dame Press, 2008.
- Hine, Ana. (2018). “Neon habla con J.R. Carpenter”. *Neon*. Accessed September 8, 2024. <https://neondigitalarts.com/neon-speaks-jr-carpenter/>
- Krauth, Alinta. (2023). *Alinta Krauth*. Accessed July 23, 2024.
<https://bit.ly/3Hi44GU>
- Krauth, A. (2022). More-Than-Human Creative Practice: Approaches To Making Interactive and Digital Art As Enrichment For Wild Flying Foxes and Domesticated Dogs. PhD diss., Queensland University of Technology.
- Mencía, María. (2003). From Visual Poetry to Digital Art: Image-Sound-Text Convergent Media and the Development of New Media Languages. PhD diss., London: Chelsea College of Art and Design University of the Arts.
- Morales, M^a Isabel. (2024). “Lecturas semióticas del espacio en la narrativa digital femenina: J.R. Carpenter y María Mencía”. In *Espacio, arte e identidad. Consideraciones semióticas*, edited by M.^a Paz Cepedello Moreno, Mario De la Torre-Espinosa, M.^a Isabel Morales Sánchez, Pablo Zambrano Carballo. Peter Lang.

- Navas Ocaña, M^a Isabel. 2020. “Las escritoras en el canon de la literatura digital en español.” *Studia Neophilologica*, 92(3), 337–360.
<https://doi.org/10.1080/00393274.2020.1730235>
- O’Sullivan, James. (2019). *Towards a Digital Poetics: Electronic Literature & Literary Games*. Cham: Springer International Publishing.
- Rettberg, Scott. (2019). *Electronic literature*. Cambridge, UK; Medford, MA, USA: Polity Press.
- Zalbidea Paniagua, Maya. 2023. “Sobre la colección internacional Electronic Literature by Women Authors (1986-2021) en el ELMCIP”. In *Ciberfeminismos, tecnotextualidades y transgéneros*, edited by Isabel Navas Ocaña and Dolores Romero López. Ediciones Complutense.

LA MEMORIA DE LA COLONIZACIÓN FRANCESA EN LA LITERATURA INDIANOCEÁNICA DE NATHACHA APPANAH

SERGIO DÍAZ MENÉNDEZ

Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Nathacha Appanah (1973) es una de las figuras más prominentes de la literatura de expresión francesa en la actualidad. Descendiente de una familia de trabajadores indios, Appanah nace y pasa los primeros años de su vida en Isla Mauricio. El primer contacto de Appanah con el mundo conocido como occidental tiene lugar a partir de 1998, fecha en la que se traslada a Francia, la antigua metrópolis, para estudiar la carrera de Periodismo. Una vez terminados sus estudios, regresa a Mauricio por un breve periodo de tiempo, para después instalarse en Mayotte³, territorio francés de ultramar. Allí Appanah entra en contacto con algunos de los problemas generados por el neocolonialismo, como la escasez de recursos, la discriminación geográfica, la pobreza endémica, la delincuencia y las situaciones de tensión generadas por olas migratorias descontroladas desde las islas Comoras. Actualmente reside en Francia, desde donde cultiva con mucho éxito su otra faceta profesional, la de escritora, que combina con tareas esporádicas de traducción e interpretación.

En lo relativo a su carrera como escritora, Appanah ha cultivado fundamentalmente, y casi en su totalidad, el género narrativo. Sus novelas han sido publicadas en la editorial parisina Gallimard, la cual se ha ido

³ Actualmente bajo el estatus de departamento, desde la reforma de la administración regional francesa operada bajo el gobierno de Manuel Valls como primer ministro y François Hollande como presidente de la República (2012-2017).

haciendo eco de la producción literaria de las antiguas colonias francesas durante las últimas décadas. Entre sus novelas de primera generación destacan *Les rochers de Poudre d'Or* (2003), *Blue Bay Palace* (2004) y *La noche d'Anna* (2005), donde Appanah explora tópicos como la relación del ser humano con la naturaleza, retrata las formas de vida mauricianas y formula una crítica hacia las políticas responsables de la destrucción del medio ambiente y de las políticas neocoloniales.

En una segunda generación de novelas, Appanah añade el componente de la cuestión femenina a sus obras, que adquieren progresivamente un cáliz más global y abarcan territorios del océano Índico inexplorados hasta ese momento por la autora. Se trata de *En attendant demain* (2015), *Petit éloge des fantômes* (2016), *Tropique de la violence* (2016), *Le ciel par-dessus le toit* (2019) y *Rien ne t'appartient* (2021). Entre ambas generaciones de novelas destaca *Le dernier frère* (2007), situada entre las dos tendencias de la autora, una más comprometida con la clase obrera y otra con la condición femenina, y entre lo global y lo local. En esta obra, Appanah aborda un tema del que poco se ha hablado en Mauricio y en los manuales de historia mundial en general: la persecución de los judíos en lugares muy variopintos del planeta y el uso de los territorios de ultramar como colonias penales, cárceles a cielo abierto para aquellos que huían de la muerte y la tortura.

Muestra de la relevancia de la obra de Appanah en el panorama literario francófono es la amplia cantidad de galardones recibidos, entre los que destacan el Premio del Libro RFO (2003), el Gran Premio Literario del Océano Índico (2004), el Premio de la Lengua Francesa (2022) o el Premio de Novela FNAC (2007). Este último precisamente le fue otorgado por la novela *Le dernier frère*, objeto de estudio de esta investigación, y única novela de Appanah en ser publicada por Éditions Folio, en lugar de Gallimard, su casa de confianza. En un repaso por los premios recibidos por Appanah puede verse reflejada la evolución en su trayectoria literaria de lo más local a lo global, y el enriquecimiento que ha cosechado de la lengua francesa, siendo inicialmente hablante nativa del criollo francés mauriciano y del hindi, idioma de sus progenitores.

2. OBJETIVOS

- Promover el conocimiento de las variedades de la lengua francesa y de las literaturas creadas en el ámbito geográfico de la francofonía, sobre todo la escrita por mujeres
- Fomentar el estudio de Nathacha Appanah como figura emblemática de la literatura mauriciana, enriqueciendo con ello los planes de estudio de literaturas de habla francesa
- Analizar la reescritura de la historia colonial de las potencias europeas a través de uno de sus momentos más críticos, la Segunda Guerra Mundial
- Acomodar la novela *Le dernier frère* dentro de la obra narrativa de Nathacha Appanah como novela de transición entre lo global y lo local y la ecocrítica y el ecofeminismo

3. METODOLOGÍA

En cuanto al escenario metodológico, cabe destacar de manera eminente el enfoque hermenéutico, es decir, la toma en consideración del contexto para analizar el texto literario. Por contexto, vamos a referirnos, en este caso, al conjunto de circunstancias sociales, políticas, económicas y literarias en las que se produce la novela. *Le dernier frère* se publica en 2007: era de plena instalación de un sistema económico neoliberal, basado en la reducción de impuestos y aranceles, lo cual contribuyó a la deslocalización de las industrias, incluso las monetarias, algo de lo que se aprovecharon países con una fiscalidad muy baja, como Mauricio. Asimismo, proliferan tipos de negocio con menor implantación anteriormente, como el turismo internacional. Algunos países, antiguos territorios coloniales, se convierten en un lugar ineluctable para estas nuevas industrias, de escaso valor en términos de calidad de los puestos de trabajo y cualificación. Además, estos territorios resultan también afectados por el impacto medioambiental de estas políticas, por el deterioro en el medio natural causado por el turismo de masas, los barcos de crucero y los vuelos transoceánicos.

Esta ruptura de las fronteras en favor de intereses económicos es palpable en autoras como Nathacha Appanah, que aborda situaciones de su patria, Mauricio, pero también de territorios vinculados a esta, incidiendo en los perjuicios de las prácticas coloniales y neocoloniales sobre estos lugares:

Parmi les xénographies féminines contemporaines s’inscrit avec succès le parcours littéraire de Nathacha Appanah, écrivaine mauricienne d’expression française vivant maintenant en France. Ses œuvres décrivent des mondes soit de sa patrie d’origine ou de l’archipel des Comores, voire de l’Inde et du Sri Lanka, soit de l’Hexagone. Nous pouvons parler d’une vaste cartographie permettant d’étudier l’expérience de l’altérité liée à l’émigration et au rapprochement et/ou à la confrontation des cultures⁴ (Andrade Boué, 2022, p. 42).

En cuanto al contexto literario, este se liga al geográfico, puesto que no se puede entender la literatura mauriciana sin tener presente el marco oceánico en el que esta se produce. Antes de dar el salto de lo local a lo global, en un contexto de extrema uniformización y globalización, la literatura mauriciana y, muy en concreto, autoras con un amplio bagaje cultural, tanto de su tierra como de la metrópolis, ha de pasar por un estadio intermedio, el de la literatura indianocéánica. Teniendo en cuenta los resultados de las investigaciones de especialistas como Mar García y Nazir Can, en su grupo de trabajo *Literatures de l’océan Indien*, de la Universidad de Barcelona, dicho término puede definirse como “una región que se extiende desde el cono sur africano hasta la costa oeste del subcontinente indio, pasando por territorios como Madagascar, Reunión y Mauricio, donde se combinan las lenguas locales y [...] las lenguas de las antiguas potencias colonizadoras” (Díaz Menéndez, 2024b, p. 36). En el estudio de la topografía de las literaturas de este espacio geográfico, se encuentra una gran relación entre la cultura y el medio natural, rompiendo una dicotomía que había estado presente durante siglos, y que había servido como mecanismo para infravalorar las

⁴ Entre las xenografías femeninas contemporáneas se inscribe con éxito la carrera literaria de Nathacha Appanah, escritora mauriciana de habla francesa que reside actualmente en Francia. Sus obras describen mundos bien de su patria o bien del archipiélago de las Comoras, de India o de Sri Lanka, pasando también por la Francia continental. Se puede hablar de una vasta cartografía que nos permite estudiar la experiencia de la alteridad ligada a la inmigración y a los acercamientos o a las confrontaciones entre culturas (traducción propia).

culturas poscoloniales, y ligando la cultura al medio natural en el que esta se crea, “les cultures sont en effet très fortement liées aux milieux, à l’environnement” (Andrade Boué, 2022, p. 42).

Uno de los pioneros en emplear el término literatura indianocéánica fue el crítico reuniónés Camille de Rauville, quien establece que las concomitancias entre las culturas de los territorios del Índico, así como entre las literaturas subsidiarias de estas, se debe no sólo a una relación de proximidad geográfica o económica, sino a la herencia cultural de olas migratorias que se fueron sucediendo a lo largo de los siglos:

Le triple substrat géographique, racial et linguistique, puis du métissage psychique par le mélange des idées comme des données physiques, établit un support particulier à la culture de ces îles de français lingua franca. Est-ce à dire que la littérature de l’Océan Indien présente un caractère propre? Ici encore la réponse, ou plutôt les réponses, ne sont pas simples. Parce qu’elle est entraînée dans les courants de la littérature française (de l’Hexagone) à laquelle elle ne se rattache, certes, d’aucuns n’y relèveront que ces influences. D’autres passeront à l’extrême et développeront les données indianocéaniques qui se manifestent en notre littérature australe. On peut également, on doit rechercher des caractéristiques et des tendances particulières à une ou plusieurs des îles en question sans négliger les apports, disons parisiens, qui s’y sont manifestés et qui continuent de le faire⁵ (Rauville, 1990, p. 394).

Esta concepción establece que el mestizaje debido a las migraciones, primero árabe y luego hindú, sin olvidar a los polinesios, pioneros en recorrer el Índico, ha dado lugar a la pluralidad cultural de estos territorios hoy en día. Estas culturas constituirían un sólido sustrato cultural, mientras que el estrato vendría conformado por las culturas de las metrópolis, especialmente la francesa, mencionada sin ambages por

⁵ El triple sustrato geográfico, étnico y lingüístico, unido al mestizaje psíquico debido a la mezcolanza de ideas como los datos físicos, constituye un apoyo particular a la cultura de estas islas, que tienen el francés como lengua franca. ¿Esto quiere decir que la literatura indianocéánica posee un carácter propio? La respuesta o, más bien, las respuestas, no son sencillas, puesto que oscila entre la literatura de la Francia continental y a sus corrientes sin llegar a inscribirse en ella. Otros irán hacia el extremo y desarrollarán las características indianocéánicas que se manifiestan en la literatura austral. También podemos y debemos indagar en las características y tendencias particulares de una o varias de estas islas, sin obviar las aportaciones parisinas, por decirlo de alguna manera, que se han manifestado en ellas y que continúan haciéndolo (traducción propia).

Rauville. Las literaturas, en tanto que producto cultural, serían objeto de dicha mezcolanza también:

Une littérature lointaine, une littérature propre : il n'est pas besoin de bien connaître celle de l'Océan Indien pour se douter qu'en 200 ans elle reflète les caractéristiques des implantations et des mélanges qui se sont produits dans cette région géographique et sociale et dans son expression. Il faut donc la préserver d'un examen exclusif et qui, au départ, serait exotique et européen, étranger à sa nature même⁶ (Rauville, 1990, p. 322).

A este encuadre dentro del cosmos indianoceánico, desde una perspectiva hermenéutica, se uniría un enfoque ecocrítico, muy pertinente habida cuenta de la relación de las culturas de estos territorios con la naturaleza, a la que no escapa Nathacha Appanah, quien formula, además, una reivindicación ambientalista a través de sus obras. La ecocrítica es un concepto que surge en el ámbito académico estadounidense en los años noventa del siglo pasado, como una respuesta vital que pone en relación la literatura con la conciencia ambiental.

En 1995, Laurence Buell, pionero de la literatura americana en Harvard, introduce el término, que define como “el estudio de la relación entre la literatura y el entorno, realizado con un compromiso práctico con el ecologismo” (Buell, 1995, p. 430). Aunque se trata de una disciplina relativamente joven, no ha parado de crecer. Es a menudo concebida como una crítica cultural única que amplía la ecología hacia las humanidades, rompiendo las barreras entre disciplinas. Laurence Coupe, a pesar de priorizar el término “estudios verdes”, afirma que la ecocrítica es una perspectiva crítica militante, frente al industrialismo y a la negación postmoderna de la misma (Coupe, 2000, p. 9). La ecocrítica en sí misma es, más que un enfoque más, un conjunto de técnicas de interpretación del texto literario que aunaría un enfoque ambiental centrado en el medio natural, la interdisciplinariedad, un compromiso activista con todas aquellas cuestiones que atañen al medio ambiente y el análisis

⁶ Una literatura lejana, una literatura propia: no hay necesidad de conocer bien la del océano Índico para intuir que refleja las implantaciones y las mezclas que se han producido durante los últimos doscientos años en esta región geográfica y social y en sus formas de expresión. Hay que evitar un análisis exclusivo y que pudiera acabar siendo exótico y a la europea, extraño a su naturaleza misma (traducción propia).

de representaciones medioambientales, trátase de la flora, la fauna o los paisajes, así como las consecuencias de la acción humana sobre estos.

4. RESULTADOS

Siguiendo la estela de la hermenéutica, un análisis del contexto sociohistórico nos lleva a descubrir los hechos reales en los que se basa la trama de la novela, y de los cuales Appanah no da pistas hasta las últimas páginas de la novela. En esta última parte, el narrador, Raj, profesor de historia, se encuentra con documentación fehaciente que acredita el porqué de un extraño niño, David, al que conoció en su infancia y que vivía en condiciones lamentables. Raj descubre, ya en su madurez, que David formaba parte de un colectivo de 1500 judíos que habían huido de Alemania y de Europa Central en 1940. El barco, bautizado como *The Atlantic*, tenía como destino los territorios palestinos, en aquel momento pertenecientes al imperio británico. Sin embargo, las autoridades británicas denegaron ese acceso a los judíos, que se vieron obligados a vagar a la deriva hasta ser finalmente aceptados en Mauricio. Allí, fueron conducidos a la prisión de Beau Bassin, donde se transformó un entorno natural paradisíaco en un infierno de enfermedad, hacinamiento y muerte para dichos judíos exilados. Tras una elipsis temporal, y en la adultez, una vez su padre había muerto, y con este último los fantasmas del pasado, Raj descubre que el niño con el que jugaba era David Stein, niño internado en el campo de Beau Bassin:

Raj, l'adulte, a presque soixante-dix ans et se rappelle à petites doses son enfance, lorsqu'il a découvert, sans les comprendre, les réalités brutales du monde en 1945 (l'époque de la Deuxième Guerre mondiale en Europe) ; il se souvient de ses deux frères morts brutalement et de son amitié avec David, petit garçon venu il ne savait d'où, mais qui rêvait d'aller à Eretz en Palestine⁷ (Tirven-Gadum, 2012, p. 221).

⁷ Raj, como adulto, tiene casi setenta años y va recordando su infancia en pequeñas dosis, hasta descubrir, sin comprenderlo, las realidades brutales del mundo en 1945 (época de la Segunda Guerra Mundial en Europa); se acuerda de la trágica muerte de sus dos hermanos y de su amistad con David, un niño cuyo origen no conocía, pero que soñaba con llegar a Eretz, en Palestina (traducción propia).

Este suceso, vergonzante para las potencias europeas, concretamente Reino Unido y Francia, responsables de la descolonización del territorio, habría sido borrado de los manuales oficiales de historia para no dañar las narrativas nacionales occidentales. Esta realidad neocolonial es la que intenta denunciar Nathacha Appanah en esta novela, un modelo de escritora mauriciana en todos los sentidos, pues conoce lo local (Mauricio), vive y escribe desde Francia (la antigua o no tan antigua potencia colonizadora) y las dinámicas del mundo globalizado:

It could be said that today's prototypical francophone Mauritian novel is written by an Indo-Mauritian author and published in Paris. But whether they live abroad or not, these increasingly visible authors from the island are, as Huggan puts it, 'both aware and resistant to their interpellation as marginal spokespersons, institutionalised cultural commentators and representative (iconic) figures' (2001, p. 26), thus allowing for interesting forms of 'strategic exoticism' (2001, p. 32) where dilemmas central to the postcolonial field are negotiated⁸ (Arnold, 2017, p. 166).

Esta realidad del campo de concentración de Beau Bassin contrasta con la vida idílica, siguiendo el tópico literario del *beatus ille*, que constituía el día a día en Mapou, pueblo mauriciano de donde Raj y su familia son imaginarios. Por algún motivo, Raj nunca llegó a vivir feliz tras marcharse de dicho lugar con tan solo ocho años. Sus dos hermanos habían muerto en una inundación, lo cual retrata las consecuencias de la acción humana contra el medio natural en los lugares más insospechados, y donde los más necesitados son los que padecen dichas consecuencias. Además, su padre había comenzado a trabajar en el campo de Beau Bassin donde estaban confinados los judíos, y se había vuelto mucho más violento. Las recetas de su madre eran las únicas capaces de retrotraerle a ese pasado feliz:

⁸ Puede afirmarse que la novela prototípica mauriciana actual de expresión francesa es escrita por una autora indomauriciana y publicada en París. Pero, vivan fuera del país o no, estas autoras, cada vez más visibles, son, como afirma Huggan, "a la vez conscientes y resistentes frente a su apelativo de personas marginales, comentadoras culturales institucionalizadas y figuras (icónicas) representativas" (2001, p. 26), dando lugar a ciertas formas de exotismo estratégico (2001, p. 32), donde los principales dilemas del ámbito poscolonial son negociados (traducción propia).

El apetito se abre paso a través de la ingesta de frutos cuyo sabor y cuyo olfato, más que a través de con la vista, son aprehendidos con la memoria y con el oído, pues es óbice para rememorar momentos del pasado de la vida de los yoes poéticos que nos hablan a lo largo de los textos, y nos revelan una historia que puede estar más o menos basada en la vida de las autoras. Se trata de episodios que alternan recuerdos gratos, de unión con sus familiares o de solidaridad entre mujeres (Díaz Menéndez, 2024a, p. 6).

Esta conexión de los alimentos con la propia infancia es muy típica de la literatura indianoceánica en general y de Nathacha Appanah en particular. Incluso en análisis de obras de otros géneros, como la poesía, se puede observar esa aprehensión del mundo a través del gusto y del olfato, como catalizadores de recuerdos del pasado:

Estos aromas y sentimientos cumplirían una función primordial, la de retrotraer al lector a la infancia de las voces poéticas, sus etapas más primarias, en compañía de sus madres. La madre aparece como pilar fundamental y como raíz que permite la conexión con la tierra, con lo local, no solamente en lo referente al territorio sino a sus idiomas, sus mitos, sus ritos y sus tradiciones (Díaz Menéndez, 2024a, p. 9).

Este recuerdo de la infancia tiene que ver también con una imagen feliz de su propia madre. Los hermanos de Raj habían muerto, y esto no suponía solamente un golpe emocional para el niño, sino también para su madre, unido a los malos tratos que ambos sufrían por parte de su padre. El padre de familia, lejos de tener un rol de protector, se había convertido en un tirano, que a su vez era víctima, como sujeto colonizado, de las potencias europeas, que lo habían obligado a presenciar escenas cruentas y a ejercer la violencia contra esos judíos abandonados a su suerte en Beau Bassin:

A la situación de doble discriminación de las mujeres en territorios pos-coloniales obedece no sólo la colonización del cuerpo sino también la colonización de la mente. Mediante sentimientos de culpabilidad, la asunción de los valores del invasor, o del patriarcado y la laminación progresiva del autoconcepto, las mujeres se han visto tan agraviadas que sólo la creación literaria sirve como una forma de liberación de la ansiedad que sufren (Díaz Menéndez, 2025, p. 181).

La cita anterior explica en parte el cambio en la forma de ser de la madre de Raj. La violencia de género constante a la que estaba sometida, así como las agresiones a su propio hijo por parte de su marido, habían

llegado a deteriorar tanto su confianza en sí misma que ya no era ella, sino otra mujer mucho más frágil y vulnerable. Este cambio había sido evidente para Raj, por la unión que sentía hacia ella. Metafóricamente, la felicidad de la madre se compara con un término imaginario, una cotorra roja, con colores vistosos y alegres, que la abandona, aunque Raj no quiere dejar de ver en la presencia del ave una cierta bendición, en una versión tropical de la mítica paloma blanca del cristianismo:

Ma mère tenait entre ses mains une perruche rouge. [...] la perruche s'est envolée [...] la perruche est redescendue en dessinant un cercle et elle s'est posée sur la tête de David. Il faut imaginer cet oiseau majestueux tout en plumes rouge vif et douces [...] se poser sur les boucles blondes de David, comme si de nos trois têtes elle avait choisi la plus accueillante. [...] Puis, la perruche s'est envolée en traçant d'une traînée rouge dans l'air le cercle que nous formions, ma mère, David et moi [...] on aurait dit qu'elle nous scellait [...] qu'elle nous bénissait⁹ (Appanah, 2007, pp. 120-121)

La madre de Raj no solo sufría, por tanto, discriminación por ser indígena en un territorio colonizado, sino por ser de sexo femenino, en un entorno patriarcal que justificaba las agresiones físicas, verbales y económicas hacia las mujeres. Raj, como niño víctima de violencia de género a la vez que su madre, había pensado en mejorar su estado anímico ofreciéndole a David como un nuevo hijo, para pasar página tras la pérdida de sus dos retoños:

Je pensais pouvoir effacer un peu le chagrin de ma mère en lui amenant un autre fils, je pensais que ce genre de choses était possible si on aimait vraiment, j'étais assez idiot pour croire que si Dieu enlevait ceux qu'on aime sans raison, il offrait autre chose pour compenser. Et cette autre chose, c'était David, évidemment¹⁰ (Appanah, 2007, p. 145).

⁹ Mi madre sostenía entre sus manos una cotorra roja. La cotorra voló, se fue dibujando un círculo y posándose en la cabeza de David. Hay que imaginarse a este pájaro majestuoso lleno de plumas vivas y suaves posarse sobre los cabellos rubios de David, como si de nuestras tres cabezas hubiera elegido la más acogedora. Después, la cotorra se fue trazando una estela roja en el círculo que formábamos mi madre, David y yo. Podría pensarse que con ello estaba sellando nuestra unión, que nos estaba bendiciendo (traducción propia).

¹⁰ Pensaba que podría borrar un poco la pena de mi madre trayéndole un hijo nuevo, creía que ese tipo que cosas eran posibles si uno amaba de verdad, era lo suficientemente imbécil como para pensar que Dios no se llevaba a nuestros seres queridos sin una razón, ofrecía otra cosa para compensar. Y esta otra cosa, era David, estaba claro (traducción propia).

Conocer a David, de forma fortuita, fue la salvación para Raj quien, influenciado por su padre, podría haber llegado a deshumanizar a los judíos confinados en Beau Bassin. El padre, en su rol de guardián de Beau Bassin, había recurrido a esa estrategia para no sentirse culpable. Evidentemente, Raj, por su condición de niño, se creía lo que decía su padre y estimaba que su profesión tenía que ser heroica:

Des grands A, des grands O et des grands E aux mots qu'il disait tout en me secouant. Sa bouche et ses yeux s'ouvraient en même temps, quand je le voyais partir le matin, dans son uniforme, je voulais plus que tout le suivre et voir comment il enfermait dans sa grande prison les dAngErEux, les mArrOns, les vOIeurs et les mÉchAnts (Appanah, 2007, p. 48).

Nada más lejos de la realidad. Con el tiempo, ese niño pequeño va atando cabos y desmitificando la labor de su padre. Raj ahora iba a poder llevar una vida plena, tras un primer encuentro en el que comprueba que el salvajismo atribuido a esos seres humanos obligados a permanecer confinados no era más que un prejuicio, por lo que atestigua que “je l'ai simplement regardé avec des yeux exorbités et rouges et une tête de sauvage. Il a continué à me sourire. J'ai alors fait une sorte de petit salut de la main¹¹” (Appanah, 2007, p. 59). El narrador intradieético focalizado en Raj aporta más ternura a la historia, al abrir los ojos a una realidad a través de la mirada de un niño.

En definitiva, la búsqueda de una identidad para las gentes de los territorios supuestamente emancipados pasa por reescribir su historia, olvidando los viejos relatos coloniales. La inmigración a otros países, la experiencia de la diáspora y la globalización ayudan a los intelectuales actuales mauricianos a construir esa identidad sin tutelas:

While it might appear that this [literary] production is increasingly dislocated from the Mauritian society it claims to represent, the ever more present questions of immigration, diaspora, and globalization in the texts ultimately contribute to inform the very evolving notion of 'Mauritianness'¹² (Arnold, 2017, p. 166).

¹¹ Me quedé mirándole, con esos ojos fuera de sus órbitas, ese pelo rojo y esa cabeza de salvaje. Comenzó a sonreírme. Entonces hice un tímido saludo con la mano (traducción propia).

¹² Aunque pueda parecer que esta producción [literaria] está cada vez más desarraigada de la sociedad mauricana a la que pretende representar, cuestiones como la inmigración, la diáspora y la globalización, más que nunca presentes en sus textos, contribuyen a formar la noción cambiante de la mauricianidad (traducción propia).

Esta novela de búsqueda de la memoria perdida también aporta un componente importante a esa identidad en proceso de creación, o mauricianidad. Sin una verdadera exploración de las fechorías cometidas en la etapa colonial, sin un recuerdo y sin una reparación, es muy difícil poder pensar en una identidad completa y propia, sin estar constantemente bajo la influencia de los antiguos colonizadores.

5. DISCUSIÓN

A través de los resultados presentados, se encuentra que la memoria de la opresión sigue presente en las mentes de los mauricianos más concienciados con su propia historia. Persisten, sobre todo, tres tipos de opresión muy difíciles de erradicar, y que han acompañado a la historia de la isla desde la Edad Moderna, como mínimo.

En primer lugar, es preciso mencionar una violencia opresora colonial. Tanto Francia como Reino Unido han utilizado tradicionalmente estos territorios, ocupados militarmente, para su propio interés económico, comenzando por las plantaciones de azúcar, para las cuales eran necesarios trabajadores, primero empleando mano de obra esclava africana, y posteriormente con trabajadores en condiciones de semi esclavitud indios, a los que pagaban simplemente con comida y refugio. Este expolio se acrecentó con la Revolución Industrial en el siglo XIX, como consecuencia de los avances tecnológicos y el uso de carbón y acero para la construcción de los primeros barcos de vapor. La violencia colonial llega al punto, incluso, de emplear las colonias para llevar a cabo prácticas que estarían prohibidas en la metrópoli, como el encarcelamiento a cielo abierto de seres humanos por pertenecer a un determinado credo, tal y como nos relata Appanah en la novela analizada.

Otra de las violencias es la étnico-religiosa. El cristianismo, como religión occidental, ha ocupado en los últimos siglos un lugar prominente en Mauricio, en detrimento de las religiones minoritarias o del islam, que rara vez conquistaban los mismos derechos. Otro ejemplo de segregación religiosa, fomentado por la metrópoli, es el de los judíos, minoría apenas vista en la isla, pero que llegó en masa en la Segunda Guerra Mundial, engañada con la promesa de una tierra prometida.

La tercera violencia es la de género. En la novela analizada encontramos numerosos ejemplos de la violencia ejercida contra la madre de Raj a manos de su padre. Es una mujer de la que no llegamos a conocer la madre, invisibilizada por un marido agresivo que pagaba sus frustraciones con ella. Esta violencia también es, en muchas ocasiones, vicaria, puesto que el padre agrede con frecuencia a su único hijo superviviente, Raj, haciendo daño mediante dicha acción a la madre de este. Lo sórdido de las descripciones de este tipo de violencia en la obra de Appanah pone de manifiesto un problema endémico a escala planetaria, donde no existen fronteras para la violencia contra las mujeres por el hecho de serlo, ya sea a nivel físico, psicológico o económico.

6. CONCLUSIONES

La primera conclusión a la que podemos llegar es la relevancia de Nathacha Appanah en el panorama literario francófono, no solo por el alcance de sus obras, sino por las temáticas abordadas en las mismas, que ponen de relieve la actitud de las potencias coloniales, incluso entre los aliados, durante la Segunda Guerra Mundial, en particular aquellos episodios que el relato de los ganadores ha querido olvidar, y que no se corresponde con el ideal de derechos humanos que se declararían pocos años después, sin el reconocimiento y la reparación a sus víctimas.

Además, la literatura creada por mujeres permite ganar un nuevo punto de vista, desde el prisma del sujeto poscolonial femenino, doblemente discriminado tradicionalmente, primero por ser mujer, y luego por su carácter indígena. En el caso de nuestra autora, sus orígenes son indios, lo cual no cambia mucho las cosas puesto que, en lugar de ser un sujeto poscolonial para Francia, lo es para el Reino Unido. Este detalle pone también de manifiesto la gran conexión entre India y el continente africano no sólo económica, sino también demográfica y cultural, dado el amplio número de indios que cruzaban el Índico en busca de trabajo en las plantaciones mauricianas, reunionesas o malgaches, y que siguen haciéndolo aún allá donde se ofertan puestos de trabajo en diferentes industrias para los cuales estos sean elegibles.

La idea de conexión entre todos estos territorios indianoceánicos, desde la costa oeste del subcontinente indio hasta el cono sur de África, y pasando por numerosos territorios insulares, da una idea del cosmos que se forma en torno al Índico, y hasta qué punto Rauville estaba acertado con su idea sobre una literatura indianoceánica que aborda temas comunes, tales como la discriminación de las mujeres, la importancia del océano, la relación entre Dios y la naturaleza, la preservación del medioambiente y, ahora como novedad, la memoria histórica.

Tras una superposición de prácticas coloniales de dos potencias, Reino Unido y Francia, territorios teóricamente emancipados, como Mauricio, continúan padeciendo prácticas neocoloniales, bien sea por relaciones de dependencia económica que se han ido tejiendo a lo largo del tiempo, por la corrupción de los gobiernos locales o una combinación de ambas. Una de estas prácticas consiste en la ocultación sistemática de los abusos cometidos durante la época colonial más desinhibida, y el borrado de los manuales de ciertos episodios que puedan incomodar a los ideólogos de las narrativas occidentales.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Me gustaría mostrar mi agradecimiento a la Asociación de Francesistas de la Universidad Española (AFUE) por su apoyo en la realización de mi primera tesis doctoral. Asimismo, quiero mostrar mi gratitud hacia la profesora Pilar Andrade, de la Universidad Complutense de Madrid, por guiarme en mi nueva etapa investigadora.

8. REFERENCIAS

- Andrade Boué, P. (2022). La précarité sociale et environnementale dans les romans franco-mauriciens de Nathacha Appanah. *Cédille revista de estudios franceses*, 22, 41-60. Universidad de La Laguna.
<https://doi.org/10.25145/j.cedille.2022.22.04>
- Appanah, N. (2003). *Les rochers de poudre d'or*. Gallimard
- Appanah, N. (2004). *Blue Bay Palace*. Gallimard
- Appanah, N. (2005). *La noche d'Anna*. Gallimard
- Appanah, N. (2007). *Le dernier frère*. Folio

- Appanah, N. (2015). *En attendant demain*. Gallimard
- Appanah, N. (2016). *Petit éloge des fantômes*. Gallimard
- Appanah, N. (2016). *Tropique de la violence*. Gallimard
- Appanah, N. (2019). *Le ciel par-dessus le toit*. Gallimard
- Appanah, N. (2021). *Rien ne t'appartient*. Gallimard
- Arnold, M. (2017). From the island to Paris and back, with a detour via the world, or: what does the francophone Mauritian novel of the twenty-first century look like?. *Journal of Romance Studies*, 17, 151-172. Institute of Modern Languages Research. <http://dx.doi.org/10.3828/jrs.2017.11>
- Buell, L. (1995). *The Environmental Imagination: Thoreau, Nature Writing and the Formation of American Culture*. Harvard University Press
- Coupe, L. (2000). *The Green Studies Reader: from Romanticism to Ecocriticism*. Routledge
- Díaz Menéndez, S. (2024a). Escrituras femeninas del Índico: identidad, naturaleza, maternidad y sororidad en Ananda Devi y Esther Nirina. *Africanías. Revista de Literaturas*, 2, 1-10. Universidad Complutense de Madrid. <https://doi.org/10.5209/afri.95870>
- Díaz Menéndez, S. (2024b). Transnacionalismo y glocalización en la poesía de mujeres en lengua francesa e inglesa a ambos lados del Índico [Tesis de Doctorado]. Universidad de Oviedo
- Díaz Menéndez, S. (2025). *La poesía indianoceánica en lengua francesa e inglesa: un estudio de cuatro autoras*. Peter Lang
- Huggan, G. (2001). *The Postcolonial Exotic: Marketing the Margins*. Routledge
- Rauville, C. (1990). *Littératures francophones de l'océan Indien*. Éditions du Travail
- Tirven-Gadum, V. (2012). Le Dernier frère de Nathacha Appanah : l'internement des Juifs à la prison de Beau-Bassin, à l'Île Maurice - une subalternité oubliée par la grande histoire. *Voix plurielles*, 9(1), 220-233. Université Athabasca. <http://dx.doi.org/10.26522/vp.v9il.622>

LA REPRESENTACIÓN DEL CUERPO FEMENINO CRIP EN EL DIARIO ILUSTRADO DE FRIDA KAHLO

MONTSERRAT FUENTE-CAMACHO
California State University, Fullerton

1. INTRODUCCIÓN

La percepción homogeneizadora de las personas con diversidad funcional facilitó a las instituciones el manejo médico y social de la diferencia (física y mental), provocando que las personas dentro del colectivo perdieran su identidad.¹³ Algunos teóricos como Marita Iglesias (2012) opinan que el concepto de igualdad de género no se considera en el ámbito de la diversidad funcional porque a los miembros de este colectivo no se les respeta ni como hombres ni como mujeres (p. 49). Esto ha favorecido la marginación de ellas dentro del grupo de los discriminados por su diversidad funcional, ya que se sigue reproduciendo la misma relación asimétrica de poder entre hombres y mujeres: diferencias educativas, acceso al empleo, participación social, promoción personal y relaciones afectivas.¹⁴

El tipo de discriminación relacionado con la diversidad funcional física consiste en excluir corporalidades consideradas anormales dentro de un imaginario cultural aceptado e interiorizado históricamente que relaciona el ideal de belleza con la perfección y la salud del cuerpo. La obra de Frida Kahlo se enfoca en la representación de su cuerpo *crip*,

¹³ El discurso normalizador de principios del siglo XX, desde una perspectiva médico-rehabilitadora, definía a los cuerpos no normativos como enfermos y responsabilizaba al individuo con diversidad funcional de su curación.

¹⁴ El modelo español de la diversidad funcional surge a raíz del interés por encontrar la terminología adecuada que definiera la realidad humana de este colectivo, sin relacionarla negativamente con la carencia o con la enfermedad y poniendo énfasis en su diferencia o diversidad como un valor positivo que enriquece a la sociedad.

que no concuerda con el ideario normativo de lo femenino, para darle un nuevo significado.¹⁵ Por ese motivo, me interesa analizar *El diario de Frida Kahlo: Un íntimo autorretrato* (2009), coordinado por Claudia Madrazo y editado por Phyllis Freeman, donde la artista mexicana narra los últimos diez años de su vida mediante poemas y acuarelas. En este texto, Kahlo representa sin tapujos una corporalidad fragmentada, resignificando su cuerpo femenino y con discapacidad. El objetivo de este capítulo es estudiar cómo la autorrepresentación de la feminidad *crip* de Kahlo fluctúa entre la fortaleza (resiliencia, lucha, estoicismo) y la frustración (dolor, rabia, resignación) mientras expone su cuerpo femenino con diversidad funcional, confronta sus miedos frente a su vulnerabilidad y convierte la experiencia íntima de la discapacidad en un hecho público, subvirtiendo la representación idealizada y normativa del cuerpo femenino en el arte.¹⁶

1.1. FEMINIDAD Y DIVERSIDAD FUNCIONAL

El análisis de la diversidad funcional desde una perspectiva de género es algo reciente porque las mujeres de este colectivo han sido invisibles tanto en este campo de estudios como en las investigaciones sociales sobre la funcionalidad corporal y mental no normativa. La diversidad funcional condiciona la construcción identitaria del individuo. No obstante, el modo en que afecta a mujeres y a hombres es diferente, ya que interactúa con las inscripciones de género y articula los factores que median en la construcción de la identidad de las mujeres con diversidad funcional. El origen de todo ello está en la base de la representación estereotipada de los roles de género en nuestra sociedad (Shum y

¹⁵ En el ámbito de los estudios de la discapacidad y dentro del modelo de la diversidad funcional emerge la teoría *crip* de Robert McRuer (2006), que utiliza el concepto de performatividad de Judith Butler para cuestionar el imaginario sociocultural que sitúa a las personas con diversidad funcional como imperfectas, definiendo su cuerpo como “antinatural” y “no deseable” (p. 35). El término *crip* deriva de la palabra inglesa *cripple* (“tullido”). El uso original de este vocablo era peyorativo, pero las personas con diversidad funcional se han reapropiado del término para reivindicar un nuevo arquetipo cultural de la discapacidad que se opone al médico y al social. La palabra *crip* ofrece un nuevo modelo de discapacidad que es culturalmente más inclusivo y políticamente más radical.

¹⁶ La feminidad de Frida Kahlo puede calificarse como *crip* porque la artista usa sus obras para exponer su cuerpo femenino con diversidad funcional y reivindicarlo orgullosamente.

Conde, 2009, p. 130). Como afirma Tom Shakespeare (1994), los estereotipos sexuales refuerzan los prejuicios sobre la diversidad funcional, ya que, en el caso de las mujeres de este colectivo, se las asocia con la dependencia, la vulnerabilidad y la debilidad dentro de la cultura patriarcal (pp. 205-9). En consecuencia, la representación de las mujeres con diversidad funcional es especialmente estandarizada, negativa y pasiva. Aunque en la época de Kahlo no existía un marco teórico que explorara la opresión y control del cuerpo de la mujer en la sociedad patriarcal, los autorretratos de su corporalidad crearon un discurso pictórico que reivindicaba la diferencia y emancipación de su cuerpo *crip*.

La vida y arte de Frida Kahlo han sido objeto de estudio y análisis por parte de académicos de todo el mundo. En infinidad de artículos, documentales y libros se ha examinado su obra pictórica individualmente o en su conjunto. También se ha escrito sobre su biografía, destacando aspectos como su vida sexual y su tortuosa relación con Diego Rivera, todo ello relacionado con sus pinturas como testimonio biográfico (Holly Banet-Sánchez). Otros teóricos han hecho una revisión del imaginario azteca en su obra (Janice Helland) o del concepto de la muerte en sus cuadros (Salomon Grimberg). Incluso se han escrito artículos sobre su identidad y aspiraciones artísticas (Sharyn Udall), o sobre su figura como una artista *Nepantla* que se ha convertido en un icono tanto en México como en las comunidades chicanas en los Estados Unidos (Melanie Otto).¹⁷ De igual manera, otros textos como los de Wioleta Polinska estudian la desnudez femenina y la teología en el arte de Kahlo o hacen un análisis feminista de su obra (Eli Bartra). Aunque estas aproximaciones teóricas son válidas, muchas relacionan su obra con una manifestación biográfica e ignoran el significado cultural de las imágenes del cuerpo de una mujer con diversidad funcional.

1.2. ÍNTIMAMENTE FRIDA

El mundo en que nació y creció Magdalena Carmen Frieda Kahlo (Coahuacán 1907-1974) fue el de la Revolución mexicana. Su familia la

¹⁷ “Artista *Nepantla*” es un concepto del náhuatl acuñado por Gloria Anzaldúa para definir la interseccionalidad identitaria.

animó en su desarrollo intelectual durante los años posteriores a la rebelión. La vorágine artística y política a su alrededor influyó en el tipo de oportunidades culturales que tuvo a su disposición como mujer y artista. En la Escuela Nacional Preparatoria, Kahlo asistió a una revisión de la historia de México como una realidad configurada por diversos aspectos culturales (indígena y precolombino). Esta perspectiva influyó en la obra y en el diario de Kahlo, que representan un universo donde puede vivir de forma fragmentada y destrozada, un contexto fracturado donde ella conecta su identidad con su cuerpo roto (Zamudio-Taylor en Stechler, 2005, 0:23:40-0:24:50).¹⁸ Además de la educación que recibió, Kahlo fue hija de un matrimonio mixto, pues su padre era de origen húngaro-alemán y su madre de origen indígena mexicano. Este mestizaje étnico y cultural de Kahlo, según Victor Zamudio-Taylor, entonces no tenía ninguna connotación negativa, sino que le ayudaría a sentirse incluida dentro del movimiento cultural que deseaba desarrollar una identidad mexicana (Stechler, 2005, 0:04:07-0:05:57).

Durante sus años de infancia y adolescencia, Kahlo desarrolla una profunda conciencia de su identidad femenina y *crip*, ya que con seis años se le diagnosticó polio en la pierna derecha y con dieciocho tuvo un accidente de tráfico que afectó gravemente su columna vertebral debilitada.¹⁹ La diversidad funcional física de Kahlo retrasó su comienzo en la escuela y provocó burlas por su cojera y su pierna deformada. Frida Kahlo compensó la soledad que sentía comportándose primero como una niña rebelde, para contrarrestar las reglas de su familia, y después como una joven irreverente que rechazaba el rol tradicional de lo femenino de la sociedad mexicana de principios del siglo XX (Herrera, 1998, cap. 2). La vivencia de su diversidad funcional física influyó en la

¹⁸ Amy Stechler, la directora del documental *The Extraordinary Beauty of the Truth. The Life and Times of Frida Kahlo*, tuvo acceso a fotografías, pinturas, cortos de noticias y vídeos caseros inéditos durante su investigación sobre la vida de Frida Kahlo. Este documental incluye más de veinte entrevistas con varios escritores, como Elena Poniatowska, Carlos Fuentes, Carlos Monsiváis y la principal biógrafa de Frida Kahlo, Hayden Herrera, entre otros.

¹⁹ Algunos estudiosos de la vida de la artista como el médico-neurólogo Valmantas Budrys afirman que nació con espina bífida, punto de partida de posteriores complicaciones médicas relacionadas con su columna vertebral que obligaron a Kahlo a vivir con dolor físico y rodeada de médicos que la cuidaban constantemente (Palaversich, 2018)).

psique de Kahlo, asociando el dolor con el amor y la atención constante; percepción que se reafirmó después del accidente mientras viajaba en un autobús.²⁰ Cuando Kahlo tuvo el accidente, la perspectiva médico-rehabilitadora definía a las personas con diversidad funcional como seres enfermos, siendo la medicina un saber experto patriarcal.²¹ Además, en el caso específico de las mujeres, la medicina diagnosticaba los comportamientos femeninos como resultado de una patología (Fernández, Fernández y Belda, 2014, p. 69).

Los médicos llegaron a formar parte del círculo social más cercano de Kahlo debido al control que ejercían sobre su cuerpo femenino “enfermo”. Un ejemplo de esta relación estrecha aparece en la última entrada escrita del diario: “Farril – Glusker – Párres y el Doctor Enrique Palomera. Sanche Palomera. Gracias a las enfermeras a los camilleros a las afanadoras y mozos del Hospital Ingles [sic.] – Gracias al Dr. Vargas a Navarro al Dr. Polo y a mi fuerza de voluntad” (2009, p. 160).²² Kahlo descubrió en la pintura una nueva pasión con la que explorar su identidad y su cuerpo con diversidad funcional, reinventándose durante la convalecencia. La autorrepresentación de su cuerpo vulnerable expresa su desolación interna y al mismo tiempo su deseo de mantenerse firme y luchar. En cierta forma, crea un universo artístico donde la imagen de su corporalidad vulnerable le sirve para conciliarse con su dolor.

²⁰ Este evento desafortunado cambió su cuerpo para siempre, pues un pasamanos del bus entró por su espalda y salió por su vagina, se le rompió en once partes la pierna debilitada por la poliomielitis, el pie derecho fue triturado, su hombro izquierdo quedó descoyuntado y se fracturó la columna vertebral, la clavícula, las costillas y la pelvis. Por consiguiente, Kahlo nunca pudo tener hijos y estuvo sometida a continuos tratamientos médicos experimentales para fortalecer su columna vertebral.

²¹ Kahlo pasó por 32 operaciones y convalecencias, llevó ocho diferentes tipos de corsés, se le amputó la pierna derecha gangrenada y tuvo una fistula en la espalda que nunca se le cerró. Algunos de los tratamientos médicos exponían su cuerpo desnudo, colgándola de sus pies durante horas, o la obligaban a permanecer en cama durante meses.

²² En ocasiones, Kahlo no usa signos de puntuación ni tildes cuando escribe en su diario, aun así, he decidido transcribir las citas tal y como las escribió.

2. CORPORALIDAD VULNERABLE: RESIGNIFICACIÓN DEL CUERPO FEMENINO CRIP

Al escribir desde los márgenes de la sociedad, estratégicamente, las mujeres han subvertido un lenguaje codificado desde el privilegio masculino, una lengua opresora inadecuada para describir o expresar la experiencia femenina (Ostriker, 1982, p. 69). Cuando las mujeres se apoderan del lenguaje y escriben siguiendo sus reglas (Blanchot, 1996, p. 51), usan el diario para relatar sus experiencias cotidianas dando lugar a una tradición femenina de escritura (Gannett, 1992, pp. 97-8). En el caso concreto de *El diario de Frida Kahlo: Un íntimo autorretrato*, el lector se encuentra frente a un texto híbrido (dibujos y palabras) que está organizado sin prestar atención a las fechas y cuyas entradas no siguen la cronología de los eventos biográficos de su autora. Los temas que trata en él son la devoción y amor por Diego Rivera —un amor que va de lo sexual a lo maternal—, elementos de la cultura mexicana precolombina y su corporalidad femenina.

Kahlo escribió este diario durante los últimos diez años de su vida y documentó en él la progresión de su decadencia física y emocional, mientras se enfrentaba a la soledad y al miedo. Sin embargo, la angustia no es el único estado anímico que expresa en su diario, también manifiesta deseo de vivir y fortaleza: “El dolor, el placer y la muerte no son más que un proceso para existir” (2009, p. 78).²³ Kahlo documenta su búsqueda de curación, su frustración ante el dolor, su estoica respuesta a los abortos y las cirugías de columna y su resignación a los dictados médicos que controlaban su cuerpo femenino con diversidad funcional:²⁴

1950-51. He estado enferma un año. Siete operaciones en la columna vertebral. El doctor Farril me salvó. Me volvió a dar alegría de vivir.

²³ La coordinadora de *El diario de Frida Kahlo: Un íntimo autorretrato* es Carmen Madrazo, quien decide publicarlo sin alterar su contenido. El libro está conformado por una introducción del escritor mexicano Carlos Fuentes, un ensayo crítico de Sarah M. Lowe, el facsímil original del diario de Frida Kahlo y una transcripción de este.

²⁴ La autoridad otorgada al discurso médico-rehabilitador patriarcal de principios de siglo XX justificaba hacer lo que fuera necesario para erradicar los problemas de un cuerpo femenino que no se consideraba normal. En consecuencia, Kahlo fue sometida al encorsetamiento ortopédico durante meses y a más de treinta operaciones durante toda su vida

Todavía estoy en la silla de ruedas, y no sé si pronto volveré a andar. Tengo el corset de yeso que a pesar de ser una lata pavorosa, me ayuda a sentirme mejor de la espina. (2009, p. 95)

Así como sus cuadros eran obras muy meditadas, en el diario, Kahlo dibuja y escribe de una manera menos reflexiva y más automática. El diario parece estar creado bajo las premisas del Surrealismo, evitando la mente racional y desbloqueando el subconsciente.²⁵ Esto se aprecia en los dibujos espontáneos y en el tipo de escritura automática de la poesía. Kahlo resiste y resignifica la visión normativa de la corporalidad femenina usando diferentes formas expresivas del lenguaje y la representación pictórica de su cuerpo. De esta manera, consigue descomponer y recomponer patrones socioculturales que jerarquizan, censuran o controlan el ideal de belleza y salud del cuerpo femenino, y busca nuevos símbolos que configuran otros mundos de sentido para un cuerpo no normativo (Martí y Aixelá, 2009, p. 3): “Nada hay absoluto. Todo cambia, todo se mueve, todo revoluciona –todo vuela y va” (2009, p. 59).

En el ámbito de los estudios de la diversidad funcional, la teoría *crip* cuestiona las categorías institucionalizadas que explican el cuerpo de las personas de este colectivo como antinatural e imperfecto y redefine positivamente las corporalidades no normativas. Kahlo expone abiertamente su corporalidad *crip* reflejando en sus dibujos el sufrimiento, la destrucción, la mutilación, la sangre y la pérdida. La fragmentación del cuerpo femenino en la sociedad patriarcal puede entenderse como una representación iconográfica que perpetúa la dominación simbólica de la mujer. Sin embargo, las imágenes corporales desmembradas del cuerpo femenino que Kahlo ofrece en su obra pueden tener significados discursivos alternativos de resistencia. Por ejemplo, la muestra de miembros mutilados, como piernas flotando o surgiendo de lugares inesperados, manifiesta la lucha de Kahlo frente al constante dolor de su pie y la posible amputación de este, pero también puede servir de crítica frente a la dominación patriarcal del cuerpo femenino, ya que

²⁵ Según Carlos Fuentes, Kahlo descubrió que en Latinoamérica se vivía con el Surrealismo mucho antes de que lo codificaran los franceses en 1920. Para Fuentes, los grandes artistas surrealistas proceden de Alemania, España y México porque provienen de culturas que reconocen la existencia de otros mundos invisibles, universos surreales que el artista debe hacer visibles como en el caso de Frida Kahlo que desea resignificar la representación de su cuerpo femenino y *crip* (Stechler, 2005, 0:59:07-0:59:58).

subvierte el imaginario normalizador sobre la corporalidad de la mujer representada en el arte (Figura 1, 2009, p. 38).

FIGURA 1. *Representación de cuerpos femeninos fragmentados*



Asimismo, Kahlo juega con la transfiguración, la hibridez y el hermafroditismo para transgredir una idea de la normalidad que constituye identidades a partir de un cuerpo perfecto y sexualidades normativas.

De esta forma, Kahlo convierte su corporalidad y sexualidad en un espacio abierto en constante cambio (Martí y Aixelá, 2009, p. 6). La autora subvierte la representación de la sexualidad femenina creando imágenes que en su época se consideraban grotescas, chocantes y vulgares, pero que en la actualidad pueden definirse como radicales, innovadoras y revolucionarias, ya que sus cuerpos sangrientos y mutilados instauraron una representación alternativa de la corporalidad femenina y *crip* (Palaversich 2018).

Al representar y exponer sin pudor este tipo de cuerpos femeninos que están heridos, mutilados y sangrantes, Kahlo obliga al espectador a prestar atención a los tabúes sociales que marginan las corporalidades abyectas y no las visualizan como seres sexuados y erotizados. Kahlo usa imágenes de cuerpos no normativos y con ellas muestra su espíritu de lucha ante una realidad social y cultural que ve a las personas con diversidad funcional como seres incapaces de sentir placer. Ella se rebela ante la idea de provocar lástima o rechazo y, por eso, erotiza en sus memorias un imaginario corporal femenino que se aleja de los parámetros de belleza y salud (Figura 2, 2009, p. 54). En sus escritos también evidencia la fortaleza, la lucha y el valor de una corporalidad considerada anormal o indigna de ser expuesta (Martí y Aixelá, 2009, p. 6): “Esperar con la angustia guardada, la columna rota, y la inmensa mirada, sin andar, en el vasto sendero... moviendo mi vida cercada de acero” (2009, p. 133).

En una de las ilustraciones del diario, unos ojos flotantes miran fijamente desde los intersticios de una red de líneas que mutan de ramas de árboles a raíces o ramificaciones nerviosas. Alrededor hay lágrimas que caen de diferentes ojos y unos labios que no sonríen (Figura 3, 2009, p. 22). Kahlo conecta esta corporalidad amorfa con la aflicción, simbolizando la experiencia de una persona con diversidad funcional física. Sin embargo, las lágrimas también serían su forma de resistencia frente al dolor, una especie de desahogo. Además, en el centro de la imagen, la boca inexpresiva que reproduce los labios de Kahlo convierte esta representación en un autorretrato abstracto.

FIGURA 2. *Una representación de la corporalidad crip*

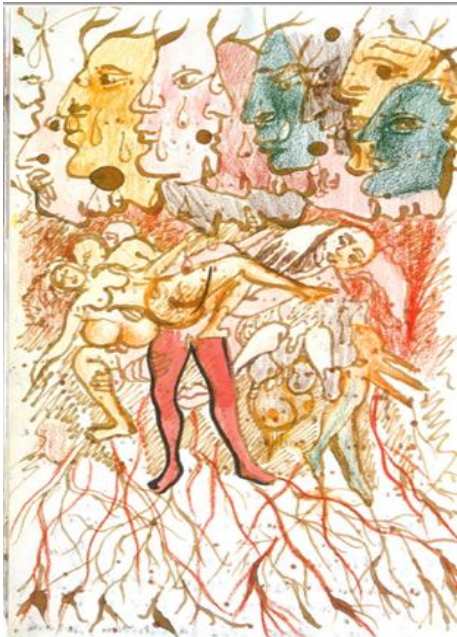


FIGURA 3. *Representación abstracta de cuerpos no normativos*



La construcción discursiva del cuerpo segmentado de la mujer en la sociedad patriarcal se apoya en la mirada fetichista que lo controla, pero Kahlo en sus dibujos da un significado alternativo de resistencia y supervivencia a la mirada jerárquica, pues las representaciones desmembradas del cuerpo femenino le sirven como una herramienta que le permite enfrentarse a su dolor, entenderse mejor a sí misma, aceptar su corporalidad y reivindicar en la sociedad su fragmentación como una realidad del cuerpo femenino. Por ejemplo, Kahlo manifiesta su fortaleza y resiliencia cuando ante la posible pérdida de su pie derecho escribe: “Pies para qué los quiero si tengo alas pa’ volar” e ilustra dos pies ensangrentados y amputados a la altura de la espinilla. En su conjunto, la imagen no provoca repulsión porque los pies mutilados parecen un jarrón adornado y el mensaje que transmite no es desolador (Figura 5, 2009, p. 134).

FIGURA 5. Las imágenes de pies reflejan la preocupación de Kahlo por perder el suyo



Otro ejemplo de la representación de su cuerpo femenino *crip* es la imagen de un minotauro al que le asigna una corporalidad femenina. Al dibujarlo de esta manera, la artista representa un animal mitológico que los surrealistas adoptaron como símbolo de lo grotesco.²⁶ Además, esta ilustración dividida en tres partes tiene como centro a la “mujer toro” desnuda con una cabeza bifronte que le permite mirar en dos direcciones opuestas simultáneamente.²⁷ En la imagen de la derecha Kahlo representa su pasado, el perfil de una mujer altiva, mientras que en la figura de la izquierda vemos su futuro, el dibujo de una muñeca de arcilla rompiéndose en pedazos mientras dice: “yo soy la DESINTEGRACIÓN...” (2009, p. 41). Es posible ver en estas dos representaciones de la corporalidad femenina cómo expone lo grotesco y vulnerable, buscando una reacción de incomodidad o extrañeza y reclamando un lugar para su cuerpo herido y *crip* (Figura 6, 2009, pp. 40-1).

FIGURA 6. *La minotauro bifronte*



²⁶ En la mitología griega, el toro era el gran padre, amante y cónyuge fecundante de la diosa cuando lo divino se concebía como femenino. Según la interpretación de Françoise Gange, el toro representa al amante de la mujer divinizada, amigo de las diosas y sacerdotisas antes de la institucionalización del orden patriarcal. Cuando la reina Pasífae se une a un toro y concibe a Asterión (el minotauro), el patriarcado no tolera esa unión y la estirpe de la diosa es demonizada, ya que pone de relieve lo peligroso de la liberación del deseo femenino, pues subvierte los límites y lleva a lo humano más allá. En consecuencia, el minotauro es encerrado en un laberinto y se convierte en el gran incomprendido, pues siendo inocente es castigado por haber nacido (Fernández, 2003, p. 11).

²⁷ Jano es un dios romano que conoce el pasado y el futuro gracias a sus dos rostros.

En “El fenómeno imprevisto”, Kahlo subvierte la representación de la corporalidad femenina. Esta imagen tiene múltiples cuerpos, ojos, orejas, labios, brazos, piernas, cabezas e incluso un pene. Este ser hermafrodita sería la alegoría de un cuerpo femenino *crip* y *queer*, es decir, la representación de una corporalidad fragmentada con una sexualidad fluida que puede simbolizar la resistencia de Kahlo a aceptar un imaginario tradicional respecto a lo corporal y lo sexual (Figura 7, 2009, p. 42).

FIGURA 7. “El fenómeno imprevisto”



Judith Butler (2006) afirma que nuestras identidades se conforman desde posiciones vulnerables y que los seres humanos se hacen más fuertes al reparar en que existe social y económicamente una diferente distribución de la vulnerabilidad (p. 53). En su diario, Kahlo se reinventa como una mujer vulnerable por su diversidad funcional, pero con una corporalidad luchadora. La imagen de su cuerpo es la de una mujer que se enfrenta heroicamente al dolor y a su condición física, aunque sabe que está predispuesta al sufrimiento. Kahlo se debate entre la resignación y la lucha constantemente para transformar su vulnerabilidad en resiliencia.

En las memorias de Frida Kahlo, hay varios ejemplos en los que la artista mexicana muestra ambivalencia frente a su vulnerabilidad. Ella crea su propio mecanismo discursivo y así configura su identidad femenina y *crip*. En otras palabras, para resignificar la imagen femenina de su cuerpo no normativo Kahlo superpone dos discursos: el de la autorrepresentación y el de la creación artística (autorretrato) (Gaëlle y Suarez, 2021, p. 7). Es decir, mediante el uso de cartas, poemas y dibujos, Kahlo recrea múltiples metamorfosis de sí misma, convirtiéndose en una artista de lo que se conocería posteriormente como *happening*²⁸ (Toro, 2011, p. 28). Su intención es reinventarse constantemente y manifestar su funcionalidad física diferente y su vulnerabilidad, elementos identitarios de los que surge su arte, una representación descarnada de su sufrimiento: “a pesar de mi larga enfermedad tengo una alegría inmensa por vivir” (2009, p. 108). Asimismo, Kahlo quiere demostrar que, a pesar de su feminidad *crip* y vulnerable, ella puede amar obsesivamente, desear sexualmente, llorar dolorosamente, angustiarse cobardemente y pintar desaforadamente. Un ejemplo de su discurso resiliente se aprecia en el uso reiterado de un mensaje, una especie de recordatorio de su lucha contra el dolor y una muestra de su fuerza: “Árbol de la esperanza, mantente firme” (2009, p. 130).

²⁸ El “happening” tiene su origen en los años 50 y se considera una manifestación artística multidisciplinaria, en la que se combinan la provocación, la participación y la improvisación.

3. VULNERABILIDAD Y CLAUDICACIÓN: MIEDO, RABIA Y RESIGNACIÓN

En general, el término “vulnerabilidad” se refiere a la posibilidad del daño y a la finitud de la vida del ser humano. Desde una perspectiva antropológica, el ser humano es ontológicamente vulnerable y, desde un enfoque social, dicha vulnerabilidad tiene características diferentes de acuerdo con el entorno en el que surge.²⁹ En el caso de Frida Kahlo, su debilidad ontológica no se ve acentuada por su entorno social, pues recibe asistencia médica y su diversidad funcional física no la excluye del círculo sociocultural en el que se mueve. La feminidad *crip* de Kahlo es la de una mujer cuyo entorno la ve o con lástima, pues está enferma con un cuerpo vulnerable, o con admiración por su tenacidad frente a la tragedia de su discapacidad. Kahlo no duda en mostrar su vulnerabilidad y resignación cuando pinta imágenes de sí misma o escribe en su diario: “Agosto de 1953. Seguridad de que me van a amputar la pierna derecha. Detalles sé pocos pero las opiniones son muy serias. [...] estoy preocupada, mucho, pero a la vez siento que será una liberación” (2009, p. 143).

El escritor mexicano Carlos Fuentes opina que Kahlo experimenta una transmutación artística y psicológica, debido a su vivencia del dolor, y en el autorretrato encontró la fórmula perfecta para pintarlo. Entonces, Kahlo decide dibujar a una mujer que está rota por dentro y es fea físicamente para exponerla tal y como es (Stechler, 2005, 0:41:07-0:42:05). En el diario, la artista mexicana también pinta varios autorretratos en los que se aprecia el proceso de su deterioro físico y mental. En uno de los dibujos más estremecedores del diario, Frida Kahlo se representa decapitada. La figura femenina tiene alas en vez de brazos, su columna vertebral está visiblemente hecha añicos y en el lugar donde

²⁹ Para el individuo posmoderno, la vulnerabilidad es un rasgo negativo e inferior que implica carencia y debilidad, características asociadas a la anormalidad, pues en el neoliberalismo las personas deben ser fuertes –física, mental y emocionalmente–, sanas y bellas para ser consideradas normales y capaces de desenvolverse en todos los ámbitos de la sociedad (Feito, 2007, p. 8).

debería estar su cabeza hay una paloma sentada. Un cinturón evita que la parte superior del cuerpo se desarme, mientras una de sus piernas está envuelta en una especie de vendaje ocultando su diversidad funcional física. Debajo de la imagen, Kahlo señala con dos flechas sus piernas y las etiqueta como “Apoyo número 1” y “Apoyo número 2”. Después escribe: “Se equivocó la paloma, se equivocaba... En vez del Norte fue al sur. Se equivocaba... Creyó que el trigo era el agua. Se equivocaba...” (Figura 8, 2009, pp. 141-42).³⁰ Esta referencia al poema de Rafael Alberti se puede interpretar como la incertidumbre y desesperación de Kahlo, al buscar infructuosamente el fin del dolor y la paz mental después de décadas de sufrimiento debido a su diversidad funcional. Además, Frida Kahlo era conocida en México como ‘la paloma’, por tanto, el hecho de que esta ave esté posada en el lugar donde iría su cabeza convierte a la figura representada en un autorretrato. Este autorrepresentación no solo resignifica la imagen del cuerpo abyecto, sino que reivindica su fragilidad.

Desde una perspectiva bioética, el concepto de vulnerabilidad, al igual que el de género y diversidad funcional, se ve afectado por las condiciones sociales, económicas y culturales. (Flannigan, 2000, p. 13). Por ejemplo, a Kahlo la cosmovisión de su época la definiría como una mujer con un cuerpo vulnerable y carente de fortaleza. Miguel Kottow (2003) define a una persona vulnerable como un sujeto indefenso y predispuesto a un mayor perjuicio (p. 463). Kahlo es una persona cuya diversidad funcional la predispone al sufrimiento, pero muestra su fragilidad por el daño recibido y el que podría experimentar mediante sus creaciones artísticas, resignificando la concepción negativa de su corporalidad vulnerable.

³⁰ Esta es una alusión al poema de Rafael Alberti “La paloma”, que pertenece al poemario *Entre el clavel y la espada* (1941). En él se recogen poemas escritos entre los años 1929 y 1940 y fue publicado nada más acabar la Guerra Civil española. En la composición de Alberti, la paloma, desorientada y desconcertada simboliza la incertidumbre que se vive en España, ya que la paz no existe y todo es un auténtico caos.

FIGURA 8. Uno de los autorretratos de la corporalidad crip de Frida Kahlo



Por ejemplo, Kahlo escribe una sucesión de palabras que nos recuerda la espontaneidad, improvisación e irreverencia artística del Dadaísmo.³¹ La enumeración de términos al azar es una especie de *fluir* de la conciencia en el que surgen los nombres de diversos objetos relacionados con la pintura como “silueta” (2009, p. 5), alusiones a Diego Rivera como “niño, niñito, niñote” (2009, p. 6) y pequeñas descripciones como “Retratos agudos con tierna emoción” (2009, p. 7). Sin embargo, entre todas estas palabras que se refieren a cosas mundanas y bellas, intercala términos y expresiones que hacen referencia a la enfermedad de su pie derecho como “gangrena” y “cáncer” (2009, p. 5), o una descripción que alude a su corporalidad: “muñeca de cartón” (2009, p. 6). Esta sucesión de palabras crea una sensación de fragmentación que representa la autoconcepción de sí misma como la de una “mujer rota”. Además, implican su ambivalencia frente a sentirse vulnerable, pues en ocasiones no puede controlar lo que le ocurre a su cuerpo y, a pesar de su lucha por ser fuerte, a veces se siente sobrepasada debido a las posibles repercusiones físicas y mentales a las que se enfrentará en el futuro.

En *El diario de Frida Kahlo*, la vulnerabilidad en ocasiones tiene un matiz negativo, asociado al imaginario colectivo de la época que relacionaba la diversidad funcional con la idea de tragedia personal y carencia. Carlos Fuentes reconoce en el trabajo de Frida Kahlo un símbolo del sufrimiento y el desconsuelo (Kahlo, 2009, p. 8). La angustia de Kahlo frente a su vulnerabilidad se refleja sobre todo cuando narra acerca de la amputación de su pie derecho: “Puntos de apoyo. En mi figura completa solo hay uno y quiero dos. Para tener yo los dos me tiene que cortar uno. Es el uno que no tengo el que tengo que tener. Para poder caminar el otro será ya muerto! A mí, las alas me sobran. Que las corten y a volar!!” (2009, p. 139). Kahlo siente indefensión y frustración ante la mutilación de su cuerpo y la posibilidad de empezar con un nuevo procedimiento médico que la mantendrá recluida durante su convalecencia y que no le garantiza una recuperación definitiva.

³¹ El Dadaísmo era un movimiento artístico que buscaba destruir todos los sistemas y códigos establecidos en el mundo del arte, con su espíritu vanguardista y de protesta, para crear caos y desorden.

En ocasiones, Kahlo llega a estados de desesperación en los que se siente sola y desea la muerte: “Pero cómo le explico mi necesidad enorme de ternura! Mi soledad de años. Mi estructura inconforme por inarmónica, por inadaptada. Yo creo que es mejor irme, irme y no escaparme. “Que todo pase en un instante. Ojalá” (2009, p. 136). Kahlo admite que está muy cansada de que su cuerpo sea sometido a todo tipo de tratamientos médicos: “No tengo dolores. Solamente un cansancio de la tiznada y como es natural muchas veces desesperación. Una desesperación que ninguna palabra puede describir” (2009, p. 95-6). En estas citas se ve claramente la fragilidad de Kahlo frente a su situación, pues califica su corporalidad de “inconforme” ante las condiciones socioculturales que la hacían sentirse inadaptada, admitiendo el cansancio que le supone luchar y la necesidad de alivio. Otro ejemplo de esta debilidad frente al dolor se anota en el diario seis meses después de la amputación de su pierna: “11 de Febrero de 1954. Me amputaron la pierna hace 6 meses. Se me han hecho siglos de tortura y en momentos casi perdí la razón. Sigo sintiendo ganas de suicidarme [...] nunca en la vida he sufrido más” (2009, p. 144).

En los últimos meses antes de su muerte, Kahlo soportaba el dolor crónico de su espalda con calmantes y alcohol, prácticamente no comía y pasaba muchas horas en cama inconsciente. Su última entrada escrita en el diario muestra el deseo de que su dolor termine: “Espero alegre la salida y espero no volver jamás” (2009, p. 160). Fueron muchos años de soportar dolor físico y angustia mental que llevaron a la artista a una profunda conciencia de su vulnerabilidad y sufrimiento, hasta tal punto que utilizó su obra para exponer su corporalidad femenina *crip*. En otras palabras, dibujó autorretratos de cuerpos heridos y abyectos para reivindicar su dolor y su cuerpo no normativo.

4. CONCLUSIONES

La diversidad funcional de Frida Kahlo la hace más consciente de su cuerpo, sus limitaciones y sus potencialidades. Por eso, su obra busca representar una corporalidad vulnerable para subvertir el discurso médico-normalizador que la trata como una mujer enferma y débil. Con

sus poemas, cartas y dibujos manifiesta que sufre debido a la condición de su cuerpo, pero su vulnerabilidad también la convierte en un ser resiliente que desea ser respetado por lo que es y no por lo que podría ser. Además, con la representación de su corporalidad no normativa resignifica el desnudo femenino, reclamando un espacio para el cuerpo *crip* y subvirtiendo la idealización normativa de este en el arte.

La autorrepresentación de su cuerpo fluctúa entre la fortaleza y la frustración. Por un lado, Kahlo utiliza las imágenes y los textos para reivindicar una corporalidad con diversidad funcional y enfrentarse al imaginario colectivo. Entonces, resiste el sufrimiento y acepta vivir con su condición. Por otro, la artista manifiesta que su cuerpo pasa por períodos de dolor extremo en los que tiene miedo, está desesperada y se siente desfallecer. En definitiva, las memorias de Frida Kahlo representan una experiencia encarnada en la que ya no hay un único modo de ser corporal. En otras palabras, representan su corporalidad femenina, *crip* y vulnerable, desde donde puede resistir y resignarse al dolor.

7. REFERENCIAS

- Blanchot, M. (1996). El diario íntimo y el relato. *Revista de Occidente*, (182-83), 47-55.
- Butler, J. (2006). *Vida precaria: el poder del duelo y la violencia*. Paidós.
- Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. *Anales Sis San Navarra*, 30 (3), 7-22.
- Fernández, E., Fernández, Á., y Belda, I. (2014). Histeria: Historia de la sexualidad femenina. *Cultura de los cuidados*, 18 (39), 63-70.
- Fernández, O. (2003). El saber es poder: La diosa Ariadna como paradigma de emancipación femenina. *Líneas: Revue interdisciplinaire d'études hispaniques*, 8 (10), 1-47.
- Flannigan, R. (2000). Vulnerability and the Bioethics Movement. *Bioethics Forum*, 16 (2), 13-18.
- Gaëlle, H y Suarez, M. (2021). El 'Diario-paleta' de Frida Kahlo (1944-1954). HAL. Archives-ouvertes, 1-8.
- Gannett, C. (1992). *Gender and the Journal: Diaries and Academic Discourse*. New York University Press.
- Herrera, H. (1998). *Frida. Una biografía de Frida Kahlo*. Taurus.

- Iglesias, M. (2012). Las mujeres y la diversidad funcional. *Themis: Revista jurídica de igualdad de género*, (11), 46-56.
- Kahlo, F. (2009). *El diario de Frida Kahlo: Un íntimo autorretrato*. Introducción de Carlos Fuentes; ensayo y comentarios de Sarah M. Lowe, Claudia Madrazo (Coord.), Phyllis Freeman (Ed.), *La vaca independiente*.
- Kottow, M. (2003). The Vulnerable and the Susceptible. *Bioethics*, (17), 460-471.
- Ledin, P., y Machin, D. (2020). *Introduction to Multimodal Analysis*. Bloomsbury.
- Martí, J., y Aixelá, Y. (2009). Frida... (¿)es Frida(?) Un recorrido por los procesos de construcción del sujeto a través de *El Diario de Frida Kahlo*. En Aixelá, Y., y Martí, J. (Eds.), *El cuerpo: objeto y sujeto de las ciencias humanas y sociales*. Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC), 1-10.
- McRuer, R. (2006). *Crip Theory: Cultural Signs of Queerness and Disability*. New York University Press.
- Ostriker, A. (1982). The Thieves of Language: Women Poets and Revisionist Mythmaking. *Signs*, 8, (1), 68-90.
- Plaversich, D. (2018). Repensando a Frida Kahlo en el centenario de su nacimiento. *Ciberletras: Revista de crítica literaria y de cultura*, (19).
- Shakespeare, T. (1994). *Conceptualising Disability: Impairment in Sociological Perspective*. Cambridge University Press.
- Shum, G., y Conde, Á. (2009). Género y discapacidad como moduladores de la identidad. *Feminismo/s: Revista del Centro de Estudios sobre la Mujer*, (13), 119-132.
- Stechler, A. (Directora.). (2005). *The Extraordinary Beauty of the Truth. The Life and Times of Frida Kahlo*. [Film]. Public Broadcasting Service (PBS).
- Toro, A. D. (2011). Las “nuevas meninas” o “bienvenido Foucault”. *Performance-Escenificación-Transmedialidad-Percepción-Frida Kahlo-Diario-Fotografía-Pintura*. *AISTHESIS*, (50), 11-41.

EL PAISAJE SONORO LITERARIO: UN ESTUDIO CRÍTICO A PARTIR DE LA TIERRA BALDÍA

VANESA LEDESMA URRUTI
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El Paisaje Sonoro Literario (en adelante, PSL) es un concepto relativamente poco explorado dentro de los Estudios Literarios, pero resulta fundamental para entender cómo ciertas obras logran trascender la descripción visual del entorno para acercarse a una construcción multisensorial del espacio poético. En general, este concepto alude a la experiencia auditiva de un texto, la cual debe entenderse en el contexto más amplio de la representación cultural del imaginario auditivo. El estudio del PSL permite una comprensión profunda de los procesos de construcción conceptual del paisaje cultural y es que mucho antes de la aparición de la literatura electrónica, los paisajes sonoros de muchas obras literarias en papel ya habían alcanzado un altísimo nivel de complejidad conceptual en la creación de atmósfera y de lugar, así como en su desarrollo temático y estético.

Si hablamos del Paisaje Sonoro, debemos acudir en primer lugar a la obra canónica sobre el tema, *The Soundscape and the Tuning of the World* (1977) de Murray Schafer, la cual introduce el concepto de paisaje sonoro por primera vez en el estudio de la música y del sonido, abriendo la puerta a toda una disciplina como es la de los Estudios Sonoros o *Sound Studies*. Sin embargo, el concepto ha quedado oscurecido debido a la indeterminación y vaguedad de su definición como “contexto audible susceptible de convertirse en campo de estudio” (Schafer, 1993, 274), resultando su uso muy problemático para investigaciones posteriores (Kelman, 2010).

Si nos atenemos a su fundamentación teórica, debemos mencionar tres disciplinas de estudio cuya influencia en la concepción del paisaje sonoro es decisiva. La primera sería la Semiótica Cultural, la cual considera el paisaje sonoro como una faceta (*sub-scape*) de la semiosfera. Ya Schafer apuntó en su obra que el paisaje sonoro implicaba una determinada relación entre el ser humano y su entorno donde se incluyen las diferentes formas en que el ser humano practica la “escucha” en distintas sociedades y momentos históricos, implicando que lo que escuchamos está previamente condicionado por un entrenamiento que responde a factores eminentemente culturales y no biológicos (Schafer, 1993, p.151).

En estrecha relación con la Semiótica Cultural, la disciplina de los Estudios Sonoros se constituye como un campo emergente de investigación que propone el estudio de las dimensiones sonoras de la experiencia social y cultural. Los EESS centran su interés en torno a dos preguntas principales: ¿Qué significa el sonido? y ¿qué modelos o teorías podemos utilizar para estudiar tanto el sonido como su significación? (2010, 213-14). En este sentido, el concepto de paisaje sonoro implicaría una ampliación del mero fenómeno auditivo a la representación de este en múltiples formatos, incluyendo sus distintas concepciones poéticas o literarias. Qué duda cabe de que la literatura tiene un gran interés como documento histórico y cultural en lo que se refiere a la significación social del sonido.

En tercer lugar, la Teoría de la Literatura interpreta el estudio del paisaje sonoro como un apéndice al estudio del paisaje, tal como se concibe en las artes en general y en la teoría pictórica en particular. De hecho, los análisis del paisaje sonoro desde las primeras obras de Schafer recurren a conceptos pictóricos para explicar relaciones espaciales entre los sonidos, como son las de perspectiva, fondo (*ground*), figura (*figure*), campo (*field*), siendo el paisaje sonoro propiamente dicho el lugar donde se unen señal y ambiente (Schafer, 1993, 151-2). Como tal, el PSL formaría parte del proceso de construcción del espacio poético y especialmente del lugar, ya represente este un lugar real (Oviedo, Londres), imaginario (Comala, Macondo, Amaurota) o simbólico (Estigia, Ciudad de Dios).

Por último, cabe recordar que la irrupción de la literatura electrónica (*E-lit*) nos ha obligado a distinguir entre los paisajes sonoros mudos o conceptuales de la literatura tradicional en papel y los nuevos paisajes sonoros parcialmente audibles. Así, la literatura electrónica ofrece por primera vez en la historia literaria la posibilidad de jugar con diferentes niveles sonoros desde el punto de vista estructural: el del sonido imaginado (interno) y el sonido percibido (externo), hasta el punto de que uno puede contraponerse dialécticamente al otro, cuestionarlo o deconstruirlo a través, por ejemplo, de la figura de la ironía. Se trata de una estrategia muy fértil dentro de la retórica sonora que viene a sofisticar aún más la ya compleja estilización del paisaje sonoro en papel³².

2. OBJETIVOS

En primer lugar, se pretende dar respuesta a las siguientes cuestiones: ¿Qué entendemos por PSL? ¿Qué aporta su estudio a la interpretación literaria? ¿Cómo se construye poéticamente el sonido? Esto nos permitirá establecer criterios que nos indiquen cuándo cabe considerar que estamos ante un PSL y cuáles son sus características principales. Ofreceremos estrategias que ayuden a entender la construcción poética de ambientes sonoros, aportando enfoques interesantes no solo en el ámbito de la teoría literaria sino también en el de la retórica sonora.

Además, se propone un estudio crítico del PSL de la obra de T. S. Eliot, *La tierra baldía* (en adelante *LTB*), justificando su importancia a la hora de aportar nuevas perspectivas a su ya ingente interpretación crítica. Para hacerlo, se establecerán pautas que permitan abordar el análisis del PSL de esta obra atendiendo a una clasificación de sus imágenes sonoras según su tipología, composición y modos de representación. El objetivo principal es realizar una interpretación innovadora del paisaje sonoro de *LTB* que sirva de guía para futuras investigaciones en el campo del PSL y que amplíe la perspectiva crítica en torno a este clásico de la literatura universal.

³² Para un estudio en detalle sobre esta cuestión, véase nuestro artículo en la revista *Epsir*: “El paisaje sonoro en la literatura electrónica: Nuevas representaciones intermediales y multimodales de la textura sonora” (en prensa).

3. METODOLOGÍA

3.1. DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL PSL

Dado que el PSL es un concepto emergente en el campo de la teoría literaria, es necesario ofrecer algún tipo de definición con la que podamos trabajar. Cabe puntualizar que el PSL no es en ningún caso una reducción a la sonoridad del lenguaje. Es decir, no puede limitarse a la experiencia audible, pues se trata de un concepto cultural y, como tal, no se construye a partir de sonidos sino de imágenes sonoras. Por eso, no se debe reducir ni al concepto de oralidad ni al de musicalidad del lenguaje (ritmo, rima, entonación, patrones prosódicos). No podemos decir por tanto que el PSL de *LTB* se corresponda con aquellos elementos de la obra susceptibles de audición o escucha, puesto que ello supondría pasar por alto cuestiones fundamentales como son, por ejemplo, la construcción conceptual de las relaciones entre el sonido, el ruido y el silencio, esenciales para una comprensión crítica de esta obra en el contexto de la literatura de vanguardias.

Pongamos por ejemplo el caso de la poesía fonética, movimiento de vanguardias que apelaba a la sonoridad del lenguaje como eje central de su poética, anteponiendo el carácter fonético de este a su contenido léxico-semántico. A pesar de ello, no podemos hablar en estos casos de PSL, puesto que estos poemas reducen toda sonoridad a la señal, es decir, al primer plano. En ellos no hay fondo ni sonido ambiente, más bien el sonido se da exclusivamente en el plano fonético-fonológico, desligado del espacio poético y del lugar, toda vez que el paisaje sonoro es un fenómeno vinculado culturalmente al territorio y, por tanto, requiere de relaciones espaciales entre los distintos planos sonoros.

Llegados a este punto, podríamos afirmar a modo de definición que el PSL es la representación poética de un ambiente sonoro (constituido por señal, fondo y campo) a través de la combinación de distintos planos sonoros (fonético, metafórico, simbólico). Estos planos se compondrían de imágenes sonoras en el caso de la literatura en papel y de imágenes sonoras más archivos audibles en la literatura electrónica.

3.2. PLANOS DE SIGNIFICACIÓN DEL PSL

Si en el paisaje sonoro podemos distinguir entre dos planos sonoros, el de la señal y el fondo, cuya combinación corresponde al campo sonoro, en la representación literaria del paisaje sonoro (PSL) podemos encontrar tres planos principalmente:

3.2.1. Plano fonético-fonológico o plano simbólico en primer grado

Se corresponde con la señal y se compone de patrones simbólicos contruidos a partir de la primera articulación del lenguaje, donde prima la sonoridad o musicalidad de este. Podemos encontrar:

- Patrones prosódicos de ritmo, rima, entonación, etc.
- Fonosimbolismos, interjecciones, onomatopeyas, técnicas poéticas de transcripción sonora, etc.

3.2.2. Plano metafórico-referencial o plano simbólico en segundo grado

Se corresponde con el fondo o ambiente. En él encontramos:

- Imágenes sonoras contruidas a partir de referencias o alusiones directas o indirectas al sonido.
- Intertextualidad sonora y prosódica.

3.2.3. Plano simbólico en tercer grado

Aquí se incluyen patrones simbólicos complejos, donde se condensan ideas en torno a determinadas imágenes sonoras, combinando los dos planos anteriores.

3.2. CLASIFICACIÓN DEL PSL SEGÚN SU TIPOLOGÍA, COMPOSICIÓN Y REPRESENTACIÓN

En este apartado abordamos la manera en que se construyen los PSLs a través de una clasificación de las imágenes sonoras según sea su tipología, es decir, el tipo de emisor o fuente del sonido, su composición, analizando cómo se organizan estéticamente los distintos sonidos, así como su representación en forma de imágenes sonoras.

En cuanto a su **tipología**, podemos encontrar:

- Voces producidas por seres humanos a través del aparato fonador. En un texto, estas voces pueden aparecer en distintos estilos dependiendo de la relación entre el discurso del narrador y el de los personajes.
- Sonidos provenientes de la naturaleza, ya sean de animales, fenómenos atmosféricos, accidentes geográficos, etc.
- Sonidos mecánicos, emitidos por máquinas o como consecuencia de la acción del ser humano sobre la naturaleza.³³

Si analizamos su **composición**, podemos distinguir al menos cinco categorías:

Organización

- Sonidos organizados o sistematizados: música, canto, ritmo, lenguaje (*langue*), ciertos silencios, etc.
- Sonidos no organizados: ruido, interrupciones, habla (*parole*), pausas, intermitencias.

Localización

- En primer plano aparecen las imágenes sonoras que están cerca, las señales.
- En el fondo aparecen las imágenes sonoras que se sitúan en la lejanía y que envuelven a los personajes en un ambiente o entorno sonoro.

³³ Nótese que hemos modificado la tipología más común del paisaje sonoro, la cual distingue entre geofonía (sonidos naturales no biológicos), biofonía (sonidos de seres vivos no humanos) y antropofonía (sonidos producidos por seres humanos). Esta clasificación tan utilizada, por ejemplo, desde el enfoque geográfico (Pijanowski et al., 2011) resulta insatisfactoria para la literatura porque obliga a realizar posteriores divisiones en subcategorías, complicando innecesariamente el esquema tipológico. Por ejemplo, en el caso de los sonidos antropofónicos obligaría a distinguir necesariamente entre una subcategoría de sonidos emitidos por el aparato fonador, donde entraría la voz humana y, por ende, el lenguaje, esencial en la construcción poética de los PSLs, y otros sonidos producidos por humanos como aquellos derivados de las técnicas, etc. Algo parecido ocurriría con los sonidos biofónicos.

Calidad o definición

- Alta fidelidad (*hi-fi*): representación de sonidos discretos e imágenes sonoras precisas que se distinguen con claridad.
- Baja fidelidad (*low-fi*): imágenes sonoras vagas y difusas, ruidos blancos u otros tipos de ruidos.

Frecuencia

El PSL puede construirse con imágenes sonoras de alta o baja frecuencia.

Intensidad y potencia acústica

El PSL puede ser estridente o silencioso. Si hablamos, por ejemplo, de voces, estas pueden gritar o susurrar. Si hablamos de sonidos, se puede estampar los pies al caminar o ir de puntillas, etc. Entrarían aquí las imágenes referidas al volumen y la actividad sonora.

En cuanto a su **representación**, el sonido puede representarse de forma directa o indirecta. Hemos puntualizado, por ejemplo, que la música es un sonido organizado o sistematizado, pero este puede aparecer representado estéticamente en imágenes sonoras diversas, así como en distintos planos, ya sea en la musicalidad del lenguaje empleado, en el ritmo y la rima, en alusiones directas, en alusiones intertextuales, etc.

Presentamos a continuación una tabla donde se establecen los distintos modos de representación de las imágenes sonoras con ejemplos concretos extraídos de *LTB*.

El análisis de todas las imágenes sonoras en su conjunto resultará en un paisaje sonoro distinto para cada obra literaria. Dependerá del crítico literario la interpretación competente de todas las imágenes sonoras en su conjunto, prestando atención a su condensación simbólica en los distintos niveles.

TABLA 1. *Modos de representación de las imágenes sonoras con ejemplos de LTB*

Representación directa		
Imagen sonora	Ejemplo de LTB	
- Voces en estilo directo y directo libre	"What you get married for if you don't want children? HURRY UP, PLEASE, IT'S TIME" (II)	
- Onomatopeyas	"Twit <u>twit twit</u> Jug <u>jug jug jug jug jug</u> "	"Drip drop drip drop <u>drop drop drop</u> "
- <u>Fonosimbolismos</u> (patrones fonéticos, transcripciones dialectales, etc.)	"So <u>rudely forc'd</u> "	"Something o' that, I said." (II)
- Vocalizaciones	" <u>Weialala leia</u> <u>Wallala leialala</u> "	"O O O O that <u>Shakespeherian Rag</u> "
- Ritmo, rima, entonación, patrones prosódicos.	Uso del verso libre combinado con el patrón prosódico fijo de la poesía amorosa tradicional a partir del verso 43 de la sección cuarta hasta el final de la sección. En un plano simbólico, se trata de un caso de intertextualidad prosódica donde se utiliza irónicamente la métrica de la poesía amorosa para proceder a una deconstrucción del ideal amoroso.	
Representación indirecta		
- Voces en estilo indirecto e indirecto libre.	"The chemist said it would be all right, but I've never been the same" (II)	
- Alusiones explícitas, donde se hace una mención expresa al sonido, la voz, música, etc.	"What is that sound high in the air Murmur of maternal lamentation" (V)	
- Alusiones implícitas, donde se hace una mención a objetos o fenómenos sonoros, pero no al sonido propiamente.	"And bats with baby faces in the violet light Whistled and beat their wings" (V)	
- Intertextualidad sonora: alusiones, referencias, citas de textos musicales, canciones populares, partituras, etc.	"London Bridge is falling down falling down falling down"	

4. RESULTADOS

La utilización de esta metodología para el estudio del PSL ofrece resultados innovadores cuando se aplica a obras literarias concretas, abriendo la investigación crítica a nuevas posibilidades en un proceso de constante resignificación. Esto ocurre incluso con obras clásicas muy estudiadas donde parece que la crítica ya lo ha dicho todo. En el caso de *LTB*, podemos encontrar varios estudios sobre el tema de la voz, así como numerosos trabajos sobre la influencia de la música en el poema, pero estos conciben la sonoridad meramente como elemento temático o, en todo caso, como característica esencial del lenguaje

poético (Korg, 1960; Chancellor, 1974; Harris, 1974). No se ha prestado suficiente atención, sin embargo, a la manera en que las imágenes sonoras se combinan para crear un ambiente o campo sonoro. En este sentido, la primera tarea a la que habríamos de enfrentarnos sería la de justificar este tipo de análisis, ya que no todas las obras literarias donde hay imágenes sonoras construyen un PSL. Por tanto, podríamos preguntarnos primero si cabe hablar de paisaje sonoro en esta obra y, de ser así, cómo podríamos abordar su estudio.

En primer lugar, observamos que la obra refleja una clara preocupación por el paisaje sonoro, la cual se refleja tanto en la profusión de imágenes sonoras a lo largo de los cinco cantos o secciones que componen el poema, como en la particular retórica sonora utilizada por el autor, donde se combinan al menos dos ambientes sonoros en una misma composición. Estos son, por un lado, el ambiente sonoro de una naturaleza estéril donde nada crece y donde priman los sonidos ahogados, desoídos, olvidados o muertos y, por otro, el ambiente sonoro de una metrópolis industrial masificada y cacofónica marcada por el ritmo de la modernidad.

En segundo lugar, las imágenes sonoras que aparecen en el poema pueden clasificarse en distintos planos de representación simbólica, destacando el cuidado que el poeta pone en dotar al plano fonético-fonológico de una significación que trasciende la representación fonosimbólica y entra de lleno en la representación simbólica en tercer grado.

En tercer lugar y en relación con el punto anterior, destaca la complejidad en la construcción de las imágenes sonoras, las cuales van tejiendo una intrincada simbología alrededor de la sonoridad de la voz. En este sentido, la sonoridad sirve como eje estructural del poema, siendo todo él una amalgama de voces constantemente interrumpidas que conforman un mosaico donde se cruzan distintos estilos y registros lingüísticos, distintas lenguas, del alemán al sánscrito, distintas citas y referencias a otras obras artísticas, etc. A través de los distintos símbolos sonoros de alta complejidad que combinan el plano fonético con el metafórico se cuestionan las relaciones entre el sonido, el ruido y el silencio en la modernidad.

4.1. PLANOS DEL PSL DE LTB SEGÚN SU TIPOLOGÍA, COMPOSICIÓN Y REPRESENTACIÓN

En cuanto a la tipología de las imágenes sonoras, el poema establece una relación problemática entre, por un lado, la voz humana, la cual aparece cercenada, imposibilitada en su labor como portadora del lenguaje, reflejando la pérdida de la capacidad para el diálogo y para la narración coherente. Por otro lado, los sonidos del entorno natural han perdido su intensidad y su potencia acústica, presentándose como infrasonidos o sonidos latentes que parecieran reflejar un mundo natural en disolución donde toda vida ha desaparecido: “The nymphs are departed” (2022, 102). Por último, los sonidos de la vida diaria en la metrópolis moderna componen un ambiente sonoro de alta intensidad, solapando y extinguiendo cualquier sonido que pudiera representar el mundo prebélico, ese paisaje sonoro en alta definición que queda finalmente arrasado por el ruido. Veamos ahora cómo se construye poéticamente este complejo paisaje sonoro en sus distintos planos de significación.

4.2. LA VOZ COMO ENMASCARAMIENTO

Como hemos apuntado, el caótico mosaico de voces que compone la obra es simbólico del fracaso narrativo de la modernidad, la cual hace saltar por los aires el concepto aristotélico de argumento o trama como consecución lógica de la acción y de los personajes. De esta manera, el problema de la voz como portadora del lenguaje y, por tanto, como elemento esencial del entendimiento mutuo se sitúa en el centro de la obra. De ahí que su título original fuera en un principio “*He Do the Police with Different Voices*”, frase extraída directamente de la novela de Charles Dickens, *Our Mutual Friend* (1865), con la que Betty Higden ensalza la capacidad de impostación de Sloppy, personaje que, al leer el periódico, teatralizaba los diálogos de la policía utilizando distintas voces como si fueran “disfraces sonoros”.

Se trata de una concepción de la voz como enmascaramiento que se irá desarrollando a lo largo del poema, reflejando el fracaso de la palabra hablada como garante de la comunicación humana, así como la creciente frivolidad y esterilidad de unas conversaciones donde la voz

queda vaciada de sentido para convertirse en mero efecto acústico. Lo vemos claramente en los diálogos estériles y en el intercambio de palabras huecas que tienen lugar durante los distintos encuentros amorosos, así como en las relaciones de pareja que aparecen en la obra. La voz se constituye así como una metáfora de la impostación, de todo aquello que es falso, artificioso y decadente en la modernidad.

Este primer título anunciaba por tanto el tono irónico de un poema construido casi en su totalidad por voces que, en lugar de acercar a las personas, fomentan la confusión y el equívoco, aumentando la distancia entre ellas. Tal distancia se ve agravada por la inconstancia en el uso de estilos y por el solapamiento de unas voces sobre otras, convirtiendo el diálogo entre los personajes en una tarea imposible. Este uso de la voz roza la estética del absurdo en muchos de los diálogos interrumpidos que nunca se retoman, con lo que la obra se convierte en un verdadero despliegue de efectos sonoros, ecos, resonancias, reverberaciones incoexas en un mundo donde nada se conecta con nada (“I can connect / Nothing with nothing”).

Además, no se puede pasar por alto el hecho de que estas voces impostadas y huecas encubren siempre un componente violento, cuyo paradigma puede encontrarse en el acto simbólico de la violación de Filomela, quien fue doblemente violentada, forzada primero sexualmente y después privada de su capacidad para contarla. Esto es fundamental para comprender la estructura de una polifonía disonante donde las distintas voces irrumpen, violentan y son violentadas por otras voces, dando como resultado retazos de diálogos, conversaciones embrionarias, parlamentos ahogados en medio de un océano de constantes interrupciones e intertextos. El mito de Filomela está presente en el fondo de la incomunicación, la cual se erige como lacra de las relaciones modernas, donde asistimos a la violencia de los silencios esculpidos sobre el inmutable mármol de la rutina, sobre los pétreos marcos policromos y las figuras de marfil que llenan los herméticos salones burgueses enmudecidos por el paso de los años: “hushing the room enclosed” (2022, 96) y donde solo se puede escuchar el sonido arrastrado de pasos sigilosos, un paisaje sonoro a punto de agotarse bajo la amenaza de la “salvaje quietud”.

Solo en este contexto ha de entenderse la repetición de la onomatopeya “jug, jug” a lo largo del poema, referida al sonido genital de la violación, pero también al coito estéril y vacuo que va erosionando el ideal amoroso desde los primeros versos. El canto de Filomela, convertida ya en ruiseñor, se extiende así por ese desierto baldío que es la vida en la metrópolis moderna, donde nadie puede escucharlo, excepto los oídos sucios:

The change of Filomel, by the barbarous king
So rudely forced; yet there the nightingale
Filled all the desert with inviolable voice
And still she cried, and still the world pursues,
“Jug, jug” to dirty ears. (2022, 96)

Tereo arranca la lengua de Filomela, de forma que su silencio es más bien un silenciamiento. Ella nunca podrá relatar el crimen, de la misma manera que Lil no llega nunca a contar su historia, la única historia que podría dar sentido a su vida actual, hostigada por esa voz del camarero, la cual se impone (en mayúsculas) sobre la conversación ya convertida en cháchara, desde el fondo de la taberna al primer plano, interrumpiendo constantemente con la sentencia: “HURRY UP, PLEASE, IT’S TIME” y degradando una vez más la tradición literaria a través de la vulgarización del *tempus fugit*.

En este sentido, la mudez es probablemente el tema principal de la obra, pues alrededor de ella se pueden explicar todos los símbolos, temas y motivos a los que recurre el poeta para describir ese lugar árido y desolado, pero también arrasado violentamente, que es la tierra baldía. Se trata de un tipo particular de sonoridad que no corresponde ya a ese silencio preñado de elocuencia de los paisajes místicos o románticos, sino al silencio fisiológico impuesto por la fuerza y reflejado en los diálogos entrecortados, el tartamudeo, etc. La mudez posmoderna representa así la violación del único sonido en el mundo susceptible de organizarse en una estructura lógica o narrativa; es la amputación de la capacidad de las personas para relatar su historia, esa facultad humana cuyo trágico final denunciaría Walter Benjamin a propósito de la Gran

Guerra, de cuyos campos de batalla los soldados volvieron mudos, desprovistos de la capacidad para contar lo que allí presenciaron (2008).

4.3. SONIDOS DE ALTA FIDELIDAD AL FONDO

Si la imagen sonora de la voz humana aparece marcada por violentas interrupciones, narraciones mermadas y preguntas sin contestar, encontramos su correlato en el mundo natural, donde la metáfora de la tierra baldía se construye a través de sonidos amortiguados que se dan como en sordina. Se crea así un ambiente sonoro en negativo, el cual describe un lugar abandonado cuya existencia solo perdura como eco del pasado, un lugar donde el canto del grillo se agota en el olvido y las rocas quedan amordazadas por la ausencia de agua: “And the dead tree gives no shelter, the cricket no relief, / And the dry stone no sound of water...” (2022, 90). En esta tierra marrón donde ya no crece el verde y no queda ni un atisbo de vida, los sonidos de la naturaleza pasan desapercibidos, pues ya no hay nadie que pueda escucharlos: “(...) the wind / Crosses the brown land, unheard” (2022, 102)

En este ambiente sonoro de baja intensidad, compuesto por sonidos susurrantes y “rumores etéreos”, se podría hablar incluso de “infrasonidos”, es decir, sonoridades a las que los humanos apenas tienen acceso, representadas poéticamente como sonidos latentes o soterrados, los cuales no reflejan en absoluto un lugar sosegado o armónico. De nuevo, no estamos ante un silencio deseado sino ante un silenciamiento de la naturaleza en una tierra destruida de forma deliberada que remite a la técnica bélica de la “tierra arrasada”. Quizás por eso el motivo sonoro más recurrente sea el del rechinar de huesos, el cual alude directamente a un tipo especial de muerte que tiene que ver con la matanza colectiva, las fosas comunes, todos aquellos cadáveres que no recibieron entierro al terminar la guerra, de los que solo quedan los huesos apilados y largamente abandonados, mecidos por el viento o removidos por los sigilosos pies de las ratas: “White bodies naked on the low damp ground / And bones cast in a little low dry garret / Rattled by the rat’s foot only, year to year” (2022, 102). Esta imagen cobra especial relevancia en la construcción de una retórica sonora de la muerte: “But at my back in a cold blast I hear / The rattle of the bones, and chuckle spread from ear to ear” (102).

Debemos incluir también en este ambiente sonoro todas aquellas voces de ultratumba que cantan desde cisternas vacías y pozos exhaustos, así como el lamento materno cuyo murmullo trae el viento desde la lejanía (“What is that sound high in the air / Murmur of maternal lamentation”), también la hierba que canta sobre las tumbas caídas en un agujero decadente entre las montañas, o el viento que habita una capilla vacía, o el sonido ya muerto de una Londres donde la iglesia Mary Woolnoth da las horas “with a dead sound on the final stroke of nine” (2022, 92).

Incluso los sonidos más intensos se ven ensordecidos. Un ejemplo sería el sonido del trueno, que da título a la última sección del poema y que conforma una de las imágenes sonoras más potentes de este. Pero el trueno de esta tierra desierta solo anuncia una tormenta que nunca llega, la anhelada lluvia cuya imagen sonora se convierte en el objeto último de deseo de la voz poética:

If there were the sound of water only
Not the cicada
And the dry grass singing
But sound on water over a rock
(...) Drip drop drip drop drop drop drop
But there is no water (2022, 114)

En efecto, la onomatopeya “drip, drop, drip, drop” representa un sonido soñado, imaginado, que torna el título de la sección “Lo que dijo el trueno”, una vez más, en otra frase irónica. El sonido del trueno, pese a ser esencialmente un sonido de alta intensidad, queda violentado al no poder contrarrestar el silencio de una tierra baldía; no tiene ningún valor auditivo en una tierra donde nadie puede oírlo, de la misma manera que no tiene ninguna credibilidad si no cumple su promesa de traer agua a esta tierra seca: “There is not even silence in the mountains / But dry sterile thunder without rain” (112).

De la misma manera, la Londres de posguerra representa también esta tierra sin agua. El ciudadano moderno ha quedado escindido de la naturaleza y de ahí la esterilidad de sus diálogos y de sus relaciones. Las

conversaciones se van apagando igual que se han extinguido los sonidos del agua, del río, del viento:

What is that noise?

The wind under the door.

What is that noise now? What is the wind doing?

Nothing again nothing (2022, 98)

Esta tierra “encorvada por el silencio” se refleja retóricamente en la súplica del poeta al río Támesis que continúa la tradicional metáfora que identifica el canto poético con el fluir del río: “Sweet Thames, run softly, till I end my song / Sweet Thames, run softly, for I speak not loud or long” (102). En este caso, el río principal de Londres, cuyos árboles no pueden ya dar abrigo pues sus hojas se hunden en las húmedas márgenes, refleja la conciencia metapoética del poeta, que canta en susurros, respetando la sonoridad que el mismo poema construye.

4.4. EL RUIDO EN PRIMER PLANO

Mientras que los sonidos de la naturaleza y aquellos que evocan paisajes sonoros rurales de alta definición, como el de las campanas de las iglesias³⁴, se presentan como sonidos moribundos que se pierden en el fondo del paisaje sonoro, asistimos a un fenómeno innovador que consiste en situar los sonidos de baja definición en primer plano. El ruido, que suele aparecer al fondo de los paisajes sonoros, cobra protagonismo en motores y bocinas, en el traqueteo de trenes y tranvías, en el sonido enlatado del gramófono, las disonancias del *jazz* y el *rag*, la cháchara, el barullo, etc. imponiéndose y perturbando el ambiente sonoro *hi-fi* de la naturaleza.

Esta irrupción de sonoridades *low-fi* es una de las razones de que el lenguaje haya perdido su sentido, convirtiéndose en un vacuo parloteo. Las interrupciones funcionan así como una especie “ruido informativo”, pues

³⁴ Según Schafer, el símbolo sonoro por excelencia es el del sonido de la campana, el cual tiene una larga tradición en las distintas culturas, extendiéndose su influencia simbólica durante siglos hasta la Revolución industrial, momento en que se ve desbancado por el sonido del motor de combustión interna (1993, 174), de ahí que la “muerte” de este sonido se deba al desarrollo de la ciudad moderna: “As the ambient noise of the modern city rises, the acoustic outreach of the church bell recedes” (177).

su sentido es el de crear interferencias en el intercambio de ideas. William Harmon, que también vio en el poema de Eliot un cierto carácter “ruidoso”, ha afirmado que el ruido llega incluso a reemplazar por completo al habla humana, la cual se ve reducida muchas veces a “voces” de origen no biológico, y ha comparado el habla en este poema a los trozos de maderos que flotan a la deriva después de un naufragio (1976).

En este sentido, vemos que la profusión de citas y referencias intertextuales no sirve para echar luz sobre las influencias o modelos seguidos, ni como recurso a la autoridad dentro de una determinada tradición literaria, sino más bien para crear confusión en el lector. Se trata de un recurso retórico pensado precisamente para obstaculizar la lectura fluida y coherente del poema. Así, la intertextualidad se convierte también en un elemento disruptivo del lenguaje, apareciendo a distintos niveles diegéticos donde no hay líneas divisorias claras entre el estilo directo e indirecto, entre el monólogo y el diálogo, entre el presente histórico y las voces de otros tiempos que violentan la continuidad del relato. Solo en este contexto puede entenderse el recurso a la interrupción constante y la confusa amalgama de voces que cercenan los diálogos y conversaciones, dejándolos totalmente deslavazados.

Vemos también que la idea de la voz como enmascaramiento no hace más que acentuar el carácter problemático del lenguaje como parte de un paisaje sonoro donde prima el ruido sobre el sonido, es decir, donde vale más la interferencia que el mensaje. Este afán subversivo aparece desde los primeros versos, cuando la voz en alemán de un soldado desorientado, tal vez perdido, en su intento por definir una confusa identidad nacional, hace saltar en pedazos la sosegada rememoración de una infancia aristocrática de paseos en trineo por la nieve, la cual representa el orden y valores de la sociedad prebélica:

And drank coffee, and talked for an hour.

Bin gar keine Russin, stamm' aus Litauen, echt deutsch.

And when we were children, staying at the arch-duke's... (2022, 90)

En cuanto al uso de las imágenes musicales, estas suelen aparecer distorsionadas por la intertextualidad sonora, la cual se utiliza de nuevo como un recurso para crear ruido, anteponiendo lo disonante sobre lo melódico y recurriendo incluso a las formas disruptivas del *jazz* y del

ragtime. Lo vemos, por ejemplo, en la expresión “Shakespeherian rag”, la cual no solo hace referencia a la canción Gene Buck, Herman Ruby y David Stamper de 1912 como documento sonoro de la época, sino que también se utiliza irónicamente como comentario sobre la decadencia de las formas musicales tradicionales. La alusión a Shakespeare no es, por tanto, gratuita, como vemos en la cita “this music crept by me upon the waters” extraída de *La tempestad* (1623), donde el personaje de Ariel encarna la idea de la música pura, un concepto que solo puede entenderse irónicamente en el contexto del poema.

A esto habría que añadir la mediación de los nuevos aparatos tecnológicos de reproducción, como el gramófono, en combinación con los nuevos géneros musicales, ahondando en la artificialidad de la vida moderna en la ciudad, donde incluso la música que se escucha ya no proviene de una fuente única, una orquesta o un concierto, sino que se reproduce desde los bloques de apartamentos, solapándose con otros sonidos provenientes del interior de las tabernas para acabar diluyéndose en la algarabía metropolitana:

“This music crept by me upon the waters”

And along the Strand, up Queen Victoria Street.

O City city, I can sometimes hear

Beside a public bar in Lower Thames Street,

The pleasant whining of a mandoline

And a clatter and a chatter from within (2022, 106)

Vemos, por tanto, que el ruido y la algarabía se convierten en la señal sonora de la modernidad y que el ciudadano de la gran metrópolis es, de alguna manera, el fruto de un paisaje sonoro cacofónico y disonante donde ya no se entienden o no tienen cabida los sonidos discretos y distintos de los entornos naturales o rurales. Así, la mecanógrafa que acaba de sufrir un encuentro sexual totalmente alienado, solo puede buscar cierto consuelo en el sonido metálico del gramófono después de alisarse el pelo “con mano automática”. Este particular sonido, que para Suárez simboliza en esta obra el paso de un tono lúgubre y desolador a un tono más animado de renacimiento y redención (2001, 750), se

constituye así como la única posibilidad de salvación del nuevo ciudadano, cuya identidad queda definida por el enmascaramiento sonoro. De alguna manera, al poner los ruidos de la modernidad en primer plano frente a los sonidos más discretos de la tradición, el poeta sitúa la Londres moderna en una posición preeminente sobre las ciudades de San Agustín, Dante o Shakespeare.

6. CONCLUSIONES

Podríamos afirmar que nos encontramos ante uno de los primeros ejemplos en la historia de la literatura en el que aparece un PSL construido sobre la imagen del ruido, con todas las connotaciones vanguardistas que rodean a este concepto. En general, se trata de un PSL de baja definición en el sentido que Schafer ha dado al término, donde priman el ruido y la interferencia (tanto sonora como informativa) sobre los sonidos discretos. Al mismo tiempo, los sonidos organizados, como los de la música y el lenguaje, se ven constantemente boicoteados mediante recursos que pueden resultar tan entrópicos como los de la interrupción, la intertextualidad y la fragmentación, reflejando la disolución finisecular de los valores. Por otra parte, los sonidos discretos, asociados al carácter pausado y reflexivo del mundo prebélico, dan muestras de su eminente extinción en las imágenes sonoras del agotamiento ante la mezcla vertiginosa y disonante, chirriante e intermitente, a veces balbuciente, de sonidos que, al solaparse unos con otros, impiden lo que Schafer ha llamado una “escucha limpia”.

Por último, han quedado ejemplificadas las distintas maneras de representar poéticamente la imagen del ruido, el cual aparece no solo en las alusiones a la vida cotidiana londinense y en el *collage* de voces, sino también en el agolpamiento indistinto de intertextos donde se mezclan las referencias a las grandes obras de la alta cultura con las letrillas de canciones populares, acordes de jazz, groseras interjecciones, onomatopeyas, grandes sentencias de la tradición literaria declamadas por personajes mediocres, vulgares o manipuladores, etc. en un aparente caos de voces y sonidos donde el ratio ruido-signal se ve distorsionado hasta el límite. Esta recreación poética del ruido, elemento distintivo de las nuevas sonoridades de la vida moderna, es sin duda la aportación más original de esta obra al estudio del PSL.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

El presente estudio se desarrolla en el marco de una estancia de investigación sobre las relaciones entre el paisaje sonoro y la literatura en el Departamento de Ciencias Audiovisuales de la Universidad MOME de Budapest, en colaboración con el grupo de investigación del *Central European Network for Sonic Ecologies* (CENSE, <https://cense.earth>) durante el verano de 2023. Esta estancia de investigación ha sido financiada por la Universidad de Cádiz a través del Plan Propio de 2022-2023 de Apoyo y Estímulo a la Investigación y Transferencia.

8. REFERENCIAS

- Benjamin, W. (2008). *El narrador*. Santiago de Chile: Metales Pesados.
- Chancellor, P. (1974). *The Music of the Waste Land. The Wasteland in Different Voices*. Ed. A. D. Moody. London: Edward Arnold Publishers.
- Eliot, T. S. (2022). *La tierra baldía (y Prufrock y otras observaciones)*. Lumen.
- Harmon, W. (1976). T. S. Eliot's Raids on the Inarticulate. *PMLA* 91 (3), 450-459.
- Harris, B. (1974). *This music crept by me: Shakespeare and Wagner. The Wasteland in Different Voices*. Ed. A. D. Moody. London: Edward Arnold Publishers.
- Kelman, A. Y. (2010). Rethinking the soundscape: A critical genealogy of a key term in sound studies. *The senses and society*, 5(2), 212-234.
- Korg, J. (1960). Modern Art Techniques in The Waste Land. *Journal of Aesthetics and Art Criticism* XVIII.
- Ledesma Urruti, V. (En prensa). *El paisaje sonoro en la literatura electrónica: Nuevas representaciones intermediales y multimodales de la textura sonora*. Epsir, EuropeanPublic& Social InnovationReview.
- Pijanowski, B. C., Villanueva-Rivera, L. J., Dumyahn, S. L., Farina, A., Krause, B. L., Napoletano, B. M., Gage, S. H., & Pieretti, N. (2011). Soundscape ecology: The science of sound in the landscape. *BioScience*, 61(3), 203-216. <https://doi.org/10.1525/bio.2011.61.3.6>
- Schafer, R. M. (1993). *The Soundscape: Our sonic Environment and the Tuning of the World*. Simon and Schuster.
- Suárez, Juan. (2001). T. S. Eliot's "The Waste Land", the Gramophone, and the Modernist Discourse Network. *New Literary History*, 32 (3), 747-768.

DEL TRAMPANTOJO A LOS FILTROS FOTOGRÁFICOS: ALGUNAS CONEXIONES ENTRE EL BARROCO Y LAS REDES SOCIALES CIBERNÉTICAS

CRISTINA PÉREZ MÚGICA
Universidad de Burgos

1. INTRODUCCIÓN

Quisiéramos abrir estas líneas citando un célebre soneto de sor Juana Inés de la Cruz (1994, p. 7), figura capital del Barroco hispano:

Este, que ves, engaño colorido,
que del arte ostentando los primores
con falsos silogismos de colores
es cauteloso engaño del sentido;
este, en quien la lisonja ha pretendido
excusar de los años los horrores,
y venciendo del tiempo los rigores
triunfar de la vejez y del olvido,
es un vano artificio del cuidado,
es una flor al viento delicada,
es un resguardo inútil para el hado:
es una necia diligencia errada,
es un afán caduco y, bien mirado,
es cadáver, es polvo, es sombra, es nada.

La poeta reflexiona sobre el carácter falaz e inane de un retrato definiéndolo como un intento absurdo de encubrir mediante artificios la naturaleza corruptible del ser humano. De esta manera, no solo expone dos motivos emblemáticos del periodo, la *vanitas* y el *contemptus mundi*, sino que, además, hace hincapié en una de las creencias que sustentan la mentalidad barroca: todo lo que reside en el plano material se revela tan ficticio como las obras artísticas.

El mensaje que transmite sor Juana puede asociarse con aspectos clave del universo que han creado las redes sociales en Internet y, por

extensión, con el momento histórico en que vivimos. En un artículo dedicado al poema de la monja novohispana, Aguilar Salas (2019, pp. 122-123) identifica este nexo cuando afirma lo siguiente:

En el siglo XXI la realidad misma es cuestionada en tanto existencia ontológica. El vacío absoluto se quiere llenar con las pantallas (los fantasmas), con las imágenes... Pareciera que hay una incapacidad de la razón y de los sentidos por reconstruir y conocer la realidad. [...] algo nos une con la época de Sor Juana: el engaño. [...] El mundo actual de la ciencia, la tecnología y el Internet nos ponen frente a frente con el fantasma de nuestra propia *selfie*. ¿Qué pensaría Sor Juana si nos viera tomarnos la cantidad de «engaños coloridos» cotidianos?

La autora sostiene que la vigencia del texto sorjuanino se debe a las semejanzas entre su era y la nuestra, con lo que asume una opinión acreditada por avales teóricos que se remontan a las primeras décadas del siglo XX. Aunque nuestros objetivos no incluyen el desarrollo extenso de este punto, conviene ofrecer unas breves notas acerca de él.

Ante todo, hemos de trasladarnos a 1915, año en que Wölfflin publica un libro titulado *Conceptos fundamentales de la historia del arte*, que supondrá un hito en la visión de las tendencias estéticas que dominaron el siglo XVII. La obra examina las divergencias entre los estilos clásico y barroco no desde una perspectiva histórica, sino apelando a unos criterios formales ordenados en cinco parejas de opuestos: lineal-pictórico, superficie-profundidad, forma cerrada-forma abierta, pluralidad-unidad, claro-indistinto (Wölfflin, 2006). Veinte años después, D'Ors amplifica este planteamiento con las tesis mantenidas en *Lo barroco*, que también alcanzarán una repercusión considerable. El autor español afirma que el clasicismo y el barroco son categorías recurrentes que trascienden las lindes cronológicas y sugiere denominarlos «eones» para mostrar la intemporalidad que los distingue (D'Ors, 2002). Tal como aclara Figueroa Sánchez (2007, p. 41):

La historia de la cultura se mueve, para D'Ors, entre dos «eones» que dialécticamente se superponen: el clásico y el barroco, en tanto «estilos de cultura», los cuales se diferencian de los «estilos históricos» —el gótico, por ejemplo—, porque contienen en su esencia infinitas posibilidades de repetición, [...] pueden renacer y traducir la misma inspiración en formas nuevas, sin copiarse servilmente a sí mismos.

Las propuestas de Wölfflin y D'Ors sientan unas bases idóneas para las indagaciones sobre el retorno o la persistencia de elementos barrocos a lo largo del tiempo. En esta línea sobresalen aportes como el que lleva a cabo Rousset, quien, en *L'intérieur et l'extérieur* (1968), traza analogías entre los siglos XVII y XX observando el protagonismo que cobra en ambos «l'expérience de la dispersion, de la multiplicité, de la discontinuité» (Rousset, 1976, p. 261). Igualmente destacan las contribuciones que realizan Sarduy con «El barroco y el neobarroco» (1972) y los escritos compilados en *Ensayos generales sobre el barroco* (1987), Calabrese con *L'età neobarocca* (1987) y Deleuze con *Le pli. Leibniz et le Baroque* (1988).

Discurrir sobre las opiniones que mantienen estos y otros autores para revisar a fondo las concomitancias del siglo XVII con la edad contemporánea nos impediría cumplir el propósito que perseguimos aquí; no obstante, sí conviene detenerse en un puñado de cuestiones que ayudarán a justificar las ideas que defenderemos.

2. UN PEQUEÑO MARCO DE REFERENCIA

Para empezar, señalemos que el término *Barroco* no designa un simple movimiento artístico, sino una cosmovisión que rige la cultura occidental durante el siglo XVII y, en algunos casos, hasta bien entrado el XVIII. Esta manera de concebir el mundo encierra una complejidad extraordinaria; pero, si hemos de reducir sus principios y sus manifestaciones a un solo eje vertebrador, elegimos, sin duda, la ruptura de los límites.

Hablamos de un desmoronamiento de las fronteras materiales y simbólicas que servían para acotar las creencias imperantes y las certezas fundadoras del sistema establecido. Este derrumbe, que se originó en el siglo XVI, vino dado por eventos de notable envergadura: las exploraciones geográficas, el desarrollo de los Estados modernos, los avances en diversos campos de la ciencia, el cataclismo religioso que ocasionó la Reforma protestante y los cambios socioeconómicos motivados por el ascenso de la burguesía y del mercantilismo. Como apunta Castany Prado (2012, p. 94), esta serie de acontecimientos causó una profunda

crisis al ofrecer la imagen de un «mundo infinito», sin límites «exteriores» ni «interiores», que resultaba «inconmensurable».

Los conflictos espirituales, las transformaciones sociopolíticas y los progresos en el conocimiento obligaron a reexaminar saberes que, hasta entonces, habían dirigido el rumbo de Occidente. Esto provocó una falta de confianza en la capacidad del ser humano para comprender el universo, que pasó a considerarse un gigantesco enigma. A raíz de estas circunstancias, se configuró un pensamiento articulado en torno a las nociones de caos, fugacidad y relativismo; de ahí que el gusto clásico por la quietud, la armonía, la naturalidad y las estructuras orgánicas perdiera fuerza ante el aprecio del ornato, el ensalzamiento de las mutaciones y la tendencia a borrar las líneas divisorias entre lo cierto y lo fingido.

Rousset (2009) condensa estas características del Barroco en dos símbolos tan precisos como sugerentes: Circe, que representa la metamorfosis, y el pavo real, que encarna la ostentación. Según él, ambos mantienen «una relación íntima y necesaria», pues «el hombre multiforme es impulsado fatalmente a concebirse como el hombre del parecer», con lo que «Circe [...] indica el camino en cuyo extremo se erige la figura móvil, ilusoria y decorativa del pavo real» (Rousset, 2009, p. 343).

De lo expuesto dimana un rasgo del Barroco que nos interesa mucho y que predomina en las artes y en la literatura del periodo. Como pone de relieve Sarduy (1999, p. 1387), evocando las teorías de Rousset, en el siglo XVII contemplamos una «apoteosis del artificio» y una consecuente «irrisión de la naturaleza». Los creadores propenden a enmascarar con recursos estéticos el mundo visible y el lenguaje, ya que dudan de la existencia del primero y, por consiguiente, de la utilidad del segundo en cuanto medio para transmitir lo que captan los sentidos.

Esto lleva aparejada la convicción de que lo fabricado o lo advertido por el ingenio logra revelar verdades que se muestran inaccesibles en el plano material, siempre volátil y engañoso. Como observa Sáez Rueda (2023, p. 40), esta postura se plasma de un modo ejemplar en el ideario de Gracián, para quien la única vía que permite descifrar la realidad se halla en los conceptos elaborados por el ingenio, «que busca, no las cosas, sino las relaciones entre ellas»: solo por este conducto se llega a

los arcanos que organizan y justifican la pluralidad del orbe, aparentemente irreductible.

En la contemporaneidad se detecta una obvia incidencia del mismo hecho que presidió la era barroca, definido por Castany Prado (2012, p. 94) como «la disolución de los límites geográficos, cosmológicos, sociales, religiosos y cognoscitivos». La globalización, reflejo del afán por superar cualquier tipo de barrera física o imaginaria, constituye el paradigma de este suceso, que ha generado efectos culturales e ideológicos semejantes a los que se produjeron en el siglo XVII: en un contexto sometido a cambios y ajetreos incesantes, han proliferado el vértigo, el aturdimiento y la incertidumbre, así como la sospecha de que nada posee una sustancia firme. Estos paralelismos tan llamativos nos llevan a una conclusión que Lacan (1992, p. 198) enunció con exactitud cuando aseguró que nuestra manera de mirar el mundo nació en el Barroco.

Varios aspectos distintivos del presente hunden sus raíces en el siglo XVII, por lo que pueden entenderse como derivaciones de la crisis que marcó aquel periodo. Esto parece sostener Castany Prado (2012, p. 92) cuando afirma que las rupturas epistemológicas inherentes al Barroco engendraron un «largo proceso de descomposición nihilista que dura hasta nuestros días». En una línea similar, Sáez Rueda (2023, p. 43) declara que «la vuelta de lo barroco al escenario contemporáneo no se reduce a la incorporación de meros ecos, sino que [...] es estructural», pues, en la actualidad, asistimos a la culminación de un fenómeno que se inició en el siglo XVII: la quiebra de la fe en las facultades del ser humano para acceder a las claves trascendentes de su existencia y del universo.

Un territorio idóneo para descubrir los puentes que conectan las edades barroca y contemporánea se encuentra en algunas de las tesis sobre esta última que formulan los teóricos posmodernos. Estos pensadores conceden una importancia enorme a tres elementos que ya suscitaron honradas reflexiones en el siglo XVII: el mundo, la imagen y el lenguaje. Con respecto al primero, sostienen que, debido a su condición mutante y poliédrica, resulta imposible de aprehender para el individuo. Esta idea los empuja a cuestionar el valor convencional del lenguaje y de la imagen en cuanto herramientas destinadas a la expresión de lo que se percibe. La conciencia de que la realidad se nos escapa determina que los

signos pierdan cualquier tipo de vínculo con los referentes para convertirse en objetos autónomos, transformación que, a su vez, difumina las fronteras entre lo ficticio y lo verdadero; de aquí emergen sociedades regidas por el artificio, la simulación y el espectáculo.

Baudrillard (2004, n. p.) efectúa uno de los análisis más certeros y conocidos de este panorama en su ensayo «La precesión de los simulacros», del que merece la pena citar unos fragmentos:

La simulación no corresponde a un territorio, a una referencia, a una sustancia, sino que es la generación [...] de algo real sin origen ni realidad: lo hiperreal. [...] la era de la simulación se abre, pues, con la liquidación de todos los referentes [...] No se trata ya de imitación ni de reiteración, [...] sino de una suplantación de lo real por los signos de lo real, es decir, de una operación de disuasión de todo proceso real por su doble operativo, [...] que ofrece todos los signos de lo real y [...] todas sus peripecias.

Las semejanzas de las nociones resumidas con los principios que vertebraron el Barroco despertaron el interés de autores posmodernos como Calabrese y Deleuze, quienes se ocuparon de explorarlas en sendas obras: *L'età neobarocca* (1987) y *Le pli. Leibniz et le Baroque* (1988). En la primera, el italiano aboga por asignar el calificativo de neobarroco al gusto propio de nuestra época. Con el fin de avalar su propuesta, indaga sobre una serie de rasgos localizables en los campos más diversos, «desde la ciencia hasta las comunicaciones de masa, desde la literatura hasta la filosofía, desde el arte hasta los comportamientos cotidianos» (Calabrese, 1999, p. 11), que reproducen ingredientes medulares de la cultura barroca: caos, vaguedad, distorsión, exceso, metamorfosis... Por su parte, Deleuze (1989) acude al concepto de pliegue y al pensamiento de Leibniz para descubrir las huellas del siglo XVII en la reivindicación actual del dinamismo, la pluralidad y la divergencia.

Sin duda, el neobarroquismo que Calabrese y Deleuze atribuyen a la edad contemporánea se ha visto impulsado por las tecnologías de la información y la comunicación. Pérez-Borbujo Álvarez (2023, p. 122) subraya este punto cuando afirma lo siguiente:

La característica más señalada del Barroco, su carácter performativo, teatral y ficcional, su *espectacularidad*, está en la base de las comparaciones entre el Barroco y nuestro mundo [...] El desarrollo de una

sociedad [...] global, interactiva y mundial, hace que las fronteras entre realidad y ficción se hayan desvanecido. [...] La conexión total con los dispositivos digitales [...] permite a la conciencia vivir a caballo entre la ensoñación y la realidad, divagando y navegando entre dos aguas, en las que biología, tecnología y sueño forman un todo indisoluble³⁵.

De acuerdo con esto, hemos decidido exponer algunos de los lazos que unen la cultura y la mentalidad del siglo XVII con el microcosmos que han creado las redes sociales en Internet. Puesto que se trata de un tema extenso, circunscribiremos nuestro estudio a un par de asuntos vinculados entre sí que poseen una alta relevancia en los universos que conectaremos: la identidad y el espectáculo.

En cuanto al método adoptado para el examen de estas cuestiones, conviene decir que nos proponemos evitar un riesgo que siempre acecha a quienes buscan similitudes entre su tiempo y una etapa anterior. Sabemos que, en estos casos, puede sucumbirse a la tentación de manipular el pasado con el objeto de acomodarlo a enfoques, creencias e intereses actuales. Este problema nos atañe de forma directa porque se ha dado con una frecuencia no menor en las interpretaciones transhistóricas del Barroco. Ya Sarduy (1999, p. 1386) advirtió la falta de rigor con que se realizaban algunas de estas³⁶; y, años después, Roses (2008, p. 626) mencionó los «engendros académicos de inenarrable argumentación y de nula utilidad» que había producido el uso irreflexivo del término *neobarroco* en las últimas décadas del siglo XX. A fin de no incurrir en fallos como estos, seguiremos a Figueroa Sánchez (2007, p. 44), quien sostiene que, para abordar el «resurgimiento del barroco en nuestra época, [...] es absolutamente necesario proceder a través de la comparación con el barroco históricamente definido».

³⁵ La cursiva es del texto.

³⁶ Nos referimos a una declaración que figura en «El barroco y el neobarroco», texto que se publicó originalmente en 1972: «Más que ampliar [...] el concepto de barroco, nos interesaría, al contrario, restringirlo, reducirlo a un esquema operatorio preciso, que no dejara intersticios, que no permitiera el abuso o el desenfado terminológico de que esta noción ha sufrido recientemente» (Sarduy, 1999, p. 1386).

3. DEL THEATRUM MUNDI A LAS MÁSCARAS VIRTUALES

Las preguntas y las meditaciones acerca del yo cobran un peso notable en el Barroco, de modo que surge un intenso afán por hallar claves y mecanismos eficaces para comprender y construir la identidad. En buena medida, esto obedece a las repercusiones de un acontecimiento que marca el periodo: la consolidación de una sociedad cortesana que reemplaza definitivamente a la sociedad guerrera instaurada por el feudalismo. Este nuevo modelo, que se conforma a partir de la centralización del poder, el auge de la economía mercantil, el crecimiento del funcionariado y el ascenso de los grupos burgueses, muestra un dinamismo que excede ampliamente al de su antecesor. Esta circunstancia promueve cambios decisivos en el individuo, que debe asumir nuevos modos de ser y de presentarse ante sus congéneres.

Como señala González García (2003, pp. 127-128), el asentamiento de la sociedad cortesana impone «un autocontrol basado en el miedo a la disminución o a la pérdida del prestigio», ya que «de la permanente vigilancia de uno mismo y de los otros depende la propia posición» en un contexto donde el estatus se ha vuelto mudable. Así las cosas, el fingimiento y el disimulo se convierten en normas de conducta elementales, lo que origina dos tópicos recurrentes en las ideas barrocas sobre la identidad: el disfraz y el teatro.

Un vistazo rápido a la dramaturgia española del siglo XVII basta para confeccionar un largo inventario de recursos que implican el ocultamiento del yo o generan enredos y confusiones en torno a él; también detectamos ejercicios de puesta en abismo que insertan el teatro en las obras como una alegoría de la existencia humana o de sus avatares. Lejos de constituir un hecho aislado, este fenómeno pone de relieve un aspecto capital de la cultura barroca que González García (2003, p. 136) se ocupa de comentar:

En la época todo es definido desde la perspectiva teatral. [...] se habla de «el gran teatro del universo», el «teatro de la memoria», [...], el teatro de los cielos», el «teatro de la salvación» o se afirma que la Tierra es «el teatro angosto de las tragedias de la muerte» (Gracián). Libros de todo tipo [...] llevan en el título la palabra «teatro» e incluso el autor del manual de ciencia política más importante del barroco español,

Diego de Saavedra Fajardo, concibe todo su libro de las *Empresas políticas* como un gran *Theatrum mundi*, en el que el príncipe entra en la escena de la vida al nacer (primera empresa) y sale de ella con la muerte, a la que se dedica la última de las empresas.

A juicio del autor, esta constante que recorre las artes y la literatura del Barroco refleja la naturaleza de un orden social que funciona como «un [...] teatro del mundo donde cada uno, enmascarado, representa su papel» (González García, 2003, p. 134). Esto hace patente el desengaño y la inseguridad que gobiernan un tiempo en el que se han evaporado muchas de las certezas que permitían aprehender el universo y distinguir lo auténtico de lo ficticio. Puesto que nada parece consistente, se deduce que «la persona no existe más que en el personaje y que el disfraz es la verdadera realidad» (González García, 2003, p. 136).

Rousset (2009, pp. 343-344) defiende opiniones similares a estas cuando indica lo siguiente:

Circe y sus semejantes, los magos y los encantadores, que proliferan en los juegos y los sueños de Europa a principios del siglo XVII, proclaman, a través de las bufonerías del ballet de corte y los encantamientos de la pastoral, que todo es movilidad, inconstancia e ilusión [...] La tragicomedia difunde un mensaje análogo, [...] en el que se juega de un extremo a otro el juego de las transformaciones y de las falsas apariencias, alrededor de un héroe [...] que ve en todas partes, hasta en sí mismo, incertidumbre y duplicidad.

Además, la teatralización de la vida ha de asociarse con una creencia arraigada en la mentalidad barroca a la que ya nos referimos antes: el artificio brinda la posibilidad de trascender los límites del plano material, precario y decepcionante. En este convencimiento se funda uno de los mayores recursos propagandísticos que manejan la Iglesia y la Monarquía. Ambas echan mano de un arsenal de productos espectaculares, que incluye desde rituales y festejos hasta composiciones literarias y obras arquitectónicas durables o efímeras, para atribuirse una pujanza extraordinaria frente a las masas. Como apunta González García (2003, p. 134), este sofisticado ejercicio publicitario se ciñe a un pensamiento según el cual la política exige, sobre todo, «representar teatralmente el poder»: se entiende que «cuanto más fastuosa sea» la ostentación de su fuerza que desplieguen la Corona y las autoridades religiosas, «mayor será» el «prestigio» que les otorgue «el pueblo». Por tanto, los alardes

de boato y de grandeza sirven para «imprimir en la conciencia de los súbditos la visión de un poder absoluto ante el que no cabe rebelión alguna y en la conciencia de los fieles [...] el anonadamiento ante un Dios todavía más absoluto» (González García, 2003, p. 134).

Se trata, en suma, de fabricar una imagen que proyecte lo que debe o lo que anhela ser un sujeto o una institución de acuerdo con los principios y las expectativas que rigen la episteme de la época. Esta operación también aparece en el campo de la literatura, donde se ve incentivada por dos circunstancias complementarias: la expansión del mercado editorial y el patrocinio de las artes que llevan a cabo los grupos dirigentes con el propósito de reforzar su legitimidad. Ambos factores contribuyen a que la actividad literaria engendre un negocio floreciente, con lo que impulsan la profesionalización de los escritores. Estos asumen que pertenecen a un gremio diferenciado y que, por ello, han de rivalizar entre sí para lucrarse con sus creaciones; de ahí que procuren forjarse identidades autoriales capaces de singularizarlos frente a *la competencia* y de atraer el favor o el reconocimiento de los lectores.

Entre los diversos métodos a los que acuden para conseguir este objetivo, destacamos la difusión pública de sus retratos, en los que se aprecia el empleo de símbolos y procedimientos formales destinados a exponer las cualidades que busca adjudicarse cada literato con el fin de alcanzar la fama. Como ha demostrado Cárdenas Luna (2019, pp. 66-68), esta práctica dimana del auge progresivo que va ganando el retrato desde los primeros compases de la Edad Moderna: el uso de la representación plástica del individuo como un medio para reivindicar la categoría social deja de constituir una prerrogativa de las élites y llega a otros sectores poblacionales. De acuerdo con lo anterior, el afán por divulgar sus efigies que manifiestan renombrados escritores del siglo XVII ha de considerarse «un mecanismo de autoafirmación» y una estrategia «de posicionamiento» en el ámbito literario (Cárdenas Luna, 2019, p. 73).

Creemos que todas las cuestiones abordadas hasta el momento pueden conectarse con aspectos y fenómenos característicos de las redes sociales en Internet. Incluso cabría decir que estas colman una aspiración capital del Barroco, dado que, como señala Portillo Fernández (2016, p. 54), permiten que el individuo se construya una identidad reducida a

un catálogo de atributos que le interesa mostrar a los demás. Este yo virtual también dispone de un entorno comunicativo «más controlable que el contexto físico» donde tiene acceso a posibilidades casi inauditas en el mundo exterior, como la de ocultarse ante ciertos usuarios o la de «obviar una conversación [...] alegando [...] no haberla visto» (Portillo Fernández, 2016, p. 54); por añadidura, cuenta con la opción de abandonar la esfera cibernética para, después, volver a ella con una personalidad diferente, sin que esto acarree consecuencias graves (Portillo Fernández, 2016, p. 54).

En definitiva, hablamos de un espacio donde resulta factible cumplir casi a la perfección una regla básica de la sociedad cortesana: el dominio de uno mismo y de las maneras de comparecer ante los demás. Por ello, no sorprende que, en los estudios acerca de las redes sociales, irrumpa la metáfora del teatro, utilizada de un modo semejante al que se propagó en el siglo XVII. Así, en un artículo dedicado al tema, Juárez Escribano y Mañoso Pacheco (2021, pp. 74-75) se remiten a las teorías de Goffman, quien asocia la mecánica que gobierna los intercambios sociales con la dramaturgia.

En su obra *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1959), este autor sostiene que los seres humanos siempre intentamos determinar los efectos que producimos en nuestros congéneres para conseguir lo que esperamos o lo que necesitamos de ellos. Esto requiere que interpretemos papeles acordes con lo que demandan cada circunstancia y cada auditorio, de modo que la socialización nos convierte en actores. A partir de aquí, se formulan tesis que concuerdan con nociones propias del Barroco:

Probablemente no sea un mero accidente histórico que el significado original de la palabra persona sea máscara. Es más bien un reconocimiento del hecho de que, más o menos conscientemente, [...] cada uno de nosotros desempeña un rol... Es en estos roles donde nos conocemos mutuamente; es en estos roles donde nos conocemos a nosotros mismos. En cierto sentido, [...] esta máscara es nuestro «sí mismo» más verdadero, el yo que quisiéramos ser. (Goffman, 1997, p. 31)

La concepción de la existencia humana como un *juego de máscaras* adquiere una validez indudable dentro del microcosmos que han creado las redes sociales en Internet. Como observa Caro Castaño (2012, pp. 66-67), estas favorecen la generación de una «identidad mosaico» integrada

por «teselas de autoría, temática y forma diversa» en las que se mezclan contenidos que aporta el usuario —vídeos, fotografías, mensajes escritos...— y «contenidos de la industria cultural, de consumo y de la cultura popular» —citas, canciones, «anuncios», «fragmentos de películas»...—. El individuo selecciona estas piezas, que configuran un yo «múltiple» y «fragmentario», en función de la imagen de su temperamento que busca ofrecer a las audiencias virtuales; a este respecto, procura transmitir ideas acerca de sí mismo que lo beneficien al satisfacer los gustos y las expectativas de su *público* (Caro Castaño, 2012, p. 66).

Dentro del inventario de elementos a los que acuden los inscritos en las redes sociales para construir los personajes que desean encarnar frente a sus espectadores, sobresalen las expresiones icónicas (Portillo Fernández, 2016, p. 54). En concreto, destacamos las fotografías preparadas y elegidas con sumo cuidado que sirven para dar a conocer la apariencia física de quien las divulga, así como aspectos variados de su biografía. En ellas, los afiliados a plataformas digitales como Facebook o Instagram encuentran una vía que resulta muy eficaz a la hora de condicionar las impresiones que causan en otros usuarios del sistema. Esto nos lleva a evocar los retratos de autores literarios mencionados arriba y el fenómeno típico del siglo XVII que se refleja en ellos: la expansión de la cultura visual.

Tal como explica Ledda (1998, p. 46), este rasgo del Barroco se aprecia con gran claridad en las armas destinadas a la reivindicación del catolicismo:

Superada la fase más crítica de la lucha contrarreformista, se advertía [...] la exigencia de acallar cualquier duda [...] Una campaña de esta naturaleza requería medios de comunicación eficaces que hicieran visible y tangible lo invisible, aprehensible y creíble el dogma, promoviendo así un proceso de secularización de lo trascendente y una revalorización de la experiencia sensorial. Contra las actitudes iconoclastas de la Reforma y su retórica racionalista y abstracta se consolidaba la retórica iconófila de la Contrarreforma, que apelaba a las emociones y a los sentidos —a la vista en particular—.

Un dispositivo clave de esta maquinaria propagandística lo conforman los fastos urbanos que organiza la Iglesia. Como señala Álvarez Santaló (1998), los responsables de estas celebraciones emplean artificios portentosos que transforman la ciudad real, con sus defectos y sus miserias,

en una ciudad mental, donde se materializan los principios y los ideales que sostienen el pensamiento imperante. Este despliegue de ingenio concita el fervor y la adhesión de las masas porque anticipa el universo que se pretende alcanzar, el considerado auténtico y legítimo frente al engañoso mundo sensible. En consecuencia, «el espectáculo actúa como una proclamación de que “otra” vida va a sustituir a la banal-cotidiana-frustrante-peyorativa»; muestra que, tarde o temprano, se abrirá «un concurso de posibilidades-oportunidades distintas y mejores» (Álvarez Santaló, 1995, pp. 175-176).

Las formas en que se manejan y se consumen las fotografías dentro de las redes sociales cibernéticas presentan coincidencias llamativas con los mecanismos que rigieron la cultura visual del siglo XVII. Muchos usuarios echan mano de un variado conjunto de recursos, en el que se incluyen las herramientas informáticas, para fabricar imágenes de sí mismos que susciten la estima y la admiración ajenas. El *modus operandi* de los *influencers* constituye el paradigma de este procedimiento, que, como los trampantojos y las invenciones de la fiesta barroca, diluye las fronteras que separan lo fingido de lo verdadero.

A su vez, quienes contemplan el espectáculo creado por las imágenes que difunden plataformas digitales como Instagram adoptan con frecuencia una actitud similar a la de los participantes en los fastos del siglo XVII: no ignoran la condición ilusoria de lo que observan, pero aceptan sumergirse en la fantasía porque esta les da acceso a una realidad más grata que la existente fuera de Internet. Por tanto, asistimos al resurgimiento de los dos símbolos que, según Rousset, presidieron el Barroco. Circe se vale ahora de los retoques y de la manipulación de fotografías para engendrar metamorfosis que deslumbran a un público sediento de prodigios con alardes suntuosos de belleza y de magnificencia.

Para cerrar nuestras reflexiones, atenderemos a una faceta clave de la mentalidad barroca que González García (2003, p. 137) se ocupa de exponer:

La definición de la vida social y política como un teatro, con la consiguiente definición de la identidad de hombres y mujeres como actores, está relacionada con una visión muy pesimista de la naturaleza humana y de la sociedad, en la que la desconfianza generalizada [...] se convierte en máxima de actuación.

El sujeto barroco se mueve en un contexto donde su destino y su prestigio dependen de las miradas y de las opiniones de los otros. Esto lo obliga a ejercer una vigilancia férrea sobre todos los aspectos de su personalidad, ya que, como indica Elias (1996, p. 151), cualquier manifestación espontánea o no calculada del temperamento puede ocasionar la pérdida de los favores por los que se compite. Así pues, las interacciones en los ámbitos públicos se perciben como una fuente de amenazas y dificultades.

Las redes sociales también nos empujan a supervisar continuamente la imagen que ofrecemos a los demás. Este control resulta imprescindible para eludir problemas serios, dado que, como en la sociedad cortesana, un simple juicio inoportuno o un pequeño descuido en la apariencia que se exhibe acarrea el sufrimiento de graves humillaciones. Por ello, hace años que se alerta sobre los riesgos para el bienestar del individuo que conllevan estas plataformas. Caro Castaño (2012, p. 61) cita unas informaciones contenidas en la obra de Turkle *Alone Together* (2011) que ilustran con exactitud uno de los peligros inherentes a las redes sociales:

La comunión entre el tiempo real en estos espacios y las potencialidades de la comunicación mediada por ordenador está provocando en los adolescentes fenómenos de autocensura, incrementando el efecto de la presión de los iguales sobre la representación del yo. Los adolescentes entrevistados por la psicóloga expresan comportamientos ansiosos ante la gestión de las impresiones en los otros y la obligatoriedad de mantener activo su perfil con comentarios a algunos contactos para que estos actúen recíprocamente.

En una línea similar, destacan tres de los datos que arrojó un estudio de Juárez Escribano y Mañoso Pacheco (2021, pp. 77-78) acerca de la manipulación de las identidades virtuales: un 80% de las cien personas que respondieron al cuestionario elaborado por las investigadoras declaró que prefería ocultar su verdadero yo en Internet; un 45% admitió que disponía de más de una cuenta en las redes sociales; y casi un 30% de esta última sección de los encuestados reveló el carácter ficticio de su perfil secundario. El panorama que dibujan los trabajos mencionados y unas mínimas nociones sobre lo que ocurre a diario en plataformas como X o Instagram permiten concluir que, en la esfera cibernética, ha cundido una lectura pesimista de la humanidad equiparable a la que imperó en el Barroco.

4. CONCLUSIONES

En el análisis precedente, hemos tratado de indagar sobre rasgos de las redes sociales en Internet que muestran semejanzas llamativas con fundamentos esenciales de la cultura barroca. Para alcanzar este objetivo, hemos prestado atención a dos de los ingredientes básicos que comparte el siglo XVII con los entornos virtuales propios de nuestra era: la concepción del yo como un personaje y la del mundo como un espectáculo donde, sobre todo, prevalecen los simulacros. Como se ha intentado poner de relieve, esta coincidencia no obedece a la casualidad, sino a los profundos lazos que unen la época actual con el Barroco. Este marcó el punto álgido de una crisis que originó cambios inmensos en el pensamiento occidental, por lo que la trayectoria reciente de nuestra civilización presenta una clara influencia de las rupturas epistemológicas que se consolidaron entonces.

Los nexos entre la contemporaneidad y el siglo XVII se reflejan con particular nitidez en los frutos de la globalización y del progreso tecnológico. Ambos hechos impulsan el mismo proceso que, como hemos visto aquí, engendró la mentalidad barroca, pues intentan derrumbar cualquier barrera material o imaginaria que establezca límites en el universo. Por ello, pensamos que las redes sociales en Internet, como paradigma de un tiempo en el que la ciencia y la técnica procuran ensanchar al máximo los confines del universo, constituyen un terreno idóneo para descubrir nuestros vínculos con el siglo XVII. A la manera de los cuadros barrocos, estas plataformas se encuentran llenas de violentos claroscuros; por un lado, ofrecen un repertorio plural y extenso de opciones comunicativas; por otro, amenazan la integridad del sujeto y contribuyen a la difusión de un relativismo que, a menudo, acarrea consecuencias negativas.

La envergadura que poseen estos ángulos sombríos de las redes sociales nos lleva a finalizar nuestras reflexiones subrayando una de las mayores diferencias que separan el siglo XVII de la contemporaneidad. En aquella época, previa a la proclamación nietzscheana de la muerte de Dios, no se instauró un escepticismo radical porque subsistió la fe en un Creador que dirigía el orbe y le otorgaba un sentido trascendente. Por esta razón, los artistas, los literatos y los filósofos del periodo transmiten un mensaje claro: las auténticas certezas se hallan ocultas por las ilusiones

vanas que inundan el plano sensible, de forma que el individuo ha de romper este poderoso hechizo para descubrir los verdaderos principios que justifican su existencia. Tal vez convendría recuperar estas ideas para acometer los retos que plantea Internet en un momento histórico que sí recorre los caminos del nihilismo; quizá resulte útil y beneficioso evocar las advertencias del Barroco sobre las fantasmagorías que siempre acechan al ser humano y que, ahora, emergen de las pantallas de nuestros dispositivos digitales.

5. REFERENCIAS

- Aguilar Salas, L. (2019). Del engaño colorido al engaño posmoderno. *Invndación Castálida. Revista de la Universidad del Claustro de Sor Juana*, 4(9), 119-123.
- Álvarez Santaló, L. C. (1995). El espectáculo religioso barroco. *Manuscripts*, 13, 157-183.
- Álvarez Santaló, L. C. (1998). La fiesta religiosa barroca y la ciudad mental. En J. Ruiz Fernández y V. Sánchez Ramos (Coords.), *Actas de las I Jornadas de Religiosidad Popular* (pp. 13-28). Instituto de Estudios Almerienses.
- Baudrillard, J. (2024). «La precesión de los simulacros». En J. Baudrillard, *Cultura y simulacro* (A. Vicens y P. Rovira, Trads.). Kairós.
- Calabrese, O. (1999). *La era neobarroca* (A. Giordano, Trad.). Cátedra.
- Cárdenas Luna, R. (2019). *Representación plástica del escritor (1648-1778). Repertorio y estudios*. [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba y Université Bordeaux Montaigne]. Repositorio Institucional de la Universidad de Córdoba. <http://hdl.handle.net/10396/19332>.
- Caro Castaño, L. (2012). Identidad mosaico. La encarnación del yo en las redes sociales digitales. *Telos. Cuadernos de Comunicación e Innovación*, 91, 59-68.
- Castany Prado, B. (2012). Sublimidad y nihilismo en la cultura del Barroco. *Revista de Filosofía*, 37(2), 91-110.
- D'Ors, E. (2002). *Lo barroco* (Á. d'Ors y A. García Navarro de d'Ors, Eds.). Tecnos.
- Deleuze, G. (1989). *El pliegue. Leibniz y el Barroco* (J. Vázquez y U. Larraceleta, Trads.). Paidós.
- Elias, N. (1996). *La sociedad cortesana* (G. Hirata, Trad.). Fondo de Cultura Económica.
- Figuroa Sánchez, C. R. (2007). *Barroco y neobarroco en la narrativa hispanoamericana: cartografías literarias de la segunda mitad del siglo XX*. Editorial Universidad de Antioquia; Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (H. B. Torres Perrén y F. Setaro, Trans.). Amorrortu.
- González García, J. M. (2003). La cultura del Barroco: figuras e ironías de la identidad. *Devenires*, 4(7), 125-165.
- Juárez Escribano, M. B. y Mañoso Pacheco, L. (2021). La manipulación de la identidad y perfiles virtuales en las redes sociales. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*, 147, 69-80.
- Lacan, J. (1992). *El Seminario de Jacques Lacan. Libro 17. El reverso del psicoanálisis* (E. Berenguer y M. Bassols, Trans.). Paidós.
- Ledda, G. (1998). Emblemas y configuraciones emblemáticas en la literatura religiosa y moral del siglo XVII. En M. C. García de Enterría y A. Cordon Mesa (Eds.), *Actas del IV Congreso Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro (AISO)* (Vol. 1, pp. 45-74). Editorial Universidad de Alcalá.
- Pérez-Borbujo Álvarez, F. (2023). Neobarroco y crisis contemporánea. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 26(Especial), 115-126.
- Portillo Fernández, J. (2016). Planos de realidad, identidad virtual y discurso en las redes sociales. *Logos. Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 26(1), 51-63.
- Roses, J. (2008). El viaje neobarroco: alucinaciones y desconciertos (sobre *El mundo alucinante* y *Concierto barroco*). En S. Mattalia, P. Celma y P. Alonso (Eds.), *El viaje en la literatura hispanoamericana: el espíritu colombino* (pp. 625-642). Iberoamericana; Vervuert.
- Rousset, J. (1976). *L'intérieur et l'extérieur. Essais sur la poésie et sur le théâtre au XVII^e siècle*. Corti.
- Rousset, J. (2009). *Circe y el pavo real. La literatura del Barroco en Francia* (J. Marfà, Trad.). Acantilado.
- Sáez Rueda, L. (2023). Crisis y tragedia en el Barroco. A propósito de Gracián, Cervantes y el Neobarroco hispanoamericano. *Res Publica. Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 26(Especial), 37-49.
- Sarduy, S. (1987). *Ensayos generales sobre el Barroco*. Fondo de Cultura Económica.
- Sarduy, S. (1999). El barroco y el neobarroco. En S. Sarduy, *Obra completa* (G. Guerrero y F. Wahl, Eds., Vol. 2, pp. 1385-1404). ALLCA XX.
- Sor Juana Inés de la Cruz. (1994). *Obra selecta* (M. Glantz, Ed., Vol. 1). Biblioteca Ayacucho.
- Wölfflin, H. (2006). *Conceptos fundamentales de la historia del arte* (J. Moreno Villa, Trad.). Austral.

LA BATALLA DE LAS TERMÓPILAS EN LA CUARTA PARTE DE LA GENERAL ESTORIA

JORGE MARTÍN GARCÍA
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

Las *Historias* de Heródoto albergan un relato heroico tan atractivo como trascendental: nos referimos a la batalla de las Termópilas. Este suceso enmarcado en las campañas de la Segunda guerra médica recoge toda clase de elementos de interés que han servido para perpetuar en Occidente el mito de Leónidas y sus guerreros. Entre ellos destaca el enfrentamiento entre un inmenso ejército persa contra un pequeño grupo de espartanos. Los griegos, reducidos a 300 combatientes, aguantan todos los embates de las tropas de Jerjes debido a su habilidad con las armas y a su posición estratégica en el desfiladero de las Termópilas. Sin embargo, gracias a la traición del griego Efialtes, los persas terminarán con la resistencia espartana, que no solo ha demostrado su valor, sino que ha permitido ganar tiempo a sus aliados³⁷. Esta versión de los hechos se popularizó a lo largo de los siglos, al punto de que el relato de las Termópilas alcanzó una gran fama en los albores de la Modernidad. Por este motivo Ian McGregor Morris (2007) llamó “Edad de Leónidas” a los siglos XVIII y XIX. Finalmente, el rey espartano se consagró como figura heroica en la cultura popular contemporánea gracias a obras como la novela gráfica 300 de Frank Miller (1998) o su adaptación al cine a cargo de Zack Snyder (2006)³⁸.

³⁷ Junto a la fuente primaria de Heródoto, nos remitimos acerca de esta cuestión a las monografías de Cartledge (2003) y Kagan (2004).

³⁸ Acerca del influjo de la batalla de las Termópilas en la cultura occidental, especialmente durante el periodo moderno, nos remitimos al trabajo de Fornis (2013).

Sin embargo, en el imaginario occidental la narración de Heródoto no fue la única versión conocida de los combates en las Termópilas. Por ejemplo, es posible mencionar la fama alcanzada por las, valga la redundancia, lacónicas respuestas de Leónidas y los suyos a los persas que recogió Plutarco en sus *Morales*. Frases cortantes que también se popularizaron gracias a su inclusión en los títulos citados de Miller y Snyder. Ahora bien, a lo largo de buena parte de la Edad Media e, incluso, en los siglos posteriores, las hazañas de Leónidas fueron conocidas de un modo distinto gracias al manejo de otras fuentes, como los relatos de Pompeyo Trogo, Diodoro u Orosio. Este es el caso del objeto de estudio del presente trabajo: la *General Estoria* (h. 1270) compuesta por orden de Alfonso X, que incluye un relato de las Termópilas distinto a la versión más popular y relacionada con estas últimas fuentes mencionadas. Por lo tanto, trazaremos la presencia de estos hechos en la obra alfonsí, además de rastrear su fuente. En relación con esto, examinaremos el modo en el que el taller de Alfonso X procesa los materiales empleados para integrar este episodio de la Segunda guerra médica en el conjunto de la obra. Con ese propósito, analizaremos una serie de ejemplos que consideramos representativos y útiles de cara a nuestro estudio.

2. LAS TERMÓPILAS EN LA GENERAL ESTORIA

El inconcluso y ambicioso proyecto de la *General Estoria* pretendía abordar la historia universal, sacra y profana, desde la Creación hasta el presente del rey castellano³⁹. Aunque en principio el programa de la obra pretendía equiparar sus partes a las edades del Mundo, el taller alfonsí fue consciente de las dificultades de integrar y repartir tantos y tan copiosos materiales, por lo que, finalmente, no se ajustaron a esa disposición «de cada edad el suyo» según indica el propio texto. Liuzzo Scorpo resume esta cuestión y señala el grado de cumplimiento del proyecto alfonsí (2011, p. 26):

³⁹ Para un acercamiento a la extensa bibliografía sobre la *General Estoria*, véase la revisión de Almedia (2013).

El plan de trabajo original tenía como fin informar de todos los acontecimientos relacionados con las seis edades del mundo que llevarían a la séptima y última etapa de redención. Sin embargo, de las seis partes que se escribieron, solamente han llegado hasta nuestros días las versiones íntegras de las secciones I, II y IV; las partes III y V solamente se conservan parcialmente (de la parte III no contamos con el manuscrito de la cámara real), y de la parte VI solamente ha sobrevivido un fragmento.

Con tales propósitos, el ingente y enciclopédico trabajo del *scriptorium* alfonsí recopiló, tradujo y compiló toda clase de fuentes, recogidas de forma directa e indirecta. A grandes rasgos, es posible dividir los materiales empleados por el taller de Alfonso X en tres grupos: aquellas fuentes relacionadas con los escritos bíblicos, donde entrarían textos del Antiguo y Nuevo Testamento, así como tradiciones rabínicas y árabes; las fuentes procedentes de autores grecolatinos, como Lucano, Ovidio, Flavio Josefo, Plinio, por citar una sencilla nómina y, por último, textos más cercanos en el tiempo al texto de la *General Estoria*, donde podemos destacar autores como san Isidoro, Lucas de Tuy, Godofredo de Viterbo o Pedro Comestor, entre otros muchos⁴⁰.

En cuanto a la Segunda guerra médica, es posible adelantar que la fuente empleada por el taller alfonsí se corresponde con el título conocido como *Epítome de las Historias Filípicas* de Marco Juniano Justino⁴¹. Este texto, que abrevia las desaparecidas *Historias filípicas* de Pompeyo Trogo, se cita a lo largo de la *General Estoria* para tratar asuntos relacionados con la Hélade y Persia, si bien no de forma expresa en el pasaje relativo a las Termópilas. En la primera parte de la obra, el taller alfonsí menciona el empleo de esta fuente⁴²:

Fallamos en estorias de los nuestros latinos que tres sabios fueron que escrivieron en arávido mayormiente que otros a aquella sazón que esto fue las estorias de los fechos de amas las Egiptos e de todas aquellas tierras. E el mayor d'ellos e primero ovo nombre Pompeyo, e el Ilo Cornel,

⁴⁰ Sobre las fuentes de la *General Estoria*, nos remitimos a los estudios clásicos de García Solalinde (1934, 1944-1936 y 1936) y Eisenberg (1973).

⁴¹ Para el caso concreto de las fuentes grecolatinas, como Pompeyo Trogo, véase López Férez (2020). Acerca del *Epítome* de Justino, nos remitimos a la monografía de Yardley (2003).

⁴² Para este trabajo nos servimos de la edición digital de la *General Estoria* publicada por la Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. Corpus diacrónico del español (<http://www.rae.es>). En cada cita señalamos parte de la obra, libro y capítulo de la misma.

el tercero Justino. Mas Pompeyo e Cornel escrivieron las estorias e Justino abrevió, esto es encortó, aquellas estorias que Pompeyo e Cornel escrivieron, però las de Pompeyo, mas non las de Cornel. E en cabo todas fincarón escritas las unas e las otras (*General Estoria* I, 13, 4).

En las palabras referidas no podemos obviar la sugerente declaración acerca del origen “arávigo” de las fuentes descritas. Esta afirmación puede suscitar toda clase de conjeturas acerca de la naturaleza de los materiales empleados por el taller alfonsí. Si volvemos a la principal fuente sobre las Termópilas, Eisenberg (1973) comentó la presencia de la abreviación de Justino en los textos alfonsíes:

The names of Pompeyus Trogus, a Greek historian, and his abbreviator and translator Justinus (3rd century?) only appear twice in the work (I, 210b, 534a), in the guise of Arabic or Egyptian historians, thus confusing Solalinde (I, XIV), who did not realize that these references came via Paulus Orosius, I, 8 and 10 (see below). It would be strange, though, if this work, much used in the PCG [*Estoria de España*], played no part in the GE [*general Estoria*]. Although it is not cited by name -one of the few cases where a source is not- the entire story of the foundation of Carthage (II, 1, 431 ff.) comes from Book XVIII of Justinus³⁷, as does the same episode in the PCG [*Estoria de España*]. The “*Estoria de Assiria*” which supplies information on the kingdom of Athens (II, 2, 305-307) is likewise Justinus.

En el caso concreto de la resistencia de Leónidas y sus espántanos en las Termópilas, este episodio se encuentra en el segundo libro del resumen de Justino y presenta el siguiente esquema, que alberga diferencias respecto a los relatos más populares sobre Leónidas:

Jerjes decide invadir la Hélade, por lo que el rey Griego Demarato, que se encuentra desterrado en la corte persa, avisa a los suyos a través de un mensaje oculto en una tablilla. En consecuencia, el rey espartano Leónidas decide ocupar el paso de las Termópilas con 4.000 soldados. Allí resisten durante tres días los embates del inmenso ejército persa. Finalmente, los espartanos pierden su ventaja estratégica cuando los Persas ocupan unas posiciones elevadas. Entonces, Leónidas retira la mayoría de sus fuerzas y junto a seiscientos hombres ataca por la noche el campo de Jerjes, con la esperanza de acabar con este y así poner fin a la invasión persa de un solo golpe audaz. Sin embargo, pese a los estragos que causan los espartanos, es tan numeroso el ejército persa que el ataque acaba con el sacrificio de Leónidas y los suyos. Pese a

todo, los espartanos consiguen retrasar los planes persas y alterarlos, pues fuerzan a Jerjes a seguir su campaña por mar.

Como puede apreciarse, aunque la base del relato no difiere mucho de la versión popularizada por Heródoto, hallamos algunas diferencias, donde destaca el asalto nocturno al campamento Persa. Pues bien, esta versión sobre la batalla de las Termópilas se halla en la cuarta parte de la *General Estoria*, dentro del desarrollo de la historia profana o los “reys gentiles”. Más en concreto, este hecho se cuenta en el libro vigésimo tercero, dedicado a “La estoria de Xerses rey de perssia con las de los otros gentiles que en los annos del so regnado acaescieron” tal como indican los índices del prólogo del texto alfonsí⁴³.

Desde el punto de vista de la composición externa de la obra y la puesta en página, además de las acostumbradas dos columnas de este tipo de textos historiográficos, podemos señalar otros elementos de interés. El taller alfonsí se esfuerza por destacar de modo visual los contenidos tratados conformando un libro-objeto valioso, como es el caso del manuscrito regio de la cuarta parte de la obra conservado en el Vaticano (Urb.lat.539). En este testimonio, las cabeceras de cada página anuncian el contenido principal, en este caso “Xerses” rubricado a dos colores y encabezando cada una de las columnas. Asimismo, iniciales dispuestas de un modo jerárquico distribuyen cada tema relacionado, al que acompañan filigranas decorativas y números romanos en los márgenes para guiar a los lectores a través de cada sección del texto.

En relación con esto, debemos llamar la atención sobre los capítulos rubricados en rojo que sirven para separar y destacar cada parte del relato. Se trata de un fenómeno ya común en el periodo de composición de la obra. A este respecto, Fernández Ordóñez indica lo siguiente:

Es por ello por lo que el libro a partir de los siglos XII y XIII tiende a hacer explícita en su texto la estructura u *ordinatio* de los contenidos, presentándolos cuidadosamente articulados en series de divisiones y subdivisiones, que ayudaban al lector a localizar aquello que fuera de su interés (2010, p. 243).

⁴³ Acerca de los índices en la *General Estoria*, como elemento estructurador y narrativo, véase Bautista Pérez (2022).

En el caso de las Termópilas, el episodio se estructura en cuatro partes que se acerca a la disposición de contenidos del *Epítome* de Justino, que sigue de una manera muy fiel. A continuación, listamos estas secciones de la obra alfonsí de acuerdo a sus epígrafes:

- I Las estorias de Xerses rey de Perssia con las de los otros gentiles que en los annos del so regnado acaescieron
- II De como se guisaron Xerses et los sos pora ir en aquella hueste et lo sopieron los Griegos
- III De como fizieron los maestros de Sparte sobre lo que Dracmarico les enuio dezir
- IV De como Leonides rey de los spartanos uencio a los perssianos
- V De como el rey Leonides amonesto a los spartanos pora la batalla et uencieron a los perssianos por tierra

Como paso previo acostumbrado a la narración completa y unitaria – “estoria uunada” – de los hechos, el taller alfonsí se encarga de situarlos cronológicamente⁴⁴. Para el suceso que nos ocupa, el texto indica que se sitúa “en esse xxxvi anno mismo del rey Dario assi como cuentan Eusebio et Jheronimo acaescio una batalla que se fizo en Termopoli-saquí” (IV, 13), en este caso por medio de los *Cánones Crónicos* de Eusebio-Jerónimo. Perona indica que de esta fuente el taller alfonsí se sirvió de una serie de lugares comunes para estructurar sus contenidos:

El primero de ellos, la *obsesión cronológica*, siempre al servicio de un comienzo hebreo del mundo, anterior al griego y a otros Imperii, a otras Mitologías o Cosmogonías. De esa obsesión, que lleva a decir a Clemente de Alejandría y a Eusebio que el Timeo es una copia del Génesis 18, nacerán las columnas clasificatorias de Jerónimo (Assyriorum, Sicyoniorum, Hebreorum, Aegiptiorum, Argivorum, Mycenorum, Atheniensium, Latinorum, etc.) con el obsesivo comparatismo (Annos ab Abraham), que

⁴⁴ Según indica Fernández Ordóñez, frente a las *estorias departidas*, las *estorias unadas* “fueron el resultado de evitar deliberadamente la división cronológica de la narración histórica” (1988, p. 23). Por lo tanto, relatos como el de las Termópilas en la *General Estoria* se corresponden con este tipo de relatos, en los que se busca “reunir un conjunto de acontecimientos relacionados entre sí y que constituyen un *fecho*, una unidad histórica, ya se trate de un suceso o de un personaje, de especial importancia” (Fernández Ordóñez 1998, p. 23, cursivas de la autora).

darán lugar a las *Seis Edades* obligatorias en la Edad Media (y en la *General Estoria*) a partir de la codificación teórica de Agustín de Hipona. Fechas, nombres y hechos serán así reconvertidos por Jerónimo al servicio de una Historia Scholastica (1989, p. 253, cursivas del autor).

Tras el trabajo de traducción, los compiladores debían integrar cada material en su conjunto y dar, en lo posible, unidad al texto⁴⁵. De acuerdo a las explicaciones de Rubio Tovar (2014, p. 256), estos miembros del taller alfonsí debían aplicar una serie de operaciones sobre el material traducido:

Los compiladores no se limitaron a incorporar sin más el texto que habían recibido de los traductores, sino que lo ampliaron con referencias o aclaraciones para que el lector relacionase más fácilmente los sucesos entre sí. Incluso aquellas obras que aparecen en la *GE* sin ser sometidas a contraste con otras fuentes dejan de experimentar algún cambio.

En este punto, nos disponemos a examinar algunas muestras de esa clase de operaciones, con el propósito de analizar la integración de su fuente en el texto de la *General Estoria*. Para empezar, en el contenido que nos ocupa hallamos muestras de un fenómeno descrito por Fernández Gallardo. Se trata de una serie de incorporaciones al texto traducido destinadas a guiar al lector e incorporar una voz narrativa que de orden a los contenidos. Citamos las ideas del autor referido:

La función más común de la presencia regia en el texto es análoga a la interpelación al destinatario: guiar la lectura, ya sea anunciando el inmediato tratamiento de ciertos contenidos, indicando el cambio de materia o mostrando la transición de una a otra. El uso del plural mayestático puede tener asimismo un papel estructurador, marcando la delimitación de contenidos que presenten un relieve especial (Fernández Gallardo 2004: p. 114).

En la tabla siguiente encontramos ejemplos de tales intervenciones. Junto al plural mayestático del que nos habló Fernández Gallardo, destacamos los añadidos tanto de tipo anafórico (“avemos dicho”) como catafórico (“diremos como”). Por su parte, el presente se emplea para recordar al lector el seguimiento de una fuente previa. En el tercer

⁴⁵ Sobre el método de composición del *scriptorium* alfonsí en lo que se refiere a su producción historiográfica, véase Fernández Ordóñez (2000). Acerca del proceso de traducción en la *General Estoria*, nos remitimos a Rubio Tovar (2013).

ejemplo, se puede ver un claro exponente de las operaciones de ampliación sobre el hipotexto manejado por el taller alfonsí⁴⁶.

Epítome	General estoria
"aquellos cuyos parientes habían caído en la batalla de Maratón..." (2016, p. 132)	"los parientes de los nobles de Dario que con so fijo el rey Xerses uinien allí murieran en una batalla de que auemos dicho en las razones del regnado del rey Dario que fuera fecha en Maratón" (IV, 23, 3)
"Su entrada en Grecia fue tan terrible como vergonzosa e ignominiosa su retirada. Pues habiendo ocupado Leónidas..." (2016, p. 132)	"Ca assi como cuenta la estoria quam espantosa fue a los omnes la uenida deste rey en Grecia tan torpe et tan fea la su tornada et la salida que el ende fizo. Agora deziruos emos como" (IV, 23, 3)
"Jerjes, tras sufrir dos reveses en la lucha por tierra, decidió probar suerte en el mar" (2016, p. 133)	"quando uio que tan mal le yua acordo los suyos et mandoles que se acogiesse a las flotas et prouarien si les yrie mejor en armas por mar et los perssianos cogieronse a sos Nauios como les el rey mando et armaronse bien et començaronse a esforçar por fazer algo de sus armas contra los enemigos. Mas pero non les fue assi et diremos como" (IV, 23, 5)

Fuente: elaboración propia (las cursivas son nuestras)

Así, en el tercer ejemplo, la glosa no se limita a reproducir la idea central de su fuente, sino que amplía lo dicho para dejar claro las circunstancias de los hechos descritos. Aquí, se presenta a Jerjes ejerciendo su poder como monarca para apercibirse del mejor modo posible ante un nuevo asalto contra el bando griego.

A continuación, describiremos algunos casos de este tipo de operaciones, que oscilan entre los recursos empleados para aclarar la traducción de la fuente y las intervenciones de carácter retórico con una intención comunicativa determinada. La segunda tabla recoge testimonios del primero de estos casos, por este motivo empleamos la versión la versión latina del texto de Justino:

⁴⁶ Por comodidad usamos traducidos los ejemplos procedentes del *Epítome* de acuerdo a la traducción de Castro (2016). En el caso de emplear la versión latina del texto, citaremos la edición de Seel (2012).

Epítome	General estoria
"sicubi metus abesset, inflatus" (2012, p. 31)	"andaua sannudo et ychado" (IV, 23, 3)
"angustias Thermopylarum occupasset" (2012, p. 31)	"priso las foces et las angosturas" (IV, 23, 5)
"flumina ab exercitu eius siccata" (2012, p. 30)	"las fuentes nin pozos nin arroyos nin aun los rios adur les abundauan a beuer de guisa que a logares que los secauan" (IV, 23, 3)

Fuente: elaboración propia (las cursivas son nuestras)

En primer lugar, encontramos muestras de un recurso típico, descrito por Sánchez-Prieto Borja como «las glosas (cuasi) sinonímicas, en las que el primer elemento suele ser el neológico» (2015, p. 19). Más interesante es el tercer ejemplo que destacamos, donde no se busca la mera aclaración de elementos. La ya de por sí afirmación hiperbólica del *Epítome* de Justino acerca de cómo el ejército persa tenía una envergadura tal que a su paso secaba los ríos, en el texto alfonsí se ve amplificada. El taller alfonsí desarrolla todo un campo asociativo relacionado con fuentes de agua para provocar mayor impacto en los destinatarios del texto. Se trata de una *amplificatio* de tipo *congeries*, que acumula términos relacionados por su significación. Además, Quintiliano la definiría como sinatroísmo (1976, p. 278), pues la correlación de elementos avanza por grados, en este caso desde las fuentes a los ríos.

A este respecto, vamos a revisar en una nueva tabla otros dos ejemplos en los que la amplificación retórica se usa tanto para aclarar y contextualizar el hipotexto, como para actualizarlo según las coordenadas de pensamiento de los receptores de la obra.

Epítome	General estoria
"habiendo ocupado Leónidas el desfiladero de las Termópilas con cuatro mil soldados" (2016, p. 316)	"el rey pues que lo sopo non lo oluido et fueron luego las cartas enuiadas por todo el regno que dexassen sus uillas en recabdo de omnes dardmas que las guardassen et los otros todos que fuesseen luego con ell bien armados et guisados pora batalla et fue todo fecho como el rey mando et ayuntaronse et llegaronle quatro mill caualleros armados et bien guisados pora lo que el auie mester et tomosse con estos quatro mill cauallerias et fuesse luego con ellos a grant priessa a unas foces en angosturas que sabie el en tierra de los Termopidas" (IV, 23, 4)

“Demarato, rey de los lacedemonios, que estaba desterrado en la corte de Jerjes, más vinculado a la patria después de su huida que al rey después de los favores recibidos, informa a los magistrados” (2016, p. 131)	“era allí entonces con el rey Xerses Dracmarico rey de los de lacedemonia [1] et andaua echado de su tierra et desterrado et echaronle de so regno los sos porque se despagauan mucho de como el regnaua et uinierase poral rey Xerses et el rey Xerses acogiol et era allí entonces con ell [2] et es lacedemonia una prouincia de Grecia et quando aquell rey Dracmarico sopo et uio por cierto como se guisauan et sos persianos pora yr sobre grecia [3] pesol de coraçon ca entendie que serie toda grescia crebantada et astragada et su tierra lacedemonia y en ella et maguer que los suyos le fizieran tan grant perdita quel tollieran el regno et a tan grant desondra le echaran de la tierra et andaua foydo de su tierra tanniel la natura et amaua mas a sos naturales despues de los males quel fizieran que non al rey Xerses despues de los muchos bienes que auie leuados dell” (IV, 23, 2)

Fuente: elaboración propia (las cursivas y los números son nuestros)

Este es el caso de la primera de las muestras seleccionadas, donde el *Scriptorium* alfonsí prácticamente esta describiendo la movilización de una hueste medieval de “quatro mill cauallerias”. Llamamos la atención sobre el comentario relativo a la *potestas* del monarca y su iniciativa y capacidad para congregar a los suyos. Esta se ajusta a las indicaciones que encontramos en la *Segunda Partida*:

Otro si dixeron los Sabios antiguos, que el Emperador deue vsar en tiempos de guerra, de armas e de todas aquellas cosas, de que se puedan ayudar contra sus enemigos por mar o por tierra. E aun mostraron, que se deuia aconsejar el Emperador en fecho de guerra con los omes honrados, e con Caualleros, e con los otros que son sabidores della, e que han a meter y las manos quando menester fuere (P. II, 1, 4).

En consecuencia, Leónidas prepara, como es su obligación, todos los recursos disponibles para acudir al encuentro del enemigo en una posición táctica que contrarreste en lo posible la ventaja numérica de los persas.

Más interesante resulta el ejemplo siguiente, donde destacamos con cursivas y números las diversas operaciones de amplificación sobre la obra de Justino. En primer lugar, la versión de la *General Estoria* considera necesario aclarar por qué el rey espartano Demarato se encuentra colaborando con los persas. Mientras que la fuente solo menciona que se halla “desterrado”, el taller alfonsí, además de insertar una de tales

glosas sinonímicas, trata de motivar esta situación indicando que los vasallos de Demarato estuvieron descontentos, “se despagauan mucho”, con su forma de reinar.

Brevemente, la siguiente ampliación aclara por adelantado un término que aparecerá en el comentario siguiente, el territorio de Lacedemonia. Este tercer apunte, por su parte, incide en las opiniones de carácter político, relacionadas con las circunstancias del rey Demarato, fundamentales para entender el sentido de la obra. Así, Justino señala que Demarato decide por patriotismo no traicionar a los suyos y avisarles del ataque Persa. El texto alfonsí intensifica lo narrado por su fuente mediante ampliaciones con argumentos de tipo emocional, de modo que se expresan los sentimientos del espartano ante la posible destrucción de su tierra. Al tiempo, se insiste en el destierro de Demarato. Esta figura debe reparar su deshonor, por ello su patriotismo y fidelidad a los suyos, la “natura”, le impulsarán a avisarles. De nuevo, es posible vincular el texto de las *Siete partidas* con las ideas presentes en la *General Estoria*:

[Dios] entendió que esta es la primera naturaleza et la mayor que los homes pueden haber con la tierra en que han de vevir, ca maguer es muy grande la otra que ganan con ella por crianza que les así como ama que los gobierna, et otrosí la que toman morando en la tierra aprendiendo et usando en ella las cosas que han de facer, et se les face así como ayo et maestro que les enseña lo que han de aprender, con todo eso por mayor tovieron los sabios antiguos que fablaron en todas las cosas muy con razón, aquella naturaleza que de suso diximos que los homes han con la tierra por nascer en ella (P. II, 20, 1, las cursivas son nuestras).

El texto del taller alfonsí contrapone los males que recibió Demarato de los suyos, justificados por su mal gobierno, de los bienes empleados por Jerjes para congraciarse con el griego. Sin embargo, Demarato decide reparar sus errores previniendo a los suyos. Otra vez en las *Siete partidas* hallamos una idea que puede vincularse con lo visto en la *General Estoria*: la posibilidad del que está inmiscuido de una traición de reparar su falta con un aviso previo. Según indica el texto legal alfonsí:

Porque los primeros movimientos que mueven los corazones de los homes non son en su poder segunt dixieron los filósofos por ende si en la voluntad de alguno entrase de facer trayción con otros de so uno et ante que ficiese jura sobre pleyto de la traycion lo descubriese al rey decimos quel debe seer perdonado el yerro que fizo de consentir (P. VII, 2, 5)

Con todo, las excelentes labores de traducción y compilación del scriptorium de Alfonso X no estuvieron exentos de problemas e, incluso, posibles errores. En lo que se refiere al episodio de las Termópilas, podemos mencionar dos casos de interés hallados en el episodio que nos ocupa, cifra que habla de la calidad del trabajo de los colaboradores alfonsíes. La última tabla recoge las cuestiones referidas y las compara con la fuente latina:

Epítome	General estoria
"Haerentibus in coniectura viris soror regis Leonidae consilium scribentis invenit" (2012, p. 30)	"auie y estonces una hermana daquell rey Dracmarico et llamauanla por so sobre Leoneydas" (IV, 23, 3) «llamavanla Leonidas» (mss. 8966, fol. 186r)
"Xerxes duobus vulneribus terrestri proelio acceptis experiri maris fortunam statuit" (2011, p. 32)	"El Rey Xerxes maguer que aquellos seyscientos del Rey Leonides le non pudieron auer fue y ferido de dos golpes en aquella batalla que se fazie por tierra et quando uio que tan mal le yua acordo los suyos et mandoles que se acogiesen a las flotas et prouarien si les yrie mejor en armas por mar" (IV, 23, 5)

Fuente: elaboración propia (las cursivas son nuestras)

La primera muestra parece deberse a una confusión sencilla: un posible error de lectura de un genitivo bautiza a la hermana del rey Leónidas como Leoneidas o Leónidas en otro de los testimonios de la cuarta parte. Al cabo, al optar por la solución castellana Leonides para el rey espartano, es lógico que cuajara la versión femenina del nombre presente en los textos alfonsíes. Más interesante es el segundo caso, en el que no hablamos de un error en sentido estricto, sino un problema a la hora de trasladar lo escrito por Justino, que el taller de Alfonso X optó por resolver de la forma que consideraron más adecuada.

El texto del *Epítome* indica que "Xerxes duobus vulneribus terrestri proelio acceptis experiri maris fortunam statuit", por lo que el taller alfonsí interpreta que, en durante el asalto nocturno, el monarca persa recibió "dos golpes". El problema reside en que en ningún momento la fuente indica que Jerjes recibiera ninguna herida en combate. Fabbrini interpretó esta oración del texto latino de forma que la voz narrativa se expresa "come indicanti due sconffite nei due giorni in cui aveva in vano tentato di prendere le Termopile" (1979, p. 213, n. 19). Por lo tanto, el

término “vulneribus” poseería un cariz metafórico para referirse a dos derrotas terrestres. En este caso, el lector debe los primeros ataques persas frustrados como la primera derrota, mientras que la segunda puede identificarse con la emboscada nocturna. Así lo interpreta Orosio que, aunque sigue muy de cerca a Justino, opta por esta versión de los hechos, de forma que cambia el problemático verbo usado en el *Epítome* para referir sencillamente que “Xerxes bis victus in terra” (1877, p. 51).

Ahora bien, no podemos hablar de un exceso de literalidad en la traducción alfonsí o en una suerte de adulteración de la fuente, pues, *stricto sensu*, en ningún momento se menciona una derrota previa de Jerjes, salvo que así se consideren los primeros días de ataques persas malogrados. Ahora bien, el hecho de declarar que los persas “prouarien si les yrie mejor en armas por mar” (IV, 23, 5) parece más ajustado al sentido simbólico de las dos heridas del rey persa.

Este problema de interpretación no afectó únicamente al taller alfonsí, por ejemplo Juan Fernández de Heredia, que realiza su propia traducción y compilación a partir de los textos de Justino en la *Grant crónica de Espanya*, indica que Jerjes fue “ferido de dos feridas en la batalla de la tierra” (fol. 415r). Incluso en textos clásicos anteriores existía una interpretación de los hechos semejante a la que después plasmó Justino. Por ejemplo, Plutarco en sus *Morales* comentó que el rey Persa recibió un golpe que le hizo perder la corona. El autor latino resume el ataque nocturno de Leónidas del modo que sigue:

Cuando los persas marchaban con cinco millones de hombres contra Grecia, Leónidas fue enviado por los espartanos a las Termópilas con cuatrocientos. Mientras estaban comiendo y bebiendo allí, la multitud bárbara los atacó. Leónidas, cuando vio a los bárbaros, dijo: “Comed de tal manera como si fuerais a cenar en el Hades”. Inmediatamente se lanzó contra los bárbaros y, atravesado por muchas lanzas, se dirigió a Jerjes y le arrebató la corona (1989, p. 159).

Con todo, en las primeras traducciones en lengua vulgar impresas del texto de Justino hallamos la misma solución que en las versiones de Alfonso X o Fernández de Heredia. En la traducción castellana publicada en 1540 se lee que “Xerxes en esta batalla rescibió dos llagas” (fol. 32r),

mientras que una versión coetánea en italiano, que parece deudora de la anterior, indica que Jerjes fue “ferito di due piaghe” (1542, fol. 17r)⁴⁷.

3. CONCLUSIONES

En la *Estoria de Espanna* se hace referencia a una expedición frustrada de Jerjes a la Escitia. Según cuenta esta obra, el rey persa “salio contra los godos [escitas] por darles batalla, et quando fue acerca dellos non los oso cometer, et uenciosse porque sabie que eran de fuertes coraçones” (2022, p. 220). El texto alfonsí citado hereda la tradición, recogida por ejemplo por san Isidoro, según la cual los godos son descendientes directos de los escitas. De este modo, podemos relacionar en los textos alfonsíes a dos grandes pueblos que derrotaron a los persas: los aguerridos espartanos por un lado, por el otro los antecesores del propio reino de Alfonso X. Este detalle nos muestra el alcance del programa cultural de Alfonso X y su sentido dentro de un proyecto político ambicioso.

En lo que se refiere a la *General estoria*, nos vemos con una obra amplia y enciclopédica que abarca toda la clase de fuentes disponible en su época. Ahora bien, el programa cultural alfonsí implicaba no solo la mera reproducción de sus fuentes, sino un arduo trabajo de traducción, interpretación y compilación de las mismas. Así lo podemos comprobar con la inclusión de la batalla de las Termópilas en el conjunto de la obra. En este caso, el *scriptorium* alfonsí maneja una única fuente, el *Epítome* de Justino, que inserta con distintos recursos paratextuales y textuales en los contenidos de la cuarta parte de la *General estoria*. Con los ejemplos analizados es posible observar las particularidades de la labor de los “trasladadores” y “ayuntadores” alfonsíes. No solo se limitan a traducir la fuente y compilarla, sino que esta tarea implica la glosa y actualización de la misma, con toda clase de dificultades idiomáticas o contextuales.

Para terminar, con nuestro estudio hemos tratado de mostrar los distintos paradigmas que nos sirven para conocer la historia antigua. La

⁴⁷ En el contexto de una edición estrasburguesa del *Epítome de Tito Livio* compuesto por Lucio Anneo Floro, el editor cita en las anotaciones la oración de Justino sobre las dos derrotas para indicar que los “ineptissime interpretes hispanus” optaron por leer “dos llagas” (1692, s.p.).

existencia de distintas fuentes y contextos de recepción han creado en el imaginario occidental visiones también diversas sobre hechos concretos a lo largo de los siglos. Así, mientras que en los tiempos más actuales las Termópilas nos hacen pensar en la resistencia hasta el final de un traicionado Leónidas con trescientos guerreros, muchos lectores del Medioevo se imaginaron el audaz asalto nocturno del rey espartano al campamento de Jerjes con seiscientos espartanos. En cualquier caso, se puede afirmar que el taller literario de Alfonso X hizo su parte para recuperar la memoria de los espartanos caídos en las Termópilas, tal como reclamó Simónides en su famoso epigrama: “Cuenta a los Lacedemonios, viajero, que, cumpliendo sus órdenes, aquí yacemos”.

4. REFERENCIAS

- Alfonso X. (1807). *Las siete partidas del rey don Alfonso el Sabio*. Imprenta Real.
- Alfonso X. (2006). *General Estoria*, Sánchez-Prieto Borja, P., Díaz Moreno, M. del R. y Trujillo Belso, E. (eds.). Real Academia Española: Banco de datos (CORDE) [en línea]. Corpus diacrónico del español. (<http://www.rae.es>).
- Alfonso X. (2022). *Primera crónica general. Estoria de España de Alfonso X*, R. Menéndez Pidal (ed.). Boletín Oficial del Estado.
- Alfonso X. (s.f.). *Cuarta general estoria de Alfonso el Sabio* [manuscrito 8966]. Biblioteca Nacional de España.
- Almeida, B (2013). *General Estoria*: breve panorama crítico. *Revista de El Colegio de San Luis*, 6, 166-181.
- Bautista Pérez, F. (2022). Estructura y narración en la historiografía alfonsí: sobre los índices de la General estoria. *Cahiers d'études hispaniques médiévales*, 45, 113-130.
- Cartledge, P. (2003). *The Spartans: the world of the warrior-heroes of ancient Greece, from utopia to crisis and collapse*. Overlook Press.
- Eisenberg, D. (1973). The *General Estoria*: Sources and Source Treatment. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 89, 206-227. [edición digital <https://goo.su/Fw6W8UF>]
- Fernández de Heredia, J. (s. f.). *Grant crónica de Espanya* [Manuscrito 10133]. Biblioteca Nacional de España.

- Fernández Gallardo, L (2004). De Lucas de Tuy a Alfonso el Sabio: idea de la historia y proyecto historiográfico. *Revista de poética medieval*, 12, 53-119.
- Fernández Ordóñez, I. (1988). La *Estoria de España*, la *General Estoria* y los diferentes criterios compilatorios. *Revista de Literatura*, 99, 15-35
- Fernández Ordóñez, I. (2000). El taller de las “Estorias”. En I. Fernández Ordóñez (ed.). *Alfonso el Sabio y las crónicas de España* (pp. 61-82). Universidad de Valladolid.
- Fernández Ordóñez, I. (2010). *Ordinatio y compilatio* en la prosa de Alfonso X el Sabio. En M. Castillo Lluch y M. López Izquierdo (eds.). *Modelos latinos en la Castilla medieval* (pp. 239-270). Iberoamericana.
- Floro, L. A. (1669). *Lucii Annaei Flori rerum romanarum*. Fredericum Leonard. Dolhopf y Zetzner.
- Fornis, C. (2013). Leónidas y las Termópilas entre literatura, arte y propaganda. En R. M. Cid López y E. B. García Fernández (coords.). *Debita verba: estudios en homenaje al profesor Julio Mangas Manjarrés* (pp. 493-511). Universidad de Oviedo.
- García Solalinde, A. (1934). Fuentes de la *General Estoria* de Alfonso el Sabio I. *Revista de Filología Española*, 21, 1-28.
- García Solalinde, A. (1934-1936). Fuentes de la *General Estoria* de Alfonso X II. *Mélanges offerts à Fernand Baldensperger*, II, 251-254.
- García Solalinde, A. (1936). Fuentes de la *General Estoria* de Alfonso el Sabio III. *Revista de Filología Española*, 23, 113-142.
- Justino, M. J. (1540). *Justino clarísimo abreviador de la historia general del famoso y eccellente historiador Trogo Pompeyo*. Juan de Brocar.
- Justino, M. J. (1542). *Iustino historico clarissimo nelle historie di Trogo Pompeo*. Bernardino de Bindoni.
- Justino, M. J. (2012). *M. Iuniani Iustini epitoma Historiarum Philippicarum Pompei Trogi: Aaccedunt prologi in Pompeium Trogum*, O. Seel (ed.). Walter de Gruyter.
- Justino, M. J. (2016). *Epítome de las Historias filipícas de Pompeyo Trogo. Prólogos. Fragmentos*, J. Castro (trad.). Editorial Gredos.
- Kagan, D. (2004). *The Peloponnesian War*. Penguin Books.
- Liuzzo Scorpo, A. (2011). La idea del poder en la Península Ibérica en la Edad Media: perspectivas universales y particulares en la *General Estoria* y la *Estoria de España*. *Studia Historica. Historia Medieval*, 29, 23-50.

- López Férrez, J. A. (2020). Algunas notas sobre la recepción de autores griegos y latinos en la *General Estoria* de Alfonso X (primera parte). *Lectura y Signo*, 15, 93-140.
- Mcgregor Morris, I. (2007), Shrines of the Mighty. Rediscovering the Battlefields of the Persian Wars. En E. Bridge, E. Hall y P.J. Rhodes (eds.). *Cultural Responses to the Persian Wars. Antiquity to the Third Millennium* (pp. 231-264). Oxford.
- Menéndez Pidal, R., Ed. (2022). *Primera crónica general de España. Estoria de España de Alfonso X*. Agencia Estatal Boletín Oficial del Estado.
- Miller, F y Varley, L. (1998). 300. Dark Horse Comics.
- Orosio, P. (1877). *Adversus paganos historiarum libri septem. Ad fidem recensionis Sigeberti Havercampi cum eiusdem et aliorum notis integris et cum indice rerum et nominum*. Ernesti Lambeccii.
- Perona, J. (1989). Lenguas, traducción y definición en el *scriptorium* de Alfonso X. *Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale*, 14-15, 247-276.
- Plutarco (1989). *Obras morales y de costumbres (Moralia)*, M. López Salvá (trad.). Editorial Gredos.
- Quintiliano, M. F. (1976). *Institutio oratoria of Quintilian in four volumes*. Harvard University Press.
- Rubio Tovar, J. (2014). La traducción en la *General Estoria*. En *La cultura en la Europa del siglo XIII. Emisión, intermediación, audiencia (Actas de la XL Semana de Estudios Medievales de Estella. 16 al 19 de julio de 2013)* (pp. 247-284). Gobierno de Navarra.
- Sánchez-Prieto Borja, P. (2015). El léxico de la *General Estoria* de Alfonso X el Sabio. *Anuario De Estudios Medievales*, 45, 17-53.
- Snyder, Z. (2006). 300. Legendary Pictures.
- Yardley, J. (2003). *Justin and Pompeius Trogus: A Study of the Language of Justin's Epitome of Trogus*. University of Toronto Press.

ALGUNAS OBSERVACIONES PARA EL ANÁLISIS DE LA NOVELA CALIBÁN DE ÁNGEL SÁNCHEZ DESDE UNA PERSPECTIVA DECOLONIAL «A LA MIGNOLO»

MILDRED NICOTERA

Universitat Autònoma de Barcelona

«La modernidad incluye un “concepto” racional de emancipación que afirmamos y subsumimos. Pero, al mismo tiempo, desarrolla un mito irracional, una justificación de la violencia genocida. Los posmodernistas critican la razón moderna como la razón del terror; nosotros criticamos la razón moderna debido al mito irracional que oculta» (Dussel, 1993), citado por Walter Mignolo en *El lado más oscuro del Renacimiento*.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los supuestos teóricos de la teoría decolonial, propongo analizar la novela *Calibán* de Ángel Sánchez, no como un deseo arbitrario o una elección azarosa, sino porque se trata de un autor que ha dedicado gran parte de su labor intelectual y humanista al estudio de la etnografía, la etnolingüística, la iconografía y la antropología cultural de las islas Canarias y entiendo que toda su producción es el resultado de una consciencia decolonial. Ángel Sánchez siempre ha ido por delante de las academias y sus sombras.

En su extensa obra como poeta, ensayista, narrador, crítico cultural y traductor, *Calibán* es, en mi opinión, una fechoría intelectual emancipadora. Desde esta perspectiva, es necesario comprender que el personaje conceptual Calibán, pero también Próspero y Ariel, tiene una función de radicalización de las propuestas teóricas expuestas en la producción ensayística del autor, esto es, su traducción a la narrativa de ficción.

Me sirvo del concepto más amplio de intertextualidad como categoría que comprende las relaciones de un texto con los textos que le preceden y el grado de (in)dependencia en que se halla su discurso y recepción

respecto de la existencia y reconocimiento de otros textos en el proceso lector. No profundizo en este enfoque porque no es el objetivo de este ensayo, no obstante, sí establezco algunos vínculos texto-texto y género-texto en la relación con *The Tempest* y dos textos de apropiaciones canónicas surgidas en el ámbito del Caribe: la pieza de Aimé Césaire⁴⁸ y el ensayo de Roberto Fernández Retamar⁴⁹.

En esta fechoría creativa de la ficción y la referencialidad intertextual en el sentido en que Barthes escribe sobre el hipertexto proustiano: «C'est bien cela l'intertexte: l'impossibilité de vivre hors du texte infini que ce texte soit Proust, ou le journal quotidien, ou l'écran» (Barthes 1973), Sánchez no oculta sus fuentes reescrituradas, además de la inequívoca apropiación casi transversal de *La Tempestad*, nos hace cómplices del *Libro de las Maravillas* de Marco Polo y *De Canaria y de las otras islas nuevamente descubiertas en el océano del otro lado de España*, el manuscrito que el historiador Sebastián Ciampi atribuyó a Boccaccio y que le convierte en el primer cronista de las islas Canarias. Fuentes que tienen sendas menciones en el texto y revelan, por si hiciera falta, la consciencia de que escribe su novela sobre el pergamino intertextual del «sistema mundo», de la poscolonialidad, no en su correspondencia con la teoría crítica poscolonial surgida del cruce de ideas y el diálogo que establecieron en la década de los setenta y los ochenta Gayatri Spivak, Edward Said y Homi Bhabha con los postulados del posestructuralismo francés de Lacan, Derrida y Foucault, sino en la producción literaria asociada al giro epistemológico descolonizador de Aimé Césaire, Frantz Fanon y Roberto Fernández Retamar, del cual Walter D. Mignolo se apropiará para relanzarlo en un libro clave dentro de su trayectoria de pensamiento como es *Local Histories/Global De-signs: Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking* (Mignolo, 2012).

⁴⁸ *Une Tempête* (*Una Tempestad*) es una pieza teatral escrita por Aimé Césaire en 1969.

⁴⁹ «Su clásico *Calibán*, después de todo, si algo es, es el equivalente latinoamericano del libro de Said *Orientalismo* (al que precede por unos seis o siete años) y generó una inquietud y un fermento similares en el campo latinoamericano». Prólogo de Fredric Jameson a la edición *Caliban and Other Essays* traducido por Edward Baker y publicado en Minneapolis por University of Minnesota Press, 1989.

2. OBJETIVO GENERAL

Nos interesa por tanto el concepto *intertextualidad* en un sentido muy generalista que establece la relación de un texto reposicionado en su relación con otro texto canónico, la intertextualidad cuando sirve al fin de visibilizar «la diferencia colonial».

3. METODOLOGÍA Y OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Relacionaremos comparativamente el pensamiento decolonial de Mignolo y la obra de Ángel Sánchez a partir del análisis de la novela *Calibán*. Planteamos, por tanto, un análisis comparativo para explorar cómo se aborda el giro decolonial en la obra de Ángel Sánchez a través de los personajes de la novela analizada, e intentamos establecer relaciones desde la «diferencia colonial» para poder establecer una relación con los diversos locus de conocimiento que interactúan en el mestizaje etno-babélico que caracteriza a la cultura canaria y el enorme impacto de ser un territorio enciclopédicamente polivalente, en palabras de Sánchez Dragó (F. Sánchez Dragó, *Gárgoris y Habidis. Una historia mágica de España, I*).

Para realizar el análisis, la contextualización de la metodología decolonial es indispensable, partiremos del cuestionamiento a la modernidad occidental y de la condición de subalternidad que esta genera. La modernidad como afirma Quijano (1998) es «el conjunto de cambios que le ocurrían a la totalidad del mundo que estaba sometido al dominio europeo desde fines del siglo XV en adelante (Quijano, 1988)».

Situamos el contexto contemporáneo en el que escribe Ángel Sánchez para entender la intervención del pasado colonial en la novela, porque la metodología crítica que propone el giro decolonial es siempre antropológicamente contextualizada.

La novela recrea un vínculo intertextual con el texto de Shakespeare polemizado en una nueva geografía y contexto en el que el lector no tiene otra influencia más allá de la que le otorga el propio discurso, no se le exige ninguna competencia extratextual para comprender el cambio de destino y la mutación identitaria de los personajes, porque las relaciones textuales aparecen inequívocamente en la novela y van despejando la

mutación final sin ningún secretismo. Lo que Sánchez propone al lector es que se divierta y esto lo hace comprometiéndose con *su* realidad desde unas zonas de humor que renuevan el interés en la integridad de la dramaturgia shakespeariana acaecida en el plano de su avatar canario.

«*There are no texts but only relationships between texts*» es la conclusión de Harold Bloom en *A Map of Misreading* (Bloom, 2003). Los hechos reales o imaginarios que se cuentan en la novela están basados en la autenticidad que el lector quiera darles, lo cual exige del autor un mosaico de documentos textuales, de material intertextual, de architextos recuperados de fuentes cartográficas, arqueológicas, antropológicas, toponímicas, etnográficas, que sitúan el hecho narrativo en el espacio que ocupan las islas Hespérides en la cartografía castellana medieval y en un tiempo que no se nos define con precisión.

Nos interesa entonces leer *Calibán* como un *hipertexto*⁵⁰ en la medida en que la lectura arroje luz sobre la relación de la obra con lo extratextual del giro decolonial. Para hablar explícitamente de la naturaleza y los deseos humanos quién mejor que Shakespeare y qué mejor recurso que colocarlo donde la obra original trascienda su dramaturgia en la apertura discursiva magmática que aporta la novela como género y desborde la correspondencia semántica sin cambiar sustancialmente el texto original, haciendo que coexistan las mutaciones activas con la tradición. En la medida en que la productividad de las relaciones textuales avanza, el avatar canario de Calibán se transfiere al contexto hesperidiano y la autoridad de Shakespeare se diluye (Kristeva, 2001). Tales mutaciones semióticas comienzan a encontrar respuestas en la geolocalización epistemológica de los discursos de la descolonización del conocimiento: «si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizarlo»⁵¹.

⁵⁰ «El hipertexto permite hacer más explícito, aunque no necesariamente intruso, el material afín que el lector culto pueda percibir alrededor de la obra». (Landow, George P. *Hipertexto: la convergencia de la teoría crítica, contemporánea y la tecnología*. Barcelona: Paidós, 1995, p.7.

⁵¹ Me refiero al punto de vista de Mignolo en la siguiente reflexión:

«Desde mediados de los años setenta, la idea de que el conocimiento era también un instrumento de colonización y que por lo tanto la descolonización implicaba la descolonización del saber y del ser (esto es, de la subjetividad) se expresó de varias maneras y en diferentes ámbitos.

Consideramos la relación metodológica que establece Mignolo entre las protohistorias y la geopolítica de la globalización, colocando en el tablero pretendidamente cosmopolita y universal, aquellas historias y voces sepultadas por la cristiandad, la ilustración de camino a la modernidad, la posmodernidad y la altermodernidad francesa de Nicolas Bourriaud, por tanto, reformulando el canon más allá de los vínculos territoriales, lingüísticos, literarios y de cultura nacional establecidos desde la lógica de la modernidad.

Para Mignolo existe un pensamiento fronterizo que emergiendo de las culturas silenciadas durante siglos de trauma poscolonial viene a quebrar el hermetismo del silencio abriéndose a un verbo otro, a una *literatura otra*, a una lógica y a un pensamiento otro que integre no un heroísmo de supervivencia sino un horizonte de posibilidad, un anti-dogma desde las historias cegadas de la universalidad eurocéntrica⁵².

Sin embargo, la innovadora formulación vino del pensamiento y la pluma del sociólogo peruano Aníbal Quijano. La experiencia intelectual de Quijano tomó forma en sus primeros años de participación en los acalorados debates iniciados por la teoría de la dependencia, en los años setenta. La teoría de la dependencia, sin embargo, mantuvo el debate en lo político (lo estatal, el control militar, la intervención, etcétera) y la economía, analizando las relaciones de dependencia que se dan en esas esferas entre centro y periferia.

La idea de que en la economía hay centros y periferias se trasladó al ámbito del conocimiento y de la filosofía. Así lo insinúa Dussel en 1977 en el primer capítulo de *Filosofía de la Liberación* titulado *Geopolítica y filosofía*. En forma complementaria, a finales de los ochenta y comienzos de los setenta, Aníbal Quijano presenta el inquietante concepto de *colonialidad* (la parte invisible y constitutiva de la modernidad). En un artículo publicado en 1989 (reimpreso en 1992) «Colonialidad y modernidad/racionalidad», Quijano explícitamente vincula colonialidad del poder en las esferas política y económica con la colonialidad del conocimiento y termina el argumento con la consecuencia natural: si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento (desobediencia epistémica, retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad).

⁵² «Inside and outside, center and periphery are double metaphors that are more telling about the loci of enunciation than to the ontology of the world. There are and there aren't inside and outside, center and periphery. What really is the saying of agents affirming or denying these oppositions within the coloniality of power, the subalternization of knowledge, and the colonial difference. The last horizon of border thinking is not only working toward a critique of colonial categories; it is also working toward redressing the subalternization of Knowledges and the coloniality of power. It also points toward a new way of thinking in which dichotomies can be replaced by the complementarity of apparently contradictory terms. Border thinking could open up the doors to another tongue, *another thinking*, *another logic* superseding the long

Las culturas silenciadas han aprendido el miedo a la trama de posibilidades de su entorno geohistórico. Y el horizonte del pensamiento fronterizo está en corregir la subalterinización epistemológica naturalizada por la colonialidad del poder y en modelar la fatalidad de esas ausencias de la geografía en el inventario de un universo que es local, el subalterno lo es en primer lugar y sobre todo para sí mismo y en la realidad de una erudición que sus ojos no ven. En este *paradigma otro* se inscribe la obra de Sánchez como parte de una *literatura otra* que se produce en Canarias.

No es difícil comprender el pensamiento retamartiano, según el cual «el colonialismo ha calado tan hondamente en nosotros, que solo leemos con verdadero respeto a los autores anticolonialistas difundidos desde las metrópolis»⁵³ (Retamar, 2000)⁵⁴.

En la noción de colonialidad que defiende Mignolo, la conquista de América sería determinante en el surgimiento del sistema capitalista y habría creado «la diferencia colonial». En otras palabras: la irrupción de un marco epistemológico universal sancionador con un centro europeo desde donde se distribuye el conocimiento en función de un criterio de superioridad étnica y racial.

En este marco geolocalizador, y consciente de la diferencia colonial que imprime a la literatura canaria su primera marca ontológica, Ángel Sánchez decía en una entrevista en 1998: «me temo que tendrá que cambiar mucho el diseño geopolítico actual, la estrategia imperial, y tantas otras incógnitas en la reserva, para que la Nación Canaria se diera el lujo de ser. Una confederación de pueblos hispánicos, peninsulares e insulares, dentro de la Unión Europea acaso no sería el peor de los males. Y ello siempre que la UE empezara a comprender África, que es donde, por

history of the modern/colonial world, the colonality of power, the subalternization of knowledges and the colonial difference».

⁵³ Roberto Fernández Retamar en un texto clásico del tema que nos ocupa escrito en el lejano año de 1971.

⁵⁴ En este sentido recomendamos la obra de Roberto Fernández Retamar, *Pensamiento de nuestra América. Autorreflexiones y propuestas* (Buenos Aires: Clacso, 2006), en donde el autor explora de manera brillante la cultura latinoamericana desde una perspectiva de emancipación decolonial.

ahora, seguimos estando. En espera larguísima de ser puente multiétnico tendido entre los tres continentes que nos formaron» (Sánchez, 1998)⁵⁵.

Lo que Sánchez hace es exponer el campo de las relaciones geopolíticas de canibalización cultural.

Creo haber expuesto ya las coordenadas que nos interesa utilizar en este trabajo comparativo para interpelar a la ficción literaria y la lectura de la novela de Ángel Sánchez desde el pensamiento subalterno/Border thinking⁵⁶ (Mignolo, 2003).

Ponemos de relieve que la coexistencia de dos paradigmas, dígame modernidad y colonialidad en la era global, conduce a entender de qué manera ocurren las transformaciones en la geopolítica del conocimiento (Mignolo, 2007) donde cada experiencia colonial y neocolonial activa sus propios recursos de decolonialidad a partir de lo que Mignolo define como «la diferencia colonial epistémica»⁵⁷ (Mignolo, 2003, 2001). En esta dirección observamos que los siglos XVI, XVII y XVIII muestran en las producciones literarias en Canarias un rastro de pensamiento decolonial que termina por verificarse en el siglo XIX canario donde la existencia de voces y discursos anticoloniales ha sido silenciada desde una epistemología colonial hasta reducirla a la irrelevancia, estos discursos contrahegemónicos han visto un resurgimiento en los siglos XX y XXI de propuestas epistemológicas *otras* que pueden ser estudiados como «pensamiento decolonial» (Mignolo, 2007).

Calibán forma parte de una novela que en Canarias imagina la comunidad, que se imagina geopolíticamente en la historia. La propuesta de Benedict Anderson (1983) en su texto *Comunidades imaginadas* nos puede ayudar a dar forma a una paradoja que atraviesa la novela, las identidades nacionales se imaginan, y no por ello son más apócrifas que la escritura

⁵⁵ ¿Qué Canarias quiero? Mínimos contraíbles en identidad y nacionalidad. Ángel Sánchez. Salinetas, Telde, enero de 1998.

⁵⁶ «Thinking from a territorial perspective becomes a machine of appropriation of the colonial differences as an object of study rather than as an epistemic potential. Border thinking from the perspective of subalterity is a machine for intellectual decolonization».

⁵⁷ «La diferencia entre enunciados y de contenidos semejantes, pero proferidos en distintos lugares geopolíticos de enunciación referidos a distintos terrenos histórica y geopolíticamente constituidos [...] es en verdad, la diferencia colonial epistémica» (Mignolo, 2001).

como acto de libertad creadora. ¿Cómo trascender no solo el Calibán shakespeariano sino también el giro calibanesco caribeño de Fernández Retamar con sus geohistorias de una otredad para un «nosotros» donde Canarias no cabe e imaginar la formación de la nación canaria a través de un personaje conceptual donde «Calibán es anagrama forjado por Shakespeare a partir de “caníbal” —expresión que, en el sentido de antropófago, ya había empleado en otras obras como *La tercera parte del rey Enrique VI* y *Otelo*—, y este término, a su vez, proviene de “caribe”. Los caribes, antes de la llegada de los europeos, a quienes hicieron una resistencia heroica, eran los más valientes, los más batalladores habitantes de las tierras que ahora ocupamos nosotros» (Retamar, 2005).

La hipótesis sobre el sujeto colonial imaginado forjador de comunidad resulta insuficiente si no admitimos que Sánchez es un aliado fidedigno de la dramaturgia shakespeariana, tanto que más que personajes el autor parece mover actores en un escenario que es el de la geografía de la ínsula La Encantada. Para Shakespeare, Calibán es un esclavo con visos de héroe instintivo adánico, perdedor y moralizable. Para Sánchez, como para Césaire, es un falso héroe en cuanto a que es una identidad que no es tal y a la que hay que interpelar imaginando otra, un mutante que no ha conservado su cuerpo sino como una réplica del trauma de ser el «yo soy quien soy» identitario de la poscolonilaidad. En este Calibán, que se profetiza bello desde códigos que lo liberan de cualquier invocación al exotismo, Miranda y Calibán transitan desde el enfrentamiento al acoplamiento romántico geoimaginado y legitimado por la novelesca dramática: «We are such stuff/ As dreams are made on, and our little life/ Is rounded with a sleep» (Shakespeare, 1991).

Sánchez orchestra una condición imaginada de Calibán que no busca reformular la historia de la colonización desde el paradigma sino desde el avatar del sujeto colonizado en su relación carnal con el colonizador. El Caníbal canario está, y me permito parafrasear a Zaid en su análisis de Conrad, en ausencia de memoria, condenado a imaginarse ad

eternum⁵⁸. En su avatar hesperideo, el tándem amo/esclavo queda roto por la erotización del ordenamiento y la planificación de los personajes que repentinamente se rehace en una nueva perspectiva de construcción de futuro, no desde un plano naturalizado por el análisis poscolonial sino desde una actualización/alteración que tanto a los teóricos de la modernidad como a los decoloniales podría parecerle reductora y esquizofrénicamente cursi: «Siguiendo la terminología actual diríamos que Miranda se reencontró con su identidad escapando de la órbita mágica paterna; que encajó en su propia ontología, comenzando a pensar y a sentir por sí misma». Miranda se coloca del lado de Calibán en ese reconocimiento identitario, y «enloquece por un esclavo de la peor genealogía» (Sánchez, 2012).

El Caníbal de Sánchez, aborígen reposicionado en una tempestad hesperidea, introduce una mutación subversiva y un cambio de perspectiva identitario en Miranda y Calibán, que no solo compromete al paradigma del colonizado sino que tiene la novedad de atlantizar al personaje «a la canaria» y reposicionar el «patriarca Calibán» en su «avatar criollo» que contempla la inclusión del mestizaje que aporta Miranda al engranaje que mueve la voluntad del colonizado como recompensa al deseo erosionado del colonizador.

La unión entre los dos personajes es un desafío a una parte del enfoque académico, el autor no pierde de vista la oportunidad de instalarse en medio de la formación identitaria de la nación canaria, fruto de un mestizaje abisal. Y subvierte la relación de preferencia, la unión a través de la institucionalidad de un matrimonio, con un subtexto levi-straussiano⁵⁹, que no se produce entre iguales. Miranda desdeña a sus iguales civilizados para preferir al bárbaro en su mudanza civilizatoria prebautismal. No dejamos de sonreír los lectores cuando Próspero ratifica y bendice el porvenir de los personajes, recordando a Miranda que Calibán debe ser bautizado.

⁵⁸ «Todos los exiliados de Conrad temen, y están condenados a imaginar eternamente, el espectáculo de una muerte solitaria iluminada, por así decirlo, por unos ojos indiferentes y que no comunican nada» (Said, 2005:188).

⁵⁹ En el último párrafo de la novela se nos despeja otra de las referencias intertextuales del autor: el mito origen de la metodología levi-straussiana.

El crítico Carlos A. Jáuregui puede darnos una explicación a la atracción de Miranda por la criatura ya no tan «deforme», pero igual de «distante»⁶⁰ (Sánchez, 1983)⁶¹.

«El colonialismo se va y la colonialidad se queda: la otredad es objeto sexual, económico y estético del deseo; cuerpo apetecido, cuerpo laboral y cuerpo símbolo nacional. Por otro lado, ese objeto deseado es generatriz de miedos paranoicos y se representa como cuerpo deseante [...]. La resignificación del personaje de Calibán gira en torno de esa presencia y peligro (en el sentido dialéctico) que la modernidad Latinoamericana no ha podido exorcizar. Así como *The Tempest* coadyuvó al mito de la misión civilizadora y la razón colonial, inversamente proveyó la matriz de una lectura contra colonial del mismo mito y del (neo)colonialismo» (Jáuregui, 2008).

Canarias, como América Latina, ha sido leída y considerada como una «Canibalia», algunos académicos latinoamericanos, que curiosamente no forman parte de los teóricos del grupo decolonial, afirman con rotundidad que el archipiélago es la primera periferia colonial del mundo moderno, el Calibán canario sería entonces el protoidentitario recreado tantas veces en la literatura y la crítica poscolonial.

En esta línea de aproximación, el investigador Miguel Ángel Serrano Lanuza en su tesis *La invención del canario. El primer sujeto moderno de la colonialidad* dirigida por Rafael Antonio Díaz contradice a Mig-nolo cuando afirma que el sistema mundo no comienza en 1492, sino

⁶⁰ Me refiero al comentario de Ángel Sánchez sobre la asimilación en su apreciación de *La asimilación, según Fanon*:

«Ya hemos visto que la asimilación ejerce una distancia entre las dos partes implicadas en el proceso colonial, pero esta no solo se verifica en la administración sino también en la cultura, y los recursos de este ejercicio asimilador se basan comúnmente en el estereotipo colonial de la superioridad administrativa y cultural del colono».

⁶¹ La asimilación es un modo de paternalismo y subordinación. El paternalismo cultural, herencia de la filosofía de las luces, sirve de cobertura al imperialismo económico y militar. Pero el concepto de asimilación no ha sido específicamente francés, sino que ha marcado también al colonialismo español como bien se dijo en las Cortes de Cádiz.

en 1291, en «el mismo momento en que los navegantes del occidente cristiano decidieron internarse en el Atlántico»⁶².

Este enfoque aporta una importante novedad a la geopolítica del giro calibanesco⁶³ que ni siquiera la portentosa visión poliédrica de Retamar⁶⁴ pudo ver porque la intelectualidad latinoamericana siempre ha asociado a Canarias con el colonizador y no con el colonizado.

⁶² En definitiva, el despliegue del sistema mundo moderno/colonial no comenzó en 1492 sino que, para aquel año, solo seguía el curso de un proceso que había iniciado dos siglos atrás y, además, la invención e imposición de la categoría

«canario» sobre pueblos no occidentales, a lo largo de los siglos XIV y XV durante una primera fase de su expansión colonial ultramarina, capaz de construir una *diferencia colonial* en medio del conflicto generado por la intención de dominar y explotar las islas y sus habitantes por parte de los occidentales, le permitió a Europa definirse a sí misma como tal en tanto moderna y civilizada, por primera vez, en el marco del inicio de la mundialización, demostrando que el fenómeno de la colonialidad es anterior al encuentro de América y hace parte intrínseca del actual orden jerárquico mundial impuesto a través del colonialismo europeo desde el mismo momento en que los navegantes del occidente cristiano decidieron internarse en el Atlántico.

⁶³ «El hecho de que el “canario”, en esencia, no haya sufrido modificaciones significativas a lo largo del siglo XV en cuanto a su sentido, su significado y su configuración más allá de los elementos y componentes que lo delinearon como una identidad abstracta, negativa y antitética de la cristiandad latina durante el siglo XIV, aquello no significa que las representaciones del canario producidas en el siglo XV, en medio de una larga y discontinua conquista, hayan llegado a un punto estático y sin modificación en el proceso de la invención de este primer sujeto moderno de la colonialidad porque, por el contrario, la conquista inició una nueva etapa en la cual el canario no solamente se consolidó como una alteridad primitiva, salvaje e infiel sino que, también, dio inicio a un proceso de historización de la integración de los mundos canarios a la naciente Europa lo cual conllevó a la aparición del canario como una alteridad histórica del pasado que tras su “conversión”, mas no su evangelización, pareció empezar a diluirse en un estado de tiempo ahistórico dominado por la naturaleza, permitiendo al mundo de la cristiandad latina la colonización de la historia de los mundos canarios».

⁶⁴ En el ensayo de Roberto Fernández Retamar *Todo Calibán* puede leerse: «En el diario de navegación de Cristóbal Colón aparecen las primeras menciones europeas de los hombres que darían material para aquel símbolo. El domingo 4 de noviembre de 1492, a menos de un mes de haber llegado Colón al continente que sería llamado América, aparece esta anotación: “Entendió también que lejos de allí había hombres de un ojo y otros con hocicos de perros que comían a los hombres”; el viernes 23 de noviembre, esta otra: “la cual decían que era muy grande [la isla de Haití: Colón la llamaba por error Bohío] y que había en ella gente que tenía un ojo en la frente y otros que se llamaban canibales, a quienes mostraban tener gran miedo”. El martes 11 de diciembre se explica “que Canibal no es otra cosa que la gente del gran Can”, lo que da razón de la deformación que sufre el nombre caribe –también usado por Colón: en la propia carta fecha en la carabela, sobre la Isla de Canaria”, el 15 de febrero de 1493, en que Colón anuncia al mundo su “descubrimiento”».

Retomemos ahora la respuesta que propone Mignolo de crear nuevos mapas y pensemos desde los intersticios los avatares canarios de Calibán. «La subordinación de la geografía a la historia, en la construcción misma de la modernidad, apagó la importancia de las historias locales y las subordinó a la historia universal de Occidente» (Mignolo, 2003). La literatura canaria forma parte de las epistemologías no hegemónicas doblemente, cuando se le coloca en un contexto comparativo centro-periferia y en el contexto de opresión colonial global. A pesar de estar escrita en la lengua franca del colonizador nunca ha formado parte del canon y su fecundidad tiene lugar en circunstancias de marginalidad geopolítica.

El análisis de la novela que propongo es el de un hipertexto que surge de la experiencia de su autor de sentir, vivenciar, pero también estudiar e investigar las historias coloniales desde posturas críticas relacionadas a su vez con la filosofía imperial de España y Francia, en la primera y segunda modernidad, como puede leerse en sus *Ensayos sobre cultura Canaria*⁶⁵. Intentamos, por tanto, construir un marco en el que, a pesar de los vaivenes analíticos, se entienda que estos se articulan alrededor de las categorías de análisis: diferencia colonial, geopolítica del conocimiento, descolonización epistemológica y pensamiento subalterno desarrolladas por Mignolo en su propuesta teórica.

La concepción de un paradigma «a la Mignolo» se resume en la cita: «Hablo de un “paradigma otro” y no de “otro paradigma” [...] “Un paradigma otro” marca la discontinuidad en la historia de la modernidad

⁶⁵ «En efecto, ejerciendo de profesor de francés y teniendo a mi cargo alumnos canarios de C.O.U. que optaron por este idioma, he procurado el contraste de opiniones basándonos en textos franceses que se leían y comentaban en mis clases. Después de una elección subjetiva de los autores en lengua francesa que más podían interesarnos en nuestra situación, decidí programar textos de Albert Camus, Frantz Fanon, Aimé Césaire y Leopold Sédar Senghor. Las ideas que surgieron en clase con respecto a Fanon y a Canarias van de algún modo incluidas en estas páginas, y desde ellas quiero agradecer a estas generaciones de alumnos por la colectura que tanto nos enseñó a ambos. Bastaba ofrecer una página multicopiada de “Los condenados de la tierra” o “Por la revolución africana” para que inmediatamente, a la primera lectura —y por encima de los obstáculos lingüísticos— surgiera instintivamente la comparación. Aunque esté muy establecido que toda comparación es odiosa, más odiosa es la ignorancia y la falta de sentido crítico. Y la simultaneidad, por entonces, del proceso nacionalista en nuestras calles, hacía venir de inmediato las proclamas de los políticos a la mente de mis alumnos en la textualidad del ejemplo escolar que tenían delante. Efectivamente, respondía yo, Cubillo, Sagaseta, Angulo y los demás han debido leer a Frantz Fanon. Pero ¿cómo?».

contada desde la perspectiva de la propia modernidad, e introduce la mirada opuesta» (Mignolo, 2003).

Además de las referencias explícitas, la lectura dinámica «a la Mignolo» encuentra ecos de intertextualidad implícitos, pero no por ello menos precisos en las humanidades monstruosas y bárbaras de la periferia grecolatina descritas por Plinio en la *Historia Natural*⁶⁶. Cuando leemos: «Y acordaron los viajeros aquel principio de silencio, porque no contaban con ser creídos» (Calibán, p. 281), nos llegan los ecos del Bocaccio que escribe: «Encontraron en ella muchas más cosas que el dicho Nicoloso no quiso contar», detrás de las menciones a Aprósitos volvemos a sospechar el texto informante de Bocaccio: «la finalidad fue la de buscar las islas que “se dice han sido encontradas”», refiriéndose a las Canarias ya conocidas desde 1339».

También nos conecta Sánchez a las metamorfosis de Ovidio estableciendo una equivalencia entre Aretusa y Alfeo con Calibán y Miranda, aunque solo sea para recordarnos las identidades líquidas de Bauman.

Junto a Mignolo, los teóricos decoloniales sugieren que Europa no solo se pensó como modernidad, sino que se sigue pensando como posmodernidad (Mignolo, 2003). Esta modernidad⁶⁷ se percibe en la obra como una paradoja bulliciosa que gesticula el silencio. La modernidad de Calibán comienza cuando «Calibán recibió doctrina cristiana y fue bautizado en la iglesia de San Juan Bautista como Juan Calibán de todos los Santos». Linda Hutcheon nos ayuda a comprender «la mirada opuesta» de Ángel Sánchez al analizar el carácter subversivo que puede adquirir la ironía en situaciones o sujetos políticamente reprimidos, es ahí donde Hutcheon construye una «ironía oposicional»: «I am suggesting here that we stop thinking of irony only in binary either/or terms of the substitution of an “ironic” for a “literal” (and opposite) meaning, and see what might happen if we find a new way of talking about irony

⁶⁶ Véase Plinio, *Historia natural*, libros V/VI/VII.

⁶⁷ Mignolo define la modernidad como «Un locus de enunciación que, en el nombre de la racionalidad, la ciencia y la filosofía afirmó su propio privilegio sobre otras formas de racionalidad o sobre formas de pensamiento que, desde la perspectiva de la razón moderna, fueran racionales» (Mignolo, 2003).

meanings as, instead, relational, inclusive, and differential» (Hutcheon, 1994). La novela ironiza sobre la losa más voraz del legado colonial, esto es, el desprecio al otro y su asimilación frente a las reglas del juego del ilustrado espiritual: «Porque también es de buenos cristianos librar de la barbarie a unos creyentes en extrema necesidad», «pues yo seguiré su educación para hacer de él un monstruo ilustrado», «él es un probado científico, a su energúmena manera»⁶⁸. Quede ahí esa ironía de la frustración, que va moviendo sus piezas en el tablero de ajedrez sobre la arena, revelando la persistencia de una naturalidad forzosamente discursada entre el magisterio y la ignorantación⁶⁹, palabra canariamente habitada por el escritor Víctor Ramírez.

Una incursión en el breve texto *De-linking*⁷⁰ nos permite continuar en la tarea de añadir pedazos a una historia de ignorantación y violencia epistémica⁷¹ (Spivak, 1988).

En otras palabras, parafraseando a Walter Mignolo, *De-Linking* quiere decir leer *Calibán* desde el reconocimiento de las reglas del juego en las cuales se escribió *La Tempestad*, pero sin aceptarlas, introduciendo elementos que las relativicen y las coloquen en situación de coexistencia con otras historias paralelas.

La novela no se acoge al paradigma del colonizado, sino que se sirve del paradigma, no solo para imaginarlo en la ínsula de las Hespérides, sino para complementarlo con la identificación de la asimilación y la dependencia tal y como estas categorías se expresan en el caso canario y el contexto imperialista castellano español⁷². Para ello celebra la

⁶⁸ «Ya no es posible concebir la modernidad sin la colonialidad, el lado silenciado por la imagen reflexiva que la modernidad [...] construyó desde sí misma» (Mignolo, 2005, p. 58).

⁶⁹ Hago referencia a la palabra y al empleo que de ella hace el escritor Víctor Ramírez.

⁷⁰ *De-linking: Don Quixote, Globalization and the Colonies* (Mignolo, 2006).

⁷¹ La violencia epistémica consiste en «la alteración, negación, y en casos de colonización, la extinción de los significados de la vida cotidiana, jurídica y simbólica de individuos y grupos».

⁷² Me refiero a la idea de dependencia que expone Marcuse en el capítulo dos del *One-Dimensional Man: The closing of the Political Universe* (Marcuse, 1966). A pesar de que el autor está analizando las nuevas formas de control en una sociedad industrializada, su evidencia se aplica coherentemente a la relación de dependencia instrumentalizada colonia metrópoli y centro periferia. «This is the pure form of servitude: to exist as an instrument, as a thing [...] the organizers and administrators themselves become increasingly dependent on the machinery

dramaturgia de Shakespeare, y su generosidad es tal que otorga una nueva fuerza dramática a los personajes de la novela, para desprenderse del canon y hacer posible una deconstrucción del nativo de la isla y de su historia puesta al servicio de la identidad del sujeto colonizado criollo. *Calibán* tiene entre sus ventajas la de repensar el material original, no solo mancha, contamina el texto, sino que dialoga con su teatralidad genérica.

Shakespeare privilegia el hecho de que esclavizar a Calibán es una necesidad y no una elección. Próspero no tiene otra alternativa que el castigo a un barbarismo⁷³ proporcional a la falta de moralidad de Calibán y a su intento de violar a Miranda. Sánchez, sin embargo, «civiliza» al personaje conceptual bárbaro a través de una metamorfosis que le convierte en objeto del deseo complementando así el lado onanista de la historia. Calibán penetra la modernidad como objeto deseante y deseado al mismo tiempo.

Otro elemento a considerar es que la trama de venganza no gira en torno a Próspero, no siendo Próspero el personaje que interesa argumentalmente más, la intriga gira alrededor de Calibán, él es el protagonista y no Próspero, la venganza de Calibán es trascender el arquetipo del personaje conceptual de la crítica poscolonial, la venganza pierde su sentido como interventora de la historia, la de Próspero, pero sobre todo la de Calibán, el improperio se convierte en moderación, el rapto en romance, la trama se desdramatiza con un final feliz, sospechoso en su radiante desenlace con zonas de humor e ironía que retomaremos más adelante.

En la novela, la «oposición» Ariel-Calibán es solo aparente, los dos son sujetos isleños esclavizados por Próspero. La verdadera diferencia pasa por la concientización de su condición, Ariel sirve a su amo desde el privilegio de hablar su lengua y la gratitud del colonizado asimilado y aceptado como tal; Calibán, lo hace desde la esclavitud capaz de

which they organize and administer. And this mutual dependence is no longer the dialectical relationship between Master and Servant, which has been broken in the struggle for mutual recognition, but rather a vicious circle which encloses both the Master and the Servant».

⁷³ Estoy pensando en la definición del sujeto bárbaro en la cual Mignolo relaciona directamente la barbarie y la irracionalidad impúdica a la carencia de la verdadera religión cristiana (Mignolo, 2003).

rebeldía, pero también de asimilación a las exigencias del amo de Tierra Firme. El sujeto Calibán abandona su ínsula para ir a otra y se convierte en un emigrante de la posmodernidad, desde esa perspectiva, la novela apunta una geopolítica de la identidad canaria apresada en la condición del Nuevo Mundo que converge con el hombre caribeño de Fernández Retamar y de Aimé Césaire, con el hombre americano de Mignolo. La embarcación que saca a Calibán de su ínsula es la misma que trae a Próspero y a Miranda del Viejo Mundo, la misma que encalla en la tragedia de transportar al colonizador al Nuevo Mundo.

El colonizado es colonizado, pero no es una entelequia, parece recordarnos Sánchez, tiene una historia que contar e incorpora plasticidad a la historia del colonizador, articulándose así un diálogo productivo entre el pensamiento decolonial, la teoría poscolonial y una erudición que va desde el estructuralismo más derridiano, pasa por la ideología liberadora de Fanon y alcanza a la de Walter Mignolo para hacer la crítica de una neocolonialidad/altermodernidad que no puede ser oportunista sino oportunidad de autoemancipación por la vía liberadora del lenguaje narrativo.

El autor no tiene reparos en reciclar el debate poscolonial en *su* lugar de enunciación: «Se encontraba entre África y Europa, pero ¿dónde?» (Calibán, p. 43). Con todas las añoranzas e indeterminaciones de ese vacío ontológico que atraviesa al archipiélago canario de cuevas penitentes y vírgenes que cruzan el Atlántico en las embarcaciones del imperio internándose en el avatar del colonizador. La sentencia de Próspero: «Somos una sociedad, sí: pero de desiguales» (Calibán, p. 94), al que las diferentes percepciones del sujeto canario enfrentan en el imaginario cultural de autonomía histórica, permite leer una situación que exige visitar los resquicios del estatus de sujeto bárbaro y la posición del sujeto canario colonizado fundacional desde un paradigma que Mignolo define como «pluriversal»⁷⁴.

⁷⁴ Hago referencia al paradigma del pensamiento decolonial: «It emerges from the histories of languages, epistemologies, and subjectivities that in the past five-hundred years had to deal with the expansive move of Western languages, epistemologies, and subjectivities (around which political theory and political economy have been imagined and implemented). It is the paradigm of decolonial thinking» (*De-linking : Don Quixote, Globalization and the Colonies*, Mignolo, 2006).

Traer al análisis las menciones a los textos de Retamar y Césaire hace posible que podamos alienar de alguna manera nuestra comprensión de la relación localizada entre colonizador y colonizado, y esbozar las tensiones que existen entre las diferentes apropiaciones del texto clásico relacionándolas con sus lugares de enunciación. Vemos, primeramente, que tales apropiaciones están condicionadas por las diferentes posiciones del sujeto-nación colonial y sus relaciones de dominación. En el texto de Retamar, la posibilidad de la emancipación se cruza con el discurso del sur americano y la revolución cubana, o al decir de Rafael Rojas con una etapa en que el intelectual transita desde «el anticolonialismo armado al nacionalismo poscolonialista [...] insertándose en el circuito académico de los escritos latinoamericanos en los Estados Unidos» (Rojas, 2021). La pieza teatral de Césaire comparte con la novela de Ángel Sánchez su aliento casi transversal, su alteración fundamental, sin embargo, se produce en Próspero («a crusher, a pulveriser, the unbeatable in war») y no en Miranda.

La contribución de Césaire está marcada por el encuentro de Calibán y Ariel en un mismo espacio de complicidad y diálogo, pero también por la negritud y la supervivencia de los dioses africanos en el Caribe antillano, donde ejercen su espiritualidad trasplantada.

Para acercarse de forma crítica a Calibán, Ángel Sánchez lo aleja del locus neutro shakespeariano y lo sitúa en una geografía nominalizada, la de las famosas Hespérides. La isla de Canaria, La Gomera, El Hierro, los puertos de La Palma, Orotava, Chinerfe, La Vega de tabaco de Telde son lugares con los que el lector contemporáneo está familiarizado y se mezclan en la novela con una topografía sobrenaturalizada que, sin embargo, no diluye la realidad del paisaje insular de playas y volcanes, sino que lo disemina en el discurso literario, lo pone al servicio de los destinos históricos de los personajes.

Sánchez recrea un ejercicio de autodeslocalización de una descarnada ironía crítica con el legado de la conquista y el coloniaje español. Hay, por supuesto, un Calibán paradigmático, pero no existe un Calibán sistémico. El flujo que va del archipiélago a Tierra Firme continúa en un estado de porvenir indiciario y así lo revela el desenlace de la novela.

Son muchos los elementos que hacen del texto de Sánchez un discurso pertinente para el debate decolonial en Canarias. Porque el libro justamente busca escabullirse de la inercia enciclopédica españolista y «traumatizar» el diálogo de las moratorias entre diversas tradiciones de pensamiento: Platón y Galdós son dos nombres que también aparecen en la novela.

La novela es un activo de proyecciones en el contexto de la saga calibanesca caribeña y latinoamericana. Esto es, en los intersticios de la ficción se tejen una estrategia discursiva de violencia epistémica de dominación imperial y un discurso literario no esencialista que incorpora al sujeto bárbaro, su *alter ego* canario, en una formación de origen, donde se forjan las relaciones de dominación y el dinamismo cultural de ese sujeto, porque Sánchez sabe por Fanon que la fisionomía del racismo es dinámica⁷⁵ y desde ese presupuesto su Calibán ha atravesado una «mudanza» simbólica desde lo estrictamente biológico a lo cultural.

La mudanza de Calibán es también estética: «Así iban cayendo de su espalda, pecho, piernas y brazos, la caspa roja que sus dedos no alcanzaban. Rascándose sin continencia, y más bien con placer, ayudaba el desescamado de su naturaleza original, y tanto observaba día a día que la amplia membrana que discurría entre los dedos de las manos y pies se iba achicando, uniéndose aquellos, como queriendo parecerse a los del

⁷⁵ Recomendamos la lectura de *Ensayos sobre Cultura Canaria* (2012:24). En el capítulo dedicado a la *Cultura Nacional*, *Cultura Colonial* puede leerse: «En los escritos recopilados bajo el título *Por la Revolución Africana* hará Fanon “una reflexión sobre el valor normativo de ciertas culturas decretado unilateralmente” (P. R. A., p. 38) con el fin de describir el racismo en relación con la cultura, a nivel de la antropología cultural».

La incultura —o desculturación, como llama Fanon al vacío cultural de la dominación organizada— ofrecida a la población colonizada es finalmente la praxis de una servidumbre, el racismo no biológico, sino normativo en la premeditación etnocentrista. El racismo étnico sería sólo el elemento más visible, más cotidiano, de esta estructura: «Estudiar los rendimientos del racismo y de la cultura es plantearse la cuestión de su acción recíproca. Si la cultura es el conjunto de comportamientos motores y mentales nacido del encuentro del hombre con la naturaleza y con su semejante, se debe decir que el racismo es verdaderamente un elemento cultural. Pues hay culturas con racismo y culturas sin racismo» (P. R. A., p. 39).

Este planteamiento de Fanon es dinámico, pues intuye que el racismo se ha ido renovando, cambiando de fisionomía — producto de la superación y el camuflaje de su primitivismo racial— hasta dejar de ser estrictamente biológico, para convertirse en racismo cultural sobre la población autóctona.

Amo, Miranda y los demás presentes». (Calibán, p. 244). Él «tan bello como el sol transmuda atravesado por la experiencia estética del otro, en el otro se hace difunto y renace en un sepelio estético/hermenéutico/epistemológico»⁷⁶ (Mignolo, 2010). «¿Quién iba a pensar que el Amo emanciparía a su esclavo?» y este acabaría poblando la Ínsula, sin la escabrosa violación, el rapto aquí es inverso y de naturaleza epistémica.

La relación Próspero-Calibán es también la oportunidad de revisar los vínculos entre la ficción literaria y el contexto sociológico, la figura del «paternalismo colonial» de Mannoni reposicionada en un Próspero que es eficaz no solo por la semejanza referencial en términos mimético-literarios, sino porque en esta mutación el personaje es liberado de su paternalismo, ya no es necesario y puede marcharse. Ángel Sánchez perpetúa un parricidio eco cultural del objeto-personaje de referencia al tiempo que transpone la dramaturgia al plano de la decolonialidad más acuciante: «Hubo otra razón igualmente poderosa, esta de carácter telúrico: sobrevino algo así como el fluido magnético que emanaba La Encantada fuera soltando lastre con quien decía ser su Rey y Señor al saber que pronto abandonaría la Ínsula. Damos en interpretar este punto deduciendo que la Ínsula poseía un lado pensante, deseoso de desquitarse de un individuo pronto a desviar el uso espiritual que debía hacer de tanta energía a su disposición, y utilizándola para fines políticos, dinásticos, de especie espuria. El cosmos, en la zona de rozamiento que le afectaba, había abandonado a Próspero, y de ello se beneficiarían cuantas criaturas eran sus satélites» (Calibán, p. 268).

Otra particularidad de la novela es la incorporación de algunos personajes de la nobleza canaria: el capitán Roncalli, el mercader Boldoni y los nativos de la isla de Canarias don Germán del Castillo y su hijo Octavio, se propicia el encuentro que congrega a los isleños y los pone

⁷⁶ «La colonialidad del poder está atravesada por actividades y controles específicos tales como la colonialidad del saber, la colonialidad del ser, la colonialidad del ver, la colonialidad del hacer y del pensar, la colonialidad del oír, etc. Muchas de estas actividades pueden agruparse bajo la colonialidad del sentir, de los sentidos, es decir, de la *aeshtesis*, [...]»

la estética y quedó limitada al concepto occidental de arte. En suma, colonialidad del poder remite a la compleja matriz o patrón de poder sustentado en dos pilares: el conocer (epistemología), entender o comprender (hermenéutica) y el sentir (*aesthesis*)» (p. 30, Ediciones del Signo, 2010).

a dialogar, haciendo de ese diálogo una instancia conceptual de nexos solidarios e ideológicos entre los isleños, en la conversación que tiene lugar entre Octavio y Calibán se pone en boca de cada uno de ellos una añoranza modélica de territorialidad, un paradigma político de la relación interislas que en Canarias sigue siendo un anhelo. En ese sentido, el diálogo es crucial a la formación de una identidad nacional, pues allí se configura un mapa de algunas de las ideas de Ángel Sánchez en su artículo *¿Qué Canarias quiero?*, se cambia la dinámica de la sospecha por la del reconocimiento instintivo de lo que se comparte, se abre el horizonte de posibilidades entre los isleños, subalternos todos a pesar de sus notables diferencias.

Podríamos decir que la agencia de Próspero, que es su magia, es anulada cuando se aleja de su terreno de influencia, más adelante volveremos a revisitar esta idea. Próspero se lleva su agencia y con ella parte de la agencia del «otro»: «Sí, mi señor. Es una merced que no merezco» (p. 270), responde Calibán a Próspero cuando este le confía a Miranda, «lo que más amo». Es una sentencia que en boca del esclavo podríamos emparentar con otra de Manuel Alemán: «La figura por tanto del expropiador-terrateniente, oligarca, cacique que logró albergarse en la interioridad del hombre canario, creando sobre él una supervaloración mítica del “amo” e infravaloración de sí mismo cuyo resultado es el espíritu de sumisión del isleño» (*Sicología del Hombre Canario*, p.174).

Ángel Sánchez nos revela cómo el paradigma calibanesco revisitado desde el espíritu del romance shakespeariano vuelve a ponerse al servicio, en el siglo XXI, de un discurso representativo de las alteridades epistémicas a las que Mignolo recurre como metáforas transformadoras de las identidades coloniales impuestas por la modernidad, demostrando la productividad de un paradigma conceptual identitario del pensamiento anticolonial latinoamericano y caribeño⁷⁷ en el contexto canario.

⁷⁷ «Nuestro símbolo no es pues Ariel... sino Calibán. Esto es algo que vemos con particular nitidez los mestizos que habitamos estas mismas islas donde vivió Caliban: Próspero invadió las islas, mató a nuestros ancestros, esclavizó a Calibán y le enseñó su idioma para entenderse con él. ¿Qué otra cosa puede hacer Calibán sino utilizar ese mismo idioma para maldecir, para desear que caiga sobre él [...]»? No conozco otra metáfora más acertada de

Los dos párrafos últimos son la confirmación del tránsito desde el paradigma del colonizado y de la mutación fundamental que se introduce en la novela, poniendo en boca del narrador un humor que parece venir de fuera de la historia, que no es victimista pero que sí victimiza al lector precipitándolo en un abismo imaginado, resultado de conocer una experiencia ficcional calibana diferente: «Quedaron desde entonces las Hésperides pobladas por una raza mestiza de Calibanes, Amazighs, Mirandas y Mafascas, por lo general *mesturados* con gentes venidas de Tierra Firme. Que, por cierto, se vuelve reconocible hoy en ciertas miradas y en ciertas molestas escamas coloradas con las que siguen naciendo no pocas criaturas hesperideas, quienes lo achacan benévola-mente a eczemas y alergias en la piel, cuando en realidad debían apuntar al semen de los ancestros».

Y cierra la novela en un párrafo magnífico con una clarísima alusión a la tradición carnavalesca que da cuenta del carácter siempre incompleto de los fenómenos populares de la cultura a la manera del componente de los sistemas semióticos de Bajtin, para quien dentro del complejo humanismo del carnaval, los hombres liberan y satisfacen necesidades culturales mediante la opresión semántica de lo socialmente prestigioso: «Y también por ciertos gestos delicados que les vienen de la Madre Miranda, u obscenos, procedentes estos del Patriarca Calibán, los cuales se empeñan en rememorar y celebrar los nativos de las Ínsulas Hespérides —pasados tres siglos de los acontecimientos aquí relatados— en sus famosas mascaradas, diablitos, hachones, y rondas de Carnestolendas, haciéndole con las caretas de las *dramatis personae* del episodio fundacional. Del mito origen —subrayan los antropólogos estructuralistas, si bien contagiada con algún “culto cargo”—. Esto es: las máscaras de los actantes en esta frágil historia para ser creída si bien de firmísima solicitud en los Anales y Memorias de los isleños ilustrados, así como en sus romances, en los cantares contestados, y entre los mejores repentistas verseadores, como sucede ocasionalmente en las

nuestra situación cultural, de nuestra realidad, ¿qué es nuestra historia?, ¿qué es nuestra cultura, sino la historia, sino la cultura de Calibán?» (Fernández Retamar, 1973).

Bellas Letras de misterio y aventura que los literatos inventan para divertir o aburrir a sus lectores».

Es así como el bárbaro se convierte en mestizo y su habla «borboteante e incomprensible», en objeto de estudio dentro de la normalización porvenirista, la imaginería del asimilado comienza donde termina la fábula.

La obra de Ángel Sánchez posibilita entender y concordar con Mignolo en que el proceso de circuncisión epistémica de la geopolítica global se hace latente en la concepción de la cultura y la lengua que la articula como nación. «Prestaba bastante atención a sus lecciones de castellano, hasta irlo haciendo dominante sobre su lenguaje natural borboteante e incomprensible. Solo en sus arrebatos de cólera o rebeldía regresaba a los murmullos nativos que se le conocieron a su llegada como único medio de intercambio oral. Tampoco intentó Próspero aprenderlo, por desprecio a su animalidad, aunque Calibán se lo iba enseñando secretamente a la niña, y era reprendido cada vez que su padre sorprendía uno de aquellos sonidos espontáneamente salidos de la boquita infantil. [...] Semejante falta de correspondencia oral situaba con exactitud el orden de la relación impuesta: Próspero era el Señor, el Amo de la criatura a su cargo, y no al viceversa. Debía hablar el castellano de su señor. Calibán no podía exigirle que su señor aprendiese su lengua mostrenca y gelatinosa, él era tan solo su servidor» (*Calibán*, p. 42).

En lugar de una identidad preclara, el texto de Sánchez representa y transpone una identidad más oscura, mestiza, mutante, y subvertible⁷⁸ que nos hace recordar como ya dijimos la «modernidad líquida» de Zygmunt Bauman⁷⁹. El porvenir que el autor reserva a Calibán en su mutación literaria consigue el efecto transversal, pero también su contrario, un efecto líquido. Es decir, la alteración aparentemente honrosa

⁷⁸ «Una identidad activa es la que preferiría, más que la anterior ensimismada; la razón de ser de un pueblo como algo debatible, revisable, *subvertible*, sometido a continua crítica, negada en sus aberraciones y aplaudida en las novedades sincréticas que de seguro nos traerán los tiempos. Una identidad con criterios de eficacia cara al futuro indefinido» (*¿Qué Canarias quiero? Mínimos contraíbles en identidad y nacionalidad*. Entrevista a Ángel Sánchez. Salinetas, Telde, enero de 1998).

⁷⁹ «[...] identities are more like the sports of crust hardening time and again on the top of volcanic lava which melt and dissolve ageing before they have time to cool and set [...]. Identities seen fixed and solid only when seen, in a flash, from outside» (Bauman, 2006: 83).

no puede dejar de mostrar un sujeto hecho de fragmentos de territorios, de culturas, de imposiciones y silencios; la narración no deja de sugerir el fenómeno de asimilación mediante una disposición simbólica de oposiciones jerárquicas y naturalizadas por el binarismo de las categorías bárbaro/civilizado, cristiano/pagano, esclavo/libre. Para comprender la mutación de Calibán en la novela es necesario comprender, por un lado, el eco-parricidio que ya mencionamos se requiere entender que la agencia de Próspero está en su magia y que su poder de encantamiento reside en el privilegio geohistórico que le otorgan esas embarcaciones de náufragos que zozobran cuando la tempestad se desata productora de un cuestionamiento. Y por otro, es pertinente aproximarse a la fragmentación del sujeto canario silenciado en una eterna periferia constitutiva.

La categoría que fija todo el engranaje teórico del pensamiento de Mignolo es la «geopolítica del conocimiento». La enunciación cambia dependiendo del lugar donde se enuncia la producción discursiva, en el lugar de la colonialidad o el lugar de la modernidad⁸⁰.

Canarias, como lugar de enunciación, necesita de una genealogía propia que no tiene que pasar necesariamente por el paradigma occidental del pensamiento posmoderno.

4. CONCLUSIONES

En este trabajo, hemos relacionado comparativamente el pensamiento decolonial en la obra de Ángel Sánchez a partir del análisis de su novela *Calibán*, derivando esta relación hacia la posibilidad de que los estudios culturales en Canarias se expandan en la dirección en que lo han hecho en Latinoamérica y puedan establecer relaciones desde la «diferencia colonial» con los diversos locus de conocimiento que interactúan en el mestizaje etno-babélico que caracteriza a la cultura

⁸⁰ «La colonialidad del poder es el dispositivo que produce y reproduce la diferencia colonial que consiste en clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica. La colonialidad del poder es, sobre todo, el lugar epistémico de enunciación en el que se describe y se legitima el poder. En este caso, el poder colonial» (Mignolo, 2005).

canaria y el enorme impacto de ser un territorio enciclopédicamente polivalente en palabras de Sánchez Dragó⁸¹.

La ficción de Sánchez forma parte de una conceptualización de la cultura y la literatura que visibiliza la canibalización no solo de las identidades, sino también de las ecologías periféricas y expone un nivel de compromiso que solo puede ejercer un pensamiento enunciado en la colonialidad de las historias locales.

5. REFERENCIAS

- Adorno, T. (1984). *Crítica cultural y sociedad*. Sarpe.
- Baucells Mesa, S. (2012). *Los aborígenes canarios y la reconstrucción de la identidad, de la antítesis a la síntesis*. Fundación Canaria Centro de Estudios Canarios s. XXI.
- Bloom, H. (2003). *A Map of Misreading*. Oxford.
- Byung-Chul, H. (2022). *La expulsión de lo distinto*. Hender Editorial.
- Cairasco de Figueroa, B. (2005). *Comedia del recibimiento*. Ediciones Archipiélago.
- De la Torre, C. (1987). *Obra escogida*. Edirca.
- De Vega, I. (1992). *Tassili*. Seix Barral.
- De Vega, I. (2008). *Fetasa*. Ediciones Idea.
- De Viera y Clavijo, J. (1991). *Historia de Canarias, Tomo I*. Mariar.
- De Viera y Clavijo, J. (1991). *Historia de Canarias, Tomo II*. Mariar.
- Dussel, E. (1983). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.

⁸¹ «[...] Esta polivalencia convierte a las Canarias en una especie de vivero enciclopédico cuya atmósfera estimula, tonifica y regenera todos los gérmenes biológicos o culturales que en él se siembran. Es lo que se llama aire isleño, una peculiaridad racial —hecha de costumbres, juegos, curanderías, sonos, idiosincrasias y dejos— que no se ha perdido en casi seis siglos de presencia peninsular y de turismo anglosajón o escandinavo, un aroma irreproducible que nos en- vuelve incluso en los monumentos del más remoto pasado, en esas cuevas y panteones prehistóricos donde “se obser- va el mayor orden” y todo inspira respeto y veneración hacia la muerte. Yo no he podido menos de ver en ese orden, en ese respeto, el reinado de un período que no corresponde a su época» (F. Sánchez Dragó, *Gargoris y Habidis*, T. I., p.107).

- Fanon, F. (2003). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2000). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Galván Tudela, A. (1987). *Las fiestas populares canarias*. Interinsular Ediciones Canarias.
- Hutcheon, L. (1994). *Irony's Edge. The Theory and Politics of Irony*. Routledge.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Editorial Crítica.
- Jáuregui, C. A. (2008). *Canibalia: Canibalismo, calibanismo, antropofagia cultural y consumo en América Latina*. Iberoamericana Editorial Vervuert.
- Kristeva, J. (2001). *Semiótica. Fundamentos*.
- Marcuse, H. (1964). *One Dimensional Man*. Beacon Press Boston.
- Méndez Guédez, J. C. (2004). *Cuentos de la Atlántida. Antología del cuento canario actual*. Bandini Asociación Literaria.
- Mignolo, W. D. (1992). Los límites de la literatura, de la teoría y de la literatura comparada. El desafío de las prácticas semióticas en situaciones coloniales. *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*, 552.
- Mignolo, W. D. (2005). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad”, en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas. Clacso.
- Mignolo, W. D. (2006). De-Linking: Don Quixote, Globalization and the Colonies. *Macalester International*, 17.
<https://digitalcommons.macalester.edu/macintl/vol17/iss1/8>.
- Mignolo, W. D. (2009). El lado más oscuro del Renacimiento. *Universitas humanística*, 67.
<https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2135>.
- Mignolo, W. D. y Schiwy, F. (2007). Transculturación y la diferencia colonial. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, 4. <https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/172>.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores.

- Fernández Retamar, R. (1971). *Caliban. Apuntes sobre la cultura en nuestra América*. Diógenes.
- Rojas, R. (2021). *El árbol de las revoluciones. Ideas y poder en América Latina*. Turner.
- Shakespeare, W. (1991). *The Tempest*. Hawk Press.
- Sánchez, Á. (1983). *Ensayos sobre cultura canaria*. Edirca.
- Sánchez, Á. (1995). *Cuchillo criollo*. Ediciones La Palma.
- Sánchez, Á. (2005). *La mar se mueve, una farsa mitológica*. Ediciones La Marea.
- Sánchez, Á. (2009). *Unos cuantos cuentos*. La Página Ediciones.
- Sánchez, Á. (2012). *Calibán*. Punto Rojo Libros.
- Valbuena Prat, Á. (2003). *Historia de la poesía canaria*. Ediciones Idea.
- Velasco Vázquez, J., Alberto Barroso, V. y Hernández, C. M. (2005). *I-identidad canaria, los antiguos*. Artemisa Ediciones.
- Weber, M. (1997). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Editorial Península.

SIMBOLISMO Y DEVOCIÓN EN LA CONSTRUCCIÓN DISCURSIVA DE LA VIRGEN DE LA MACARENA EN EL PREGÓN OFICIAL DE LA SEMANA SANTA DE SEVILLA

ÁLVARO RAMOS RUIZ
Universidad Loyola Andalucía

1. INTRODUCCIÓN

La Virgen de la Esperanza Macarena de Sevilla es una de las imágenes procesionales más significativas y veneradas de la Semana Santa hispalense (Roldán Salgueiro, 2014). Como símbolo de la profunda devoción popular de la capital andaluza, esta dolorosa ha trascendido del ámbito estrictamente religioso para convertirse en un emblema cultural y social de Sevilla, traspasando los «meros límites locales» adquiriendo una dimensión internacional (Roldán Salgueiro, 2014, p. 14). Desde prácticamente sus orígenes, la Macarena ha suscitado fervor y admiración, ocupando un lugar central en la identidad colectiva de la ciudad. Dicha relevancia social ha quedado patente en su influencia sobre las artes, que abarcan desde la literatura y la pintura hasta la música y, de manera destacada, el ámbito literario de los discursos cofrades. En este sentido, la Virgen de la Macarena ha sido objeto temático en diferentes obras, consolidándose como una figura imprescindible de la religiosidad popular y un reflejo profundo de la identidad devocional sevillana.

En este contexto literario, cabe destacar la importancia del pregón de la Semana Santa que se presenta como uno de los actos más emblemáticos de esta celebración religiosa. Más allá de ser un evento protocolario, el pregón se erige como un acto de comunicación único, en el que se combinan elementos literarios, devocionales y culturales (Ramos Ruiz, 2018, p. 279). Además, el pregón actúa como una plataforma de comunicación y promoción de la Semana Santa, pero también como un

vehículo esencial para perpetuar su sentido y sus tradiciones. A lo largo de los años, esta pieza oratoria ha adquirido un significado especial dentro de la liturgia cultural andaluza, destacando como un medio que no solo celebra la festividad, sino que la legitima, la difunde y la proyecta en el apartado emocional y artístico (Ramos Ruiz, 2023, p. 192). Desde la perspectiva cofrade, el pregón se convierte en un acto esencial para la representación de las imágenes devocionales, lo que otorga una gran visibilidad a los titulares penitenciales (Ramos Ruiz, 2024, p. 16), como puede ser el caso de la propia Virgen de la Esperanza Macarena.

En este sentido, la importancia del discurso del pregón no radica únicamente en su carácter literario, sino también en su capacidad para moldear y reforzar la percepción que el público posee de estas imágenes. Los pregoneros, a través de las estrategias discursivas empleadas en sus alocuciones, construyen narrativas que exaltan la belleza, el simbolismo y el poder devocional de las imágenes penitenciales (Ramos Ruiz, 2024, p. 61). Estas representaciones discursivas tienen una influencia directa en la manera en que el público percibe y conecta emocionalmente con estas imágenes, perpetuando su relevancia no solo en el ámbito religioso, sino también en el cultural y social.

Por consiguiente, partiendo de estas premisas, el propósito principal de esta investigación es analizar la representación discursiva de la Virgen de la Esperanza Macarena en los Pregones Oficiales de la Semana Santa de Sevilla. Para ello, se propone un enfoque metodológico mixto que combina el análisis cuantitativo y cualitativo, con el objetivo de identificar las estrategias retóricas y narrativas utilizadas por los pregoneros para representar a la Macarena en sus alocuciones.

El presente capítulo se organiza de la siguiente forma. En primer lugar, se abordará teóricamente las características del pregón de la Semana Santa como evento comunicativo. Seguidamente, se detallará el corpus de estudio y la metodología empleada para el análisis. Más adelante, se expondrán y discutirán los resultados obtenidos de la investigación. Por último, se compartirán las conclusiones de este trabajo.

2. EL PREGÓN DE LA SEMANA SANTA: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICA

El pregón, como forma de comunicación oral, ha estado presente desde los inicios de la civilización, ya que, en ausencia de medios masivos, la palabra constituía el principal medio para transmitir creencias e ideas a un público amplio (Ramos Ruiz, 2018, p. 280). A lo largo de la historia, los pregones se han empleado en diversos contextos sociales, como la política y el comercio, con el objetivo de difundir información relevante o anuncios importantes (Seijas Muñoz, 2006, p. 7). No obstante, a partir de la década de 1930, el pregón experimenta una transformación significativa al trasladarse de las calles a los espacios culturales, lo que contribuye a elevar tanto el nivel intelectual como la valoración social de los pregoneros (Mira Ortiz, 2006, p. 567). En estas declamaciones, ya no se trata de comunicar noticias ni de anunciar productos o servicios, sino de destacar festividades o eventos históricos con el propósito de ensalzarlos. Por tanto, es en este contexto cuando nace el pregón de Semana Santa tal y como lo conocemos en la actualidad.

El pregón de Semana Santa se define como «un discurso solemne, generalmente de carácter literario y religioso, que se pronuncia en un acto público antes del inicio de la Semana Santa» (Ramos Ruiz, 2024, p. 53). En ese sentido, el mismo autor añade que el objetivo principal del pregón es «exaltar y difundir el significado espiritual, cultural y artístico de esta celebración, así como destacar el valor de las cofradías, las imágenes y las tradiciones vinculadas a la Pasión, Muerte y Resurrección de Jesucristo». Tradicionalmente, los pregones suelen recaer en personas destacadas del mundo de las cofradías, ya sea por su trayectoria cofrade, su relevancia cultural o su vinculación con la fe. Además, se convierten en «un acto simbólico que marca el comienzo de los preparativos y devociones propias de la Semana Santa en una determinada ciudad o región» (Ramos Ruiz, 2024, p. 53).

Respecto a las características formales, el pregón se concibe como un texto plural, puesto que admite cualquier tipo de género literario (Ramos Ruiz, 2022, p. 945). Aunque bien es verdad que la estructura estilística más habitual en el pregón es la prosa, eso no excluye otras dimensiones

como son la poesía (Lipari, 2014, p. 183) o, en menor medida, el texto dramático, que se emplea cuando se quiere representar una escena con varios personajes (Ramos Ruiz, 2024, p. 54). Esta pluralidad estilística permite a los pregoneros combinar en un mismo texto diferentes géneros, lo que le aporta al pregón una gran riqueza literaria y, por supuesto, un mayor atractivo de cara al público (Ramos Ruiz, 2022, p. 945).

Por otro lado, es importante destacar que los pregones son composiciones profundamente singulares, pues se elaboran teniendo en cuenta las vivencias y características personales de cada pregonero. En este sentido, más allá de cumplir con su función de exaltar la Semana Santa, los pregones adquieren una dimensión autobiográfica, en la que se reflejan «las experiencias personales del pregonero, sus recuerdos vinculados a la ciudad y, de manera particular, a la Semana Santa» (Ramos Ruiz, 2024, p. 54). Esta particularidad convierte al pregón en una expresión única, que combina la tradición religiosa con las emociones y la memoria individual de su autor.

Asimismo, cabe señalar que el pregón mantiene una estrecha relación con la Retórica clásica, especialmente con el discurso epidíctico o laudatorio (Aristóteles. Bernabé [Trad., introd. y notas], 1998, Aristóteles: Ret, I, 3, 1358b). Este tipo de discurso tiene como objetivo principal agradar al auditorio mediante la representación de valores o ideales con los que los espectadores pueden identificarse en mayor o menor medida (Hernández Guerrero y García Tejera, 1994, pp. 36-39). En este contexto, el pregón trasciende su carácter meramente formal para convertirse en un acto comunicativo cuya finalidad es «exaltar, valorar y reforzar las creencias y emociones de una comunidad en torno a los misterios de la Pasión, Muerte y Resurrección de Cristo» (Ramos Ruiz, 2024, pp. 60-61). De este modo, el pregón no solo celebra la tradición, sino que también actúa como un medio para reforzar el sentido de pertenencia y cohesión en la comunidad.

3. CORPUS Y METODOLOGÍA

Para el presente trabajo se ha compilado un corpus para fines específicos compuesto por los textos de todos los pregones oficiales de la

Semana Santa de Sevilla pronunciados durante el siglo XXI, abarcando el período comprendido entre los años 2000 y 2024. En este punto, es importante destacar que existen dos excepciones en este período: los años 2020 y 2021, en los que, debido a los efectos de la pandemia del coronavirus, no se celebró el acto del pregón. A continuación, en la Tabla 1, se presentan de forma detallada los datos correspondientes a cada edición, incluyendo el año y el nombre del pregonero.

TABLA 1. *Año y nombre del pregonero/a oficial de la Semana Santa de Sevilla.*

Año	Nombre y apellidos del pregonero/a
2000	Joaquín Caro Romero
2001	Carlos Herrera Crusset
2002	Francisco J. Ruiz Torrent
2003	Francisco José Vázquez Perea
2004	Rafael de Gabriel García
2005	Antonio Murciano González
2006	Ignacio Jiménez Sánchez-Dalp
2007	Enrique Esquivias de la Cruz
2008	Antonio Burgos Belinchón
2009	Enrique Henares Ortega
2010	Antonio García Barbeito
2011	Fernando Mª Cano-Romero Méndez
2012	Ignacio José Pérez Franco
2013	Francisco Javier Segura Márquez
2014	Francisco Berjano Arenado
2015	Lutgardo García Díaz
2016	Rafael González-Serna Bono
2017	Alberto García Reyes
2018	José Ignacio del Rey Tirado
2019	Rosario Padilla Hoyuela
2022	Julio Cuesta Domínguez
2023	Enrique Casellas Rodríguez
2024	Juan Miguel Vega Leal

Fuente: elaboración propia

Para el análisis de los pregones, hemos adaptado una propuesta metodológica previamente empleada por Ramos Ruiz (2018, 2022, 2024) para el estudio del discurso de los pregones de Semana Santa. Esta metodología se basa en los principios del *Corpus-Assisted Discourse Studies* (CADS), desarrollados por Partington (2004), un enfoque que combina herramientas cuantitativas y cualitativas para profundizar en el análisis del discurso desde múltiples perspectivas. Gracias a la integración de técnicas propias de la Lingüística de Corpus y el Análisis del Discurso (Baker et al., 2008; Partington et al., 2013; Taylor y Marchi, 2018), los investigadores pueden estudiar tanto patrones lingüísticos como aspectos discursivos en contextos específicos, lo que enriquece significativamente la interpretación de los datos textuales.

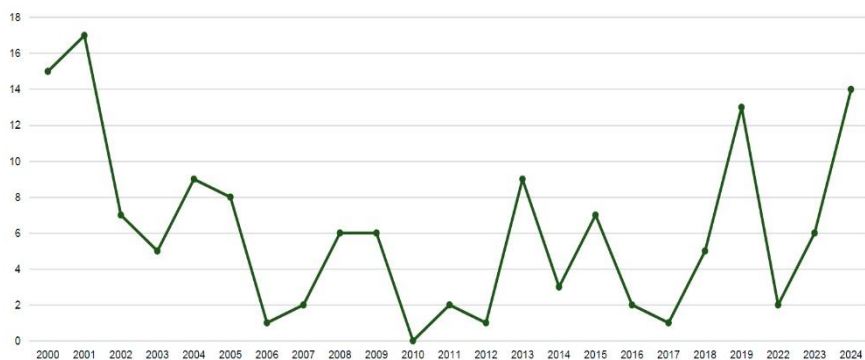
En el presente trabajo, la metodología aplicada sigue un enfoque dual. En primer lugar, se realizó una fase cuantitativa, en la que se cuantificó la presencia y frecuencia de la advocación de la Virgen de la Esperanza Macarena dentro del corpus. Para ello, se utilizó el programa informático Sketch Engine® (Kilgariff et al., 2014). Esta primera fase permitió identificar de manera sistemática todas las referencias explícitas a esta titular mariana en los pregones oficiales. A partir de estos resultados obtenidos, se desarrolló una fase cualitativa centrada en el análisis manual del discurso. En esta etapa, se examinó detenidamente cómo los pregoneros han presentado y descrito a la Virgen de la Macarena en sus discursos, explorando tanto los significados explícitos como las connotaciones implícitas asociadas a esta advocación penitencial. Este análisis discursivo incluyó la identificación de las estrategias retóricas y narrativas empleadas para resaltar atributos específicos de la imagen, así como los valores devocionales y culturales que se le atribuyen. La combinación de estas dos fases metodológicas no solo permite una aproximación más precisa y detallada al discurso de los pregones, sino que también posibilita la identificación de tendencias discursivas a lo largo del tiempo. Este enfoque integral resulta clave para comprender cómo los pregoneros contribuyen, a través de sus discursos, a la construcción simbólica y devocional de la Virgen de la Esperanza Macarena en el contexto de la Semana Santa sevillana.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se presentarán los resultados del análisis de la representación de Virgen de la Esperanza Macarena en el discurso del Pregón Oficial de la Semana Santa de Sevilla. Este análisis se ha estructurado en dos partes. Por un lado, se expondrán los datos cuantitativos y, posteriormente, se abordarán los aspectos cualitativos, ofreciendo una interpretación detallada de la construcción discursiva de esta advocación mariana.

En el presente estudio, se han localizado un total de 141 referencias a la Virgen de la Esperanza utilizando el término «Macarena», sobrenombre popular con el que se conoce a esta icónica imagen dolorosa sevillana. Este dato evidencia la importancia de dicha advocación mariana dentro del imaginario cofrade y su relevancia en el discurso de los pregones oficiales de la Semana Santa de Sevilla. Si atendemos a una perspectiva diacrónica, los resultados permiten observar la evolución de la presencia del término «Macarena» a lo largo de los pregones del siglo XXI, tal y como se refleja en la Figura I.

FIGURA 1. *Número de apariciones de «Macarena» en los pregones oficiales.*



Fuente: Elaboración propia

Aunque la presencia de la Virgen de la Esperanza Macarena ha sido constante en estos discursos, los datos mostrados en la Figura 1 revelan variaciones significativas entre las diferentes ediciones. Por ejemplo, el pregón del año 2001, pronunciado por el periodista Carlos Herrera Crusset,

destaca como el de mayor número de menciones, con un total de 17 referencias al término «Macarena». De forma similar, otros años presentan un elevado número de citas, como es el caso del pregón de 2024, de Juan Miguel Vega Leal, que alude a la Macarena en 14 ocasiones, o el del año 2019, de Rosario Padilla Hoyuela, que alcanza 13 menciones.

Por otro lado, existen pregones en los que la mención a la Macarena es considerablemente reducida o incluso inexistente. Es el caso de los pregones pronunciados por Ignacio Jiménez Sánchez-Dalp (2006), Ignacio José Pérez Franco (2012) y Alberto García Reyes (2017), en los que la Virgen de la Esperanza solo es citada en una única ocasión. Un caso excepcional es el pregón del año 2010, pronunciado por Antonio García Barbeito, en el que no se menciona a ninguna imagen devocional de Sevilla. Este hecho convierte a este pregón en el único del siglo XXI que no incluye referencia alguna a las devociones hispalense y, por ende, a la Virgen de la Esperanza Macarena, un aspecto que lo diferencia significativamente del resto.

Siguiendo con el análisis cuantitativo, al observar las palabras que co-ocurren con mayor frecuencia junto al término «Macarena», destaca la preeminencia de la palabra «Esperanza», que aparece en 20 ocasiones. Este resultado no sorprende, ya que «Esperanza» es la advocación oficial de esta Virgen sevillana, lo que refuerza la relación simbólica y lingüística entre ambos términos. En este sentido, podría afirmarse que «Macarena» actúa como un complemento distintivo de «Esperanza», ya que permite identificar de manera inequívoca a esta dolorosa en particular dentro del contexto devocional sevillano. La necesidad de esta precisión se hace evidente al considerar que en la ciudad de Sevilla existen otras imágenes procesionales que comparten la advocación de la Esperanza, como la Virgen de la Esperanza de Triana o la Virgen de la Esperanza de la Trinidad, entre otras. Por tanto, el uso del término «Macarena» no solo cumple una función descriptiva, sino que también se convierte en un marcador identitario que diferencia a esta dolorosa específica dentro del rico panorama mariano de la capital hispalense.

A continuación, se presentan los resultados de tipo cualitativo, en los que se analizan las estrategias discursivas empleadas por los pregoneros para referirse a la Virgen de la Esperanza Macarena. En la mayoría de

los pregones, esta dolorosa es presentada como un símbolo inequívoco de la identidad cultural y religiosa de Sevilla, reflejo de su importancia en el imaginario colectivo devocional de la ciudad.

Una de las estrategias discursivas más recurrentes es el uso de la exaltación de la unidad y devoción sevillanas, como lo demuestra el pregón de Francisco Javier Segura Márquez (2013) con la afirmación: «¡Sevilla, Sevilla entera unida en protestación de fe por la Macarena!». Estas palabras subrayan cómo la figura de la Virgen actúa como un eje vertebrador de la fe y la identidad de la ciudad, ya que proyecta a la Macarena como un símbolo de cohesión social y devocional. Otra estrategia común es el recurso a la personificación de Sevilla en la imagen de la Macarena, que aparece frecuentemente descrita como el alma misma de la ciudad. Un claro ejemplo de ello se encuentra en el pregón de Enrique Casellas Rodríguez (2023), quien afirma: «Sevilla en los ojos de la Macarena [...] Sevilla está gubiada en la cara de la Macarena». Esta metáfora no solo refuerza el vínculo entre la ciudad y su devoción mariana, sino que convierte a la Virgen en el reflejo de la esencia sevillana. Del mismo modo, en el pregón de Francisco J. Ruiz Torrent (2002), la figura de la Macarena es elevada a una figura maternal y protectora de la ciudad, como demuestra el fragmento: «Pasa la Macarena y Sevilla, como aquel niño soñador de nuestra historia, queda convencida de haber visto andar por sus calles a la mismísima Madre de Dios». Otro ejemplo, se encuentra en el pregón de Enrique Henares Ortega (2009), concretamente en los versos declamados: «Sí, María de la Esperanza Macarena / Primor por Sevilla coronado / para que tu andar en vuelo / de tu pueblo enamorado / se haga el camino del cielo». Como se desprende de los versos, la Macarena se presenta como el puente de unión entre lo terrenal y lo divino.

Del mismo modo, muchos pregoneros recurren a descripciones evocadoras del tránsito de la Virgen de la Esperanza Macarena por las calles de Sevilla durante su procesión. Este tema se convierte en un recurso recurrente para transmitir la intensidad emocional y espiritual que genera su paso, especialmente durante la Madrugá del Viernes Santo, uno de los momentos más relevantes de la Semana Santa sevillana. Un ejemplo claro se encuentra en el pregón de Francisco J. Ruiz Torrent

(2002), cuando describe: «Pasa la Macarena... y a verla pasar acudimos en una mañana de Viernes Santo». En este fragmento, el pregonero captura la esencia de ese instante único en el que la ciudad entera se detiene para contemplar a la Virgen, subrayando la conexión entre la imagen y su pueblo. Algunos pregoneros, además, emplean juegos de palabras que profundizan en el carácter eterno de su devoción, sugiriendo que, aunque físicamente pase, la Macarena nunca deja de estar presente en el corazón de sus fieles. Este enfoque lo encontramos en el pregón de Enrique Henares Ortega (2009), donde se detalla: «Pero cuando pasa sin pasar la Macarena las lágrimas afloran a sus ojos». En esta frase, se resalta la paradoja de un tránsito que es a la vez físico y simbólico, puesto que la Virgen permanece eternamente en la memoria y el afecto de quienes la veneran.

Por otro lado, algunos pregoneros centran su atención en los aspectos físicos de la imagen, destacando especialmente su rostro y su mirada como elementos de gran carga emocional. En este sentido, el pregón de Rosario Padilla Hoyuela (2019) ofrece una confesión íntima y conmovedora: «En la cara de la Macarena están las miradas de mi madre». De igual manera, en el pregón de Enrique Casellas Rodríguez (2023), se enfatiza el magnetismo de la mirada de la Macarena, cuando el orador describe: «Te apresó en sus ojos La Macarena». En ambos casos, se observa cómo subrayar los rasgos físicos de la imagen se convierten en un medio para establecer una conexión espiritual profunda e íntima entre la Virgen y el cofrade.

Por otro lado, para realzar la idea de divinidad de la Virgen de la Esperanza Macarena, muchos pregoneros recurren a un lenguaje cargado de simbolismo y lirismo, exaltando sus virtudes y resaltando su carácter divino. Como se ha citado anteriormente, en estos discursos, la imagen es elevada a una esfera casi sobrenatural, posicionándola como un vínculo directo entre lo terrenal y lo divino. Un ejemplo claro lo encontramos en el pregón de Rafael de Gabriel García (2004), quien proclama: «El que lo vio y lo vivió proclama que Ella no es de este mundo, que ha venido del cielo para ser nuestra Madre y ayuda perpetua...». De manera similar, en el pregón de Juan Miguel Vega Leal (2024), la Macarena es descrita como: «El principio y el fin, en ti, la risa y la

pena. La luz que mi alma serena». Estas palabras la presentan como una figura que trasciende lo humano y lo material, abarcando todas las dimensiones emocionales y espirituales de sus fieles. El pregonero también destaca la unicidad de la Virgen con la afirmación: «Porque como tú no hay dos».

Otro enfoque recurrente es el de la trascendencia temporal de la imagen, una idea que aparece en el pregón de Rosario Padilla Hoyuela (2019) cuando señala que: «La Macarena es el tiempo que nunca pasa, el tiempo que se detiene, el tiempo que vuelve». Aquí, la Virgen se sitúa fuera de los límites del tiempo, reafirmando su carácter eterno y su capacidad de permanecer inmutable frente al paso de los años. En esta misma línea, Joaquín Caro Romero (2000) subraya: «La Esperanza Macarena, como todo verdadero amor, no tiene edad, siempre está naciendo». Estas palabras refuerzan la idea de que la devoción hacia la Macarena se renueva constantemente, como un amor eterno que nunca se apaga.

Por otro lado, muchos pregoneros aprovechan sus alocuciones para narrar experiencias personales con la imagen, describiendo cómo estos encuentros han marcado sus vidas espiritualmente. Estas confesiones, cargadas de intimidad, refuerzan la conexión emocional entre los pregoneros y la Virgen, estableciendo un puente entre lo individual y lo colectivo. Así, Rafael de Gabriel García (2004) describe: «Abrazando a la Macarena se aprende que todo tiene una explicación, que todo sucede por algo».

Por último, cabe destacar que los pregoneros emplean diversas fórmulas para referirse a la Virgen de la Esperanza Macarena, utilizando denominaciones que evocan tanto aspectos históricos como elementos urbanos relacionados con la imagen y su contexto. Una de las fórmulas más recurrentes es la asociación de la Macarena con su antigua sede canónica, la parroquia de San Gil, el templo que la acogió hasta la construcción de la actual Basílica. Esta referencia resalta la importancia histórica de este templo. Un ejemplo claro lo encontramos en el pregón de Rafael de Gabriel García (2004), donde el pregonero se refiere a la Macarena como la «Virgen de San Gil» y la «Rosa de San Gil». En este mismo sentido, Joaquín Caro Romero (2000) utiliza la expresión «moza de San Gil», destacando la juventud que se atribuye al rostro de la

Macarena. De forma similar, Antonio Burgos Belinchón (2008) la describe como la «Niña Guapa de San Gil».

Además de las alusiones a San Gil, otros pregoneros recurren a elementos urbanos que están intrínsecamente ligados al culto de la Macarena. Por ejemplo, en el pregón de Antonio Murciano González (2005), la Virgen es denominada como la «Niña de la Resolana, Esperanza de Sevilla». En este caso, una clara referencia a la calle Resolana, uno de los enclaves más emblemáticos del recorrido procesional de la cofradía durante la Madrugá. Este tipo de referencias conecta la figura de la Virgen con elementos urbanos de la ciudad, fortaleciendo el vínculo entre la devoción macarena y la geografía sevillana. Del mismo modo, Antonio Burgos Belinchón (2008) se refiere a la Macarena como la «Niña del Arco», en una clara alusión al Arco de la Macarena, la histórica puerta de la antigua muralla de Sevilla que lleva el nombre de la dolorosa. Este enclave constituye un punto icónico del recorrido procesional de la Virgen, ya que por él cruza cada Madrugá al inicio y regreso de su estación de penitencia.

5. CONCLUSIONES

Los resultados del análisis han permitido alcanzar plenamente el objetivo principal de esta investigación como es analizar la representación discursiva de la Virgen de la Esperanza Macarena en los Pregones Oficiales de la Semana Santa de Sevilla. Mediante un enfoque mixto, que combina análisis cuantitativo y cualitativo, se han identificado y desentrañado las diversas estrategias discursivas utilizadas por los pregoneros para construir una narrativa devocional en torno a esta emblemática imagen mariana.

El análisis cuantitativo pone de manifiesto la destacada presencia de la Virgen de la Macarena en los pregones oficiales sevillanos del siglo XXI, que se consolida como un pilar fundamental de la narrativa cofrade. Exceptuando el caso singular del año 2010, la Macarena ha sido mencionada en todas las ediciones, lo que subraya su enorme relevancia devocional y su profunda trascendencia en la sociedad sevillana.

En el plano cualitativo, los resultados revelan que la Macarena es representada no solo como una imagen procesional, sino también como

un poderoso símbolo de identidad cultural y religiosa de Sevilla. A través de estrategias discursivas diversas, los pregoneros han destacado su capacidad para reflejar la esencia misma de la ciudad, reforzando su vínculo inquebrantable con el imaginario colectivo sevillano. Además, se ha enfatizado su trascendencia a lo largo del tiempo, mostrando cómo la devoción hacia esta imagen se ha mantenido viva y vigente a través de los siglos.

Desde una perspectiva metodológica, este estudio demuestra la eficacia de combinar el análisis cuantitativo y cualitativo para abordar el análisis del discurso cofrade. Por un lado, la cuantificación de menciones y co-ocurrencias de términos ha permitido identificar patrones generales y fluctuaciones a lo largo del tiempo. Por otro lado, el análisis cualitativo ha profundizado en las estrategias narrativas, simbólicas y emocionales utilizadas por los pregoneros, ofreciendo una comprensión más rica y matizada de cómo se construye la devoción mariana a través del lenguaje.

6. REFERENCIAS

- Baker, P., Gabrielatos, C., Khosravinik, M., Krzyżanowski, M., McEnery, T., & Wodak, R. (2008). A useful methodological synergy? Combining critical discourse analysis and corpus linguistics to examine discourses of refugees and asylum seekers in the UK press. *Discourse & Society*, 19(3), 273–306. <https://doi.org/10.1177/0957926508088962>
- Bernabé, A. (Trad., introd. y notas) (1998). *Aristóteles, Retórica*. Madrid: Alianza Editorial.
- Hernández Guerrero, J. A. y García Tejera, M. C. (1994). *Historia breve de la retórica*. Madrid: Síntesis.
- Kilgariff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubiček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., Rychlý, P., & Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography*, 1(1), 7–36. <https://doi.org/doi:10.1007/s40607-014-0009-9>
- Lipari, S. (2014). Pasos y Pregones, imágenes y palabras. Sistemas de representación de la Semana Santa de Valladolid. *Humanities*, 3(2), pp. 173-193. <https://doi.org/10.6092/2240-7715/2014.2.173-193>
- Mira Ortiz, I. (2006). *Semana Santa y texto literarios de la Pasión en la región de Murcia* [Tesis Doctoral]. Universidad de Murcia, Murcia.
- Partington, A. (2004). Corpora and discourse, a most congruous beast. *Corpora and Discourse*, 1, pp. 11–20.

- Partington, A., Duguid, A. y Taylor, C. (2013). *Patterns and Meanings in Discourse. Theory and practice in Corpus-assisted Discourse Studies(CADS)*. Ámsterdam/Filadelfia: John Benjamins.
- Ramos Ruiz, Á. (2018). Periodismo y Literatura en el pregón de Semana Santa en Andalucía. En C. del Valle y M. P. Linares (Eds.), *Las expresiones culturales analizadas desde la universidad* (pp. 279–291). Madrid: Tecnos (Grupo Anaya).
- Ramos Ruiz, Á. (2022). Estudio histórico del Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada. En M. Bermúdez Vázquez, M. L. Vadillo Rodríguez y E. Casares Landauro (Eds.), *Humanismo poliédrico. Nuevas apuestas de estética, arte género y ciencias sociales* (pp. 942–959). Madrid: Dykinson.
- Ramos Ruiz, Á. (2023). La poesía cofrade en el Pregón Oficial de la Semana Santa de Granada en la última década. En S. A. Flores Borjabad, I. Respaldiza Salas y R. Grana (Eds.), *Nuevas investigaciones y perspectivas sobre Literatura, Cultura y Pensamiento* (pp. 191–212). Madrid: Dykinson.
- Ramos Ruiz, Á. (2024). *La Semana Santa de Granada a través del Pregón Oficial. Comunicación, discurso y religiosidad popular*. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Roldán Salgueiro, M. J. (2014). *Esperanza Macarena*. Sevilla: Almuzara.
- Seijas Muñoz, E. (2006). *Granada en pregón*. Granada: CajaGranada.
- Taylor, C. y Marchi, A. (2018). *Corpus Approaches to Discourse. A Critical Review*. Londres/Nueva York: Routledge.

EN BUSCA DE UN PENSAMIENTO DECOLONIAL EN LAS ISLAS CANARIAS

MILDRED NICOTERA

Universitat Autònoma de Barcelona

Y se heredará (el miedo) de igual manera, e incluso de manera más acusada, que el color de los ojos, de la piel, del pelo.

Víctor Ramírez, Arena rubia y otros relatos.

The game of solving all the problems within Eurocentered paradigms of thought that “think about” the *others* is over. The *others* began to think for themselves in relation to Europe almost five centuries ago when they realized that the “wonderful” solutions Europeans had for their lives were not convincing to them. (...) Thus, the *other* began to think a long time ago, but it was shut off. Of course, why would European men take into consideration what other people thought if they had the solution for all of them? The Europeans knew how to *manage* happiness for all.

Walter Mignolo, De-Linking: Don Quixote, Globalization and the Colonies.

1. INTRODUCCIÓN

Esta investigación propone un diálogo entre los Estudios Decoloniales y el Pensamiento Anticolonial Canario en el marco terminológico en que el concepto de *pensamiento anticolonial* aparece acuñado por Aimé Césaire en su *Discurso sobre el colonialismo*. En este marco dialéctico se percibe de manera irreductible el fenómeno de la canariedad.

En ese escenario de salud descolonizadora para los sujetos epistémicos no europeos e inspirado en el giro epistémico decolonial se inscribe este trabajo. La cita con la que comencé podría leerse como una actualización de Fanon cuando dice: «Adelante, compañeros, el juego europeo está definitivamente terminado, es necesario encontrar algo más», siendo quizá una de las reflexiones más mundanas que encontraremos en la extensa contribución de Walter Mignolo a la teoría

decolonial y una de las que mejor ilustra la transición de un paradigma a un paradigma «otro».

2. METODOLOGÍA

Abordamos la producción discursiva canaria, los dominios discursivos que incluyen a la literaria, la lingüística, la sociología, la arqueología y la antropología, a la psicología, la identidad cultural y los estudios literarios, como un viaje selectivo, una trayectoria que va a codificar la obra de los intelectuales canarios en una conversación que los acerca y los aleja a la vez de los estudios decoloniales.

Para encontrar la sensibilidad decolonial en la literatura de Canarias, buscamos los puntos de encuentro entre los textos analizados y los estudios decoloniales. Aplicamos el término decolonial no solo a la producción literaria, sino a un tipo de registro, de sensibilidad decolonial (Benjamin, 2003).

Planteamos entonces que en los textos culturales canarios existe una tradición sensible a la conciencia desconcertada del pensamiento decolonial y que resulta factible afirmar que las particularidades de la producción discursiva en Canarias, como ha sucedido en América Latina y el Caribe, han estado atravesadas por esa identidad sensible, que ha puesto muchas veces en el centro mismo de su literatura las evocaciones racializadas que son el fundamento de los estudios decoloniales.

Los intelectuales consultados y citados no aparecen por casualidad, sino porque su obra tiene una raíz de alcance diaspórico como reivindicación decolonial, permitiéndonos establecer una relación fecunda con la literatura y la cultura de los pueblos de la América y el África colonizada.

3. OBJETIVO GENERAL

El pensamiento decolonial se refleja en la ideología eurocéntrica que impulsa el umbral de la colonialidad del poder. Desde una perspectiva documentalmente crítica, la investigación entronca con el desarrollo del pensamiento decolonial canario, subrayando una serie de discursos en los cuales la «diferencia colonial» se ha constituido en el archipiélago.

En las islas Canarias, desde los primeros esfuerzos teóricos en esta dirección, hubo un enfoque en la formación de la nacionalidad. Pero no exclusivamente como un pensamiento nacionalista, también es posible explorar una conciencia decolonial, aunque no se nombra como tal, que se produce, arraiga, espacializa y racializa como algo más allá de las «categorías españolas y europeas», percibida y presentada como «otro», otra mitología, otra identidad, otra cultura, otra conversación desde las letras.

Es en el sentido de lo anti-élego no resuelto donde entendemos que esa otredad como conflicto ha herido visiblemente la mayoría de edad de la nación canaria. La condición enfermiza, la «colonialidad» que dialoga con la literatura y el pensamiento crítico recoge un ejercicio de eslabones tocados por lo atlántico generador de una trascendencia que es, en cualquier caso, bien distinta a la española.

Nos encontramos entonces en Canarias con una biosfera cultural común a los territorios coloniales de la hispanidad, que deriva en una literatura de expresión de las *sensibilidades* decoloniales.

Este reconocimiento me llevó a una primera pregunta que me gustaría explorar: ¿cuál es el estado de la cuestión del pensamiento decolonial en las islas? O, dicho de otra manera: ¿podemos recrear, en palabras de Mignolo, los intentos de descolonizar al sujeto colonial en las producciones literarias e intelectuales canarias?

No podemos ofrecer una crónica completa de un pensamiento decolonial canario, pero sí responder a la pregunta sobre cuál es el estado de la cuestión y abrir posibles líneas de análisis. Los intelectuales canarios llegan al precepto de Fanon: «La búsqueda de la verdad en situaciones locales es responsabilidad de la comunidad», a través de una resistencia condicionada históricamente por el legado cultural, más que político, de España.

Los ejemplos que aquí sustentan la tesis del desarrollo del paradigma decolonial en el archipiélago se han extraído principalmente de la literatura de los siglos XX y XXI, pero es obvio que podría haber comenzado en el siglo XV, ya que hay muchos textos que pueden ser interrogados en una investigación de esta naturaleza, mostrando así que la revisión

historiográfica desde un espacio de otredad tiene una tradición en las islas Canarias.

Prestando atención tanto al corpus del pensamiento canario como al de los pensadores latinoamericanos, las referencias correspondientes al periodo que recorre los siglos XVII y XVIII muestran los avatares de la palabra *bárbaro* y la necesidad de reformular el binarismo *civilización/barbarie* impuesta por esta. El cubano José Martí parece dialogar con los críticos decoloniales: «pretexto de que la civilización, que es el nombre vulgar con que corre el estado actual del hombre europeo, tiene derecho natural de apoderarse de la tierra ajena perteneciente a la barbarie, que es el nombre que los que desean la tierra ajena dan al estado actual de todo hombre que no es de Europa o de la América europea» (Fernández Retamar, 1991).

Es así que la historia muestra que es casi una ley natural que los pueblos *bárbaros* emprendan una ruptura y añadan al genocidio colonizador una gesta anticolonial «otra» generadora de identidad nacional. La literatura no es solo productora de identidad, es en sí misma identidad, constructo. La primera figura nacional de la literatura en Canarias es un teólogo que conocía la lengua amazigh, Bartolomé Cairasco de Figueroa (Las Palmas de Gran Canaria, 8 de octubre de 1538 - 10 de octubre de 1610). Cairasco no es en modo alguno el primer escritor canario, pero sí es el fundador de la literatura canaria.

Cualquier epítome de una tradición poética nacional y de su continuidad de cinco siglos dentro de la lengua y cultura española tiene que partir de la obra paradigmática de Cairasco de Figueroa.

Sabemos que muchos de sus contemporáneos mostraron interés por su figura. Desde Lope de Vega y Antonio de Viana hasta fray Juan Abréu Galindo, autor apócrifo y controvertido de la *Historia de la conquista de las siete islas de Canarias*. Leonardo Torriani, quien escribiera en el año de 1588 su *Descripción e historia del reino de las islas Canarias*, también dedica a Cairasco una loa de la que reproducimos un fragmento que hemos tomado del ensayo de María Rosa Alonso *La obra literaria de Bartolomé Cairasco de Figueroa*:

«La tua soave lira
di bellezze celesti,
in ciel resplanderà (celesti Orpheo)
e'l fregio tuo che aspira
ai stellati contesti,
involari Vhonor appollineo
e il sacro caduceo
d'eV Dio che alato suona,
de le tae lodi il grido,
e il meriti vol nido,
ribomba in gli alti chiostrì d'Helicon,
sì il Tempio Militante
tifa (poeta egregio) triomphante».

Es también conocida la octava real del Canto de Calíope en La Calatea que Cervantes dedica a la «musa extraordinaria» del autor del Templo Militante:

«Tú, que, con nueva musa extraordinaria,
Cairasco, cantas del amor el ánimo,
y aquella condición del vulgo varia
donde se opone al fuerte el pusilánimo;
si a este sitio, de la Gran Canaria
vinieres, con ardor vivo y magnánimo
mis pastores ofrecen a tas méritos
mil lauros, mil loores beneméritos.»

María Rosa Alonso en la *La obra literaria de Bartolomé Cairasco de Figueroa* concluye que «mientras en los manuales de literatura española, a veces pródigos en la cita de medianías, se omite por entero el nombre del poeta canario, es nombrado como esdrújulista y autor del

Templo militante por Ernest Mérimée en su *Précis d'Histoire de la Littérature Espagnole*, Garnier Frères, París, 1922».

Si para Walter Mignolo la decolonialidad americana la inicia Guamán Poma de Ayala y su *Nueva crónica y buen gobierno*, hay un pensamiento decolonial que comienza su periplo canario en la textualidad esdrújula de Cairasco de Figueroa.

Otro clérigo medular en la historia de la literatura canaria y paradigma de la Ilustración en las islas es el historiador, biólogo y poeta José de Viera y Clavijo. Con él cobra sentido ontológico el *continuum* de la naturaleza insular traducida en poética que se inicia con el simbolismo de la Selva de Doramas y el Roque Nublo en la *Comedia del recibimiento*, como parte de esa otredad objetiva que Cairasco de Figueroa había cultivado como referente «exótico» inaugural.

Con Viera y Clavijo las *Provisiones de la colonia y la conquista* se relacionan con toda la erudición de la Ilustración europea, pero también con el establecimiento de un paisaje, una hidrografía, una orografía, una memoria afectiva y unos archivos diferenciados en la geografía del mundo.

Viera y Clavijo es un cronista de un temperamento esencialmente integrador, hay en él un telón de fondo transnacional que comienza a reescribir la historia en términos locales. Entre el endemismo canario y lo universal europeo, entre la *Enéida* y los *Vasconautas*, encontramos a un intelectual destinado a dar guerra en un escenario fértil de investigación decolonial.

Ya en el año 1866, en el prólogo a la edición del *Diccionario de historia natural de las islas Canarias* podía leerse: «Las páginas de esta obra, que hoy por primera vez salen a la luz pública, recuerdan nuevamente un varón ilustre, que, entre todos los hombres eminentes que han producido las islas Canarias, se distingue no solamente por su esclarecido y elevado ingenio, sino también por haber consagrado su erudición y su pluma a promover en su patria toda clase de conocimientos útiles».

En la página treinta del mismo prólogo, vemos establecer el contrapunto plausible del hombre con su patria que cruza toda la obra de José Viera y Clavijo: «Tomose la ruta para Roma por las ciudades de

Reggio, Bolonia, Imola, Forlì, Cesena, Rimini, Pésaro, Fano, Sinigaglia, Ancona y Loreto. Aquí dijo misa Viera en el altar de la Casa Santa, y echó la firma de su nombre y patria en un libro que hay a este fin en la sacristía del magnífico templo».

No queremos terminar sin citar un párrafo del autor refiriéndose a Gran Canaria: «[...] tales son las épocas de la primera grandeza de aquella capital; y aunque la verdad éstos no sean sino como unos puntos imperceptibles en la carta geográfica del mundo y unas noticias que se pierden entre los acontecimientos de la historia universal, no por eso deben parecer despreciables a los que, ansiosos de tener una historia de su país, encuentran arruinados los antiguos archivos o mudos los primeros pobladores» (de Viera y Clavijo, 1991).

El periodista y escritor canario recientemente fallecido José A. Alemán, en el artículo *La historia recuperada* (Alemán, 2019) publicado en su columna de *El Diario* sentenciaba «Los castellanos se llevaron por delante toda una cultura y no encontraron aquí a un pueblo en la Edad de Piedra».

José A. Alemán es otro de los pensadores canarios que ofrece la misma concepción de El lado más oscuro del Renacimiento de Walter Mignolo:

«Los pueblos sin letra eran considerados pueblos sin historia y las narraciones orales eran vistas como incoherentes e inconsistentes».

Manuel Alemán también nos alerta del vacío epistemológico que acompaña a la nación canaria desde su mismo nacimiento. «Los aborígenes no asimilaron bien el trauma de la conquista y optaron por salir silenciosamente de la Historia. Una Historia que no tuvo Edad Media, que tuvo todas las características de un impresionante salto en el vacío que nos deja con la vaga sensación de que los canarios constituimos un pueblo sin pasado histórico» (Alemán, 1980).

Respondiendo a la misma corriente de acción decolonial, en *Ensayos del Nuevo Mundo*, Juan Manuel García Ramos ejemplifica el vínculo entre las Indias de Colón y las islas Canarias como posesiones colonizadas del Imperio español otorgando un lugar preeminente a la *Historia de las Indias* de Fray Bartolomé de las Casas, en lo que considera el primer acercamiento a una historia colonial común entre las islas Canarias y los territorios latinoamericanos.

En este volumen nos dice García Ramos: «Fray Bartolomé de las Casas no solo compendia en un volumen de tan significativo título la historia de nuestras islas como un territorio americano más, sino que mantiene para con nuestros aborígenes idéntica actitud a la dispensada a los indios americanos: «¿qué causa legítima o qué justicia tuvieron estos Betancoures de ir a inquietar, guerrear, matar y hacer esclavos a aquellos canarios, estando en sus tierras seguros y pacíficos, sin ir a Francia ni venir a Castilla ni a otra parte a molestar ni hacer injuria, violencia, ni daño alguno a viviente persona del mundo?»(Historia de las Indias, p. 108). La Historia de las Indias de Bartolomé de las Casas constituye, a nuestro entender, la primera aproximación de una historia común entre Canarias y las Indias y uno de los testimonios documentales más evidentes de nuestra secular indefinición. De ahí surgen algunas de las metáforas vacías (Canarias puente entre Europa y América que nos han acompañado a lo largo de la imprecisa historia del Archipiélago. Una historia en continua revisión».

Y continúa García Ramos con la mención a la novela *Los perros del paraíso* del argentino Abel Posse (Posse, 2017): «Canarias, en su fábula, vuelve a ser la primera de las veinticinco parcelas en que subdividirán América».

También explica este autor: «Muchos de los primeros textos de la América hispana y de las islas Canarias guardan una relación con respecto a la verdad algo enfermiza. Cortés, en sus *Cartas de Relación*, Bernal Díaz del Castillo en su *Historia verdadera de la conquista de Nueva España*, el Inca Garcilaso en sus *Comentarios reales*, Juan Rodríguez Freyle en *El Carnero*, insisten una y otra vez en que sus versiones son realmente las auténticas, las ciertas, las que nada tienen que ver con la fábula y el embuste de otras que las precedieron. La verdad es un fin, una forma de prestigiar el relato».

El libro de García Ramos es sumario y de vocación transatlántica, contiene esas humillaciones historiográficas que caracterizan a los textos de los autores decoloniales. En su tesis es posible situar el origen de Canarias como *no lugar* en el proyecto colonial de España en la perspectiva misma de la conquista de Bartolomé de las Casas, siendo el suyo uno de los testimonios más evidentes de la incertidumbre secular

que caracterizó las líneas geográficas e históricas del archipiélago después del siglo XV.

Este autor sostiene que los aborígenes canarios y los nativos americanos comparten mitos y creencias y que, como describió Fray Bartolomé de las Casas al examinar la conquista de las islas Canarias, recibieron el mismo trato violento que los nativos americanos. Las representaciones culturales de una teoría decolonial crítica sobre el archipiélago canario y su pasado aborígen, donde se estudie el vínculo entre racialización e historia contemporánea son un área inexplorada entre los pensadores canónicos de la colonialidad. Es interesante observar que la crítica imperial interna de de las Casas atrajo la atención de Mignolo, pero el supuesto de que las islas Canarias son un territorio colonial no tiene un reconocimiento claro entre los pensadores decoloniales y poscoloniales. Mignolo afirma que el orden mundial moderno o la modernidad colonial que ha «subalternizado otros tipos de conocimiento» comenzó con la conquista de América en 1492.

La conquista de las islas Canarias comienza en 1402 y se mantiene hasta finales del siglo XV. Sin embargo, Mignolo, tampoco lo hizo Fanon, no menciona a Canarias como parte de este fenómeno de la modernidad colonial anterior a la singladura atlántica desde el archipiélago.

Si, como advierte Mignolo y los teóricos decoloniales, es en el genocidio de la conquista donde se conforma la alteridad a Occidente y la modernidad, Canarias es la primera periferia que produce la modernidad europea, la conquista de Canarias tiene lugar entre 1402 y 1496, años antes de la conquista del continente americano.

Debe haber alguna razón para olvidar que la colonización de América comienza en Canarias. Desde una perspectiva indígena, es la colonización de los aborígenes del archipiélago canario la que legitima el derecho del Imperio español a recolonizar a la población de los territorios aborígenes en América. La colonización del archipiélago es entonces el primer genocidio documentado del Imperio español y los aborígenes de las islas Canarias, los hijos de la dimensión histórica del trauma poscolonial en las dos direcciones que nos advierte Césaire en el *Discourse on Colonialism* («First we must study how colonization works to

decivilize the colonizer, to brutalize him in the true sense of the word, to degrade him, to awaken him to buried instincts, to covetousness, violence, race hatred, and moral relativism; and we must show that each time a head is cut off or an eye put out in Vietnam and in France they accept the fact, each time a Madagascan is tortured and in France they accept the fact civilization acquires another dead weight, a universal regression takes place»).

Más allá de lo anecdótico de esta circunstancia, a partir de fuentes muy concretas, me interesa exponer algunos elementos que puedan contribuir a desentramar un corpus historiográfico en este sentido exiguo. No se intenta aquí poner en duda el momento en que los teóricos decoloniales sitúan el inicio de la modernidad colonial, sino de mostrar nuevas herramientas para la comprensión del proyecto colonial y sus posibles áreas analíticas y de investigación.

En cualquier caso, García Ramos no es el único intelectual canario que alude a la «indefinición secular» de Canarias, de la que formaría parte la resistencia de los teóricos decoloniales latinoamericanos a reconocer a Canarias como el punto cero de la colonialidad, o «la planta piloto del Imperio en expansión» (Ramos, 1993) en palabras de este historiador canario.

En Canarias, como en la América Latina, ha ocurrido muchas veces que el sacerdocio esté conectado a grandes hombres de letras. Manuel Alemán es teólogo, catedrático investigador, es el humanista canario de arraigo decolonial por excelencia y su contribución es notoria.

Su figura es tan entrañable para la cultura canaria como lo es Fanon para la cultura y el pensamiento anticolonial universal. Los dos comparten el oficio y ejercicio de psicoanalizar epistémicamente los sujetos coloniales. Un hombre como Manuel Alemán echa a andar tomando la mano de Fanon, pero también la que tienden los pensadores decoloniales y en particular Quijano y Mignolo, y lo hace una década antes de que el giro epistémico decolonial, vinculado al grupo Modernidad/colonialidad en América Latina, comience su andadura en 1998. No es hasta el año 2002 que el trabajo del grupo de intelectuales latinoamericanos se

presenta en Europa en el Tercer Congreso Internacional de Latinoamericanistas que tuvo lugar en la ciudad de Ámsterdam,

En 1980, se publica *Psicología del hombre canario*, un análisis identitario de la *transculturación* del sujeto canario y la discriminación estructural a la que se enfrenta en su propia tierra. También en 1980 sale a la luz el volumen *Dominación y cultura. Lo cholo y el conflicto cultural en el Perú* de Aníbal Quijano y no deja de tener relevancia indiciaria que el libro de Walter Mignolo *Historias locales / diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo* no se publica hasta 1999.

En palabras de Manuel Alemán: «Las islas fueron convertidas en “campo de ensayo”. Las técnicas y los métodos que habían de desarrollarse en el descubrimiento y en la ocupación de América fueron previamente ensayadas en la ocupación de las islas Canarias. [...] Bajo diversas formas y en tiempos diferentes la hegemonía de Occidente implanta una misma dialéctica: la dominación». Canarias es, por tanto, para Manuel Alemán, la resultante de la conquista castellana y de los coloniajes europeos. Ambos han aportado un influjo diferente. Para comprenderlo es preciso situarnos en el calendario: la conquista de Canarias y la colonización de América tuvieron lugar en el siglo XVI, mientras que las otras conquistas y colonizaciones europeas se llevaron a cabo en los siglos XVII, XVIII y XIX.

De ahí la síntesis que propone Alemán: «El pueblo canario desde su entrada en la Historia universal ha vivido un influjo foráneo con un dato configurativo: dependencia en el subdesarrollo».

Por un lado, reestablecer el vínculo entre la conquista del archipiélago canario y el comienzo de la modernidad colonial de occidente nos aporta no solo una perspectiva más compleja de la historia, sino un diálogo mucho más orgánico entre Canarias y América.

Por otro lado, esta omisión conlleva una utilidad, ya que el intento de comprender la complejidad de los discursos históricos exige la visión perspicaz del investigador local.

No es casual, por tanto, que las investigaciones sobre la dependencia económica y la otredad cultural se han convertido en las últimas décadas en un tema sistematizado por los intelectuales canarios en disciplinas como la antropología, la sociología, la etnología, la psicología, la lingüística y la literatura.

El siglo XX fue testigo de un cuerpo teórico de trabajo popular y académico que podría percibirse como un movimiento intelectual hacia un paradigma decolonial en las Islas Canarias.

Muchos de estos trabajos abordan explícitamente el colonialismo. Ángel Sánchez argumenta los problemas políticos, económicos y sociales relacionados con la herencia colonial en el libro *Ensayos sobre cultura canaria* en su *Lectura canaria de Frantz Fanon* (Sánchez, 1983).

El libro se publicó en 1983, también antes de que tuvieran lugar las importantes discusiones del Grupo Modernidad/Colonialidad y Giro Descolonial en América Latina. En su investigación, Ángel Sánchez aborda el trabajo de Fanon desde una perspectiva analítica comparativa.

Al cuestionar lo que consideran un *statu quo* colonial, muchos intelectuales, escritores y periodistas pretenden encontrar una manera de posicionarse en relación con el papel político de España, pero también con la modernidad globalizada y la sordidez socioeconómica que el turismo como parte de esta ha contribuido a legitimar en Canarias.

A pesar de que en el Archipiélago canario, el sistema educativo continúa implementando en gran medida muchas de las políticas culturales que privilegian la literatura peninsular y global en detrimento de la literatura canaria y sus particularidades lingüísticas, en las últimas décadas, se ha producido una resurrección de la literatura canaria y de su defensa que es también editorial.

Son muchas las voces críticas que ponen en el centro del debate la recuperación de unos saberes silenciados y convertidos en retacería incómoda para los estándares de enseñanza. La educación es fundamental para perpetuar los discursos imperiales que no aceptan la importancia de enseñar la literatura canaria en el currículo. Tomemos como ejemplo

a José Miguel Perera, doctor en Filología Hispánica y profesor de lengua y literatura en la enseñanza pública durante más de quince años.

Este autor, en su libro de 2017 *Literatura canaria con identidad (y más allá)*, plantea que: «el libro para enseñar nuestra literatura en la escuela secundaria (la literatura canaria, el currículo del bachillerato) no menciona en absoluto la poesía del siglo XIX. En la sección "Literatura canaria, definición y características" del mismo libro, solo hay dos párrafos dedicados a ese concepto. Es decir: se ignora o se hace ignorar (...) ¿No hay nada digno de mención de Clavijo y Fajardo a Benito Pérez Galdós? ¿Qué quieren ocultar? No sabemos exactamente por qué esto es así, pero es un hecho que la realidad se está ocultando».

De las reflexiones de Marcial Morera surge una queja similar, pero centrada en el lenguaje: «Por otra parte, las instituciones oficiales españolas, que siempre han gobernado los destinos de las islas y promovido una cruzada sin fin contra todo lo que no representa los valores del centro, nos han llevado a creer que el vocabulario regional de las Islas Canarias no es otra cosa que una serie de vulgarismos utilizados por isleños no cultivados para expresar realidades cuyo nombre correcto se puede encontrar en el lenguaje estándar».

Hemos citado el ejemplo de la crítica al sistema educativo que margina la literatura canaria situándola muchas veces como un apéndice extirpado de esa otra literatura *orgánica* de España.

También en las investigaciones en el campo de la arqueología, el antropólogo A. José Farrujia en el libro *Orígenes, enfoques interdisciplinares sobre el poblado indígena de Canarias* va más allá de la afirmación anterior para actualizar, desde un espíritu de reconstrucción, las implicaciones políticas de tratar el patrimonio desde una revisión descolonizadora.

«Este enfoque arqueológico, que aún hoy en el siglo XXI infunde algunas formas del pasado indígena en las Islas Canarias, se ha desarrollado sin la supervivencia histórica del sujeto-objeto de estudio: los indígenas». Continúa diciendo que los actores sociales de la arqueología canaria han sido los europeos y los españoles y que una excepción en este panorama es la obra del lingüista marroquí Ahmed Sabir (2008). Farrujia afirma que Sabir centró su investigación en la realidad indígena canaria sobre el análisis de los paralelismos lingüísticos y culturales entre las zonas amazigh canarias y marroquíes.

Sin embargo, según el autor, el enfoque de Sabir está vinculado a aquellas fuentes etnohistóricas canarias que fueron escritas por los colonizadores europeos y que, por lo tanto, proporcionaron una visión etnocéntrica del pasado indígena canario. La terminología y los conceptos son resultado de la gestión colonial del patrimonio arqueológico canario.

Es esta particular implicación del pasado indígena en su práctica, la interacción con el sujeto-objeto de estudio, lo que permite a Farrujia presentar una conceptualización de los discursos de la violencia y la economía periférica, que dio lugar a una sociedad colonial desde la Conquista española. Su análisis parte del testimonio documental arqueológico para corregir el vacío de la cultura guanche en la historia de las Islas Canarias, ofreciendo una nueva lectura del contenido de conservación.

Toda la obra de Farrujia está atravesada por una conciencia de credo antropólogo que distingue entre la historia, siempre difusa, y la antropología entendida como la puesta en orden de todos los ejemplares que la historia ha reducido a cenizas. Farrujia es un antropólogo decolonial, leerlo y aprender con él en la minuciosidad de sus investigaciones es poner en tela de juicio la historia imperial.

Su lectura y propuesta antropológica nacen en la corrupción de la historia, como ha escrito Gonzalo Ruiz Zapatero en el prólogo del libro *Identidad Canaria*; «es una memoria que recupera tiempos de olvidos. Una reivindicación de toda la historia frente a una historia manipulada y manipuladora mediante la construcción de una concepción del patrimonio arqueológico que transmite conocimiento, orgullo de pertenencia y pensamiento crítico a los canarios».

Su aproximación al pasado confirma que la cultura canaria surge de una narrativa colonial muerta cuyo renacimiento solo puede comenzar por la investigación arqueológica. Los nuevos estudios representan un marco para la disposición de la memoria y, por lo tanto, un conjunto de puntualizaciones en la relación entre el colonizador y el colonizado.

Otro de los autores pertinentes en un acercamiento decolonial a la canariedad es Ángel Sánchez Rivero, su investigación *Una lectura canaria de Frantz Fanon* aborda el proceso de asimilación colonial que, según Fanon, implica no solo el abuso administrativo, sino un

ejercicio cultural basado en el estereotipo colonial de la superioridad cultural y administrativa.

Sánchez Rivero cita a Fanon para ilustrar la situación en las Islas Canarias: «La burguesía nacional establece centros vacacionales y áreas de juego para ingresar a la burguesía occidental. Este sector lleva el nombre de turismo y se convierte en una industria nacional para este propósito. Los casinos de La Habana y Ciudad de México, las playas de Copacabana y Acapulco, las jóvenes brasileñas y mexicanas, los mestizos de trece años, son las cicatrices de esta depravación de la burguesía nacional».

En la misma línea de pensamiento, plantea: «Si el turismo se ha propuesto como nuestra pequeña revolución industrial, no es menos cierto que su impacto en nuestro medio ambiente no ha sido revolucionario, sino regresivo. Por lo tanto, podemos estar de acuerdo con F. Fanon en que las Islas Canarias están inequívocamente bien descritas como un burdel para Europa».

Pero, en la misma página, introduce una variación en el caso de las islas Canarias: «la clase involucrada en la gestión del turismo no ha sido la ex burguesía colonial, sino la colonial, ampliada en algunos casos a la nobleza terrateniente».

Al examinar y citar algunos documentos convincentes, el autor explora las motivaciones políticas del nacionalismo que ignora la economía y es una parte muy importante de la dinámica de la asimilación, como expone Fanon en *Black Skin, White Masks*. Sánchez observa cuidadosamente la adaptación económica de la administración interno-colonial para ajustarse al orden dependiente ejecutado desde los tiempos de la Encomienda y las transfiguraciones sociopolíticas y culturales lideradas por el proceso anterior en la sociedad canaria.

«Cada pueblo colonizado, en otras palabras, cada pueblo en cuya alma se ha creado un complejo de inferioridad por la muerte y el entierro de su originalidad cultural local, se encuentra cara a cara con el lenguaje de la nación civilizadora, es decir, con la cultura de la patria» (Fanon, 2009). Así, Fanon deja claro que donde hay un complejo de inferioridad, hay personas colonizadas y para Sánchez «eso parece ser completamente aplicable a la población actual del Archipiélago».

También hay signos de colonialismo en la estructura sociopolítica canaria, principalmente en los mecanismos económicos que inducen a la emigración. «Queda por saber si la colonización es extensible a otras materias primas insulares, más allá de la utilizada como fundamental: el hombre canario», nos dice Sánchez.

Según Sánchez, la tesis de Fanon «la entronización del régimen colonial no implica la muerte de la cultura autóctona» porque se trataría de una «cultura que está congelada, momificada hasta el Renacimiento que seguiría la emancipación colonial» es una noción muy refutable en el caso canario, porque «la cultura insular aborígen murió de asimilación. Sus restos fueron aplastados por la avalancha cosmopolita del siglo XX».

Finalmente, podemos observar que este ensayo hizo visibles las tensiones existentes entre la cultura de las islas y la peninsular. El estudio arrojó dos resultados reveladores. En primer lugar, presupone que el racismo cultural ejerce una *hegemonía* cultural en una relación metrópoli-colonia. En segundo lugar, la relación entre el racismo cultural y el pensamiento decolonial está más cerca de lo que Ángel Sánchez podría reconocer en el momento en que escribió y publicó su ensayo.

Aunque la etnicidad está muy relacionada con la gramática racializada de la colonización, Ángel Sánchez no consideró la raza como parte de la identidad colonial canaria. Este desacuerdo entre la identificación de un componente racializado de la hibridez cultural o la *transculturación* en palabras del antropólogo cubano Fernando Ortiz y los isleños canarios alejan a Sánchez de los pensadores decoloniales cuya comprensión de la colonialidad presupone la existencia del cuerpo racializado.

La siguiente formulación de Ribeiro contribuye también a complejizar el legado colonial en el archipiélago canario: «Los pueblos coloniales, privados de sus riquezas y del fruto de su trabajo bajo los regímenes coloniales, sufrieron, además, la degradación de asumir como su propia imagen la imagen que no era más que el reflejo de la visión europea del mundo, que consideraba a las personas coloniales racialmente inferiores porque eran negros, amerindios o "mestizos". Incluso los estratos sociales más brillantes de las personas no europeas se acostumbraron a verse a sí mismos y a sus comunidades como un infrahumano cuyo

destino era ocupar una posición subalterna debido al hecho de que eran inferiores a la población europea» (Ribeiro, 1988).

Para Sánchez el «enfoque de Fanon es dinámico, ya que implica que el racismo se ha renovado, ha cambiado su apariencia al superar y camuflar su primitivismo racial, ya no es estrictamente biológico sino cultural: un racismo cultural que se ejerce sobre la población autóctona» (Sánchez, 1983).

Es decir, si el racismo cultural es fundamental para el régimen colonial en Canarias, pero la raza no participa de la confrontación entre la metrópoli y la colonia, la reticencia o el desinterés por vincular a Canarias con las naciones colonizadas y racializadas por parte de Mignolo y Fanon podría estar justificada.

En las conclusiones de su *Lectura canaria de Fanon*, en su libro *Ensayos sobre cultura canaria*, el autor afirma que con la excepción de la variación fonética distintiva del castellano de Canarias, la asimilación se ha consumado perfectamente sobre los canarios.

Sin embargo, el estudio comparativo de Sánchez muestra que si bien existen similitudes entre el discurso de Fanon y la experiencia de colonialidad de Canarias, existen también diferencias importantes, en parte debido, según el autor, a las diferencias entre la herencia colonial francesa y española.

4. CONCLUSIONES

No hemos pretendido aquí demostrar la idoneidad de un enfoque nacional decolonial para la cultura canaria, sino más bien constatar lo que, sin serlo, parece obvio: insertar a Canarias en el lado de los colonizados del espacio civilizatorio occidental es un imperativo para su sistema educativo. Baste decir que no existe una publicación o reedición contemporánea de la *Esdrújula* de Cairasco.

Así también se debería incluir la revitalización de lo canario en la literatura del otro lado del Atlántico, lo canario en aquellos territorios que conservan desde sus orígenes la cultura y épica de las islas. Para ceñirnos a lo literario, podríamos mencionar el caso de Silvestre de Balboa,

el padre de la literatura cubana, su poema épico *Espejo de Paciencia* es el texto fundacional de la literatura cubana que nace marcada por la diáspora canaria. Dar voz a la presencia de los canarios en la formación de las repúblicas latinoamericanas es un imperativo y una deuda multidireccional de los currículos educativos.

5. REFERENCIAS

- Abad, Á. (2001). *La identidad canaria en el arte*. Centro de la cultura popular canaria.
- Adorno, T. (1984). *Crítica cultural y sociedad*. Sarpe.
- Alemán, J. A. (2008). *Entender canarias. Visión periodística personal de 600 años de historia*. Mukesri.
- Alemán, J. A. (2009). *La quimera del islo*. Ediciones Idea.
- Alemán, J. A. La historia recuperada. *El Diario*.
https://www.eldiario.es/canariasahora/la-corte-de-los-enanos/historia-recuperada_132_1431836.html.
- Alemán, M. (1980). *Psicología del hombre canario*. Imprenta Pérez Galdós.
- Alemán, M. (2006). *Psicología del hombre canario*. Instituto Psicosocial Manuel Alemán.
- Aleman, L. (1989). *Los puercos de Circe*. Mariar.
- Alonso, M. R. (1952). La obra literaria de Bartolomé Cairasco de Figueroa. *Revista de Historia (100)*.
- Amadou Ndoe, H. (2006). *Estudios sobre narrativa canaria*. Ediciones Baile del Sol.
- Anderson, B. (1983). *Comunidades imaginadas*. Fondo de Cultura Económica.
- Armas Ayala, A. (1990). *Ensayistas canarios*. Mariar.
- Arozarena, R. (2008). *Mararía*. Ediciones Idea.
- Artiles, J. y Quintana, I. (1978). *Historia de la literatura canaria*. Artes gráficas Clavileño.
- Ashley, K. M. (Ed.). (1990). *Victor Turner and the construction of cultural criticism, between literature and anthropology*. Indiana University Press.
- Baucells Mesa, S. (2012). *Los aborígenes canarios y la reconstrucción de la identidad, de la antítesis a la síntesis*. Fundación Canaria Centro de Estudios Canarios s. XXI.

- Benjamin, W. (2003). *La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*. Editorial Itaca.
- Byung-Chul, H. (2022). *La expulsión de lo distinto*. Hender Editorial.
- Cairasco de Figueroa, B. (2005). *Comedia del recibimiento*. Ediciones Archipiélago.
- Césaire, Aimé (2000). *Discourse on Colonialism*. Monthly Review Press.
- De la Torre, C. (1987). *Obra escogida*. Edirca.
- De Vega, I. (1992). *Tassili*. Seix Barral.
- De Vega, I. (2008). *Fetasa*. Ediciones Idea.
- De Viera y Clavijo, J. (1991). *Historia de Canarias, Tomo I*. Mariar.
- De Viera y Clavijo, J. (1991). *Historia de Canarias, Tomo II*. Mariar.
- Dussel, E. (1983). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Editorial Nueva América.
- Edgardo Lander (comp.) (2005). *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Clacso.
- Espinosa, A. (1988). *Lancelot, 28° -7° (Guía integral de una isla atlántica)*. Interinsular Ediciones Canarias.
- Fanon, F. (2003). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Fanon, F. (2009). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal.
- Farrujia de la Rosa, A. J. (2010). *En busca del pasado guanche. Historia de la arqueología en Canarias (1868- 1968)*. Edición KA.
- Farrujia de la Rosa, A. J. (2015). *Orígenes. Enfoques interdisciplinarios sobre el poblamiento indígena de Canarias*. Ediciones Idea.
- Fernández Retamar, R. (1991). En el centenario de “Nuestra América”, obra del caribeño José Martí. *Cuadernos Americanos*, nueva época, año V, vol. 3, núm. 27.
- Fernández Retamar, R. (2004). *Todo Calibán*. Clacso.
<https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20100614105213/3caliban1.pdf>
- Foucault, M. (1999). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores.
- Foucault, M. (2000). *La verdad y las formas jurídicas*. Gedisa.
- Galván Tudela, A. (1987). *Las fiestas populares canarias*. Interinsular Ediciones Canarias.
- García-Ramos, A. (1971) *Guad*. Ediciones Nuestro Arte.
- García- Ramos, A. (1979). *Tristeza sobre un caballo blanco*. Edirca.
- García-Ramos, J. M. (1993). *Ensayos del Nuevo Mundo*. Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria.

- García Ramos, J. M. (2009). *Intrahistoria del nacionalismo canario*. Edición KA.
- Gómez, F. (2003). Sobre la diferencia colonial, o acerca de la emergencia de un pensamiento que no ha sido considerado como tal. Entrevista con Walter D. Mignolo. *CiberLetras: revista de crítica literaria y de cultura*, 8. <https://www.lehman.edu/media/Ciberletras/documents/ISSUE-8.pdf>.
- Hernández Hernández, P. (1977). *Natura y cultura de las islas canarias*. Litografía Romero.
- Hormiga, F. (2006). *Noticias de José de Viera y Clavijo*. Gobierno de Canarias.
- Husserl, E. (1991). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental*. Editorial Crítica.
- León Barreto, L. (1983). *Las espiritistas de telde*. Edirca.
- León Barreto, L. (2007). *La infinita guerra*. Ediciones Idea.
- Marcuse, H. (1964). *One Dimensional Man*. Beacon Press Boston.
- Martí, José (1994). *América*. Cuadernos Martianos III. Pueblo y Educación.
- Martí, José (1994). *Madre América*. Cuadernos Martianos III. Pueblo y Educación.
- Martí, José (2005). *Crónicas Americanas*. Cuadernos Martianos IV. Pueblo y Educación.
- Méndez Guédez, J. C. (2004). *Cuentos de la Atlántida. Antología del cuento canario actual*. Bandini Asociación Literaria.
- Mignolo, W. D. (1992). Los límites de la literatura, de la teoría y de la literatura comparadael desafío de las prácticas semióticas en situaciones coloniales. *Ínsula: revista de letras y ciencias humanas*.
- Mignolo, W. D. (2005). *La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*", en Edgardo Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Clacso.
- Mignolo, W. D. (2006). De-Linking: Don Quixote, Globalization and the Colonies. *Macalester International*, 17. <https://digitalcommons.macalester.edu/macintl/vol17/iss1/8>.
- Mignolo, W. D. (2009). El lado más oscuro del Renacimiento. *Universitas humanística* (67). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/univhumanistica/article/view/2135>.
- Mignolo, W. (2011). Crossing Gazes and the Silence of the "Indians": Theodor De Bry and Guaman Poma de Ayala. *Journal of Medieval and Early Modern Studies* (41). <https://doi.org/10.1215/10829636-2010-016>

- Mignolo, W. D. y Schiwy, F. (2007). Transculturación y la diferencia colonial. *IC Revista Científica de Información y Comunicación*, 4. <https://icjournal-ojs.org/index.php/IC-Journal/article/view/172>.
- Millares Torres, A. (1976). *Benartemi o el último de los canarios*. Ediciones El Museo Canario.
- Morera, M. (2006). *En defensa del habla canaria*. Anroart Ediciones.
- Padorno, E. (2000). *Algunos materiales para la definición de la poesía canaria*. Ediciones del Cabildo de Gran Canaria.
- Perera, J. M. (2017). *Literatura canaria con identidad (y más allá)*. Ediciones Tamaimos.
- Posse, A. (2017). *Los perros del paraíso*. Samarcanda.
- Quesada, A. (1986). *Obra completa. Tomo 1. Poesía*. Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Quesada, A. (1986) *Obra completa. Tomo 5. Prosa*. Ediciones del Cabildo Insular de Gran Canaria.
- Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social en S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Siglo del Hombre Editores.
- Ramírez, V. (1977). *Cuentos cobardes*. Ediciones Josefina Betancor.
- Ramírez, V. (1984). *Diosnoslibre*. Editorial Interinsular Canaria.
- Ribeiro, D. (1988). *Las Américas y la civilización. Proceso de formación y causas del desarrollo desigual de los pueblos americanos*. Biblioteca Ayacucho.
- Sabir, A. (2008). *Las Canarias prehispánicas y el Norte de África: el ejemplo de Marruecos paralelismos lingüísticos y culturales*. Institut Royal.
- Said, E. W. (1996). *Cultura e imperialismo*. Anagrama.
- Sánchez, Á. (1983). *Ensayos sobre cultura canaria*. Edirca.
- Spivak, G. C. (1988). *A Critique of Postcolonial Reason: Toward a History of the Vanishing Present*. Harvard University Press.
- Spivak, G. C. (2010). *Crítica de la razón poscolonial*. Akal.
- Vázquez, R. (2010). Questioning Presence: The Survival of the Past in Walter Benjamin and Hannah Arendt. *Concordia*, 57.
- Weber, M. (1997). *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. Editorial Península.

CREATIVIDAD Y CONSTRUCCIÓN DE IMAGINARIOS
LITERARIOS COMPARTIDOS EN EL MEDITERRÁNEO
MERIDIONAL: J.M. CABALLERO BONALD, F.
QUIÑONES, G. TOMASI DI LAMPEDUSA,
V. CONSOLO Y L. SCIASCIA

S. CRISTIAN TROISI
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

Andalucía y Sicilia constituyen dos realidades geográficamente distantes. Frente a los kilómetros que separan estas dos regiones, las confluencias resultan de gran calado, uniendo su historia, su arte y su literatura en un cauce compartido que permanece incólume en nuestros días. Ambos lugares están unidos por un vínculo simbólico. Por un lado, comparten un glorioso pasado lejano. Por otro lado, tienen un reciente historial de desigualdad económica y social. En este artículo hablamos de las perspectivas literarias comunes que se relacionan con las circunstancias, la memoria, el humanismo, los deseos, las expectativas sociales y los mitos culturales, y así presentamos claves desde la narración de estas dos sociedades del Mediodía mediterráneo. Con el tratamiento de la Poética narrativa y los estudios comparados y temáticos, hemos seleccionado textos significativos de Caballero Bonald, Quiñones, Tomasi di Lampedusa, Consolo y Sciascia.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es trazar un ideal recorrido común a través del análisis de las estructuras sociales, culturales y simbólicas andaluzas y sicilianas, comparando sus representaciones en la literatura y el folclore. Se pretende comprender, además, cómo las tradiciones, la

religión, con su ascendiente en las tradiciones populares, y las dinámicas de poder social han configurado la identidad regional, determinado los valores comunitarios y favorecido una literatura que es contemplación, denuncia y respuesta a ese sentimiento colectivo de desigualdad.

3. METODOLOGÍA

Para este análisis se ha cumplido un recorrido interdisciplinario donde el enfoque literario se destaca; se han seleccionado textos literarios de autores representativos de ambas regiones, tales como Caballero Bonald, Quiñones, Tomasi di Lampedusa y Sciascia. Estos se complementaron con estudios teóricos, como los de Cirese sobre el control cultural y el análisis de Durkheim sobre el rol de la religión en la cohesión social. También se revisaron fuentes etnográficas y antropológicas que tratan sobre las prácticas religiosas y las tradiciones populares en estas comunidades, permitiendo una visión comparativa que entrelaza teoría y observación literaria.

3.1. CLAVES HISTÓRICO-CRÍTICAS DE LAS VISIONES LITERARIAS COMPARTIDAS

Quiñones describe lacónicamente el tema que abordamos en la novela *La visita* de la siguiente manera: "El Norte, los Nortes. Siempre más ricos y adelantados, más afortunados que los Sures, que el Sur" (Quiñones, 1998, p. 19). Al referirnos a las dos regiones del Mediodía europeo, es importante destacar que coinciden en haber tenido, o tener, durante muchos siglos, una economía anclada en modelos arcaicos y rurales, caracterizada por un profundo desequilibrio social, dominada por minorías constituidas por terratenientes y nobles latifundistas cuyas raíces solían remontarse a tiempos muy antiguos. De hecho, los reyes castellanos, o del norte peninsular, en Andalucía otorgaban villas, lugares y siervos como señoríos a aquellos que habían servido a la corona, ya fueran individuos o grupos. En el siglo XIII, los señoríos fueron establecidos en esa región como territoriales, si se basaban en la donación de tierras, o jurisdiccionales, si incluían funciones judiciales. En los primeros años después de las repoblaciones, y durante el siglo XIV, además, mucha gente vendió tierras a precios bajos, lo que permitió a las familias ricas crear

grandes propiedades, a pesar de que la Corona deseaba mantener la repoblación ya realizada (García Fernández, 2013, pp.142-143).

Estas familias poderosas, a lo largo de su trayectoria, no han sido ilustradas y, en un número considerable de casos, tampoco letradas. Caballero Bonald es testigo de la ignorancia señorial predominante jerezana. "Señoritos" que huían de la lectura y, evidentemente, de toda erudición, ya que la cultura representaba en ese ambiente un peligro que debía ser eliminado de la vida cotidiana. Era una nobleza latifundista y una burguesía de propietarios y terratenientes, demasiado ávida y conservadora, cuyo único afán durante años fue defender sus privilegios hasta la extenuación, enfrentándose con acritud a la creciente necesidad de renovación económica, educativa y cultural.

A estas dos "islas" (una verdadera, Sicilia, y otra, Andalucía, de facto, debido al aislamiento histórico provocado por razones económicas y culturales) y a sus poblaciones más vulnerables, no les fue permitido recuperar su justa dignidad ni dirigir su vitalidad hacia una auténtica participación y progreso social. Todo lo contrario: siempre estuvieron, en muchos sentidos, perdidas en los pliegues de una historia trágica casi perenne, escrita por grupos dominantes. Junto a las desigualdades producidas por esos desequilibrios, también existían mecanismos ocultos o contingentes que casi nunca favorecieron el desarrollo cultural ni la creación literaria, aunque ambas regiones, a lo largo de los siglos, hayan dado a luz voces de extraordinario talento y figuras indiscutidas de la literatura, especialmente poetas en Andalucía y narradores en Sicilia.

En paralelo, resulta incuestionable el aura creativa que habita en las colectividades andaluzas y sicilianas. Muy pocas, o casi ninguna en la época tratada, han sido las editoriales de ambas regiones que hayan podido competir con las grandes potencias editoriales del norte, en el caso de Sicilia, y con los polos catalán y madrileño, principalmente, por lo que respecta a Andalucía. A pesar de esta evidente situación de desventaja, numerosos escritores nacidos en una y otra región encontraron formas sobresalientes de dar aliento a su voz y narrar, a su vez, la complejidad de sus respectivas sociedades andaluza y siciliana. Podemos mencionar solo algunos de los más emblemáticos entre los andaluces por épocas: Fernán Caballero, Juan Valera, Antonio y Manuel Machado,

Juan Ramón Jiménez (Premio Nobel en 1956) y los poetas de la Generación del 27, como Rafael Alberti, Federico García Lorca, Luis Cernuda y Manuel Altolaguirre, entre otros. Por otro lado, la tierra de Sicilia consagró grandes figuras literarias, entre ellas los veristas Giovanni Verga y Luigi Capuana, los premios Nobel Luigi Pirandello (1934) y Salvatore Quasimodo (1959), Elio Vittorini y los autores aquí tratados, Giuseppe Tomasi di Lampedusa y Leonardo Sciascia.

4. DISCUSIÓN

La comparación entre Andalucía y Sicilia revela un paisaje social marcado por la tensión entre terratenientes y campesinos, vencedores y vencidos en el sentido “verghiano” del término en un entorno donde el acceso a la movilidad social ha sido limitado, y la emigración se ha revelado como huida y única vía de cambio, todo esto se manifiesta en su literatura. Las expresiones religiosas y las festividades locales, como la Semana Santa en ambas regiones, muestran un carácter dual: son tanto instrumentos de control de los grupos dominantes como vehículos de resistencia para las clases populares, que incorporan elementos de sus propias creencias y mitologías. A través de las celebraciones religiosas, (que a menudo se elevan a motivos literario) se refuerza un sistema de roles sociales y se consolida la identidad de la comunidad, pero también se refuerza la memoria colectiva y se mantiene una fuerte dependencia del pasado, que puede limitar la evolución social.

4.1. ACERVO COMÚN Y TEMATOLOGÍA

Es evidente cómo estos dos territorios, no exentos de rasgos míticos, se asoman al presente abrazándose de modo real e imaginario desde la cuna de las grandes culturas occidentales del mundo antiguo, acogiendo en su seno ese inmenso patrimonio espiritual e inmaterial, justo en el crisol de pueblos que consideraron al Mediterráneo como el centro de la civilización. Fenicios, griegos, romanos, árabes, visigodos, normandos... han contribuido a una confluencia de influencias que han generado una estratificación no solo cultural, sino también identitaria. A lo largo de los siglos, esta estratificación ha ido construyendo el policromado ser colectivo andaluz y siciliano: identidades de origen ancestral

que nunca han caído en el olvido, dejando huellas visibles en las capas arqueológicas que han conformado el humus de las sucesivas civilizaciones. Consolo afirma con rotundidad: “Nella realtà mediterranea vi sono delle stratificazioni di civiltà. Non solo la Sicilia, ma anche la Spagna, la Francia (Marsiglia per esempio), tutta la costa del Magreb” (Consolo, 2016, p. 21). Asimismo, es indudable cómo Andalucía y Sicilia han sido las dos hijas predilectas de un pasado glorioso que, posteriormente, vio su papel relegado. Sin embargo, ambas regiones han demostrado a lo largo del tiempo ser territorios orgullosamente resilientes, que nunca han renunciado a su dignidad ni a su fuerza expresiva, logrando mantener intactas sus múltiples facetas identitarias. Estas identidades encuentran excelentes manifestaciones y expresiones en el inmenso y variado patrimonio arquitectónico que ha enriquecido sus paisajes y ciudades. Todo en estas dos regiones está empapado de un cierto exotismo, evocando mundos remotos desde el punto de vista histórico y cultural; formas originarias, milenarias, complejas, y también decadentes. Esta riqueza les ha permitido producir arte y discurso creativo, así como protagonizar épocas significativas de la historia, siendo la patria, como se ha señalado, de consagrados escritores y poetas de renombre nacional e internacional. Sin embargo, este legado, paradójicamente, también se convierte en un lastre, al ser objeto de una perenne colonización. Así lo señala un fragmento de El Gatopardo:

Sono venticinque secoli almeno che portiamo sulle spalle il peso di magnifiche civiltà eterogenee, tutte venute da fuori già complete e perfezionate, nessuna germogliata da noi stessi (...); noi siamo dei bianchi quanto lo è lei, Chevalley (...); eppure da duemila cinquecento anni siamo colonia (Tomasi di Lampedusa, 2017, p. 178).

Dos realidades, pues, solo en apariencia simples, pero de hecho poliédricas y profundas, con el componente de una atávica inmovilidad que, engendrada secularmente, se ha trasladado hasta el pasado reciente. Una espesa capa que aún sigue oscureciendo e intoxicando el presente cuando impone su inercia congénita. Tierras, en definitiva, de grandes contrastes, de claroscuros barrocos, de una belleza desbordante y dulzura climática que, sin embargo, también puede transformarse en fiebre ciega y cruel:

(...) la Sicilia, l'ambiente, il clima, il paesaggio. Queste sono le forze che insieme e forse più che le dominazioni estranee e gli incongrui stupri hanno formato l'animo: questo paesaggio che ignora le vie di mezzo fra la mollezza lasciva e l'asprezza dannata; che non è mai meschino, terra terra, distensivo, umano come dovrebbe essere fatto per la dimora di esseri razionali; questo paese che a poche miglia ha l'inferno attorno Randazzo e la bellezza della baia di Taormina (Tomasi di Lampedusa, 2017, pp. 179-180).

El clima es ahora visto como una espada de Damocles que pende prepotentemente sobre cada siciliano y andaluz, y el calor como una imposición, casi una condena, que acompaña, debilita y produce alucinaciones: “(...) questo clima che ci infligge sei mesi di febbre a quaranta gradi; li conti Chevalley, li conti: Maggio, Giugno, Luglio, Agosto, Settembre, Ottobre; sei volte trenta giorni di sole a strapiombo sulle teste (...)” (Tomasi di Lampedusa, 2017, p. 180).

Un concepto climático que se opone a la idea de confort que ofrece la buena temporada veraniega, señalando, en cambio, a la canícula, que transforma el paisaje en tierras calcinadas por el sol, acompañada de una sequía recurrente que se torna en auténtica pesadilla:

Qui dominano la zolfara arsiccia e misteriosa e il latifondo brullo, sconfinato, deserto. Perciò viaggiando vedevamo solo terra riarsa, tutta irta di stoppie gialle. Invece in inverno, i fili tenerelli del grano, appena appena spuntato, avrebbero diffuso sulle zolle umide il loro colore verdolino tenero, infondendo, nell'immenso e desolato paesaggio, una dolcezza profonda di tranquilla poesia pastorale. Immagina poi se i nostri occhi avrebbero goduto in maggio, quando tutti i pendii sono rivestiti di sulla porporina e tra le spighe alte occhieggiano i rosolacci scarlatti, i ciani celestini, le margherite bianche o gialle, le iris violette, le graziose spadacciole pronte sempre a chinare il capino roseo ad ogni minimo alito di vento profumato! (Consolo, 1988, p. 71).

Al hecho climático, como aspecto tematólogo, se suma el pasado imponente, enigmático y monumental, que ha legado al presente una enorme riqueza arquitectónica. Una herencia tan vasta y deslumbrante que su presencia cotidiana inspira una sensación de sublimación, pero a la vez paraliza y confunde, tornándose en algo críptico y dificultoso de descifrar. Estas dos regiones, cuyo pretérito está marcado por

abundancias y excesos —en lo monumental, por un lado, y en lo enigmático sublimado, por otro—, han quedado inmovilizadas y aisladas en una actualidad a menudo incapaz de igualar tales legados:

Questa violenza del paesaggio, questa colonna alta del clima, questa tensione continua di questi monumenti, anche, del passato, magnifici ma incomprensibili perché non edificati da noi e che ci stanno intorno come bellissimi fantasmi muti; tutti questi governi, sbarcati in armi da chissà dove, subito serviti, presto detestati e sempre incompresi, che si sono espressi soltanto con opere d'arte per noi enigmatiche e con concretissimi esattori d'imposte spese poi altrove; tutte queste cose hanno formato il carattere nostro che rimane così condizionato da fatalità esteriori oltre che da un terrificante insularità d'animo (Tomasi di Lampedusa, 2017, p. 180).

El sistema económico y social, por lo tanto, ha sufrido y parece sufrir aún las repercusiones de una historia irregular, distante de las necesidades de la población más desprotegida, favoreciendo siempre otros privilegios. Mientras tanto, la dura labor y la vida económica de las clases populares se han mantenido al margen de los frutos necesarios, entregadas a un sistema en el que las oligarquías —opacas y descomprometidas—, con su inacción hacia el futuro, han determinado atrasos seculares. Este contexto ha generado, además, un evidente silenciamiento de cualquier intento de cohesión comunitaria o justicia social. Las circunstancias negativas resultantes han llevado con frecuencia a crisis sociales, a callejones sin salida en épocas precedentes, en las que apenas podía forjarse una visión del porvenir; todo era arrastrarse y solo se podía vegetar o sobrevivir, como tristemente afirma Quiñones en una carta a Del Bardo, por parte de Rodrigo Palma, en la novela *Las mil noches de Hortensia Romero*:

Le digo esto porque aquí en Cádiz no se ven horizontes (ya sabrás que en esta y en muchas cosas Andalucía sigue en un abandono penoso), no hacía más que vegetar o sobrevivir y quizás esta circunstancia, aparentemente negativa me obliga-ya inexorablemente- a emprender la aventura madrileña que por otra parte me permitirá entregarme de un modo más serio y creativo a nuestra común dedicación (salvando las distancia, claro) (Quiñones, 1979, p. 212).

Esa sensación de abandono hermana profundamente a las dos grandes regiones mediterráneas. Tanto en Sicilia como en Andalucía, esta resignada tristeza contrasta con la desbordante vitalidad y luminosidad sureñas. En el poso de la historia parece acumularse el peso de siglos de sufrimiento, de padecimientos perennes que, pese al colorido y la energía vital de estas tierras, gravitan sobre las espaldas de sus colectividades. Como si estas cargas históricas se hubieran convertido en parte integrante de un código genético, marcado por largas centurias de necesidades perentorias, plagas, enfermedades y, no pocas veces, la crueldad de los privilegiados.

Un halo de tristeza, una sensación agridulce de sangre amasada con la árida tierra y la sal marina, impregna la memoria colectiva. La fatiga, como el impío sol de agosto, quema los nervios y permanece presente. Sobre todo, en las visiones literarias que aquí abordamos, duele la melancólica amargura de las continuas ocasiones perdidas y de las muchas promesas incumplidas. Referencialmente, John Norwich, en su *Breve storia della Sicilia* (2018), escribe esta desoladora verdad, quizá hiperbólica, pero cargada de realismo y verosimilitud:

Raramente si sente ridere. A volte mi chiedo se ciò sia dovuto, almeno in parte, al passato islamico della Sicilia, ma ci sono molti altri elementi da prendere in considerazione: i secoli di spaventosa povertà, le innumerevoli conquiste subite e la consueta crudeltà dei vincitori, per non parlare delle calamità naturali (terremoti, pestilenze, eruzioni vulcaniche). (...) Anche oggi, malgrado la bellezza del paesaggio, la fertilità dei campi, la perenne benedizione del clima, permane una sorta di cupezza, una minaccia, come un dolore di fondo di cui la povertà, la chiesa, la mafia e gli altri capri espiatori moderni sono le manifestazioni, ma certo non le cause. È il dolore della lunga abitudine all'infelicità, delle occasioni perdute e delle promesse infrante; il dolore, forse, di una bella donna che è stata tradita troppe volte e ora non è più adatta all'amore o al matrimonio (Norwich, 2018, pp. 17-21).

4.2. ATAVISMO, TRADICIÓN, SACRALIDAD Y RESURGIMIENTO

Existe un refrán popular siciliano que constantemente tiene eco en la mente de cada uno de los nacidos en Sicilia: “Cu nesci arrinesci”; es

decir, para ir bien en la vida hay que salir de casa, o sea, de Sicilia. Una situación que, en cierto grado, persiste y sigue creando una política sorda a las necesidades de la clase más deprimida y débil. Vidas persistentemente encastradas en las hendiduras de la historia, según decíamos, como lo contemplan los escritores tratados en la descripción que retratan en sus textos. En el fondo, como un gran manto, la tradición lo envuelve todo, una presencia obstinada, madre y madrastra, constituyente primario de dos simbolizaciones sociales diferentes, pero enlazadas, que se concretan en dos perspectivas también sociales, ideológicas y culturales, de sentido paralelo, producidas por el dualismo entre dominantes y dominados, vencedores y vencidos -en los términos metafóricos de estos escritores-, ricos y pobres, cultos y populares.

El análisis de Cirese sobre los “desniveles de cultura” explica cómo las élites han impuesto su hegemonía sobre las clases subalternas mediante el “control social”. Aunque los estados europeos modernos se presentan como sociedades “superiores” con identidad nacional común, muestran desigualdades culturales vinculadas a jerarquías sociales, educación, ubicación y división del trabajo, lo que genera un acceso desigual a bienes culturales básicos como la lectura y la escritura (Cirese, 2006, p. 11). Tratándolo de forma más general, también puede afirmarse que la conciencia de que existen diferencias acerca del acceso a los modos culturales, conduce a una brecha profunda en la sociedad. Todo ello se muestra evidente en las bien conocidas desemejanzas, en ocasiones extremadamente polarizadas, entre el norte y sur, entre la ciudad y el campo, etc.; esquematizaciones que tienen una validez panorámica indudable, pero que requieren asimismo dar cuenta de los detalles de forma más específica y concreta (Cirese, 2006, p. 13).

Las tradiciones, y la religión católica que en gran medida en estas está contenida, han sido utilizadas como medios de propaganda y dominio, a lo largo de los siglos, por los grupos hegemónicos representados en parte por la Iglesia, los latifundistas, poderes fácticos y cierta burguesía apenas ilustrada, para mantener inalterables sus privilegios, que finalmente resultaban ser el termómetro de una sociedad injusta y desigual. En especial, se ha insistido en las visiones tratadas en las repetitivas formas religiosas que, en tantos casos, han construido un

velado control social imponiendo sus ritmos lentos, con su conjunto de reglas y convenciones que paulatinamente se han ido apartando del tejido social, si bien ha ocurrido de modo fatigoso y con dificultades permanentes. Las festividades tradicionales han cambiado también debido a las influencias históricas, los contagios de transmisión y las exigencias religiosas. Caballero Bonald, en traducción italiana, lo expresa del siguiente modo:

La chiesa, soprattutto, cercò sin dal principio con militante astuzia, di opporsi agli evidenti connotati pagani di molte feste, adattandole alla sua liturgia. Non le vietava ma le adottava, in questo modo facendo sì che il popolo accettasse di buon grado una riconversione che eliminava ti passaggio certe superstizioni e certe deviazioni dottrinali (Caballero Bonald, 1994, p. 13).

Por otro lado, las tradiciones populares han representado, por su carácter colectivo, espontáneo y poco conforme a la hegemonía cultural, una ruptura, aunque no siempre haya sucedido, con la llamada alta cultura, al desarrollar formas propias y paralelas, manifestando sistemas alternativos y otras vías colectivas, como único ungüento al malestar de esta clase subalterna, donde, efectivamente, se mezclaba paganismo, supersticiones, antiguas creencias, etc. “Tutte le società infatti sembrano avere avuto coscienza più o meno chiara delle disparità culturali esistenti nel proprio seno, molte anzi ci hanno tramandato notizie delle loro forme culturali periferiche non ufficiali...” (Cirese, 2006, p. 17).

Puede afirmarse, así, que el concepto fundamental de identidad emerge de la interacción y la expresividad que se deriva del conjunto de las ritualidades y de las tradiciones combinadas con las exploraciones hacia la memoria. Cultivar el propio pasado, preservar los recuerdos del olvido, percibir las raíces como un valor indisoluble, determinan constituyentes del acervo colectivo y cultural que trasladan su necesidad en un mundo paulatinamente atomizado, y, de igual manera, gobernado por un consumismo bulímico: “Si tratta di un ricco complesso di tradizioni trasmesse dagli antenati, nei confronti delle quali l’atteggiamento prevalente è quello di difenderle da influenze esterne e di conservarle per le generazioni future” (Bolognari, 2017, p. 168).

Partiendo de las visiones tratadas, la valoración de lo identitario es hoy en día una base esencial para la reafirmación de una colectividad, y también de su transitar histórico y de su territorio, donde se destacan sus tradiciones, que albergan persistentemente un énfasis en lo religioso. Este carácter, que se expresa en formas litúrgicas, no cabe duda de que se conecta con una mirada cosmogónica, y a la vez con un sentido mítico y de ritos antiguos y primigenios, cobrando todo ello un sólido valor simbólico que sobrepasa en su contenido lo meramente litúrgico o eclesial.

La tradición religiosa ha jugado, pues, un papel trascendental vertebrando a la sociedad andaluza e igualmente a la siciliana, que han sido así reconocidas por esa fuerte espiritualidad católica. Basta con pensar en la relevancia de la Semana Santa, de las cofradías en Andalucía, o en las procesiones del Jueves y Viernes Santo en Sicilia, ejemplos compartidos que se distinguen, pero hay innumerables más que se corresponden a la tradición local de cada villa o pueblo y que se relacionan con su microcosmos y con sus raíces particulares. Estos ritos y celebraciones de la tradición religiosa, aunque en el seno de la colectividad sirvan también para confirmar escalas de roles sociales (como ejemplos cotidianos, ya fuese para obtener puestos de privilegio a la hora de las procesiones o para otros acontecimientos de carácter social-religioso), sirven al unísono como catalizadores y contenedores de memorias.

Por otro lado, es cierto, igualmente, que estas tradiciones, y también las no religiosas, ofrecen la posibilidad de integración en la comunidad y proporcionan un referente de valores comunes y compartidos; por ello, adquieren un valor metahistórico, acercándose exponencialmente a lo sagrado y a la creencia metafísica, que, es obvio, están más presentes en la tradición religiosa, y penetrando en el tejido social y en cada individuo que lo compone, de manera más o menos preponderante; lo que favorece su exaltación y permite el alcance, como construcción cultural, de una dimensión en este sentido universal o totalizante.

Por tanto, en lo religioso, siguiendo el pensamiento de Durkheim, hay algo que sobrevive a todas las épocas, y que es perdurable ya que responde a una de las grandes cuestiones existenciales referidas a la esfera de lo superior, a lo sagrado, cuyo sistema simbólico más

relevante se encuentra, efectivamente, en la religión. La sacralidad corre paralela a la memoria, pues todas las ideas y vivencias que fundaron una sociedad obligan a las colectividades a buscar la manera de protegerlas del olvido. La religión, en este proceso, conlleva la aspiración del ser humano a lo trascendente, involucrándose en lo eterno, que representa la voluntad de cualquier sociedad que se va construyendo simbólicamente y que, asimismo, de forma transversal procura la cohesión entre sus miembros a partir de esas bases trasladadas al conocimiento, la creencia y la emoción individuales.

En todas las sociedades hay instantes de vitalidad desbordante que revelan lo nuevo, trascendiendo límites físicos e históricos (Boriati, 2017, p. 16). Este conjunto de lo imaginario y de lo que trasciende se testimonia con mayor evidencia en los dos territorios objeto de estudio en esta contribución, cuyas esferas sociales, así como los continuos contactos grupales e individuales, quizá posean un alto grado de relevancia en lo relativo a ese apasionamiento sobre lo que es ordinario y se da en culturas de otros paralelos más al norte. Las tradiciones, en este entramado, constituyen un motor que cataliza ideas motrices, sentimientos y, a la vez, los impulsa, sabiendo transformar su fuerza para renovarlas si bien dependiendo de ese anclaje, necesario por otra parte, en el pasado y la memoria (Baena, 2010, pp. 103-104).

4.3. RAÍCES FOLCLÓRICAS, EXPRESIVIDAD POPULAR, IMAGINARIO E IDENTIDAD

Evidentemente, el patrimonio folclórico de un pueblo es el resultado de una evolución cultural que cristaliza diversas influencias a través del tiempo. La inventiva popular y el gusto juegan un papel importante en esta evolución, y es común que las festividades evolucionen junto con la mentalidad de los participantes (Caballero Bonald, 1994, p. 13). Así, ese legado folclórico en sus manifestaciones populares sufre cambios, condicionados por diversas exigencias, en ocasiones extrañas a lo que son las normales metamorfosis propias del desarrollo folclórico; pero, más bien, estos cambios han sido mínimos o han mantenido por completo el significado de lo antiguo. Por lo tanto, los ceremoniales, como suele pasar, habiendo sido objeto de ciertos cambios a lo largo del tiempo, se mantienen prácticamente íntegros en lo que se refiere a

cada expresión artística, sin que constituyan una excepción las formas expresivas populares. Evolucionando, pasando también por crisis, las formas de expresividad popular obedecen así a la progresión natural que es propia del hombre y de la historia. Es indudable, por otro lado, siguiendo a Caballero Bonald, que renovar no significa deformar. La renovación es un acto endémico, interno, mientras que la deformación no es un fenómeno interior, sino que implica una manipulación exterior que trastorna el hecho. La renovación, en cambio, no tiene que ser adulteración; al contrario, es sinónimo de adaptación y rejuvenecimiento para que toda la comunidad participe y no desfallezcan o mueran las tradiciones, para salvarlas de la extinción. El escritor, en *Spagna in Fiesta*, traducida al italiano, dice: Las formas de arte, incluso las populares, evolucionan y experimentan crisis de identidad debido a los normales procesos evolutivos y la historia. Pero renovarse internamente y deformarse son dos cosas diferentes con resultados opuestos y “Solo quando si tratta di adattare certe tradizioni, ringiovanendole in un modo o nell’altro per preservarle da ogni presunto rischio di estinsione, allora questo atteggiamento sarà sempre valido” (Caballero Bonald, 1994, p. 11). Los ritos, las fiestas, las ferias, todos estos constituyentes de las tradiciones populares desempeñan una función básica en la vida de un pueblo y en su mantenimiento como colectividad, siendo una llama que arde y que tiene que ser alimentada, y en ello se vuelve a revivir el sentimiento de pertenencia al grupo, preservando al mismo tiempo la creencia y la fe en lo heredado (Aron, 1989, p. 331). Según Golino, los festivales y tradiciones populares, en su dimensión carnavalesca, en sentido bajtiano, reconstituyen la comunidad, revitalizándola mediante nuevas y antiguas conexiones que fortalecen su supervivencia y vitalismo. (Golino, 2017, p. 65). En la visión de Caballero Bonald, las fiestas conllevan un sentido primordial y cosmogónico, dado que nacieron y se desarrollaron en íntima conexión con los ciclos de la naturaleza, siempre sujetas a cambios climáticos y estacionales que están en estrecha afinidad con las particularidades del vivir propias del ser humano en sus distintos ambientes urbanos o rurales. Junto a ello, las celebraciones populares constantemente han tenido su vínculo de pertenencia con una ambigua sacralidad, que amalgama lo religioso y lo profano, elementos fundamentales del

devenir en el plano universal y de los pueblos en lo particular (Caballero Bonald, 1994, p. 13).

Por tan sugestiva y compleja senda de visiones literarias discurre el camino de nuestros novelistas andaluces y sicilianos, cuya escritura se alimenta de tradición y memoria, de lengua y cultura; y de ellas extraen la inspiración y el nutriente. No se podría imaginar la obra, también la de Camilleri, de Consolo, Caballero Bonald y Quiñones, Sciascia y Tomasi di Lampedusa, sin que estos temas les dirijan su trayectoria literaria, les sugieran el sendero, marcando un mapa tan real como imaginario y mítico que forman tierras, lugares, villas, ríos, litorales, así como un calendario de ritos, fiestas, acontecimientos religiosos y no religiosos que tantas veces encontramos en las páginas de sus libros, y que asimismo son testimonios del arraigo en su esfera personal. No se podría concebir la literatura de estos grandes escritores erradicándola de sus raíces, de esos lugares, de ese hábitat, de ese espacio, que, siendo también su espacio íntimo, es el hogar de las tradiciones, de la memoria y de la identidad. Un ámbito que no es un lugar cerrado, sino que sus confines son lábiles y evanescentes, cargados de un denso simbolismo literario y de formas imaginarias de tal consistencia que traspasan los límites de la cultura territorial hasta alcanzar un significado universal.

4.4. FICCIÓN Y MEMORIA: UNA POÉTICA REUNIDA

Estos novelistas narran, pues, partiendo de los lugares de la memoria, de los cuales nunca se separan y, como los sueños, también se presentan borrosos y mágicos; en este plano de cierto hechizo; a ellos se les va añadiendo o quitando factores, enriqueciéndolos o depurándolos, lo que les permite, de alguna manera, restaurar narrativamente el tiempo abolido y los espacios entrevistos, creando referencias y redes de significaciones más amplias para que entremos en la figuración, apoyando la lectura de sus textos con nexos estructurales pero también con significados verosímiles: “E così accade con i ricordi lontani: si assimilano ai sogni e come i sogni, senza volerlo e saperlo, finiamo col restaurarli, con aggiungere qualcosa, col creare e ricreare quei nessi sperduti o smarriti, quell’ordine e consequenzialità che —a differenza dei sogni— non potevano non avere” (Sciascia, 2016, p. 117). El corpus

literario de los citados novelistas constituye, por ello, una recopilación de recuerdos, de lugares, de sensaciones, de personajes reales o inventados, con rasgos creíbles o reconstruidos, perfiles que se quedaron allí, en el fondo de la memoria. Las centenares y centenares de rostros simplemente vislumbrados o retratados cuidadosamente en cada línea, con sus arrugas e imperfecciones, se pintan junto a acontecimientos vividos, a historias reales, cuyas heridas todavía supuran o cuyas risas aún reverberan en la mente. O también historias sencillamente leídas con ávida atención o con distraído interés en algún libro o periódico. Todas esas piezas componen el collage de la vida que duerme, encubierta en la mente, y que de forma improvisada se despierta por evocaciones o por la propia búsqueda de la inventio del escritor. Como un álbum fotográfico, o un abanico de coloreadas emociones en una escala cromática de sentimientos, o una recopilación de sonidos y voces, todo ello corre por las venas creativas de nuestros escritores andaluces y sicilianos, que tratamos a partir de sus visiones literarias. Temas, motivos y matices que los hermanan, y que se desvelan al descubrir cómo parecen sacar agua de un mismo pozo, ya que poseen iguales o similares utensilios para modelar una materia común que es objeto de su literatura; y ello sin haber tenido ningún contacto recíproco, que se sepa y que esté documentado. De Consolo, por ejemplo, hemos de subrayar su profundo interés por los clásicos de la literatura española: por *El Lazarillo...*, Cervantes, Góngora, Calderón...; de Sciascia, su conocido viaje por España; de Camilleri, que es referencial, su afinidad con Vázquez Montalbán y la propia proximidad declarada con la novela picaresca.

Resulta evidente que en estos narradores la búsqueda y el tratamiento de la memoria, que se da en términos recurrentes, es un recurso base de sus obras o de gran parte de ellas; un fundamento, por tanto, en el que estriba la expresividad retórica del discurso persuasivo de estos escritores (Albaladejo, 1999, pp. 157-164). La oculta tensión que se genera entre sueño y recuerdo, en esa línea sutil que los separa, genera al tiempo un equilibrio literario entre ficción y memoria, que es labor de reconstrucción constante y de restauración, un continuo intento de recrear y ordenar de manera secuencial los eslabones perdidos, y

también de desentrañar los enigmas en relación al devenir que envuelve a los seres humanos y que modula su cadencia vital. La memoria fundamenta la obra de Caballero Bonald, su forma expresiva. Su poética narrativa pasa por esta senda memorialística, por medio de la cual investiga su propio entorno, no carente de mitificación, desenterrando lo omitido por los procesos históricos. Así, accede igualmente a una forma radical de autoconocimiento, devolviendo la voz a lo sepultado en el silencio y, consiguientemente, encontrando un sesgo profundo de su propio ser, de su identidad, a la vez que saca a la luz facetas del patrimonio identitario que es personal y colectivo. En su obra se detallan abundantemente estas experiencias vividas o imaginadas. Todo lo que ha experimentado, imaginado y deseado está en sus versos y páginas, recreado artísticamente con recuerdos rememorados y reelaborados. La memoria puede distorsionar la experiencia y hay tanto una falsa como una verdadera que son igualmente valiosas. Ambas son obras literarias (Flores Requejo, 2014, p. 20). Una concepción de la literatura del escritor jerezano que se acerca mucho a la idea de la creación literaria que mantiene Consolo, y que casi es posible identificarlos porque, en ambos, memoria y literatura representan dos conceptos unidos estrechamente entre sí. En este sentido, la escritura debe ser memoria, es decir, evocar lo vivido que significa, en cierta forma, reinventarlo, pero también tiene el propósito de preservar y de transmitir valores, pasiones y sentimientos que lo acompañan, y que de otra forma desaparecerían dejando un vacío humano y cultural de enormes proporciones. En esta visión, figuradamente, la memoria es como una piedra fija de un tiempo mítico que se remonta a los orígenes; una piedra blanca, luminosa y cristalina que se opone a la piedra negra de la muerte, del olvido, del fin de todo:

La piedra, de cuyo centro irradian/ los poderes antiguos de la veracidad,
restaura día a día sus dadivosas construcciones. / El pasado gravita
como un despeñadero/ entre las minerales fisuras del presente/ mientras
el porvenir/ comienza a levantar sus mausoleos. / Vigencia engrave del
poder del tiempo: la noble piedra blanca de la vida, / la piedra negra
impura de la muerte (Caballero Bonald, 2014, p. 290).

5. CONCLUSIONES

En este estudio, hemos venido analizando similitudes culturales que unen la literatura de Andalucía y Sicilia. Se ha destacado en la representación literaria de los autores tratados la igualdad contextual entre ambos ámbitos. A ello le hemos añadido referencias teóricas y críticas, y con este procedimiento tematólogo hemos procurado un viaje simbólico en este estudio comparado, implicando a las dos culturas, que son a la vez dos fuentes, dos identidades, cada una dentro de su propio panorama nacional; dos maneras únicas pero paralelamente similares de concebir la vida, de saborearla, de interpretar irónicamente sus infinitos matices y de saber convivir con la muerte, que en estas culturas se considera una de las tantas variables de la propia existencia, una compañía constante que hay que aceptar. Junto a ello, en las visiones literarias comparadas de los escritores tratados se manifiesta también la tragedia y la parálisis histórica por los motivos expuestos de atraso secular en una y otra región. Una mirada de compromiso sobre esa realidad que igualmente está viva en esta novelística. Todo ello da cuenta del hilo invisible, imaginario, pero también real y profundo que abraza el Mediodía de la península ibérica y de la isla siciliana. Formas que atañen a raíces comunes complejas y pasionales, pero que se desvelan abiertas al darse en consonancia con territorios no cercanos. Encontramos en ello nuevas posibilidades de sentido: un diálogo que hace comprender claves subterráneas que están presentes entre la cultura siciliana y la andaluza, saliendo a la luz de forma privilegiada a través de sus novelistas más señeros como, entre otros, los tratados: Caballero Bonald, Consolo, Quiñones, Sciascia y Tomasi di Lampedusa. Según hizo evidente Bajtín, la otredad, en este sentido, revierte en una visión unívoca que permite la compenetración integral de visiones coetáneas a través de similares evocaciones temporales, y también del espacio, así como del sentimiento de lo sagrado, de la memoria, de las tradiciones y de la propia identidad, además de los sistemas de producción económicos. Un diálogo, en suma, en su forma comparatista, entre dos culturas que recrea la polifonía vertebrada y compartida de una mutua y equidistante visión del mundo.

6. REFERENCIAS

- Albaladejo, T. (1999). *Retórica*. Madrid: Síntesis.
- Aron, R. (1989). Le tappe del pensiero sociologico: Montesquieu, Comte, Marx, Tocqueville, Durkheim, Pareto, Weber (2.^a ed.). Milano: Mondadori. (Ed. original 1965)
- Baena, E. (2010). El umbral de la verdad. En *Umbrales del imaginario. Ensayos de estética literaria en la modernidad* (pp. 51-70). Barcelona: Anthropos.
- Bajtín, M. (1986). *Problemas de la poética de Dostoievski* (T. Bubnova, Trad.). México: Fondo de Cultura Económica. (Ed. original 1979)
- Bolognari, M. (2017). Confraternite in Sicilia, oggi. Modernità e globalizzazione di una istituzione sociale complessa. En R. Alaggio, A. Mancini, & L. Scillitani (Eds.), *Antropologia e società. Studi in onore di Vincenzo Spera* (pp. 161-182). Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Boriati, D. (2017). Antropologie della società. La ritualità nelle feste tra località e globalità. *Ricerche, Anno III* (n. 5/Ottobre), 14-20.
- Caballero Bonald, J. M. (1994). *Spagna in festa* (Fotografía de G. Rodero C.). Milano: Jaca Book.
- Caballero Bonald, J. M. (2014). *Fábula y memoria: Antología en prosa y verso*. Madrid: Alianza.
- Cirese, A. (2006). Dislivelli di cultura ed altri discorsi innaturali. Roma: Maltemi Editore.
- Consolo, V. (1988). *Lo spasimo di Palermo*. Milano: Mondadori.
- Consolo, V. (2016). *Sicilia paseada* (M. Á. Cuevas, Trad.). Granada: Traspíes.
- Flores Requejo, M. J. (2014). Prólogo. En J. M. Caballero Bonald, *Fábula y memoria: Antología poética en verso y prosa* (pp. 15-27). Madrid: Alianza Editorial.
- García Fernández, M. (2013). Las Andalucías castellanas. En M. Peña Díaz (Coord.), *Breve historia de Andalucía* (2.^a ed., pp. 131-161). Sevilla: Fundación Pública Andaluza Centro de Estudios Andaluces, Consejería de la Presidencia.
- Golino, A. (2017). Beni immateriali e territorio: una prospettiva sociologica. En R. Alaggio, A. Mancini, & L. Scillitani (Eds.), *Antropologia e società. Studi in onore di Vincenzo Spera* (pp. 55-70). Soveria Mannelli: Rubbettino.

- Norwich, J. J. (2018). *Breve storia della Sicilia*. Palermo: Sellerio.
- Quiñones, F. (1998). *La visita*. Barcelona: Planeta.
- Quiñones, F. (1979). *Las mil noches de Hortensia Romero*. Barcelona: Planeta.
- Sciascia, L. (2016). *Ore di Spagna*. Roma: Contrasto.
- Tomasi di Lampedusa, G. (2017). *Il Gattopardo*. Milano: Mondadori.

REX QUI NUNQUAM MORITUR: LA AVARICIA FRENTE A LA PERPETUIDAD DE LA CORONA GERMÁNICA EN BEOWULF

JULIO SAN ROMÁN CAZORLA
Universidad Complutense de Madrid

1. LA GLORIA O LA CONDENA DEL ORO

Con la palabra «Hwæt», el escaldo de *Beowulf* demandaba atención para introducir a su audiencia en las hazañas de un héroe cuya fama superaba incluso a la de Scyld Scēfing, el legendario rey que abre el poema. Hoy, Beowulf es conocido como el guerrero que derrotó a Grendel y a su madre, y que años después sucumbió en combate contra un dragón. Aunque la crítica ha analizado extensamente este poema épico desde diversas perspectivas, aún persiste un enigma en torno a las últimas decisiones del héroe: con su aliento final, Beowulf pide a Wiglaf que le muestre el tesoro custodiado por el dragón, un acto que ha suscitado interpretaciones contrapuestas.

Por un lado, el *ethos* germánico que impregna el poema celebra la gloria en la batalla, la lealtad y la distribución de tesoros como símbolos del honor y la jerarquía (Treharne, 2015). Por otro, la autoría cristiana del poema introduce elementos que podrían reinterpretar la muerte del héroe, generando debates sobre si Beowulf peca de avaricia y soberbia o si, por el contrario, sublima el concepto de sacrificio heroico. La crítica religiosa, entre los que se encuentran Kemp Malone, E. G. Stanley, Margaret Goldsmith, Eugene J. Crook y Alan Bliss, sugiere que el oro, lejos de ser una recompensa gloriosa, podría simbolizar una trampa espiritual para el héroe (Marshall, 2010).

Este estudio propone que el oro, en lugar de ser el símbolo de una caída moral, se presenta como el legado más puro que un monarca puede

ofrecer a su pueblo. Este artículo analiza cómo Beowulf, más que un héroe soberbio o avaricioso, se presenta como un modelo de líder que trasciende el mero individualismo heroico para asumir la responsabilidad colectiva, integrando así las aspiraciones de gloria personal y la estabilidad del reino en un equilibrio que trasciende su propia mortalidad.

2. PRIMUS INTER PARES: NOSOTROS NO TENEMOS SOBERANO

Llama la atención del lector que Beowulf, el héroe que da nombre a la obra, tarde casi doscientos versos en aparecer y que hasta después de otros tantos no se sepa su nombre. El principio del poema está plagado de las hazañas de otros reyes que permiten al lector –o a la audiencia– penetrar en el mundo germánico que presenta el escaldo. Los primeros versos hablan de Scyld Scēfing y de sus buenas cualidades que lo convierten en un «gōd cyning» [«buen rey»] (*Beowulf*, 2001, p. 2). Prueba de ello es el pasaje de su funeral, donde la magnificencia de dicho rey queda reflejada en los tesoros inverosímiles que rodean su cuerpo. Dichos tesoros fueron cargados en una barcaza y esta, incinerada una vez estuvo mar adentro.

La estructuración social y la moral que refleja Beowulf son propias de las tribus germánicas, que se organizaban en clanes familiares liderados por un jefe o caudillo que disponía de un pequeño ejército de guerreros (Lerate y Lerate, 2012). Dichas tribus, de carácter generalmente beligerante, no formaban una unidad territorial, a pesar de ocupar un territorio común. Por lo tanto, la valía de un rey no residía en la sangre, sino en su capacidad de defensa y conquista. La realeza y la destreza militar estaban íntimamente conectadas, de tal manera que la imagen de un caudillo germánico es la de un rey guerrero que combate junto a sus vasallos en el campo de batalla (Allen, 2017). La jerarquización de las monarquías bajomedievales distaba mucho de las germánicas altomedievales, pues el caudillo era uno entre iguales. Tanto es así, que cuando Carlos III el Simple rogó a los vikingos que enviaran a su jefe para negociar el cese de las invasiones a Francia, Gange-Rolf, que por aquel

entonces lideraba el ataque, respondió: «Nosotros no tenemos soberano; todos somos iguales» (Graf, 1977, p. 157). El concepto de *primus inter pares* definiría a la perfección el sistema de gobierno germánico, pues este se basaba en una jefatura electiva, si bien se daban casos en los que el linaje cobraba más importancia que las hazañas. Por supuesto, la división territorial y el sistema de gobierno electivo favorecían que la lealtad se jurara al propio caudillo y no a la nación.

La latencia del vínculo entre la guerra y el caudillo volvía a los guerreros figuras cruciales en la jerarquía social, sobre todo en una sociedad que antepone la elección popular del jefe frente al linaje. Los guerreros, tal y como describe la poesía épica, profesaban un *ethos* marcial que les otorgaba un gran estatus dentro de la tribu y que los acercaba a la posibilidad de ser coronados. Este interés por servir a un gran caudillo que llenara de conquistas las vidas de los guerreros mantenía un carácter recíproco, pues el jefe de la tribu trataba de rodearse de los mejores guerreros de incluso otras regiones y tribus para mantener –y, al mismo tiempo, demostrar– su fortaleza. El caudillo debía permanecer impasible ante las dificultades de las guerras y las invasiones, sobre todo teniendo en cuenta que fueron estos mismos pueblos los que zarparon a nuevas costas en busca de tesoros y tierras en las que asentarse o con las que establecer rutas comerciales. El fracaso en estas tareas conllevaría una imagen debilitada del caudillo que incitaría a los jefes vecinos a invadir sus territorios. Esta visión es la que hace tan dramática la masacre perpetua de Heorot.

Tras el funeral de Scyld Scēfing, el poema continúa con las vidas gloriosas de Beow y de sus descendientes, entre los que se encuentra Hrothgar, del que se dice: «*Ðā wæs Hrōðgāre here-spēd gyfen, / wīges weorðmynd, þæt him his wine-māgas / georne hȳrdon*» [Las fortunas de la guerra favorecieron a Hrothgar. Amigos y parientes se unían a sus filas, jóvenes seguidores] (*Beowulf*, 2001, p. 6).⁸² En estos versos se enumeran las mismas características que hacen a Hrothgar digno de su linaje y merecedor de portar la corona de su reino. La fortuna en la guerra causó la admiración de sus vasallos y amigos y expandió su buen nombre por las

⁸² Las traducciones del inglés antiguo son mías.

tierras vecinas, lo que conllevó la creación de un ejército poderoso. Para celebrar su gloria, Hrothgar ordena la construcción de una casa comunal, Heorot, destinada a ser una de las maravillas del mundo para siempre (*ibid.*). Earl (1994) define la función de este lugar como una sala de reuniones, no un habitáculo. En efecto, las salas comunales –conocidas también como salas de hidromiel– se destinaban para las reuniones sociales en forma de festines llenos de comida y bebida. Elden (2009) matiza que la sala comunal no es solo un lugar de reposo, sino el eje de la comunidad, tanto social como políticamente. Heorot ilustra el poder de los daneses y celebra el linaje de los skyldingos. Por tanto, el ataque de Grendel a Heorot adquiere un matiz mucho más trascendental: la masacre de los soldados de Hrothgar destruye literal y metafísicamente la sociedad que el caudillo se ha esforzado por establecer a lo largo de su vida y que, ahora en la vejez, es incapaz de defender.

La fragilidad del legado de Hrothgar también se manifiesta en sus hijos. Durante el banquete celebrado tras la llegada de Beowulf, el poeta menciona que Hrethric y Hrothmund se sientan todavía entre los «giogoð» [los jóvenes], junto a Beowulf, probablemente como deferencia hacia el visitante (*Beowulf*, 2001, p. 84). Esto sugiere que los herederos de Hrothgar carecen de la fortaleza y la experiencia necesarias para asumir el trono tras la muerte de su padre (Drout, 2007). En este contexto, el linaje por sí solo no basta para garantizar la continuidad del reino. Respecto a esta cuestión, Kantorowicz (2012, p. 338) introduce la noción de los dos cuerpos del rey: uno físico, vinculado a la consanguinidad, y otro metafórico, «una Corona inmaterial e invisible –que abarcaba todos aquellos privilegios y derechos reales indispensables para el gobierno del cuerpo político– perpetua y descendiente bien directamente de Dios o bien en virtud del derecho dinástico de sucesión. Y esta Corona invisible podía decirse *Corona non moritur*». Aunque Kantorowicz asocia este pensamiento a la monarquía cristiana tardomedieval, influenciada por las filosofías averroístas y aristotélicas, es posible rastrear preocupaciones similares sobre la fragilidad del liderazgo en la mentalidad altomedieval germánica. El lugar que ocupan Hrethric y Hrothmund entre los «giogoð» refuerza la sensación de incertidumbre que rodea a Heorot. La perpetuidad del gobierno, el concepto del *rex*

qui nunquam moritur [el rey que nunca muere], dependía, según Kantorowicz (2012, p. 319), de tres pilares: «la perpetuidad de la dinastía, el carácter corporativo de la Corona y la inmortalidad de la dignidad real». Aunque Hrethric y Hrothmund son herederos del cuerpo físico de su padre y podrían prolongar su linaje, no cumplen con los otros dos principios esenciales para consolidar su derecho al trono.

Que ambos príncipes ocupen un asiento en la misma mesa que un joven Beowulf incide en la posibilidad de que los tres resulten candidatos al trono de Hrothgar, partiendo de una condición de igualdad. De hecho, Beowulf tan solo se ha dado a conocer a través de su linaje también, no de sus propias hazañas:

Wē synt gum-cynnes Gēata lēode
ond Higelāces heorð-genēatas;
wæs mī fæder folcum gecȳped,
æpele ord-fruma Ecgþeow hāten, –
gebād wintra worn, ær hē on weg hwurfe,
galo of geardum; wine gear geman
wintena wēl-hwylc wīde geond eorþan (*Beowulf*, 2001, p. 18).

[Pertenece por nacimiento a los gautas y debemos lealtad a Hygelac. En su día, mi padre fue un hombre famoso, un noble señor guerrero llamado Ecgtheow. Sobrevivió a un largo invierno y siguió su camino. Por todo el mundo hombres sabios en consejo continúan recordándolo.]

A Beowulf se le permite el acceso a la corte de Hrothgar gracias a la reputación de su padre, Ecgtheow, pero debe abandonarla habiendo forjado una identidad como héroe digno de suceder tanto a su progenitor como al propio Hrothgar. Esta tensión entre herencia por sangre y mérito personal destaca en la dicotomía que Drout (2007) plantea entre los herederos naturales del rey danés y Beowulf: como en cualquier proceso social en competencia, cada forma de herencia recompensa de manera diferente a los individuos. Por lo tanto, las personas tienen diferentes intereses en los dos sistemas. Algunos pueden beneficiarse más de un mayor énfasis en la sangre; otros podrían obtener más de un sistema centrado en los hechos. Aunque cada individuo buscaría un equilibrio diferente entre la herencia basada en el linaje y la basada en los méritos para maximizar sus propias circunstancias, también hay algunas tendencias generales que pueden atribuirse a los miembros de diferentes grupos sociales. La herencia por

consanguinidad pertenece al ámbito del grupo de parentesco; la herencia por méritos es más prominente en el grupo de guerreros, aunque estas instituciones puedan solaparse. Este contraste entre sistemas de herencia resulta clave para comprender cómo Beowulf debe demostrar su valía como guerrero, no solo para ganar un estatus personal, sino también para posicionarse como un digno sucesor en un entorno donde la legitimidad no se basa exclusivamente en la consanguinidad.

Kaske (1958) vincula esta necesidad del héroe con el motivo cristiano de *sapientia et fortitudo* [sabiduría y fortaleza]. La *fortitudo* implica un poderío físico consistente y valentía, mientras que la *sapientia* exige inteligencia práctica, habilidad discursiva, conocimiento histórico, capacidad predictiva, prudencia, comprensión y la astucia necesaria para liderar tanto a su pueblo como a sus soldados. Mientras que la fortaleza se manifiesta claramente en las dos batallas de Beowulf contra Grendel y su madre, la sabiduría aparece en momentos clave del poema, como en los relatos sobre guerreros gloriosos como Sigfrido y caudillos fallidos como Heremod. Estos pasajes poseen una importancia fundamental para el desarrollo del poema, ya que prefiguran el destino de los personajes principales. La comparación entre Heremod y Hrothgar, y entre Sigfrido y Beowulf, resulta inevitable. Leyerle (1965) observa que Hrothgar utiliza una narrativa conocida por toda la corte danesa como guía para sus propios actos como caudillo. La impotencia de Hrothgar frente a los ataques de Grendel lo asemeja a Heremod, lo que subraya el significado de la llegada de Beowulf. Más allá de su gloria individual, Beowulf repara el cuerpo metafísico del rey, restableciendo los lazos entre el caudillo y quienes lo eligieron y fomentando relaciones pacíficas entre los reinos de Hrothgar y Ecgtheow (Allen, 2017).

3. SAPIENTIA, FORTITUDO ET AURUM: LA FORJA DEL HÉROE CONTRA LA ACUMULACIÓN DE RIQUEZAS

El caudillaje electivo precisaba que el candidato se hubiera ganado el respeto de todos los miembros de una tribu y de los pueblos vecinos. La gloria y el honor de liderar una tribu venía dada por las hazañas del que antaño hubiera sido un guerrero. Otra de las fuentes de admiración

de una tribu podría proceder de un linaje honorable que constara de guerreros legendarios entre sus lazos de consanguinidad. Drouot (2007) concluía con que la tragedia del mundo cultural de Beowulf es la inevitabilidad de su fin a través de la herencia, pues ningún sistema puede ser eterno al estar basado únicamente en el linaje o tan solo en el registro de las hazañas de un rey. Un sistema híbrido sería mejor pero acabaría fracasando también. No hay escapatoria del sistema social, pues es este el que define la individualidad de la identidad y al mismo tiempo el que se mantiene sobre ella. Impera en el carácter de los guerreros la necesidad de desarrollar la sabiduría y la fortaleza para prosperar en él y, sin embargo, estas dos cualidades resultan ser una combinación rara en un mundo lleno de posibilidades favorecedoras al error y a la debilidad. Por ejemplo, el fracaso de Hrothgar en el desarrollo de la *fortitudo* provoca la masacre continuada de Grendel en Heorot durante doce años. Otro caso sería el de Heremod, cuyo deterioro de la *sapientia* provoca la destrucción de su pueblo y de sí mismo (Kaske 1958).

El ensamblaje entre la heroicidad germánica y el concepto cristiano de *sapientia et fortitudo* convierten a la poesía escrita en inglés antiguo en una literatura masculina y militarista en la que las mujeres no tienen cabida y cuya máxima expresión es la del *comitatus*, la comitiva del rey compuesta por una élite de jóvenes guerreros que cohabitan en la casa comunal –compañeros constantes de lealtad férrea (Allen, 2017). Entre estos guerreros suele destacar el que más ha desarrollado las dos cualidades, que se suele evidenciar como el máximo exponente de dichos rasgos masculinos y que se describe como la cabeza de un único cuerpo compuesto también por sus guerreros. «El concepto de los *corpora separata*, según el cual la cabeza, los miembros, y cabeza y miembros juntos formaban cada uno un cuerpo separado y una unidad corporativa» (Kantorowicz 2012, p. 318) se aprecia en Beowulf cuando se le describe como un noble que «þrītiges / manna mægen-cræft on his muni-gripe, / heaþo-rōf hæbbe» [posee la fuerza de treinta en el puño] (Beowulf 2001, p. 26). Esta característica del héroe responde al momento en el que Grendel mata a treinta hombres, número equiparable a la fuerza de Beowulf en una sola mano.

Grendel constituye una comunión entre la mitología germánica y el cristianismo. Si bien Beowulf procede de esta primera, el escriba que adaptó el poema a un nuevo *milieu* cultural puso mucho empeño en darle connotaciones cristianas al monstruo, de tal manera que Beowulf se alejara de los dioses paganos a los que las tribus germánicas y nórdicas adoraban para convertirlo en un guerrero de Dios. Estos rasgos se aprecian desde el inicio del poema, cuando el monstruo ataca Heorot presa de una ira irracional que lo invade al escuchar las canciones de los escaldos acerca de la Creación y el Paraíso (*Beowulf*, 2001, p. 9). Grendel se define como un demonio (*ibid.*) que ha sido rechazado por Dios y prueba de ello es la escena en la que se aproxima al trono de Heorot, considerado en este pasaje como un Paraíso terrenal: el monstruo destroza toda la sala comunal excepto el trono de Hrothgar. Las implicaciones con respecto al sistema de herencias germánico y al mismo tiempo en referencia a las creencias cristianas se fusionan a la perfección para mostrar a Grendel como una antítesis total del héroe Beowulf.

A pesar de la masculinidad tan marcada de Grendel, implícita en la fuerza y ferocidad que demuestra, las cualidades de *sapientia* y *fortitudo* se ven limitadas de una manera u otra en él:

Por un lado, Grendel ha sido incapaz de desarrollar su sapiencia, pues en ningún momento se observa un atisbo de inteligencia en el monstruo. Tanto es así que se afirma que Grendel nunca parlamentó o dio paz a ningún danés (*Beowulf*, 2001, p. 13). La incapacidad del habla supone una muestra del dominio total del alma sensitiva en Grendel, sin dejar hueco para el alma racional, que distingue a los hombres de los animales y de los monstruos. Acker (2006), siguiendo las teorías de Kristeva, cataloga a Grendel, junto con su madre, como representante del abyecto: alineado con la marginalidad, al borde de la conciencia, enfrenta al hombre con esos estados frágiles donde el ser humano se aleja de la racionalidad para perderse en los territorios del animal.

Por otra parte, aunque Grendel posea la fuerza de treinta hombres y su fiera bastara para justificar el completo desarrollo de la *fortitudo*, el linaje del que procede le vuelve débil, rasgo notorio en la escena de aproximación al trono de Heorot. Para Treharne, la complejidad de Grendel reside precisamente en este aspecto, pues el monstruo es parte

de la prole de Caín, el primer asesino de la Biblia, y se dice que es «Godes yrre bær» [portador de la ira de Dios] (2015, p. 75). Fee (2004) añade que estas figuras humanoides (Grendel y su madre), posiblemente trolls o descendientes de gigantes, –a pesar de las descripciones en términos cuasi-cristianos que sugieren que moran en las sombras del pecado lejos de la luz de Dios– claramente representan las fuerzas monstruosas que merodean en los márgenes de la civilización y que odian la alegría de los hombres mientras esperan ansiosos una oportunidad para extinguirla. Por ende, el monstruo se diferencia de Beowulf en el aspecto más esencial de la *fortitudo*: el uso honorable de la fuerza. El cuerpo físico de Grendel es imperfecto, debido a su linaje monstruoso y además sus proezas son fatales, por lo que cualquier intento de acceso al trono es imposible para Grendel. Desde el punto de vista cristiano, Grendel es enemigo de Dios (Tolkien, 1963) y por ello se le ha negado la salvación o el acceso al trono del paraíso terrenal, Heorot. Desde un punto de vista germánico, el monstruo no satisface ninguna de las dos posibilidades de herencia, ya sea por linaje (pues es impuro) o por honor (ya que solo ha causado muerte y destrucción). Grendel se aleja más aún de las convenciones sociales nórdicas cuando, tal y como señalan Lerate y Lerate (2012), el demonio no paga retribución ninguna por las muertes que ha causado, tal y como dicta la ley.

Esta última característica, aplicable a los tres monstruos, los aísla de una sociedad que se basa en un sistema de recompensas. Fee (2004) habla de las costumbres de la pacificación mediante la entrega de anillos: esta tradición consiste en la concesión de tesoros, armaduras, armas o similares por parte del caudillo a sus nobles a cambio de una lealtad rotunda hasta la muerte. A través de esta práctica, los caudillos repartían la opulencia por todo el reino y, en el caso de *Beowulf*, Hrothgar sella la alianza entre skyldingos y gautas (Allen, 2017). Sin embargo, los tres monstruos presentan en sus cuevas signos de acumulación de riqueza y avaricia. Se sabe de Grendel y su madre que ambos mantenían en la gruta del páramo un enorme tesoro del que Beowulf posteriormente extraería una espada con la que derrotaría a la madre de Grendel. Lo mismo ocurre con el dragón, cuyo ataque es desencadenado por el robo de un cáliz de su tesoro. Allen ve en el diferente trato

de las riquezas una dicotomía sobre la naturaleza de humanos y monstruos: la acumulación de tesoros se concibe en la literatura anglosajona como un signo de inmortalidad, de ahí que los monstruos pervivan en el tiempo –pero aislados de la sociedad–, mientras que el reparto de dádivas reconoce de forma encubierta los límites mortales de los humanos y la interdependencia entre el individuo y la comunidad (*ibid.*).

Pero Grendel no es el enemigo que más hace peligrar la situación social de Heorot, sino su madre. Esta demuestra poseer unas características muy masculinas que hacen peligrar la sabiduría y la fortaleza de los hombres, al contrario que el resto de mujeres que aparecen en el poema, como la esposa de Hrothgar, Wealtheow, representada como un personaje pasivo que apacigua el ansia de batalla de los hombres. La madre de Grendel amenaza tanto el dominio individual masculino como el colectivo pues, al igual que lo abyecto, rechaza las fronteras, los cargos sociales y las leyes (Acker 2006). El sistema de disputas ha producido una madre monstruosa y vengadora que lleva al héroe al umbral de un misterio que no puede asimilar, que debe ser desechado, abyecto: el lugar mismo del nacimiento de la muerte.

El autor aúna imágenes germánicas con cristianas para crear un entorno cargado de simbolismo que apoye la creación de la identidad heroica a través de rasgos eminentemente masculinos y sexuales. Mientras que la gruta del páramo se asemeja al infierno cristiano, su característica más llamativa es la intrusión del agua en la tierra, lo que lleva a pensar que se trataba de una marisma o una ciénaga más que de un páramo. Elden (2009) ve en esta característica una reminiscencia de los horrores del mar –de hecho, hay referencias en el poema a monstruos marinos– y a las enfermedades de las marismas pestilentes, además de una oposición entre monstruosidad y humanidad, entre barbarie y cultura, con la tierra baldía enfrentada a la cultivada. Pero la teoría de Elden precisa de una interpretación más exegética que funcione acorde con el contexto de la narrativa y los valores que esta defiende. Se ha hablado en muchas ocasiones de la interpretación del agua en forma estática o en movimiento como símbolo de la sexualidad femenina (Becker, 2003). Si se considera que el páramo es parte del territorio skyldingo, la intromisión del agua en la tierra sería el reflejo del ataque de la madre de Grendel a

Heorot en venganza de la muerte de su hijo. A la tradición cristiana y germánica se les une así una tercera vertiente, la simbólica, que se prolongará durante todo el episodio de la pelea subterránea.

El último paso para que Beowulf se convierta en un guerrero digno es vencer a la madre de Grendel. Esta pelea se desarrolla en un entorno oscuro y siniestro, prácticamente submarino. La acción acompaña a este entorno ya de por sí simbólico con más contenido abstracto en los eventos y sus componentes:

Por una parte, el entorno no es propicio para la victoria del héroe, pues el agua favorece a la movilidad de la madre. De nuevo, el símbolo de lo femenino pone en peligro la masculinidad del individuo.

Por otra parte, las espadas, que Beowulf se había negado a usar contra Grendel pues quería pelear en iguales condiciones, complementan la alegoría como símbolo fálico, representantes de la masculinidad del héroe. La primera de ellas, Hrunting, la espada de Unferth desde tiempos antiguos, se rompe al primer golpe. Para entonces, el lector ya ha presenciado el capítulo en el que Unferth pone en duda a Beowulf y después este lo deja en evidencia demostrando ser más heroico que él. Por tanto, se deduce que el linaje de Unferth y, lo que es peor, su *fortitudo*, se ven quebrados con la espada. La segunda, una *gladius ex machina* que aparece clavada en la pared de la cueva, forjada por gigantes, más grande que lo que un hombre podría portar en la guerra (Acker, 2006) posee unas características más adecuadas al héroe, que hunde el arma en la madre de Grendel (penetración) y la mata. Después, la hoja se derrite (eyaculación). Beowulf derrota al segundo monstruo en una escena cargada de simbología sexual que alaba la masculinidad.

4. «HIC SUNT DRACONES» CONTRA «REX QUI NUNQUAM MORITUR»

Un rasgo notorio de *Beowulf* es la composición en forma de anillo de los eventos (Niles, 1979; Leyerle, 1965). La estructura del poema puede deberse a la ya mencionada teoría de los dos cuerpos del rey. No es casualidad que la narrativa se repita, reflejando las dos primeras partes como si de un sistema de espejos se tratara, a partir de la coronación de Beowulf.

Es entonces cuando se forjan dos lecturas distintas a partir de una sola: por una parte, la estructura en forma de anillo a la que ahora se le dará significado; por otra, la estructura lineal que lleva a Beowulf desde el inicio de su carrera como guerrero hasta su último aliento como rey.

La crítica parece concordar en que la muerte de Beowulf se debe a la avaricia que causa en él el descubrimiento del tesoro del dragón. Fee (2004) considera que se le puede atribuir cierta vanidad heroica que lo lleva a la muerte. Leyerle (1965), más crítico con el héroe, afirma que este sigue un código que exalta la voluntad indómita y el valor en el individuo, pero la sociedad requiere un rey que actúe por el bien común, no por su propia gloria; y concluye afirmando que cuanto más grande sea el héroe, más probabilidades tendrá de ser imprudente como rey. En esta línea, Marshall (2010) destaca el argumento de Malone que, a pesar de proclamar a Beowulf como un héroe ideal, reconoce que parece muy interesado en el tesoro del dragón, símbolo de la vanidad de los bienes mundanos. Kerr (citado en Tolkien, 1963, p. 57), que falla al intentar encontrar un significado trascendental del poema y dice que al contrario que otros relatos heroicos, este no posee más que la lucha del héroe contra los monstruos. Sin embargo, toda esta literatura apunta a una concepción lineal de la narrativa desde la entrada de Beowulf en el sistema social hasta su muerte. Esto dejaría fuera de la interpretación el inicio del poema, más centrado en los antecesores de la saga. Leyerle (1965) señala el funeral de Scyld Scēfing como antítesis al de Beowulf para contrastar el pasado glorioso de los daneses con el destino funesto de los gautas. No obstante, si se considera la estructura simétrica y anular del poema, se podría realizar otra lectura basada en la teoría de los dos cuerpos del rey.

Antes de proceder con la explicación, es preciso comentar las características del nuevo peligro que asola a los gautas durante el reinado de Beowulf: el dragón. Tolkien (1963, p. 66) lo denomina como un «draconitas» más que como un «draco»: una personificación de la maldad, la avaricia y la destrucción (el aspecto malvado de la vida heroica), y de la crueldad que no diferencia entre el bien y el mal (el aspecto maligno de la vida). Kaske (1958, p. 450) añade que el dragón es la representación de la «malitia», definida como el ejercicio erróneo de la fortaleza en forma de violencia y la perversión o el abandono de la

sabiduría. Sin duda alguna, estos rasgos también se atribuyen a Grendel y su madre. Asimismo, el lugar que moran estos monstruos comparten similitudes: un agujero en la tierra repleto de tesoros. De nuevo, el autor resalta la ruptura de las convenciones sociales en el monstruo, tildándolo de avaricioso por la acumulación de riquezas. Mas el caso del dragón presenta un aspecto distintivo: su furia la provoca la avaricia de los hombres, lo que causa la idea de que el pecado conlleva un castigo. Dicha sanción será la destrucción paulatina del reino de los gautas, incluido el propio salón del trono de Beowulf. Al contrario que Grendel o la madre, incapaces de aproximarse al trono de Heorot por la impureza de su linaje, el dragón expone todo su poder al destruir el símbolo de la fortaleza gauta. Se erige así como símbolo de «malitia» y antítesis de la *fortitudo et sapientia* de un rey.

Tal vez esto sea lo que ha llevado a numerosos críticos a ver los últimos actos de Beowulf como fruto de la avaricia o la vanidad, en pos de la gloria de un tesoro o la venganza contra la bestia que se espera de un héroe. Pero los últimos pasajes del poema podrían considerarse como un ejemplo del ejercicio de *sapientia et fortitudo* del rey para proteger a su pueblo, como una lucha por mantener la *corona qui nunquam moritur*. Como Hrothgar o Hygelac, Beowulf se presenta en la tercera parte del poema como un caudillo benévolo que reparte sus riquezas a sus súbditos y, consciente de que su reino ha sido arrasado por las llamas del dragón, reconoce que la única oportunidad para recomponerlo tanto física como socialmente es a través del tesoro del dragón, que representa la riqueza colectiva. La decisión de Beowulf de enfrentarse a la bestia no está motivada por la avaricia, sino que parte del amor hacia su pueblo. El caudillo, consciente de lo que es mejor para los gautas por su sabiduría, decide ejercer la fortaleza para conseguir su objetivo, prolongar su reinado y evitar el quiebre social. Prueba de ello son sus últimas palabras:

Ic ðāra frætwa Frēan eagles ðank,
Wuldur-cyninge, wordum secge,
ēcum Dryhtne, þe ic hēr on starie,
þæs ðe ic mōste mīnum lēodum
ær swylt-dæge swylc gestrȳnam (*Beowulf*, 2001, p. 188).

[«Al imperecedero Señor de Todos, al Rey de la Gloria, doy gracias por contemplar este tesoro aquí frente a mí, que he sido capaz de legar a mi pueblo tan bien dotado en el día que muero.»]

Beowulf da gracias a Dios porque su sacrificio reconstruirá el estilo de vida de su pueblo. En un poema que celebra la concesión de regalos entre caudillos y guerreros, este gesto es el epítome de la generosidad y del buen gobierno. Contrariamente a lo que argumenta Leyerle, el funeral de Beowulf contrasta con el de Scyld Scēfing no porque el primero denote un destino funesto para los gautas y el segundo represente un futuro glorioso, sino porque Beowulf concede todas las riquezas que ha ganado a su pueblo mientras que las de Scyld Scēfing se hunden en el mar.

Pero la muerte de Beowulf supone un problema para la estructura anular del poema, que invoca la noción de los dos cuerpos inmortales del rey. Sin Beowulf ni ninguno de sus herederos, tanto el cuerpo material como el inmaterial del rey mueren. Lo que supondría un final para una monarquía bajomedieval encuentra una solución en el caudillaje altomedieval, pues al ser electivo, el linaje no es tan importante como las hazañas de guerreros como Wiglaf, quien Beowulf considera un digno sucesor. En consecuencia, antes de morir le entrega sus armas y su armadura al único de sus guerreros que permaneció junto a él durante el combate contra el dragón:

Dyde him of healse hring gyldenne
þīoden þrīst-hȳdig, þenge gesealde,
geongum gār-wigan, gold-fāhne helm,
bēah ond byrnan, hēt hype brūcan well (*Beowulf*, 2001, p. 188).

[Entonces el rey en su grandísima generosidad desabrochó el colgante de oro de su cuello y se lo dio al joven noble, diciéndole que lo use, y la cota de malla y el casco ornamentado también.]

Kaske afirma que Wiglaf es la encarnación de *sapientia et fortitudo* ideal, demostrado por sus discursos y sus primeras acciones al mando de los gautas, así como por dos descripciones paralelas: «byre Wīhstānes, / haele hilde-dīor» [«hijo de Weohstan, fiel hasta el final»] (*Beowulf*, 2001, p. 208), cuando ordena construir una pira en honor de Beowulf; y «snotra sunu Wīhstānes» [«el sabio hijo de Weohstan»] (*ibid.*), antes de explicar cómo se distribuiría el tesoro (Kaske, 1958, p. 454). De esta forma, Beowulf consigue en los últimos momentos de

vida asegurarse de que los dos cuerpos del rey hayan sido restituidos en la persona de Wiglaf, que a partir de ese momento tendrá la misión de proteger a los gautas tras la muerte del héroe.

5. DE TODOS LOS REYES DE LA TIERRA, EL MÁS AGRACIADO Y JUSTO

Beowulf exige un análisis desde distintos puntos de vista: primero, uno que corresponda con la sociedad en la que se establece la narrativa; segundo, uno esclerotizado a través de la mentalidad de la cultura que transcribe el poema al inglés antiguo; y tercero, uno que ofrezca una visión exegética del poema teniendo en cuenta la confluencia de los dos anteriores.

Por una parte, *Beowulf* se desarrolla en un ámbito germánico que celebra la masculinidad, el arte de la guerra y las hazañas individuales, más incluso que el linaje sanguíneo típico de la Baja Edad Media. Esta sociedad establece un sistema de recompensas basado en el regalo de riquezas —especialmente anillos— que sirvan simbólicamente como unión entre caudillo y guerrero o entre dos pueblos distintos. Sin embargo, estas recompensas se otorgaban únicamente a aquellos guerreros que demostraran ser capaces de liderar al pueblo o de realizar hazañas que les llevaran a la gloria. Para ello, se precisaba el desarrollo de la *sapientia et fortitudo*, cualidades que se oponían a la «malitia» que poseían los monstruos, acaparadores de riquezas, faltos de inteligencia e iracundos.

Estos monstruos se mueven entre las dos culturas que influyen el poema. Por una parte, son seres que pertenecen a la mitología germánica pero el poeta de *Beowulf* no pudo evitar tintarlos con toques de cristianismo que convierten a los trolls o al dragón en enemigos de Dios, desviados de la razón, pecadores y procedentes del linaje de Caín. Además, estos mismos monstruos son las mayores amenazas para una filosofía eminentemente cristiana que en este caso se adecúa al caudillaje germánico: la existencia de dos cuerpos de un mismo rey, uno representado en su persona física y otro metafórico que han de perdurar obligatoriamente para que el pueblo prospere.

Este es el camino que sigue *Beowulf*, el de desdoblarse su cuerpo en dos hasta alcanzar la gloria que se espera de un héroe y de un rey. Durante

las dos primeras partes del poema, Beowulf demuestra su valía como guerrero y heredero al trono a la vez que desarrolla *sapientia et fortitudo*. Ya sea en condiciones igualitarias o con un derroche de masculinidad, Beowulf se impone a los monstruos, moldeando así su cuerpo físico y, al mismo tiempo, forjando lazos con otras tribus que le permitan expandir su cuerpo metafórico como rey.

La crítica parece ver en Beowulf un personaje que no evoluciona más allá del guerrero que venció a Grendel y a su madre pero parece inconcebible que, aunque se trate de un héroe estereotípico, tras cincuenta inviernos de reinado, no haya aprendido nada. Lo que la mayor parte de la crítica ignora en la literatura que tilda a Beowulf como héroe soberbio y avaricioso es que él no era heredero al trono de Hygelac, sino que tomó el rol de caudillo cuando el hijo de este, Heardred, muere en la guerra contra los suecos. Entonces el héroe se presenta como más de lo que es, como un caudillo elegido entre sus iguales, como *primus inter pares* dotado de la suficientes *sapientia et fortitudo* con la misión de convertirse en un *rex qui nunquam moritur* representante de una *corona qui non moritur*. La fusión de elementos cristianos y germánicos se somatiza en el propio Beowulf que, lejos de ser un personaje corrompido por la avaricia y condenado a muerte por su orgullo, lucha contra el dragón, enemigo de Dios y de los gautas, para proteger a su pueblo y otorgarle un futuro próspero gracias a las riquezas que la bestia acumulaba en su guarida de piedra.

6. REFERENCIAS

- Acker, P. (2006). Horror and the Maternal in *Beowulf*. *PMLA*, 121(3), 702-716.
- Allen, V. (2017). Medieval English, 500-1500. En P. Poplawski (Ed.), *English Literature in Context* (pp. 1-97), 2ª ed. Cambridge University Press.
- Becker, U. (2003). *Enciclopedia de los símbolos*. Ediciones Robin Book.
- Beowulf: a new verse translation*. (2001). S. Heaney (Ed.). W. W. Norton & Company.
- Drout, M. D. C. (2007). Blood and Deeds: The Inheritance Systems in *Beowulf*. *Studies in Philology*, 104(2), 199-226.
- Earl, J. W. (1994). *Thinking about Beowulf*. Stanford University Press.

- Elden, S. (2009). Place symbolism and land politics in *Beowulf*. *Cultural Geographies*, 16(4), 447-463.
- Fee, C. R. (2004). *Gods, Heroes & Kings: the Battle for Mythic Britain*. Oxford University Press.
- Graf Oxenstierna, E. (1977). *Los vikingos*. Luis de Caralt Editor.
- Grimal, P. (1989). *Diccionario de Mitología Griega y Romana*, 6ª ed. Ediciones Paidós Ibérica.
- Kantorowicz, E. H. (2012). *Los dos cuerpos del rey: un estudio de teología política medieval*. Ediciones Akal.
- Kaske, R. E. (1958). *Sapientia et Fortitudo* as the Controlling Theme of *Beowulf*. *Studies in Philology*, 55(3), 423-456. <http://www.jstor.org/stable/4173241>.
- Lerate, L., y Lerate, J. (2012). Introducción. *Beowulf y otros poemas anglosajones (siglos VII-X)*. Alianza Editorial.
- Leyerle, J. (1965). Beowulf: the Hero and the King. *Medium Ævum*, 34(2), 89-102. www.jstor.org/stable/43631201.
- Marshall, J. E. (2010). Goldgyfan or Goldw lance: A Christian Apology for Beowulf and Treasure. *Studies in Philology*, 107(1), 1-24.
- Niles, J. D. (1979). Ring Composition and the Structure of *Beowulf*. *PMLA*, 94(5), 924-935. www.jstor.org/stable/461974.
- Tolkien, J. R. R. (1963). *Beowulf: The Monsters and the Critics*. En L. E. Nicholson, *An Anthology of Beowulf Criticism*. University of Notre Dame Press, 51-103.
- Treharne, E. (2015). *Medieval Literature: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

“CONOCERSE ES EL RELÁMPAGO”: EL MOTIVO LITERARIO DEL FLECHAZO EN LA VOZ A TI DEBIDA Y EL EPISTOLARIO DE PEDRO SALINAS

MÓNICA MARÍA MARTÍNEZ SARIEGO
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo explorar el motivo literario del amor a primera vista en la obra de Pedro Salinas (1891-1951), tomando como núcleo de análisis la secuencia 12 de *La voz a ti debida* (vv. 388-424) y fragmentos espigados de su correspondencia amorosa con la hispanista norteamericana Katherine Whitmore (1896-1984). La investigación se centra en cómo este motivo, de larga tradición en la literatura occidental, se filtra y resignifica en la poesía de Salinas, y en sus a través de su experiencia biográfica. Partimos de la premisa de que, como el propio poeta afirmaba, “la tradición es la habitación natural del poeta” (Salinas, 1983, p. 363, *apud* Escartín Gual, 1993, p. 135), lo que implica una reelaboración personal y estilística de los motivos literarios que nutren su obra. Analizaremos cómo Salinas reconfigura la tradición de acuerdo con su sensibilidad y visión poética, estableciendo un diálogo entre su biografía y la literatura clásica y moderna.

Para ello, primero se definirá el tópico del amor a primera vista como un motivo literario, trazando sus orígenes en la tradición grecolatina y su desarrollo en la literatura moderna. A continuación, se examinará cómo este motivo se manifiesta en el poema seleccionado y en la correspondencia del autor, considerando las implicaciones biográficas y literarias de su representación. Por último, se establecerá una comparación con otros ejemplos del motivo en la literatura española y europea, con el fin de resaltar las particularidades de la propuesta saliniana.

Metodológicamente, este estudio combinará un enfoque temático con un análisis textual e intertextual, integrando referencias biográficas y contextuales que permitan desentrañar los estratos de interpretación del motivo en cuestión. La hipótesis que guía el trabajo es que el amor a primera vista, en Salinas, trasciende la mera fascinación inicial para convertirse en una experiencia de reconocimiento profundo y atemporal, que fusiona lo contingente con lo eterno.

6. CONCLUSIONES

El vídeo proporciona una manera eficaz para ayudarle a demostrar el punto. Cuando haga clic en Vídeo en línea, puede pegar el código para insertar del vídeo que desea agregar. También puede escribir una palabra clave para buscar en línea el vídeo que mejor se adapte a su documento. Para otorgar a su documento un aspecto profesional, Word proporciona encabezados, pies de página, páginas de portada y diseños de cuadro de texto que se complementan entre sí. Por ejemplo, puede agregar una portada coincidente, el encabezado y la barra lateral.

8. REFERENCIAS

- Aguiar e Silva, V. M. (1972). *Teoría de la Literatura*. Madrid: Gredos.
- Curtius, E. R. (1955). *Literatura europea y Edad Media latina*. Fondo de Cultura Económica.
- Escartín Gual, M. (1993). El uso de los tópicos literario en la obra de Pedro Salinas. En E. Bou y E. Gascón-Vera (Eds.), *Signo y memoria. Ensayos sobre Pedro Salinas* (pp. 135-158). Pliegos.
- Escartín Gual, M. (2019). *Pedro Salinas, una vida de novela*. Cátedra.
- Escobar Chico, A. (2000a). Hacia una definición lingüística del tópico literario. *Myrtia*, 15, 123-160.
- Escobar Chico, A. (2000b). Configuración, desarrollo y definición del tópico literario grecolatino. En J. Mascaró, M. Otero, A. Escobar, J. Alberich, A. Alamillo (Eds.), *Aspectos didácticos de lenguas clásicas 1* (pp. 65-100). Instituto de Ciencia de la Educación de la Universidad de Zaragoza.
- Escobar Chico, A. (2023). El *locus a nomine* y su funcionamiento en la literatura latina: de nuevo en torno al concepto de tópico. *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Latinos*, 43(2), 259-274.

- Frenzel, E. (1963). *Stoff, Motiv- und Symbolforschung*. Stuttgart: Metzler.
- Frenzel, E. (1966). *Stoff- und Motivgeschichte*. Berlín: E. Schmidt.
- Frenzel, E. (1980). *Vom Inhalt der Literatur: Stoff, Motiv, Thema*. Friburgo: Herder.
- Frenzel, E. (1993). Neuansätze in einem alten Forschungszwei: Zwei Jahrzehnte Stoff-, Motiv- und Themenforschung. *Anglia* 111.1.2, 97-117.
- Greene, Th. M. (1982). *The Light in Troy. Imitation and Discovery in Renaissance Poetry*. Yale: Yale University Press.
- Guillén, C. (1985). *Entre lo uno y lo diverso. Introducción a la literatura comparada*. Crítica.
- Laguna Mariscal, G. (1999). ‘En tierra, en humo, en polvo, en sombra, en nada’: historia de un tópico literario (I). *Anuario de Estudios Filológicos*, 22, 197-213.
- Leeman, A. D. (1982). The Lonely Vigil. A Topos in Ancient Literature. En J. den Boeft y A. H. M. Kessels (Eds.), *Actus. Studies in honour of H. L. W. Nelson*, Utrecht: Instituut voor Klassieke Talen (pp. 189-201) [reimpreso: A. D. Leeman, *Form und Sinn. Studien zur römischen Literatur*. pp. 213-230. Frankfurt. 1985].
- Maestro, J. G. (2017-2022). *Crítica de la razón literaria: una Teoría de la Literatura científica, crítica y dialéctica. Tratado de investigación científica, crítica y dialéctica sobre los fundamentos, desarrollos y posibilidades del conocimiento racionalista de la literatura*. Editorial Academia del Hispanismo. Edición digital en <<https://bit.ly/3BTO4GW>> (01.12.2022).
- Martínez Sariego. M. M. (2024). La tematología en el aula universitaria: aproximación al estudio de los temas literarios. En B. Pizà-Mir *et alii* (Eds.), *Las ciencias sociales, las humanidades y sus expresiones artísticas y culturales: una tríada indisoluble desde un enfoque educativo* (pp. 944-967). Madrid: Dykinson.
- Naupert, C. (1998). Afinidades (s)electivas. La tematología comparatista en los tiempos del multiculturalismo. *Dicenda. Cuadernos de Filología Hispánica*, 16, 171-183.
- Naupert, C. (2001). *La tematología comparatista entre teoría y práctica. La novela de adulterio en la segunda mitad del siglo XIX*. Arco Libros.
- Naupert, C. (2003). Tematología y comparatismo literario, ¿un matrimonio de conveniencia? En C. Naupert (Ed.), *Tematología y comparatismo literario* (pp. 9-26). Arco/Libros.
- Naupert, C. (2010). La tematología vista por Claudio Guillén y su andadura en “tiempos de desconcierto”. En M. Cots y A. Monegal (Eds.) *Actas del XVII Simposio de la Sociedad Española de Literatura General y Comparada* (pp. 99-106). Universitat Pompeu Fabra–Sociedad Española de Literatura General y Comparada.

- Rousset, J. (1981). *Leurs yeux se rencontrèrent: La scène de première vue dans le roman*. Jose Corti.
- Salinas, P. (1997). *La voz a ti debida. Razón de amor. Largo lamento*. Ed. M. Escartín Gual. Cátedra.
- Salinas, P. (2002). *Cartas a Katherine Whitmore. El epistolario secreto del gran poeta del amor*. Ed. y prólogo E. Bou. Tusquets.
- Trousseau, R. (1981). *Thèmes et mythes. Questions de méthode*. Éditions de l'Université de Bruxelles.

HACIA UNA NOCIÓN NARRATOLÓGICA DE LECTOR CREADOR EN EL TEXTO LITERARIO GENERADO MEDIANTE INTELIGENCIA ARTIFICIAL

ANTONIO CASTRO BALBUENA
Universidad de Almería

1. INTRODUCCIÓN

Pese a que la tecnología ha desempeñado —y aún desempeña— un papel crucial en nuestra evolución, uno de los miedos actuales es precisamente el de ser sustituidos por una de nuestras herramientas tecnológicas: la inteligencia artificial. Esa es, al menos, la preocupación principal en torno a esta tecnología, como recoge Granieri (2023), aunque sus consecuencias inmediatas sean otras: los conflictos en torno a los derechos de autoría (Calleja Reina, 2023) o el uso masivo de textos falsos o plagiados (Franganillo, 2023), sin olvidar amenazas evidentes como la inundación de contenido genérico y la desaparición derivada de materiales realmente innovadores (Zhou y Lee, 2024). Sin embargo, el desarrollo constante de esta nueva tecnología y su aparente democratización inducen a pensar que habremos de convivir con ella, especialmente en el sector de la educación, como apuntan Llorens-Largo *et al* (2023: 2). Entre las posibilidades de esta inteligencia artificial, además de su capacidad de procesamiento, está la generación de textos de cualquier tipo, incluso literarios —esto es, que tengan un propósito estético— y narrativos, en tanto que capaces de relatar una historia. Esta función, que no es del todo nueva⁸³, sugiere un rol específico para la

⁸³ Antecedente directo de la generación de textos narrativos mediante inteligencia artificial es el programa PropperWryter, de Pablo Gervás, desarrollado en 2018 a partir de *La morfología del cuento* (1928), de Vladímir Propp. Ahora bien, sus resultados se basaban no en el texto narrativo completo, sino en «la secuencia lógica, los acontecimientos que hacen que el relato

figura creadora (¿quién crea el texto?, ¿humano o máquina?), pero también para la figura receptora (¿quién es el lector del texto generado mediante inteligencia artificial?). Como veremos enseguida, la naturaleza de esta tecnología vuelve aún más difícil la tarea definitoria de ambos comportamientos. Al estudio de la particular recepción de tales textos dedicaré las próximas páginas con diversos objetivos, como

- a. el estudio de la relación entre humano, creación literaria e inteligencia artificial generativa desde conceptos, entre otros, como los de *gusto* e *imaginación*, tradicionales en la teoría literaria anglosajona y cuya recuperación se antoja necesaria, como se analizará enseguida;
- b. la definición del comportamiento proactivo, prosumidor y creativo del lector creador durante la generación del texto literario mediante IA;
- c. la exploración de las primeras relaciones entre inteligencia artificial generativa y literatura a partir de su recepción.

En busca de tales objetivos, dividiré el siguiente estudio en dos partes: la primera, dedicada a la formulación teórica del lector creador como receptor y, en cierto modo, creador de los textos generados mediante inteligencia artificial, para lo que partiré de un corpus multidisciplinar; y la segunda, dedicada a la definición de los procesos creativos y de recepción de este rol específico en un texto narratológico de este tipo, con especial atención a las aplicaciones *a priori* literarias de estos textos pese a sus limitaciones morales, éticas y legales, así como otras aplicaciones posibles. Por último, recogeré las conclusiones más relevantes en un apartado final.

2. HACIA EL LECTOR CREADOR: TECNOLOGÍA, LITERATURA Y NARRATOLOGÍA

Para analizar la creación de textos generados mediante inteligencia artificial generativa resulta necesario atender a la naturaleza creadora de

avance» (Cuquerella Jiménez-Díaz, 2021: 66). Este «guion» servía para su posterior desarrollo en obras como *Beyond the Fence* (2016), un musical creado entre el humano y la máquina.

esta tecnología. Este tipo de sistemas —entre los cuales el más popular es ChatGPT⁸⁴— funcionan mediante lo que López de Mántaras (2013) denomina *creatividad computacional*, un comportamiento pseudocreativo que permite acometer con cierta autonomía tareas como pintar un cuadro, componer una balada o escribir un poema. Para ello se parte de una base de datos multimodal con la que, según Franganillo (2023: 2), «generar contenido nuevo con el mismo estilo que los datos originales».

La generación formal del texto se produce por el propio programa de inteligencia artificial, al cual podríamos definir —en paralelo a otros útiles, como la estilográfica, el lápiz o el teclado— como una herramienta de escritura. Desde esta perspectiva la define Murray (2024: 86), para quien «[a]n artist working with a generative AI tool is no different from an artist working with a digital or analog camera or with Photoshop or another image editing and image rendering tool». Sin embargo, desde otros puntos de vista⁸⁵, como el jurídico, dicha definición no resulta tan evidente. Misseri (2023: 242-245) pone como ejemplo la imprenta para afirmar que, al ser la inteligencia artificial más compleja, requiere de una intervención menor del usuario humano, cuya intencionalidad sería rasgo suficiente para adjudicarle a dicho usuario, y no a la máquina, la autoría de la obra generada. Cabe precisar, entonces, cuál es la intervención humana en el proceso creativo del texto literario generado mediante esta tecnología.

Dicha intervención puede dividirse en dos tipos: una, la intervención humana indirecta a la hora de configurar, desarrollar y pautar el

⁸⁴ ChatGPT, igual que otras herramientas de inteligencia artificial como DALL-e, proviene del laboratorio estadounidense OpenAI. Entre sus logros o amenazas —según el punto de vista desde el que se analice— están la obtención de resultados sobresalientes en distintos ejercicios universitarios y la generación de texto tan perfecto que puede confundirse con el escrito por los humanos, según Trust *et al* (2023). Su llegada ha revolucionado, entre otros aspectos, la legislación de numerosos países con el objetivo de «garantizar la privacidad, la seguridad, la transparencia, la responsabilidad y el control de sistemas habilitados para la inteligencia artificial, que garanticen la innovación y los posibles beneficios para el desarrollo económico» (Diego Olite *et al*, 2023).

⁸⁵ Más que una herramienta, la inteligencia artificial puede entenderse como un medio artístico, el cual «includes not only the tools used (brush, oil paint, turpentine, canvas, etc.) but also the range of possibilities and limitations inherent to the conditions of creation in that area of art» (Mazzone y Elgammal, 2019: 8).

funcionamiento de la propia inteligencia artificial; y otra, la intervención humana directa al ordenar la generación de un texto literario, narrativo o de otro tipo, y que por tanto podría entenderse como intervención creadora, motivo por el que el análisis de las próximas páginas se centrará en ella.

Desde un punto de vista práctico, la generación del texto literario mediante inteligencia artificial requiere dos pasos: primero, que el humano imparta una orden; y segundo, que tome una decisión respecto del producto generado. Las órdenes que dirige a la IA se denominan *prompt*, y su confección, en línea con lo sugerido por Hutson y Harper-Nichols (2023: 60), debería ser objeto de una formación específica que permita al usuario emplear estos sistemas para comprender mejor los resultados que pueden obtenerse con su utilización. Estas instrucciones contienen la idea, esto es, el germen del cual parte el texto requerido, y por tanto la *inspiración* y el *diseño*, siguiendo los términos empleados por Murray (2024: 86) en relación a la generación de ilustraciones mediante IA. Es decir, la intervención humana directa se basa en la composición del germen que debe desarrollar después el sistema de inteligencia artificial, y cuyo resultado será un texto prototipo.

Para el diseño de ese *prompt*, en el usuario humano participan dos capacidades: la capacidad articuladora, que permite organizar, conectar y adaptar las ideas implicadas, y que se corresponde con la imaginación; y la capacidad analítica, para comprobar si el *prompt* se corresponde con esa idea compleja y abstracta, la cual resultará bella o no, y que se corresponde con el gusto. Ambas se sustentan sobre un corpus literario propio del lector, construido a partir de sus propias lecturas y de la formación literaria recibida. Con la capacidad articuladora que señalo como *imaginación* me refiero a aquella destreza creadora a la que se refería Vigotsky (1987) cuando nuestro cerebro «combina, transforma y crea a partir de los elementos de esa experiencia anterior las nuevas ideas y la nueva conducta». Dicha imaginación se corresponde tanto con la *inspiración* a la que me refería previamente, por reformular las ideas ya conocidas⁸⁶, como con el *diseño* de las nuevas ideas, pues la organización

⁸⁶ Desde los años 80 y, sobre todo, a partir de 2007, se han sucedido los estudios de psicología cognitiva y neurociencia cognitiva que vinculan la relación entre memoria y la imaginación

específica y los conectores exactos que las vinculan son los que confieren la naturaleza al resultado de tal operación, que en este caso es el *prompt*. Entre las capacidades de nuestra imaginación se encuentra, en línea con Quinlan y Mar (2020: 466), la comprensión de narraciones:

We directly perceive aspects of a narrative, such as words on a page or even the events on a screen, and these perceptions serve to cue our imagination, which then helps us to comprehend the story by building complex representations, elaborating on and enriching these representations, making them feel more real, and even extending these stories in ways that are totally unique to each audience member.

Y esa construcción extendida de historias se expresa creando el *prompt*: el usuario humano de la inteligencia artificial utiliza esta tecnología como herramienta mediante la que *producir* una historia según una intencionalidad concreta. La extensión de la historia ya leída supone un comportamiento prosumidor y una aproximación a la cultura del *fanfiction*. La prosumición implica la inexistencia de una consumición o producción puras; «[t]here is no such thing as either pure production (without at least some consumption) or pure consumption (without at least some production)» (Ritzer, 2013: 8). Así, en su «consumición» de la obra literaria, el lector puede «producir» no solo una interpretación de la misma, sino también el germen para una continuación de esa historia, esto es, un *fanfiction*, relato «con una extensión comprendida entre los textos breves y la novela por entregas en donde los fans transforman el universo ficcional [...] de una obra procedente de los medios de comunicación de masas» (Guerrero-Pico et al, 2022: 2). Estas historias están vinculadas a la virtualidad como una expresión más de la cultura de la convergencia planteada por Jenkins (2006), en tanto que normas sociales y estéticas de la comunidad de fans influyen en la creación de ese *fanfiction* (Jenkins, 2013[1992]: 49), pero también por ser este relato un intermediario entre la literatura impresa y la literatura compleja o multimodal, la cual precisa de las capacidades virtuales para completar su significado (Leavenworth, 2015: 40).

al descubrir un «strong overlap in the brain regions engaged when people remembered past experiences and either imagined future experiences» (Schacter y Addis, 2020: 111).

Es así que el uso de la inteligencia artificial, al ocurrir en ese entorno *online*, es del todo proclive a la creación del *fanfiction*, pero también de cualquier texto literario y narrativo. La generación de textos es abierta, condicionada solo por la intención del usuario al crear el *prompt*, y por tanto se muestra abierta la creación de una «literatura a la carta», pues el lector —por su motivación como tal— puede ordenar la generación de un relato específico, con unas características concretas, sin importar si ese germen procede de una historia concreta, como ocurre con el *fanfiction*, o si es resultado de su imaginación. La valoración del resultado es competencia de este usuario, que ha de comprobar si el texto generado refleja los aspectos solicitados en el *prompt* y si se ajusta a su gusto literario. Entiendo aquí el gusto como la capacidad para percibir la belleza de los objetos, la cual produce un placer estético, tal y como lo planteó David Hume en la primera mitad del s. XVIII⁸⁷, y que se emparenta directamente con el *buen gusto* que Benedetto Croce definió como «sentido metafórico de juicio» (Shepard, 1965: 415). Sobre el contacto del sujeto lector con los objetos bellos se fraguó más adelante, sobre las ideas de Kant, el concepto de experiencia estética, siendo esa *experiencia* «la alteración sufrida por el sujeto a resultas de la operación espontánea de sus propias facultades» (Landa, 2005: 56). Por tanto, a partir de dicha experiencia anterior a la generación del texto literario mediante inteligencia artificial, el lector valorará el resultado no solo como el cumplimiento de la orden emitida al sistema —el *prompt*—, sino por su adecuación a los estándares de su propio gusto, de su experiencia con otras obras literarias. Sin embargo, cuando esta valoración la realiza un lector distinto del que remitió el *prompt* al sistema, pueden influir en ella otras circunstancias, como Meregalli (1985: 278) denominó al contexto histórico de la obra literaria. En este sentido, la percepción hostil⁸⁸ de la

⁸⁷ «From innumerable instances of this kind, as well as from considering that beauty, like wit, cannot be defined, but is discerned only by a taste or sensation, we may conclude that beauty is nothing but a form, which produces pleasure, as deformity is a structure of parts which conveys pain» (Hume, 1739: 299).

⁸⁸ Me refiero, sobre todo, a las consecuencias provocadas por el mal uso de la inteligencia artificial, como la desinformación por el plagio o falsificación del contenido (Franganillo,

sociedad contemporánea hacia la inteligencia artificial podría provocar un rechazo absoluto del texto literario generado artificialmente.

Por tanto, y como apuntaba previamente, tanto la capacidad articuladora (imaginación) como la capacidad analítica (gusto) del usuario de la inteligencia artificial generativa dependen del contacto que dicho usuario haya tenido previamente con lo literario, el cual podría definirse a partir de su educación literaria y su experiencia estética anterior. El lector, por ser receptor del texto literario, debe poseer capacidad para «identificar, asociar, relacionar, comprender, integrar e interpretar los elementos y componentes textuales» (Mendoza Fillola, 1998: 170), habilidades desarrolladas mediante una formación lectora que implique no solo el conocimiento historiográfico del canon literario, sino que haya asimilado los cambios que en lectura y escritura provocan las nuevas tecnologías⁸⁹, como la inteligencia artificial. Un lector, así, que desarrolle su rol activo como constructor de significado y sentido del texto literario y narrativo (Iser, 1972: 80; Pozuelo Yvancos, 1989: 109; Valles Calatrava, 2008: 253) y que potencie la creatividad que le permite, aún en literatura tradicional, interpretar la obra a partir de sus memorias y experiencias (Stockwell, 2009: 137). Un lector que, más allá de su función decodificadora de los elementos textuales (Eco, 1979: 73), asimile su rol prosumidor respecto de los textos que ha leído, y que sea capaz de valorar, juzgar y modificar su propia creación. En definitiva, un lector que se sobreponga a su rol tradicional de receptor para adquirir la capacidad de lector creador.

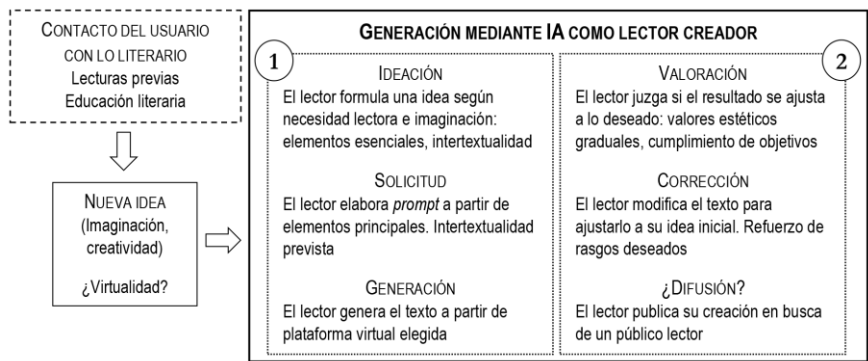
2023), la desaparición de espacios creativos (Zhou y Lee, 2024) o el intrusismo de autores no especializados (Hutson y Harper-Nichols, 2023).

⁸⁹ Sobre los efectos de estas nuevas tecnologías, señala Borràs Castanyer (2004: 273) que «se debe considerar la disyuntiva de si el ordenador actúa únicamente como un nuevo soporte de información, lo que podríamos denominar una tecnología de transferencia textual, o bien si su presencia modifica las condiciones de producción, transmisión y recepción de los textos, inclusive cabe plantearse si su aparición llega a generar nuevas posibilidades de creación, lectura e interpretación de la literatura».

3. LA GENERACIÓN DE UN TEXTO LITERARIO POR UN LECTOR CREADOR, CRÍTICO Y FORMADO

La generación del texto literario y narrativo mediante el usuario sigue, según las características planteadas hasta aquí, los siguientes procesos:

FIGURA 1. *Procesos del lector creador en la generación de un texto literario mediante inteligencia artificial. Elaboración propia*



El germen de este procedimiento es, como se ha presentado hasta aquí, el contacto del usuario con lo literario. Este contacto se basa en experiencias previas con cualquier obra literaria o narrativa —sobre todo, experiencias significativas⁹⁰—, las cuales dan una forma específica al horizonte lector del usuario. Este horizonte lector forma parte, según Zavala (1999), de las competencias necesarias en el lector tradicional para construir el significado del texto literario. A partir de estas experiencias, en el lector surge una determinada *necesidad lectora*, la cual se vertebra a partir del deseo lector, que Ruiz-Bejarano (2019: 873) considera como última etapa del aprendizaje del buen lector, esto es, «aquel que desea leer, busca la lectura por iniciativa propia y al mismo

⁹⁰ Es decir, la experiencia tal y como la presenta Torres (2016: 106), como una reacción que «cae de improviso sobre el sujeto beneficiario o perjudicado, le aturde, le abre una fisura en ese caparazón del ser impertérrito que diariamente se endurece; y de pronto, le deja expuesto ante el camino que se abre ante sus pies», y la cual desemboca en el refuerzo de la comprensión, o *erfahrung*, al que se refería Georg Gadamer.

tiempo, encuentra en la lectura una actividad placentera». En este caso, la necesidad lectora surge como expresión de la iniciativa propia del lector para encontrar una nueva obra literaria que satisfaga sus gustos e incremente su experiencia lectora. En definitiva, tal necesidad obedece a cuestiones tales como *qué quiere leer* el lector en un determinado momento y, además, *cómo ha de ser* ese relato.

A partir del contacto con lo literario puede conformarse una nueva idea forjada a partir de la imaginación, habilidad transformadora de otras ideas ya conocidas, que en este caso se compondrían también a partir del espacio de experiencias⁹¹ vividas y motivadas, único de cada individuo. El medio virtual, las nuevas tecnologías y la comunicación de masas se configuran como una plataforma idónea para expresar esta nueva idea debido a sus rasgos, entre los cuales cabe destacar, siguiendo a Thompson (1998), la multiplicidad de receptores, el consumo de bienes simbólicos de forma descontextualizada y la disponibilidad inmediata en distintos tiempos y espacios de tales materiales. Ahora bien, la acción imaginativa en este medio virtual requiere de una plataforma específica, una estructura generalmente diseñada por un individuo distinto del usuario que provea de las herramientas para que esta nueva idea se desenvuelva adecuadamente; como apunta Brant (2019: 145), «what you can do, imaginatively, normally needs platforms with affordances which make it possible».

Así, la inteligencia artificial funciona como una herramienta para satisfacer la necesidad lectora al permitir dar forma a esa nueva idea. Al tomar forma como texto específico, se cumple con un deseo lector egoísta e impaciente, no basado en la búsqueda, investigación y valoración de una obra ya creada⁹², sino en la generación *ex profeso* de un

⁹¹ Me refiero aquí tanto a las experiencias vividas como a las expectativas que las motivaron. En palabras de Kosellek (1993), «[u]na vez reunida, una experiencia es tan completa como pasados son sus motivos, mientras que la experiencia futura, la que se va a hacer, anticipada como expectativa se descompone en una infinidad de trayectos temporales diferentes».

⁹² Esta conducta requiere de habilidades concretas del lector sobre todo en el contexto virtual, donde resulta necesario «saber seleccionar, depurar, reconocer la información valiosa, de calidad y precisa» (Vaca y Hernández, 2006: 118). Dicha virtualidad se configura como escenario para descubrir nuevas lecturas, especialmente a través de *blogs*, redes sociales y plataformas de libros, como apuntan Gómez-Díaz *et al* (2014), si bien la elección de lectura

texto que cumpla con unos parámetros específicos en lo que podría denominarse «literatura a la carta», acorde al contexto contemporáneo de inmediatez, donde el único objetivo es «obtener todo rápidamente, en cualquier momento y lugar, a golpe de ‘clic’» (Millán, 2019: 55). Parece, por tanto, evidente que el texto literario generado mediante inteligencia artificial tiene un objetivo específico —la necesidad lectora ya comentada—, cuya consecución roza, como veíamos en páginas anteriores, la ilegalidad y la inmoralidad del plagio y la copia.

Una vez formada la idea del lector creador, la generación del texto se desarrolla a partir de su ideación, solicitud, generación, valoración y corrección, a los que puede añadirse además un proceso voluntario de difusión.

3.1. IDEACIÓN

El lector forja la nueva idea, como acabo de exponer, a partir de su necesidad lectora. Dependiendo de la naturaleza de esta, la nueva idea se basará en la intertextualidad⁹³ con una obra específica —lo que provocará, por tanto, que el resultado pueda considerarse un *fan fiction*— o, en cambio, en la architextualidad⁹⁴, esto es, cuando se base en un grupo concreto de relatos. Ambos condicionarán la construcción del *prompt*, como se verá enseguida. Además, en este primer paso participa la *intencionalidad* de esta idea: desde el propósito de cualquier texto literario —ser bello⁹⁵— hasta el del texto narrativo —contar una historia—, sin

depende de la descubribilidad, esto es, la capacidad de que el lector encuentre tales lecturas no solo por el esfuerzo conjunto de los diferentes integrantes de la cadena editorial, sino también a partir de elementos —todavía en el caso de la virtualidad— como los metadatos (Corcón García *et al*, 2013: 125-126).

⁹³ Parto del concepto de intertextualidad como «producto de una red de significación» (Zavala, 1999: 26), que expresa la conexión de un texto con todos los demás, aunque en distintos niveles. Esta conexión resulta obvia incluso en el contexto de la inteligencia artificial, en tanto que esta tecnología se sirve de una base de datos para generar nuevo contenido; de esta manera, no es que las conexiones intertextuales sean probables en este proceso, sino que serán esenciales durante la generación del texto y, como sostengo, también durante su ideación.

⁹⁴ Genette (1989: 13) planteó la architextualidad como «la relación de un ejemplar textual con el conjunto de categorías generales del que depende. En este espacio se debe incluir la relación de una obra con lo que suele llamarse su “género”».

⁹⁵ En busca de una perspectiva objetiva de lo bello en el arte acudo a Piña (2005: 64), para quien la belleza estética del texto «se significa como la esencia misma del texto que provoca

olvidar el omnipresente utilitarismo actual, el reinado de las redes sociales como «amplio número de personas que comparten un centro de interés común y que son conscientes de su influencia mutua» (Santamaría de la Piedra y Meana Peón, 2017: 463), que favorece, a mi juicio, la idealización del proceso creativo y el deseo de ser escritor como un paso hacia el rol de *influencer* o centro de atención en dichas redes.

En otras palabras, la intencionalidad creadora se concentra en la configuración del texto tomando como base un lector modelo o estrategia lectora, como lo definió Eco (1979: 79), que podrá coincidir con el lector creador cuando el texto se destine solo a suplir la necesidad lectora, o a un lector distinto, cuando la intencionalidad requiera una comunicación abierta del texto. En este último caso podrá requerirse un paso extra de difusión, que comentaré más adelante.

3.2. SOLICITUD

Esta fase consiste en la construcción literal del *prompt*, que consta a su vez de dos interprocesos. Primero, la configuración de los elementos principales de la historia, destinados a responder preguntas básicas sobre el futuro relato: quién es el protagonista, qué acción realiza, dónde la realiza, contra quién se enfrenta, etc. Dependiendo de la profundidad del contacto previo con lo literario, para esta tarea el lector creador podrá recurrir a más o menos elementos narrativos, como personajes, espacio o tiempo del relato. El segundo de estos procesos de solicitud implica la materialización de los enlaces inter o architextuales que pudieron surgir en la fase de ideación, como muestran los ejemplos 1 y 2; se subrayan las partes referentes a tales conceptos.

Ejemplo 1: Intertextualidad

Escribe un relato protagonizado por el montaraz Léidor al estilo de *El señor de los anillos*.

Ejemplo 2: Architextualidad

Escribe un relato de fantasía épica protagonizado por un héroe tradicional.

también un goce individual (adicional al concepto de placer, de acuerdo con Barthes), y un reconocimiento de patrones o sistemas culturales propios de quien observa / lee la obra de arte».

Aunque en los ejemplos se opta por términos absolutos —el nombre de una obra específica, el término concreto del género literario—, las conexiones inter y architextuales pueden presentarse también de forma indirecta, es decir, mediante referencia velada a una parte de una obra o a una estructura del género literario con el que ha de vincularse el nuevo texto. Así se muestra en los ejemplos 3 y 4:

Ejemplo 3: Intertextualidad indirecta

Escribe un relato que suceda en la Tierra Media protagonizado por un elfo.

Ejemplo 4: Architextualidad indirecta

Escribe un relato de estilo medieval y fantástico cuyo héroe salve al mundo de un gran mal.

3.3. GENERACIÓN

La experiencia digital y las necesidades concretas de cada lector creador lo conducirán a una plataforma de inteligencia artificial generativa en concreto. Para elegir dicha plataforma se valorarán distintos parámetros, como las funciones disponibles del programa, el tiempo que requiere su uso y el dinero que ha de invertirse; en el caso que nos ocupa, y siguiendo ese contexto de inmediatez al que me referí previamente, se valorará el programa más potente de generación textual, con un tiempo mínimo de uso y de coste inferior o gratuito. En cuanto a las características del programa, estas pueden modificar tanto la forma de insertar el *prompt* —si se impone, por ejemplo, un límite de caracteres— o una limitación en el texto obtenido⁹⁶. A estas cuestiones se suman aspectos específicos de estas tecnologías, como la capacidad de «aprendizaje automático, procesamiento de lenguaje natural y análisis predictivo» (Domínguez, 2023).

Por su facilidad de uso, gratuidad —previo registro también gratuito— y poder tecnológico, la plataforma elegida para el objetivo que aquí nos

⁹⁶ Este tipo de limitaciones son habituales en programas informáticos; por ejemplo, el traductor OpenL, potenciado mediante inteligencia artificial, limita su uso gratuito a 1500 caracteres y 30 créditos, que permiten obtener treinta traducciones (<https://openl.io/es>).

ocupa ha sido ChatGPT⁹⁷. Mediante dicha plataforma, y siguiendo los parámetros de los pasos anteriores, se ha generado el siguiente texto con una intencionalidad literaria y narrativa, motivada por la satisfacción de una necesidad lectora específica —un relato breve semejante a la obra de Tolkien— y, por tanto, con la expectativa de recibir un *fan fiction*. La inclusión de cuestiones referentes a la forma del relato —la elección del microrrelato y el límite de palabras— condiciona igualmente el resultado obtenido.

Prompt insertado

Escribe un microrrelato de hasta doscientas palabras que suceda en la Tierra Media, protagonizado por el hobbit Agapito, y en el que se enfrente al Señor Oscuro para rescatar a la princesa elfa Namárië.

Texto generado por ChatGPT

Agapito Bolsón, un hobbit de la Comarca que nunca buscó aventuras, se encontraba ahora a las puertas de Mordor. Ante él se alzaba la Torre Oscura, hogar del temido Señor Oscuro, con las sombras agitándose como espectros hambrientos. Pero no había vuelta atrás; la princesa elfa Namárië, a quien había jurado proteger, estaba prisionera en lo alto de la torre.

Con el corazón latiendo como un tambor, Agapito se escabulló entre las ruinas, recordando los sabios consejos del mago Gandalf: “Incluso los más pequeños pueden cambiar el destino del mundo”. Al llegar a la sala del trono, el Señor Oscuro se materializó ante él, una figura envuelta en tinieblas. La risa gélida resonó.

—¿Tú? ¿Un simple *hobbit* pretende desafiarme? —su voz era un trueno, capaz de helar la sangre.

Agapito, aferrando su pequeña espada, titubeó solo un momento. Luego, con un grito que sorprendió hasta a sí mismo, lanzó una bolsa de polvo brillante que Gandalf le había dado. La luz envolvió al Señor Oscuro, desvaneciéndolo por completo.

⁹⁷ Obra de OpenAI, como señalé en páginas anteriores, ChatGPT es un modelo de procesamiento del lenguaje natural que, según Lammertyn (2024), cuenta con una base de datos de texto de más de 570GB, resulta compatible con medio centenar de lenguas, tiene capacidad para aprender de las solicitudes que recibe y de modificar sus respuestas según determinados contextos. Además, y en relación con lo literario, es capaz de «simular el estilo de un autor. Capta la esencia del estilo, el léxico y hasta la “atmósfera” de los textos. Pero debe nutrirse de un corpus lo bastante amplio y entrenarse en tareas concretas» (Franganillo y Gual, 2023).

Subió la torre y, en la última cámara, encontró a Namárië, su cabello dorado iluminado por la luna.

—Sabía que vendrías —susurró la elfa, con una sonrisa que compensaba todas las aventuras que nunca pidió. (Generado mediante ChatGPT el 04/10/2024 por el autor con el *prompt* especificado más arriba)

3.4. VALORACIÓN

El lector creador juzga el texto que genera la inteligencia artificial. En esta valoración, el texto ha de cumplir un factor esencial: el cumplimiento de las instrucciones insertadas previamente en forma de *prompt*. Un factor secundario, en caso de que esta sea la intención del lector creador, habrá de ajustarse a su buen gusto, esto es, a sus valores estéticos, que tendrán una configuración específica según su horizonte lector y su educación literaria. La prioridad del gusto dependerá de las pretensiones y necesidades lectoras de este lector creador. Dentro de esta valoración podríamos incluso considerar otro factor: el de la posibilidad de cometer plagio o no, si el lector creador es consciente de esta problemática respecto de la inteligencia artificial. La línea entre plagio e imitación, recordemos, es delgada: como bien recuerda Rodríguez Pequeño (2024: 685), el *fan fiction* se basa en la imitación, proceso de nostado con el Romanticismo, y la permanencia en estos textos de personajes ya conocidos de otras obras implica, en lugar del plagio, una relación textual «más directa y más explícita» (Silveira, 2017: 4). En caso de desconocer la problemática respecto al plagio, el lector creador la ignorará en su valoración del resultado, pese a las consecuencias que ello pudiera acarrear.

Respecto del texto generado como ejemplo, puede valorarse la correcta aplicación del *prompt* en cuanto al nombre del protagonista —completado por la IA con el apellido «Bolsón» a imagen y semejanza del propio protagonista de *El señor de los anillos*—, el espacio en que se desarrolla —topónimos como «Mordor» o la «Torre Oscura»—, y la acción basada en el enfrentamiento con el Señor Oscuro para rescatar a una princesa élfica, cuya actuación pasiva y reducción a recompensa del héroe refiere a la conducta de los personajes femeninos en la fantasía épica clásica, y no a la proactividad de tales personajes en la etapa contemporánea de dicho género (*cfr.* Castro Balbuena, 2024).

3.5. CORRECCIÓN

A diferencia del lector tradicional literario, el lector creador puede modificar el texto —sin necesidad de crear uno nuevo, derivado del primero— para ajustarlo a sus intereses. Del mismo modo que durante la valoración, el lector creador reforzará la aplicación de los elementos principales que insertó en su *prompt* o, en segundo lugar, podrá modificar aquellos aspectos necesarios que acerquen el texto a su gusto literario.

Así,

Con el corazón latiendo como un tambor, Agapito se escabulló entre las ruinas, recordando los sabios consejos del mago Gandalf.

podría sustituirse por

Con el corazón latiendo con la intensidad de una carga de caballería, Agapito se escabulló entre las ruinas mientras recordaba, con una mezcla de nostalgia y tristeza, los consejos del sabio Gandalf.

En caso de que el texto sea, a juicio del lector creador, insalvable, podrá generar un nuevo texto a partir de un *prompt* modificado; en este caso, se repetirían los procesos de solicitud, generación y valoración. Si finalmente el texto satisface la necesidad lectora del lector, el proceso creativo termina en este procedimiento. Sin embargo, en caso de que esa necesidad lectora surja de una intencionalidad más compleja, destinada no solo a la producción de un texto bello o que cuente una historia específica, afrontará el paso siguiente.

3.6. DIFUSIÓN

Llegados a este punto, debe reconsiderarse el rol creativo del lector. Pues, satisfecha su necesidad lectora, solo alcanzará el paso de la difusión cuando, además de aquella, posea una necesidad de *compartir* la historia que ha creado con apoyo de la inteligencia artificial. Para ello, y sin abandonar la plataforma virtual, el lector creador —que en este paso adopta cada vez más responsabilidades de autor— puede recurrir a las redes sociales, una «herramienta de comunicación sin fronteras» (Flores Lagla *et al*, 2017: 57) ampliamente utilizada, sobre todo por los jóvenes (*ibíd.*), que aportará un potencial público lector a la obra creada. El primer paso para ello es construir una identidad virtual

propia⁹⁸, para lo que habrá de tenerse en cuenta la mismidad, aquel «ajuste de las diversas estrategias de presentación del yo a las expectativas de las personas con las que se interacciona y a las convenciones en que se enmarca la interacción» (Pérez-Chirinos Churrua, 2012: 12).

Y es en este punto donde, a mi juicio, se encuentran los principales problemas en cuanto al uso ético de la inteligencia artificial. En esa construcción identitaria, el hasta ahora lector creador habrá de presentarse como autor de la obra creada. En este caso, un uso ético de la inteligencia artificial conllevaría el reconocimiento de la implicación tecnológica en la creación literaria. En el caso de la difusión de la obra generada entran a colación otras cuestiones: lucro económico con el texto generado, conflictos de *copyright* entre el nuevo texto y las obras que —de forma opaca— han sido utilizadas por la inteligencia artificial al generar el texto... No podemos olvidar que, en el contexto contemporáneo de posverdad en el que nos desenvolvemos⁹⁹, resulta sencillo gracias a nuestros propios avances tecnológicos apropiarnos de un texto —en realidad, de cualquier obra artística— cuya autoría en realidad no ostentamos, al menos no en su totalidad.

Por otra parte, la difusión del texto generado puede estar motivada por otros intereses. Me refiero sobre todo al uso en las aulas educativas, donde las herramientas de inteligencia artificial generativa ya funcionan como «asistentes de ayuda para tareas de preparación de clases, investigación, desarrollo curricular, etc.» (Sánchez Vera, 2024: 43). Por su propia naturaleza y el comportamiento que requieren del lector creador, estas herramientas se configuran como un método idóneo para compatibilizar la explicación de conceptos abstractos a la par que se convierte el aprendizaje en una experiencia inmersiva para el

⁹⁸ Como ocurre en otros soportes narrativos virtuales donde se requiere una inmersión cuasi-completa del receptor (por ejemplo, el videojuego), la identidad del usuario se transmite a la virtualidad en forma de avatar, esto es, la figura reencarnada del humano en el mundo virtual (Vella, 2015), cuya naturaleza marcará el rango de acción —o agencialidad, como la define Bódi (2023: 22)— dentro del sistema.

⁹⁹ El ámbito de la posverdad, en tanto que difusor de los límites entre realidad y ficción (Herreras y García Granero, 2020), tiene como consecuencia la propagación de lo falso y lo plagiado, lo que tiende a normalizarse mediante lo que Turiso Sebastián (2020: 6) denomina «imperio de la copia» con la equiparación entre copia y original.

alumnado. Al mismo tiempo que avanzamos en la educación específica de los estudiantes, podemos proporcionar una formación en inteligencia artificial, con especial hincapié en su uso legal y transparente —reconociendo la creación compartida con la máquina—, ético —en cuanto al funcionamiento de la tecnología respecto de su base de datos, aún opaca— y moral, en relación con el uso utilitario de la herramienta como tal. Esta nueva formación requerirá adaptar nuestra práctica docente para acoger estos sistemas en busca del bienestar social, como plantean García-Peñalvo *et al* (2024: 31):

El problema para el mundo académico es que las máquinas pueden hacer fácilmente, y de manera bastante acertada en este momento (quizás totalmente acertada en unos meses), tareas que nosotros hemos encomendado a nuestros estudiantes como mecanismo para determinar si alcanzan los objetivos de una asignatura, es decir, para su evaluación. [...] Ahora tenemos la capacidad de hacer las mismas cosas mucho más rápido y, lo que es mejor, plantearnos hacer cosas diferentes. Que sea o no para mejorar el bienestar de nuestras sociedades, será responsabilidad nuestra.

4. CONCLUSIONES

Nuestra creatividad humana —lo que sabemos de ella— sirve como modelo para la creación de herramientas capaces de funcionar cada vez con mayor autonomía a imagen y semejanza de como lo haría una persona. Pero el rol de nuestra imaginación no termina aquí, sino que, como se desprende de las explicaciones precedentes, es nuestra imaginación la encargada de supervisar el funcionamiento y decidir el uso que se da a estas nuevas tecnologías. La incesante evolución de la inteligencia artificial tiene una consecuencia insoslayable: cada vez resulta más complicado distinguir el producto de esta tecnología de aquello que haya sido creado por el ser humano. Y entre las áreas perjudicadas por dicha cuestión está el arte. Pero ¿es el mismo tipo de arte el creado por la máquina que el creado por una persona? Aunque sean iguales al ojo humano, ¿son idénticos para la mente y el sentimiento? Si el texto generado mediante inteligencia artificial se alimenta de la lógica, el razonamiento y la memoria para nacer, la obra literaria escrita por el humano necesita otros ingredientes: vivencias, experiencias, gustos personales... Es decir, aquello que define a una persona como tal.

Estudiar cómo recibimos estos textos generados artificialmente, y cómo a partir de esa recepción se crean otros nuevos, permite entender no solo cómo funciona el proceso comunicativo en el que se implica la inteligencia artificial, sino ahondar en lo que sabemos sobre el arte, sobre la literatura, y localizar qué es lo que los hace únicos. Las posibilidades que se abren a partir de este punto son amplias: por un lado, conocer diferentes usos de los aquí expuestos para el texto literario generado mediante inteligencia artificial mediante una investigación sociológica, con ejemplos y pruebas concretas; y, por otro lado, desarrollar métodos docentes que incorporen la inteligencia artificial como herramienta en la enseñanza de la literatura y de la teoría de la literatura, que sirvan además no solo para propiciar un aprendizaje, sino como modelo de uso y ético transparente de esta tecnología.

La participación del lector creador en estos procesos implica hablar de consumo o producción literarias, así como de necesidades lectoras; tales conceptos ponen en marcha la generación del texto artificial. Y en esa generación, como se ha visto hasta aquí, el lector desempeña un papel protagonista, pues de él surge esa necesidad lectora por la que la rueda comienza a girar. Se avanza así hacia una literatura a la carta, hacia la invisibilización del autor como figura creadora. Porque, si aceptamos este procedimiento como natural, ¿qué importancia resta al creador del texto (el generado o el que ha servido como modelo) más allá de la necesidad específica que lo haya motivado? Supone entonces un amplio territorio virgen que el deseo egoísta, el riesgo de plagio y el imperio de la copia se aprestan a conquistar. La formación de futuros lectores creadores en el funcionamiento de la inteligencia artificial, pero también en educación literaria, es, a juzgar por lo que en este estudio se ha expuesto, una clave más para evitar una degeneración artística no mediante la prohibición, sino mediante el conocimiento de la inteligencia artificial como una herramienta que debe servirnos, no sustituirnos, del mismo modo que la cámara fotográfica no sustituye al pincel del artista. Solo así seremos capaces de encontrar usos apropiados que sean acordes a nuestra definición como sociedad, unos usos que nos permitan conservar aquello que amamos y que, como seres humanos, somos capaces de crear.

5. REFERENCIAS

- Bódi, Bettina (2022). *Videogames and Agency*. Routledge.
- Brant, Clare (2019). Imaginative Agency: New Possibilities. *European Journal of Life Writing*, 8: 143-170. <https://doi.org/10.21827/ejlw.8.35554>
- Calleja Reina, María del Rocío (2023). La inteligencia artificial y su derivada en los derechos de propiedad intelectual en la cultura: retos y amenazas. *Periférica Internacional*, 24: 29-57. <https://doi.org/10.25267/Periferica.2023.i24.06>
- Castro Balbuena, Antonio (2024). El arquetipo heroico femenino en la fantasía épica contemporánea. Daenerys Targaryen, Heroína Implacable y Madre de Dragones. *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 69: 211-230. https://doi.org/10.26754/ojs_misc/mj.20249710
- Cordón García, José Antonio, Gómez Díaz, Raquel, Alonso Arévalo, Julio, y Alonso Berrocal, José Luis (2013). *El ecosistema del libro electrónico universitario*. Ediciones de la Universidad de Salamanca y UNE.
- Cuquerella Jiménez-Díaz, Ana (2021). “La inteligencia artificial en las creaciones artísticas digitales. ¿Hacia una cuarta generación de literatura electrónica?”. En *Humanidades digitales en contexto*, eds. L. Trujillo Liñan y J. R. Islas Rivero. McGraw Hill, 59-70.
- Diego Olite, Francisca Mercedes; Morales Suárez, Ileana del Rosario, y Vidal Ledo, María Josefina (2023). Chat GPT: origen, evolución, retos e impactos en la educación. *Educación Médica Superior*, 37(2). <http://bit.ly/4g848bz>
- Domínguez, Sandra (2023). Top 10 herramientas de inteligencia artificial más usadas. *OpenWebinars*. <https://bit.ly/3VfV78v>
- Eco, Umberto (1979[1993]). *Lector in fabula*. Editorial Lumen.
- Flores Lagla, Galo A., Chancusig Chisag, Juan Carlos, Cadena Moreano, José Augusto, Guaypatín Pico Oscar Alejandro, y Montaluisa Pulloquina, Raúl Humberto (2017). La influencia de las redes sociales en los estudiantes universitarios. *Boletín Redipe*, 6(4): 56-65. <https://bit.ly/3ZvvV04>
- Franganillo, Jorge (2023). La inteligencia artificial generativa y su impacto en la creación de contenidos mediáticos. *Methaodos. Revista de Ciencias Sociales*, 11(2): m231102a10. <https://doi.org/10.17502/mrcs.v11i2.710>
- Franganillo, Jorge, y Guallar, Javier (2023). ChatGPT escribe un poema al estilo de Lorca: el resultado muestra sus debilidades. *The Conversation*. <https://bit.ly/3ZrkPJA>

- García Peñalvo, Francisco J., Llorens-Largo, Faraón, y Vidal, Javier (2024). La nueva realidad de la educación ante los avances de la inteligencia artificial generativa. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1): 9-39. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37716>
- Genette, Gerard (1989). *Palimpsestos*. Taurus.
- Gómez-Díaz, Raquel, Cordón García, José Antonio, y Alonso-Arévalo, Julio (2014). ¿Cuál será mi próxima lectura?: cambio en los hábitos de localización de nuevas lecturas. *Vegajournal.org*, 10(1): 3-20. <http://hdl.handle.net/10366/123850>
- Granieri, Marcelo (2023). ¿Qué es la inteligencia artificial generativa?. *OBS Business School*. <https://bit.ly/4gbz4Ic>
- Guerrero-Pico, Mar, Establés, María-José, Costa-Sánchez, Carmen (2022). Fan fiction y prácticas de lectoescritura transmedia en Wattpad: una exploración de las competencias narrativas y estéticas de adolescentes. *El Profesional de la Información*, 31(2): e310212. <https://doi.org/10.3145/epi.2022.mar.12>
- Herreras, Enrique, y García Granero, Marina (2020). Sobre verdad, mentira y posverdad. Elementos para una filosofía de la información. *Bajo Palabra*, 24: 157-176. <https://doi.org/10.15366/bp.2020.24.008>
- Hume, David (1739[1896]). *A Treatise of Human Nature*. Clarendon Press.
- Hutson, James, y Harper-Nichols, Morgan (2023). Generative AI and Algorithmic Art: Disrupting the Framing of Meaning and Rethinking the Subject-Object Dilemma. *Global Journal of Computer Science and Technology*, 23(1): 55-61. <https://bit.ly/41b8IIIs>
- Iser, Wolfgang (1972). The Reading Process: A Phenomenological Approach. *New Literary History*, 3(2): 279-299. <https://doi.org/10.2307/468316>
- Jenkins, Henry (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York University Press.
- Jenkins, Henry (2013[1992]). *Textual Poachers: Television Fans and Participatory Culture*. Routledge.
- Kosellek, Reinhart (1999). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Lammertyn, Marina (2024). Más de 60 datos y estadísticas de ChatGPT que debes conocer en 2024. *InvGate Blog*. <https://bit.ly/416rESh>
- Landa, Josu (2005). Reivindicación del Gusto: sujeto, experiencia estética y recepción literaria. *Signos Filosóficos*, 7(14): 45-71. <https://bit.ly/49aCys9>

- Leavenworth, Maria Lindgren (2015). The Paratext of Fan Fiction. *Narrative*, 23(1): 40-60. <http://www.jstor.org/stable/24615501>
- Llorens-Largo, Faraón, Vidal, Javier, y García-Peñalvo, Francisco José (2023). Ya llegó, ya está aquí, y nadie puede esconderse: La inteligencia artificial generativa en educación. *Blog Aula Magna 2.0*, 9: 1-7. <https://cuedespyd.hypotheses.org/14389>
- López de Mántaras, Ramón (2013). Computational Creativity. *Arbor: Ciencia, Pensamiento y Cultura*, 189(764): a082. <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.764n6005>
- Mazzone, Marian, y Elgammal, Ahmed (2019). Art, Creativity, and the Potential of Artificial Intelligence. *Arts*, 8(1): art. 26. <https://doi.org/10.3390/arts8010026>
- Mendoza Fillola, Antonio (1998). El proceso de recepción lectora. En Mendoza, Antonio (coord.) *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Horsori, pp. 169-189.
- Meregalli, Franco (1985). Más sobre la recepción literaria. *Anales de Literatura Española*, 4: 271-284. <https://bit.ly/3VdfTFP>
- Millán, Ramón (2019). Los nativos digitales y la peligrosa cultura de la inmediatez. *Bit*, 214: 54-55. <https://bit.ly/4eRUnxl>
- Misseri, Lucas E. (2023). Autoría e inteligencia artificial generativa: presupuestos filosóficos de la función del autor. *Isonomía*, 59: 229-255. <https://acortar.link/B8QvsI>
- Murray, Michael D. (2024). Tools Do Not Create: Human Authorship in the Use of Generative Artificial Intelligence. *Journal of Law, Technology & the Internet*, 15(1): 76-105. <https://dx.doi.org/10.2139/ssrn.4501543>
- Pérez-Chirinos Churruca, Vega (2012). Identidad y redes sociales: construcción narrativa del yo hipertextual. *Austral Comunicación*, 1(1): 9-25. <https://doi.org/10.26422/aucom.2012.0101.per>
- Piña, Lorena (2005). El placer estético, la hermenéutica y el texto literario. *Revista de Humanidades: Tecnológico de Monterrey*, 19: 63-76. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38401903>
- Pozuelo Yvancos, José María (1989). *La teoría del lenguaje literario*. Ediciones Cátedra.
- Quinlan, Joshua A., y Mar, Raymond A. (2020). How Imagination Supports Narrative Experiences for Textual, Audiovisual, and Interactive Narratives. En Abraham, Anna (ed.) *The Cambridge Handbook of the Imagination*. Cambridge University Press, pp. 466-478.

- Ritzer, George (2013). Prosumption: Evolution, revolution, or eternal return of the same?. *Journal of Consumer Culture*: 1-22.
<https://doi.org/10.1177/1469540513509641>
- Rodríguez Pequeño, Javier (2024). Fanfiction y mundos posibles. *Castilla: Estudios de Literatura*, 15: 680-697.
<https://doi.org/10.24197/cel.15.2024.680-697>
- Ruiz-Bejarano, Aurora María (2019). Del placer de la lectura al deseo de leer. El aprendizaje del buen lector. *Revista Complutense de Comunicación*, 30(3): 863-878. <http://dx.doi.org/10.5209/RCED.59489>
- Sánchez Vera, María del Mar (2024). La inteligencia artificial como recurso docente: usos y posibilidades para el profesorado. *Educación*, 60(1): 33-47.
<https://doi.org/10.5565/rev/educar.1810>
- Santamaría de la Piedra, Elena, y Meana Peón, Rufino J. (2017). Redes sociales y fenómeno influencer. Reflexiones desde una perspectiva psicológica. *Miscelánea Comillas*, 75(147): 443-469. <https://acortar.link/1UUzu2>
- Schacter, Daniel L., y Addis, Donna Rose (2020). Memory and Imagination: Perspectives on Constructive Episodic Simulation. En Abraham, Anna (ed.) *The Cambridge Handbook of the Imagination*. Cambridge University Press, pp. 111-131.
- Shepard, Sanford (1965). La teoría del buen gusto entre los humanistas. *Revista de Filología Española*, vol. 48(3/4): 415-421.
<https://doi.org/10.3989/rfe.1965.v48.i3/4.897>
- Silveira, Katia (2017). Fanfiction como reinención del discurso. *Jornadas de Investigación de la Facultad de Información y Comunicación*.
<https://acortar.link/n3Q8jQ>
- Thompson, John B. (1998). *Los media y la modernidad. Una teoría de los medios de comunicación*. Paidós Ibérica.
- Torres, Nohora (2016). El camino de la experiencia estética: entre la vivencia y la comprensión. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 37(114): 103-115.
<https://doi.org/10.15332/s0120-8462.2016.0114.04>
- Trust, Torrey, Whalen, Jeromie, y Mouza, Chrystalla (2023). Editorial: ChatGPT: Challenges, Opportunities, and Implications for Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 23(1): 1-23.
<https://acortar.link/fNiutn>
- Turiso Sebastián, Jesús (2020). Posverdad e historia. A modo de introducción. *Stoa*, 11(22): 6-9. <https://doi.org/10.25009/st.2020.22.2690>
- Vaca Uribe, Jorge, y Hernández y Hernández, Denise (2006). Textos en papel vs. textos electrónicos: ¿nuevas lecturas?. *Perfiles Educativos*, 28(113): 106-128. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13211306>

- Valles Calatrava, José Rafael (2008). *Teoría de la narrativa. Una perspectiva sistemática*. Iberoamericana Vervuert.
<https://doi.org/10.31819/9783954871551>
- Vella, Daniel (2015). *The Ludic Subject and the Ludic Self: Analyzing the 'I-in-the-Gameworld'*. Tesis de doctorado. IT University of Copenhagen.
- Vigotsky, L. S. (1987[2022]). *Imaginación y creación en la edad infantil*. Editorial Pueblo y Educación.
- Zavala, Lauro (1999). Elementos para el análisis de la intertextualidad. *Cuadernos de Literatura*, 5(10): 26-52. <https://acortar.link/edNJXD>
- Zhou, Eric, y Lee, Dokyun (2024). Generative artificial intelligence, human creativity, and art. *PNAS Nexus*, 3(3): pgae052.
<https://doi.org/10.1093/pnasnexus/pgae052>

LA PROTECCIÓN SOCIAL EN LA LITERATURA JURÍDICA DE LA ESPAÑA COLONIAL: ANÁLISIS CRÍTICO Y PERSPECTIVA HISTÓRICA

JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

Desde el siglo XV, la expansión colonial española impulsó la necesidad de desarrollar un cuerpo legal que abordara la protección social en sus territorios coloniales. Este capítulo explora la literatura jurídica de la España colonial desde los inicios de su presencia en América hasta el siglo XIX, con un enfoque en la legislación y las doctrinas relacionadas con la protección de grupos vulnerables, particularmente los pueblos indígenas y las comunidades en condiciones de marginación social. La protección social en este contexto fue entendida de manera amplia, abarcando desde la regulación laboral y los derechos de propiedad hasta la salvaguarda de la integridad y el bienestar de las poblaciones indígenas, en un intento de legitimación de las estructuras coloniales (Hanke, 1949; Zavala, 1935).

La expansión de España hacia América no solo fue un proceso de conquista militar, sino también un ejercicio de construcción de estructuras jurídicas que legitimaran su dominio. Según Vitoria (1539), uno de los principales defensores de los derechos de los indígenas, las leyes debían equilibrar los intereses económicos de la Corona con las obligaciones éticas hacia las poblaciones conquistadas. Este enfoque, aunque teóricamente progresista, enfrentó numerosas dificultades en su implementación práctica, lo que refleja una tensión constante entre la moralidad y la pragmática económica (Hanke, 1949).

El descubrimiento de América planteó a la Corona española una serie de desafíos inéditos. Uno de los principales problemas fue cómo integrar a los pueblos indígenas en el sistema político y social español sin destruir completamente sus estructuras culturales. Según Elliott (2006), la solución inicial fue la encomienda, un sistema que, aunque formalmente se diseñó para proteger a los indígenas y evangelizarlos, en la práctica se convirtió en un mecanismo de explotación laboral. Este sistema destacó la necesidad de desarrollar normativas que regularan las relaciones entre los colonos y las poblaciones nativas, lo que llevó a la promulgación de las Leyes de Burgos en 1512.

Las Leyes de Burgos marcaron el primer intento sistemático de establecer un marco legal para las colonias. Estas leyes incluían disposiciones específicas sobre las condiciones de trabajo, la provisión de alimentos y la evangelización de los indígenas. Según Zavala (1935), las Leyes de Burgos representaron un esfuerzo por parte de la Corona para demostrar que su empresa colonial no solo tenía fines económicos, sino también un propósito moral y civilizador. Sin embargo, estas leyes enfrentaron numerosas resistencias y fueron frecuentemente ignoradas en la práctica.

La promulgación de las Leyes Nuevas en 1542 representó un paso más en la construcción de un marco normativo que intentaba proteger a los indígenas de los abusos. Estas leyes, impulsadas en gran medida por la influencia de Bartolomé de las Casas, prohibían la esclavitud de los indígenas y buscaban limitar el poder de los encomenderos (De las Casas, 1552). Sin embargo, la resistencia de los colonos y las dificultades para supervisar el cumplimiento en territorios vastos y remotos limitaron significativamente su efectividad.

Este modelo de protección social basado en un paternalismo jurídico reflejaba la ideología de la época. Según Hanke (1949), las leyes coloniales españolas no buscaban garantizar un bienestar integral para las poblaciones indígenas, sino más bien evitar los excesos más evidentes de explotación que pudieran amenazar la legitimidad del dominio español. Este enfoque también permitía justificar la colonización como un acto de benevolencia, en lugar de una empresa puramente extractiva.

El concepto de protección social en la legislación colonial española debe entenderse como un instrumento de legitimación. Según Vitoria (1539), el derecho debía desempeñar un papel central en la justificación moral de la empresa colonial. Este principio se reflejaba en las disposiciones legales que buscaban garantizar que la explotación económica no llegara al punto de socavar la legitimidad del dominio español.

Sin embargo, esta visión estaba lejos de ser homogénea. Mientras que juristas como Las Casas abogaban por una protección más robusta de los derechos indígenas, otros, como Ginés de Sepúlveda, justificaban la subordinación de los indígenas como una medida necesaria para su civilización (De la Peña, 1986). Este debate, profundamente influido por las tensiones entre moralidad y economía, es una de las características definitorias de la literatura jurídica colonial.

Este capítulo argumenta que la protección social en el contexto colonial español no debe idealizarse como un precursor del estado de bienestar moderno. Según Hanke (1949), aunque las leyes coloniales incluían disposiciones humanitarias, su implementación estaba limitada por intereses económicos y una jerarquía de poder que favorecía a los colonos. Además, el concepto de protección social estaba restringido a ciertos aspectos específicos, como la prohibición de la esclavitud directa, mientras ignoraba otros elementos fundamentales del bienestar humano, como la autonomía cultural y la igualdad económica (Elliott, 2006).

La investigación también destaca cómo la literatura jurídica colonial refleja las tensiones inherentes al proyecto imperial español. Por un lado, la Corona buscaba proyectar una imagen de legitimidad y justicia, mientras que, por otro lado, enfrentaba las realidades prácticas de administrar y explotar vastos territorios. Este conflicto se tradujo en un cuerpo normativo que, aunque teóricamente progresista, era a menudo ambiguo y difícil de aplicar en la práctica (De la Peña, 1986).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este capítulo es realizar un análisis crítico de la protección social en la literatura jurídica de la España colonial, desde la llegada de los españoles a América hasta el siglo XIX, examinando

cómo las normativas y doctrinas legales buscaron regular las relaciones entre colonos e indígenas, al tiempo que intentaban proyectar una imagen de legitimidad moral y justicia.

Este estudio también pretende identificar las tensiones entre las intenciones expresadas en las leyes y su aplicación práctica, explorando el impacto de factores políticos, económicos y sociales en la implementación de estas normativas. A través de una perspectiva crítica, se busca destacar las ambigüedades normativas y las dinámicas de poder inherentes al sistema colonial, ofreciendo una comprensión más profunda de las limitaciones y contradicciones de la legislación destinada a proteger a las poblaciones indígenas en un contexto de explotación y subordinación cultural.

3. METODOLOGÍA

La investigación en este capítulo se basa en un análisis cualitativo de los principales textos jurídicos de la época, incluyendo las Leyes de Burgos, las Leyes Nuevas, y otros documentos como las ordenanzas locales y los tratados de juristas influyentes. Esta metodología permite explorar no solo el contenido de las normativas, sino también su contexto histórico y las motivaciones detrás de su creación (Zavala, 1935).

El análisis documental revela una tensión constante entre las intenciones expresadas en las leyes y su aplicación práctica. Según De la Peña (1986), esta brecha entre la normativa y la realidad reflejaba no solo las limitaciones logísticas y administrativas, sino también la resistencia activa de los colonos, quienes frecuentemente reinterpretaban las leyes en función de sus propios intereses. Esta ambigüedad normativa era tanto un defecto como una característica inherente del sistema colonial, permitiendo una flexibilidad que beneficiaba desproporcionadamente a los colonos en detrimento de las poblaciones indígenas (Elliott, 2006).

4. CONTEXTO HISTÓRICO Y POLÍTICO

La llegada de los españoles a América marcó el inicio de un proceso de colonización que transformó profundamente las estructuras políticas,

sociales y económicas del continente. En este contexto, la Corona española se enfrentó al desafío de establecer un marco normativo que regulase las relaciones entre los colonizadores y las poblaciones indígenas. Las primeras disposiciones legales, como las Leyes de Burgos (1512), fueron un intento inicial de abordar esta cuestión, estableciendo normativas que buscaban proteger a los indígenas de los abusos mientras legitimaban la presencia española en el Nuevo Mundo (Hernández, 2017).

El descubrimiento de América no solo representó una expansión territorial, sino también un reto jurídico y ético para la Corona española. La encomienda, instaurada como un sistema de organización del trabajo indígena, reveló rápidamente sus limitaciones y abusos. Según Blanco (2015), este sistema, aunque diseñado para garantizar protección y evangelización, en la práctica derivó en explotación y violencia. Ante este escenario, la promulgación de las Leyes de Burgos buscó mitigar estas prácticas y proporcionar una justificación moral al proyecto colonial.

Las Leyes de Burgos fueron redactadas con el propósito de regular las condiciones laborales de los indígenas, garantizar su conversión al cristianismo y evitar su explotación desmedida. Sin embargo, como señala Pérez (2018), estas normativas reflejaban un enfoque paternalista que consideraba a los indígenas como menores de edad jurídicos, incapaces de autogobernarse. Este enfoque no solo consolidó las jerarquías coloniales, sino que también limitó la posibilidad de una verdadera equidad entre colonizadores e indígenas.

Promulgadas en 1512, las Leyes de Burgos constituyen uno de los primeros esfuerzos por establecer un marco jurídico en las colonias americanas. Estas leyes establecieron regulaciones sobre las condiciones laborales, prohibieron castigos inhumanos y garantizaron la evangelización de los indígenas (Martínez, 2020). Aunque representaron un avance significativo en términos normativos, su implementación práctica fue limitada debido a la resistencia de los colonos y a las dificultades logísticas para supervisar su cumplimiento.

El objetivo principal de las Leyes de Burgos no era tanto proteger a los indígenas como consolidar el poder de la Corona española y legitimar su presencia en América. Según López (2016), estas normativas se

basaban en una concepción jerárquica de la sociedad, donde los indígenas eran percibidos como súbditos que necesitaban tutela y guía moral. Este enfoque refleja una tensión inherente entre los ideales expresados en las leyes y las realidades económicas y políticas de la colonización.

El paternalismo jurídico que caracterizó las Leyes de Burgos también estuvo presente en legislaciones posteriores, como las Leyes Nuevas de 1542. Estas normativas, impulsadas en gran parte por la influencia de Bartolomé de las Casas, buscaban eliminar las prácticas más abusivas del sistema de encomiendas y prohibir la esclavitud de los indígenas (De las Casas, 1552). Sin embargo, como señala Ruiz (2019), estas leyes enfrentaron una fuerte oposición por parte de los encomenderos y fueron aplicadas de manera desigual en las colonias.

El enfoque paternalista de las leyes coloniales no solo justificaba la subordinación de los indígenas, sino que también consolidaba las estructuras de poder coloniales. Según Navarro (2018), las normativas coloniales españolas se centraban más en regular las relaciones entre los colonizadores y la Corona que en garantizar un bienestar integral para las poblaciones indígenas. Este enfoque limitado perpetuó las desigualdades sociales y económicas, mientras ofrecía una fachada de legitimidad al dominio español.

La ambigüedad normativa fue una característica recurrente en la legislación colonial española. Por un lado, las leyes buscaban proteger a los indígenas de los abusos más evidentes, como la esclavitud directa. Por otro lado, permitían prácticas que perpetuaban la explotación económica y cultural. Según Fernández (2020), esta ambigüedad reflejaba una estrategia deliberada de la Corona para mantener un equilibrio entre las demandas de los colonos y las obligaciones éticas hacia los indígenas.

Un ejemplo claro de esta ambigüedad se encuentra en la implementación de las Leyes de Burgos, que estipulaban que los indígenas debían recibir un salario justo y tiempo libre, pero no especificaban cómo se garantizaría su cumplimiento. Esto dejó margen para que los colonos interpretaran y aplicaran las leyes según sus propios intereses. Como resultado, las normativas se convirtieron en un instrumento más de control social, en lugar de una

Desde una perspectiva crítica, las leyes coloniales españolas deben ser entendidas en su contexto histórico como un intento de justificar la colonización bajo la apariencia de moralidad y civilización. Según Hernández (2017), estas leyes no buscaban garantizar la igualdad ni empoderar a los indígenas, sino más bien controlar el impacto de la colonización para evitar revueltas y legitimar el poder de la Corona. Este enfoque refleja una tensión constante entre los ideales expresados en las leyes y las realidades prácticas de la explotación colonial.

Además, las normativas coloniales españolas carecían de un enfoque integral hacia la protección social. Aunque incluían disposiciones sobre condiciones laborales y prohibiciones de ciertos abusos, ignoraban otros aspectos fundamentales del bienestar humano, como la autonomía cultural y la redistribución equitativa de recursos. Como señala Pérez (2018), esta limitación refleja no solo las prioridades de la Corona, sino también las dinámicas de poder que definieron las relaciones coloniales.

5. LAS LEYES DE BURGOS Y LAS LEYES NUEVAS

La llegada de los españoles a América marcó el inicio de un proceso de colonización que transformó profundamente las estructuras políticas, sociales y económicas del continente. En este contexto, la Corona española se enfrentó al desafío de establecer un marco normativo que regulase las relaciones entre los colonizadores y las poblaciones indígenas. Las primeras disposiciones legales, como las Leyes de Burgos (1512), fueron un intento inicial de abordar esta cuestión, estableciendo normativas que buscaban proteger a los indígenas de los abusos mientras legitimaban la presencia española en el Nuevo Mundo (García-Pelayo, 2020).

El descubrimiento de América por Cristóbal Colón en 1492 marcó el inicio de un proceso de expansión territorial y económica que enfrentó a la monarquía española con nuevos desafíos. El principal de ellos fue cómo integrar a los pueblos indígenas en el sistema político y social español sin deslegitimar su autoridad ni comprometer los objetivos económicos del imperio. Según Serrano (2019), la encomienda fue la primera herramienta institucional utilizada para organizar el trabajo indígena, pero pronto demostró su carácter explotador y deshumanizador.

Las Leyes de Burgos de 1512 fueron el primer intento sistemático de la Corona española de regular la interacción entre colonizadores e indígenas. Estas normativas buscaban establecer condiciones mínimas de trabajo, prohibir el trato cruel y garantizar la evangelización de los indígenas. Como señala Martínez (2021), el objetivo de estas leyes era, en teoría, humanizar el sistema de encomiendas y mitigar las prácticas abusivas. Sin embargo, su implementación fue deficiente debido a la resistencia de los encomenderos y la falta de mecanismos efectivos de supervisión.

El paternalismo jurídico que subyace en las Leyes de Burgos refleja una percepción de los indígenas como sujetos jurídicos incapaces de auto-gobernarse. Según López-Portillo (2018), este enfoque no solo justificaba la subordinación de los pueblos indígenas a la autoridad española, sino que también consolidaba las jerarquías sociales y económicas del sistema colonial. Aunque las leyes incluían disposiciones aparentemente progresistas, como la prohibición de castigos inhumanos, en la práctica perpetuaban las desigualdades al ignorar las necesidades culturales y políticas de las comunidades indígenas.

El paternalismo también se manifestaba en las disposiciones relacionadas con la evangelización. Las Leyes de Burgos estipulaban que los indígenas debían recibir instrucción religiosa como parte de su integración en la sociedad colonial. Según Pérez-Herrera (2020), este mandato, aunque presentado como una forma de protección espiritual, sirvió como un mecanismo de control social y cultural que erosionó las tradiciones y creencias indígenas.

Uno de los principales problemas de las Leyes de Burgos fue la ambigüedad en su implementación. Por un lado, las normativas estipulaban obligaciones claras para los colonizadores, como garantizar un trato justo y proporcionar alimentos y descanso a los indígenas. Por otro lado, carecían de mecanismos efectivos para garantizar su cumplimiento. Según Gómez-Gallego (2019), esta ambigüedad permitió a los encomenderos reinterpretar las leyes según sus propios intereses, lo que resultó en una aplicación desigual y, en muchos casos, en la perpetuación de abusos.

Un ejemplo ilustrativo de esta ambigüedad es la regulación del trabajo indígena. Aunque las leyes establecían límites a las horas de trabajo y

garantizaban un salario justo, en la práctica estas disposiciones eran frecuentemente ignoradas. Según Arce y Torres (2017), los colonizadores justificaban estas violaciones bajo el argumento de que los indígenas necesitaban disciplina para ser civilizados, lo que refleja las tensiones inherentes entre los ideales legales y las realidades económicas de la colonización.

La promulgación de las Leyes de Burgos también refleja el intento de la Corona española de consolidar su autoridad en las colonias. Según Mendoza (2021), estas normativas no solo buscaban proteger a los indígenas, sino también limitar el poder de los encomenderos y reforzar el control de la monarquía sobre las riquezas generadas en América. Este doble objetivo creó tensiones entre la administración central y los colonos, quienes veían las leyes como una interferencia en su autonomía económica.

La Corona española utilizó la legislación colonial como una herramienta de legitimación moral y política. Según Fernández-Martín (2020), al establecer normativas que supuestamente protegían a los indígenas, la monarquía proyectaba una imagen de justicia y civilización que buscaba contrarrestar las críticas internacionales y domesticar la resistencia interna. Sin embargo, esta estrategia enfrentó limitaciones significativas, ya que la falta de infraestructura administrativa dificultaba la implementación efectiva de las leyes en un territorio tan vasto y diverso.

Desde una perspectiva crítica, las Leyes de Burgos y otras normativas coloniales reflejan más las prioridades políticas y económicas de la Corona que una verdadera preocupación por el bienestar de los indígenas. Según Ruiz-Gómez (2019), aunque las leyes incluían disposiciones humanitarias, estas eran en gran medida simbólicas y carecían de un enfoque integral hacia la protección social. En lugar de empoderar a las comunidades indígenas, perpetuaban su dependencia y subordinación.

Además, las leyes coloniales españolas carecían de una perspectiva intercultural que valorara y respetara las tradiciones y estructuras sociales indígenas. Según Morales-Sánchez (2018), el enfoque etnocéntrico de la legislación colonial no solo limitaba las posibilidades de integración, sino que también exacerbaba las tensiones entre los colonos y las poblaciones

nativas. Este fracaso en abordar las dinámicas culturales subyacentes es una de las principales críticas hacia el sistema jurídico colonial.

La llegada de los españoles a América y la promulgación de las Leyes de Burgos representan un intento inicial de la Corona española de regular las relaciones coloniales dentro de un marco normativo que reflejaba tanto aspiraciones humanitarias como intereses políticos y económicos. Aunque estas leyes marcaron un hito importante en la historia del derecho colonial, su implementación fue limitada por las tensiones inherentes entre los ideales expresados y las realidades prácticas de la colonización. Este análisis no solo resalta las ambigüedades y contradicciones de la legislación colonial, sino que también ofrece una perspectiva crítica sobre cómo las estructuras de poder y las ideologías de la época influyeron en la concepción de la protección social.

6. JURISTAS Y DOCTRINAS COLONIALES

Juristas como Francisco de Vitoria y Bartolomé de las Casas jugaron un papel crucial en la formulación de las doctrinas legales coloniales. Mientras que Vitoria argumentó en favor de los derechos naturales de los indígenas, Las Casas denunció las atrocidades cometidas en las colonias y abogó por reformas legales más estrictas. Estas perspectivas influyeron en la literatura jurídica de la época, destacando la tensión constante entre el deber moral y los intereses económicos (Hernández, 2019; Martínez, 2020).

Francisco de Vitoria, una de las figuras más destacadas de la Escuela de Salamanca, aportó una visión pionera sobre los derechos naturales en el contexto de la colonización. En su obra *Relectio de Indis* (1539), Vitoria argumentó que los indígenas eran seres racionales con derechos naturales inalienables, incluyendo el derecho a la propiedad, la libertad y la autodeterminación (Hernández, 2019). Esta postura desafiaba las justificaciones teológicas y jurídicas utilizadas por los colonizadores para subyugar a las poblaciones indígenas.

Vitoria reconocía el derecho de España a evangelizar y comerciar en América, pero rechazaba la idea de que este derecho justificara la

guerra o la esclavitud. Según Pérez-González (2018), su enfoque era revolucionario para la época, ya que introducía una perspectiva ética que limitaba el poder absoluto de la Corona española en las colonias. Sin embargo, Vitoria también era consciente de las complejidades prácticas de implementar estas ideas en un contexto marcado por la explotación económica y las jerarquías coloniales.

Una de las contribuciones más importantes de Vitoria fue su distinción entre el derecho divino y el derecho humano. Según Morales (2020), esta distinción permitió a Vitoria criticar las políticas coloniales sin contradecir la autoridad eclesiástica, lo que fortaleció su influencia en los debates jurídicos y políticos de la época. No obstante, su énfasis en los derechos naturales no siempre se tradujo en cambios tangibles en las colonias, debido a la resistencia de los intereses económicos que dominaban la administración colonial.

Bartolomé de las Casas, conocido como el “Apóstol de los Indios”, adoptó una postura aún más radical en defensa de los derechos de los indígenas. A lo largo de su vida, Las Casas denunció las atrocidades cometidas por los colonizadores y abogó por una reforma integral del sistema colonial. Su obra *Brevísima relación de la destrucción de las Indias* (1552) es un testimonio impactante de los abusos sufridos por las poblaciones indígenas y un llamado a la conciencia moral de la Corona española (López, 2018).

A diferencia de Vitoria, Las Casas no se limitó a criticar las políticas coloniales desde una perspectiva teórica. Según Fernández (2019), su activismo político lo llevó a participar directamente en la elaboración de las Leyes Nuevas de 1542, que buscaban prohibir la esclavitud indígena y limitar el poder de los encomenderos. Aunque estas leyes enfrentaron una fuerte oposición y fueron aplicadas de manera desigual, representan un hito importante en la historia de la legislación colonial española.

Las Casas también cuestionó la legitimidad de la conquista misma, argumentando que el dominio español en América carecía de una base jurídica y moral. Según García (2020), esta postura lo colocó en conflicto

con otros juristas de su tiempo, como Ginés de Sepúlveda, quien justificaba la subordinación de los indígenas bajo el argumento de su “inferioridad natural”. Este debate, conocido como la Controversia de Valladolid (1550-1551), destaca la tensión entre las diferentes concepciones de justicia y poder que definieron la literatura jurídica colonial.

Tanto Vitoria como Las Casas influyeron profundamente en la literatura jurídica colonial, aunque de maneras diferentes. Mientras que Vitoria proporcionó un marco teórico para cuestionar las prácticas coloniales desde una perspectiva ética, Las Casas actuó como un defensor incansable de los derechos indígenas, utilizando tanto la retórica como la acción política para promover reformas (Martínez, 2020).

El legado de estos juristas también se refleja en las doctrinas legales que surgieron en América durante los siglos XVI y XVII. Según Ruiz (2021), las ideas de Vitoria sobre los derechos naturales inspiraron a juristas locales a desarrollar normativas que protegieran a los indígenas dentro del sistema colonial. Por su parte, la obra de Las Casas fomentó un activismo jurídico que, aunque limitado en su alcance, sentó las bases para futuras críticas al colonialismo.

La tensión entre el deber moral y los intereses económicos es una constante en la obra de Vitoria y Las Casas. Según Morales (2020), esta tensión refleja las contradicciones inherentes al proyecto colonial español, que buscaba combinar la explotación de los recursos de América con una justificación moral y religiosa. Mientras que Vitoria intentaba reconciliar estos objetivos mediante una ética del derecho natural, Las Casas adoptaba una postura más confrontacional, denunciando las injusticias del sistema colonial en su totalidad.

Esta tensión también se manifiesta en las políticas de la Corona española, que a menudo oscilaban entre la implementación de reformas humanitarias y la protección de los intereses económicos de los colonos. Según García (2020), las contribuciones de Vitoria y Las Casas no solo evidencian las limitaciones de las leyes coloniales, sino también las dinámicas de poder que definieron la relación entre la metrópoli y las colonias.

7. CONCLUSIONES

La literatura jurídica de la España colonial refleja una tensión constante entre el ideal de protección social y la realidad de la explotación económica. Aunque las leyes coloniales incluían disposiciones progresistas para su época, su implementación fue obstaculizada por factores políticos, económicos y sociales. Este estudio destaca las limitaciones inherentes a la legislación colonial y ofrece una perspectiva crítica sobre cómo la ideología colonial y las estructuras de poder influyeron en la concepción de los derechos y la protección de las poblaciones sometidas (Martínez, 2020; Sánchez, 2021).

El concepto de protección social en la legislación colonial española surgió como una respuesta a las críticas que la Corona enfrentaba por la brutalidad de sus prácticas en América. Las Leyes de Burgos (1512) y las Leyes Nuevas (1542) establecían regulaciones destinadas a proteger a los indígenas de la explotación, garantizar su conversión al cristianismo y limitar el poder de los encomenderos. Según Pérez (2019), estas leyes representaban un intento de equilibrar los intereses económicos de la Corona con un ideal moral y religioso que buscaba legitimar la colonización.

Sin embargo, el alcance de estas leyes estaba limitado por el contexto político y económico de la época. La protección social no se concebía como un derecho integral, sino más bien como un conjunto de disposiciones destinadas a prevenir los abusos más evidentes sin alterar las estructuras de poder existentes. Como señala Morales (2020), este enfoque reflejaba una tensión inherente entre la retórica humanitaria de la legislación y su función como herramienta de control social.

La implementación de las leyes coloniales estuvo marcada por importantes limitaciones políticas y administrativas. Aunque las normativas establecían obligaciones claras para los colonos, su cumplimiento dependía de una infraestructura administrativa débil y una supervisión insuficiente. Según López y Fernández (2020), los funcionarios locales, encargados de hacer cumplir las leyes, a menudo priorizaban sus propios intereses o los de los encomenderos, lo que resultaba en una aplicación desigual y, en muchos casos, ineficaz.

Además, la resistencia de los colonos representaba un desafío significativo. Muchos encomenderos consideraban las leyes coloniales como una interferencia innecesaria en su autonomía económica y social. Según Ruiz (2021), esta resistencia se manifestaba en forma de sobornos, reinterpretaciones creativas de las normativas y, en algunos casos, enfrentamientos directos con las autoridades coloniales. Estas dinámicas no solo socavaban la efectividad de las leyes, sino que también reflejaban las tensiones entre la administración central y las élites coloniales.

A pesar de las disposiciones progresistas de las leyes coloniales, la realidad en las colonias estuvo dominada por la explotación económica y la subordinación cultural de las poblaciones indígenas. El sistema de encomiendas, que debía garantizar la protección y evangelización de los indígenas, se convirtió en un mecanismo de explotación laboral que perpetuaba las desigualdades estructurales. Según González (2020), esta contradicción refleja las limitaciones inherentes a la legislación colonial, que buscaba combinar la explotación económica con una justificación moral.

El sistema económico colonial estaba diseñado para maximizar la extracción de recursos y el beneficio de la metrópoli. Las poblaciones indígenas, vistas como mano de obra barata y fácilmente reemplazable, eran frecuentemente sometidas a condiciones laborales inhumanas. Según Morales (2020), aunque las leyes coloniales prohibían prácticas como la esclavitud directa, toleraban formas más sutiles de explotación, como el trabajo forzado y la redistribución desigual de los recursos.

La ideología colonial desempeñó un papel central en la configuración de la legislación y la protección social en las colonias. Según Martínez (2020), las leyes coloniales estaban fundamentadas en una concepción paternalista de las poblaciones indígenas, que las veía como sujetos pasivos necesitados de tutela y guía moral. Esta perspectiva no solo justificaba la subordinación de los indígenas, sino que también consolidaba las jerarquías sociales y económicas que definieron el sistema colonial.

Además, la ideología colonial se reflejaba en la ambigüedad normativa de las leyes. Según Gómez (2019), esta ambigüedad permitía a los funcionarios locales y a los colonos interpretar las leyes según sus propios

intereses, lo que perpetuaba las desigualdades en lugar de mitigarlas. Este enfoque también reforzaba la percepción de los indígenas como objetos de protección en lugar de sujetos de derechos, lo que limitaba su capacidad para participar activamente en la vida política y económica de las colonias.

Desde una perspectiva crítica, las leyes coloniales españolas deben ser entendidas como un reflejo de las tensiones inherentes al proyecto imperial español. Según Sánchez (2021), aunque las normativas incluían disposiciones humanitarias, estas eran en gran medida simbólicas y carecían de un enfoque integral hacia la protección social. En lugar de empoderar a las comunidades indígenas, perpetuaban su dependencia y subordinación.

Además, las leyes coloniales españolas no abordaban las dinámicas culturales y políticas subyacentes que definieron las relaciones coloniales. Según Morales (2020), el enfoque etnocéntrico de la legislación ignoraba las tradiciones y estructuras sociales indígenas, lo que exacerbaba las tensiones entre los colonos y las poblaciones nativas. Este fracaso en reconocer y valorar las diferencias culturales es una de las principales críticas hacia el sistema jurídico colonial.

8. REFERENCIAS

- Arce, C., & Torres, J. (2017). *Dinámicas de explotación y legislación en el sistema de encomiendas*. Editorial América Latina.
- Blanco, F. (2015). *Colonización y derechos: La construcción jurídica en el Nuevo Mundo*. Editorial Jurídica Iberoamericana.
- De las Casas, B. (1552). *Brevísima relación de la destrucción de las Indias*. Sevilla.
- De la Peña, G. (1986). *Los mecanismos del poder colonial: Un análisis histórico*. Fondo de Cultura Económica.
- Elliott, J. H. (2006). *Empires of the Atlantic World: Britain and Spain in America 1492-1830*. Yale University Press.
- Fernández, J. M. (2020). *Legislación colonial y relaciones de poder: Una mirada crítica*. Fondo de Cultura Económica.
- Fernández-Martín, A. (2020). *Legislación colonial y moralidad en el Nuevo Mundo*. Fondo de Cultura Hispana.

- Gómez, M. (2019). *Corrupción y gobernanza en la América colonial*. Fondo de Cultura Jurídica.
- González, J. (2021). Normativas coloniales y su implementación: Una perspectiva crítica. *Revista de Estudios Históricos*, 34(2), 123-145.
- García-Pelayo, E. (2020). *El derecho y la conquista: Fundamentos jurídicos del dominio español en América*. Siglo XXI Editores.
- Gómez-Gallego, L. (2019). Ambigüedades legales en el sistema colonial español. *Anales de Historia Jurídica*, 45(2), 215-240.
- Hernández, A. (2020). *Legislación colonial española: Entre los ideales humanitarios y las realidades económicas*. Universidad de Barcelona.
- López-Portillo, F. (2018). La evangelización como control social en la América colonial. *Revista de Estudios Coloniales*, 32(3), 123-145.
- López, C., & Fernández, J. (2020). *El sistema de encomiendas y las limitaciones de la legislación colonial*. Ediciones América Latina.
- Martínez, R. (2020). *Ambigüedades legales en la España colonial: Una revisión histórica*. Universidad Complutense de Madrid.
- Martínez, R. (2021). *Las Leyes de Burgos: Un análisis crítico de su impacto*. Universidad Complutense de Madrid.
- Mendoza, P. (2021). *La Corona y los encomenderos: Tensiones y regulaciones en el siglo XVI*. Ediciones Jurídicas Iberoamericanas.
- Morales, P. (2019). *Protección social y derechos indígenas en la América colonial*. Fondo de Cultura Hispanoamericana.
- Pérez, L. (2019). *Las Leyes de Burgos y las Leyes Nuevas: Análisis de su impacto y limitaciones*. Editorial Jurídica Iberoamericana.
- Ruiz-Gómez, J. (2019). *Derecho y colonialismo: Perspectivas críticas sobre la legislación española en América*. Fondo de Cultura Jurídica.
- Ruiz, J. (2021). La legislación colonial en América: Contexto, retos y ambigüedades. *Revista de Derecho Comparado*, 56(3), 345-367.
- Sánchez, F. (2020). *Efectividad de las leyes coloniales y corrupción en el sistema colonial español*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Vitoria, F. de (1539). *Relectio de Indis*. Salamanca.
- Zavala, S. (1935). *La encomienda indiana*. El Colegio de México.

SECCIÓN II.

DIDÁCTICA Y HERRAMIENTAS EDUCATIVAS
EN LENGUA Y LITERATURA

THE BILINGUAL PROGRAM FOR ENGLISH TEACHING-LEARNING: THE ROLE OF LITERATURE IN THE CURRICULUM OF ADVANCED ENGLISH

AZUCENA BARAHONA MORA
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

In recent years, studying in a foreign language has been one of the objectives of the Education, Science, and Research Department of the Community of Madrid. They developed a Spanish-English bilingual program that has been progressively implemented across various educational stages, both mandatory and non-mandatory.

Within this curriculum, the Advanced English Curriculum (hereinafter, AEC) in Compulsory Secondary Education (ESO) and Baccalaureate is the tool that allows students to develop the necessary skills to achieve full communicative competence in the target language. The role of literary texts as a means to achieve this stands out. In addition to learning linguistic aspects, literature provides students with cultural and sociocultural information, examples of real and contextualized language and its varieties, as well as knowledge of literary periods, their most representative authors, and their works.

Various researchers have already used literary texts in these educational levels and have proposed methods, such as Fernández Fernández (2003), Lasagabaster (2014), Barahona Mora (2021), Marín del Ojo and Cancelas-Ouviña (2021), and Llamas Martínez (2022), among others, which demonstrate their validity in the English as a foreign language classroom. However, these studies are not framed within the AEC so, due to the lack of publications related to its use, this article aims to fill

that gap, serving as a reference for teachers. Thus, in these pages, the characteristics of the Bilingual Program and the AEC will be explained, and a didactic implementation in 4th ESO will be presented, in which several excerpts from works by English-speaking writers were worked on. The objectives that were sought, the contents covered, and the methodology and procedures followed will be shown. Finally, the results obtained will be discussed.

2. THE BILINGUAL PROGRAM

The main objective of an educational bilingual program is for students to learn and use two languages as means of communication. To achieve this, they must receive instruction in both languages, in this case, Spanish and English, in an immersive manner, that is, simultaneously in a natural context. In this process, aspects such as the need for the two languages to complement each other, avoiding the exclusion of either, must be considered. It's also important to observe the development of the learner's first language to anticipate the pace of acquiring the second, and to recognize that affective, attitudinal factors and motivation influence learning. This last idea, so relevant in the foreign language classroom, has been addressed and studied by various authors in the context of Secondary Education, who highlight the importance of individual students' attitudes toward these types of programs. Among these we have the studies by Pfenninger (2016), Lasagabaster and Doiz (2017), Navarro and García Jiménez (2018), and Madrid (2021), which conclude that participants generally have a positive perception.

In this context, the Spanish-English bilingual educational model for public schools in the Madrid is presented. This model aims to strengthen the First Foreign Language: English subject and the teaching and learning of various subjects in English, using the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach. Its beginnings were controversial. The fact that the educational administration allowed families to choose where their children would study led to competition among schools. Regarding the Bilingual Program, Prieto Egido and Villamor Manero (2012, p.133) note in their research that the principals of public

schools who initially adopted the program did so "because of the resources it brought, the type of students it attracted, and the increased enrollment it entailed." These initial reasons, which are not pedagogical, have evolved into others related to improving education and the teaching-learning process in English. Over the years, its validity has been demonstrated (the Bilingual Program started in 1st grade of Primary Education in public schools in the 2004-2005 school year, in 1st grade of ESO in the 2010-2011 academic year, in 1st year of Baccalaureate in 2014-2015, and in Early Childhood Education in 2017-2018. In 2016, the first students who completed their education in this program took the university entrance exam). The latest study published by the Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2018) highlights the high level of English achieved by students in general, their high level of motivation, the acquisition of knowledge in the various subjects taught in English, and the boost in educational quality, among other benefits.

More specifically, according to the different educational stages, the program is organized as follows. After going through Early Childhood and Primary Education, in ESO, students receive instruction in English in two different ways. On the one hand, those who wish to continue the bilingual education started in Primary Education and have achieved an A2 level according to the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), or who come from a non-bilingual school and have a B1 level, can enroll in the Bilingual Section. This section consists of, at least, one-third of the schedule with subjects taught in English. On the other hand, those who do not want or are unable to join the Bilingual Section due to not having the required competency level will follow the Bilingual Program path. In this, they will have 5 hours of English per week and at least one hour of another subject. Additionally, students in Madrid can also study in schools that are not part of the Bilingual Program. In this context, the issue of segregation should be highlighted. According to research by Gortazar and Taberner (2020) and Murillo and Martínez-Garrido (2021), ESO students attending public bilingual schools have a higher socioeconomic and cultural level than those attending non-bilingual public schools. Likewise, Murillo et

al. (2018) conclude that segregation in public schools in Madrid is very high compared to the rest of Spain, which may be due to the bilingual program. This aspect urgently needs to be reviewed in the future, as all students must have equal access to public education.

Finally, there is no bilingual program in Baccalaureate. The fact that bilingualism is not mandatory does not allow the continuation of learning in English, so the level achieved by the students may be affected. Furthermore, in the English language university entrance exam, all students take the same test, regardless of whether they have studied in a bilingual program or not, which does not allow for a comparison of results. Therefore, it would be advisable to include it at this stage (Rodríguez-Sabiote et al., 2018).

Regarding teachers, they are affected by the Bilingual Program as follows. To teach subjects in English from Primary Education to Baccalaureate, they must have a C1 proficiency certification. It should be noted that they must thoroughly prepare to obtain this, as the training they receive during their university studies is generally not sufficient for this educational model (Jover et al., 2016). Not only in terms of English proficiency, but also in CLIL teaching. This presents a challenge for these professionals, as not all receive the necessary instruction afterward either, as indicated by the data collected by Banegas (2015), Fleta Guillén (2016), Pérez Cañado (2016, 2018), Rodríguez-Sabiote et al. (2018), and Ruiz Cordero (2018) on teachers' deficiencies about this type of methodological approach. More recently, Custodio Espinar and García Ramos (2020, p.40) point out, after their research with 383 teachers from both Primary Education and ESO in the Madrid Region, that 50% of the study sample stated they had not received CLIL training either before or after certification, despite the fact that there is an annual high-quality foreign language training plan, which impact on the certified teaching population is insufficient.

Therefore, continuous training is essential, provided through a competent offer from the Administration. A different case is that of English teachers who wish to teach the AEC in ESO and Baccalaureate, who must be certified but start from an advanced level in the language due to their studies in English Philology or Translation and Interpreting. This

teaching plan presents objectives, content, and evaluation criteria aimed at ensuring students achieve effective language proficiency through the integration of communicative and learning strategies, thinking skills, and critical thinking. Different genres of texts with various degrees of formality and communicative functions are used for this purpose.

2.1. AEC TEACHER CERTIFICATION

All teachers specializing in Foreign Language: English who are required to teach the AEC and are working professionally at an accredited bilingual school offering Secondary Education and Baccalaureate may participate in the annual call to obtain certification.

There are two ways to achieve this. First, if the teacher holds a specific qualification, they will be directly accredited. According to the regulations (RESOLUCIÓN 4 enero, 2018), this qualification must be either an official master's degree or a doctoral degree related to English literary studies, the culture of English-speaking countries, English linguistics, methodology applied to English, or translation and interpretation in the English language. Additionally, the master's thesis or doctoral dissertation must have been written and defended in the foreign language.

The second option is to pass an exam. The candidate must prepare and present a teaching plan in English based on the Curriculum. The document must cover the following aspects:

- Name and surname, title of the unit, the course it is aimed at, and a table of contents.
- Objectives, contents, and competencies.
- Activities, duration, and sequencing.
- Materials, teaching resources, and bibliography.
- Evaluation criteria and procedures, as well as measurable learning standards and outcomes.

The candidate will submit the document and defend it for a maximum of 15 minutes in front of an examination board on the assigned date. Afterwards, they will be informed whether they are considered eligible or not.

The certification will lose its validity if the teacher does not continuously teach in English for five academic years. If the teacher participates in bilingual exchange programs or teaches in English at a foreign institution where this language is official, this period will be interrupted.

3. ENGLISH LITERATURE WITHIN THE ADVANCED ENGLISH CURRICULUM

The AEC suggests a series of works and authors to be used in the learning process, including both classic and modern writers. The inclusion of texts from not only authentic materials, such as newspapers or other news outlets, but also non-adapted literary sources, allows students to access real language samples.

Among the recommended works, we have:

- Harper Lee: *To Kill a Mockingbird*. Winner of a Pulitzer Prize, it represents the fight against racism and the exaltation of justice and equality during the American Great Depression (Macaluso, 2017). It is a Bildungsroman, so an in-depth study of the protagonist can be undertaken. It is part of the Southern Gothic novel genre and can be used to learn about the social and cultural reality of the southern United States of America at that time.
- Edgar Allan Poe: a poet and writer belonging to the Dark Romanticism movement and Gothic novel genre. Aspects such as intrigue, atmosphere, supernatural elements, and the emotions conveyed by the author are very interesting for literary commentary from different angles. His themes and characters always captivate students, making his texts a reliable way to engage them in reading (Rivera Jurado & López Pérez, 2018).
- William Blake: one of the most important artists of Romanticism, whose poetry is characterized by his captivating mythological world (Stevens, 2017). His poems contain a great number of stylistic devices to work with.

- William Shakespeare: he includes poetry (*Sonnets*) and drama (*Romeo and Juliet*). Among the many elements that can be explored are the quantity and quality of his vocabulary, the particularities of his sonnets compared to other poets, the variety of registers, themes, and settings, as well as historical figures and events (Elliott & Olive, 2021).
- J.K. Rowling: the *Harry Potter* series got millions of young people around the world interested in reading (Dempster et al., 2016). Values such as friendship and loyalty, along with the magic and narrative style of the author, make these books suitable for students' tastes and age, especially those in 1st and 2nd ESO. Moreover, the variety of characters, perspectives, irony, personifications, different narrative layers, and settings and their meanings make them a very useful tool in the classroom.
- Suzanne Collins: *The Hunger Games* trilogy is very popular among students, mainly due to the movies inspired by it (Burke, 2015). Its futuristic style allows connections to be made with classic works of the genre such as *Brave New World* by A. Huxley, *The Time Machine* by H.G. Wells, and *1984* by George Orwell. Additionally, factors such as being based on the Greek myth of Theseus and the Minotaur, the characters resembling gladiators, and the depiction of a tyrannical government allow for cross-curricular activities related to Classical Culture and Geography and History subjects.

The lack of scientific publications related to the use of the resources offered by the AEC (there are barely any activities available online, such as those in Cortiñas Caride & Garzón Jordán, 2018) does not allow us to know either the didactic implementations or their results. It would be beneficial for teachers who handle the content daily and create dynamics around it to share their work, as it represents a very comprehensive document. Given this situation, the following teaching practice is proposed as an example of its potential and educational value in the English classroom.

4. DIDACTIC IMPLEMENTATION

Once the characteristics of the Bilingual Program are detailed, the didactic proposal implemented in the First Foreign Language: English classroom is specified, following the Curriculum. The students involved in this implementation were 4th-year high school students in a Bilingual Section of a school in Madrid. Three groups participated, totaling 76 individuals—34 females and 42 males. The level of competence they worked on in this course was B2 according to the CEFR.

4.1. OBJECTIVES

The general objective of this implementation is to demonstrate the validity of the AEC for the teaching and learning of English language through the literary texts proposed by it. Additionally, it aims for students to be able to:

- Recognize different types of written texts, including their formal structures.
- Read and understand various texts to obtain general and specific information, using reading as a source of pleasure, knowledge about English-speaking cultures, and personal enrichment.
- Understand texts by applying knowledge of each literary genre.
- Use and understand vocabulary, structures, and functions of the language in a literary context.
- Identify the most relevant artistic and literary periods, their characteristics, works, and authors.
- Write texts with different purposes and on various topics with coherence and cohesion.
- Use Information and Communication Technologies (ICT) to gain knowledge.

4.2. METHODOLOGY

The study is based on quantitative methodology. Data collection tools included an evaluation rubric, validated with the Cronbach's Alpha coefficient (>0.9), and a self-assessment form, both using a Likert scale and incorporating a section for comments and two open-ended questions, respectively. The results were analyzed using the IBM SPSS Statistics 25 program.

TABLE 1. *Evaluation rubric*

NAME: GRADE:	
ITEMS	
Scale: 5 very high, 4 high, 3 average, 2 low, 1 very low	
•	Identifies general and detailed information in literary texts.
•	Identifies and infers the author's intention and point of view.
•	Supports inferences about the meaning and effect of the text with evidence from the text.
•	Understands both previously studied and unfamiliar vocabulary using linguistic knowledge and context.
•	Understands literary texts from different genres and styles.
•	Effectively structures written text using appropriate cohesion and coherence elements.
•	Incorporates information obtained through research and using ICT into written text production.
•	Demonstrates appropriate pronunciation, rhythm, stress, and intonation, using them expressively in communication.
Comments:	

The evaluation rubric assesses the knowledge achieved by the students during the completion of the activities. The teacher rated each participant at the end of the implementation according to various items encompassing comprehension, written and oral expression, and the use of ICT. These items covered identifying, interpreting, understanding, and managing information around the proposed resources, recognizing genres and styles, producing organized and logical texts, and demonstrating proper pronunciation.

TABLE 2. *Self-assessment*

NAME:
GRADE:
A. Assess your work and interest regarding the following items:
Scale: 5 very high, 4 high, 3 average, 2 low, 1 very low
LITERARY PERIOD
Romanticism Dark Romanticism Postromanticism, Naturalism Modernism Postmodernism Victorian Era
AUTHORS
Coleridge Wordsworth Brontë Keats Blake Poe Hughes Tennyson Heaney Steinbeck Lawrence Frost Dickens
ICT Tools
Liveworksheets Kahoot QR codes.
B. Explain the skills and aspects you have developed and learned:
C. Explain the difficulties you have had:

The self-assessment, on the other hand, identified the students' performance level during the process. They had to evaluate it based on the literary periods, authors, and works. They also gave feedback on the ICT tools used. Additionally, two open-ended questions were included, where they had to discuss the skills they had developed, what they learned, and the difficulties they had, providing more information for data collection and analysis.

Regarding the specific methodological principles of the AEC, these contributed to the development of communicative competencies and linguistic resources, becoming the context in which thinking skills, communication strategies, and learning strategies were integrated. Furthermore, students worked on literary texts focusing on formal characteristics. Literary education helped them conduct literary analysis based on the text itself, considering the understanding of the cultural context and the author's life.

4.3. PROCEDURE

The students worked individually and in small groups, dedicating a total of 15 sessions of 55 minutes each.

The teacher used online resources about the authors, works, and periods selected. She created interactive worksheets with the *Liveworksheets* application, made a game with Kahoot, and generated QR codes with *QR Code Generator*.

On the other hand, all the literary texts were read in class, with emphasis placed on pronunciation, and the meaning of unknown words was clarified. The content was discussed, and then the specific task was done.

FIGURE 1. *Literary periods (Liveworksheets)*



The first activity carried out had two parts and consisted of familiarizing the students with the literary periods that would be covered during the implementation. Using their computer, in groups of three, they accessed a worksheet that contained a link to a video for each period (Figure 1), and they had to note and share information about the dates when each period took place, the English-speaking country where it was significant, its sociocultural context, a definition, and its relevant themes and authors. Then, individually, they had to match various characteristics with their corresponding period. Once the information was selected, they answered the questions.

Next, they answered the questions posed in another worksheet created with the same application (Figure 2), where they had to match the writers with their corresponding works and literary periods. This information came from the previous videos.

FIGURE 2. *Literary periods, authors, works (Lifeworksheets)*



The interactive activities done individually were sent to the teacher using the option provided by the application.

The second activity focused on the resources used to convey the feelings and atmosphere of the texts, as well as the author's point of view, so the students were taught about "mood and tone." (Figure 3)

FIGURE 3. *Mode and tone*

MOOD AND TONE

Mood and tone are literary elements that influence the main idea of a story.

Mood refers to the feelings and atmosphere the text provokes in the reader. It is created by means of setting (the location where the action takes place), descriptions and the attitude of the writer and the characters.

Tone refers to the author's point of view towards the topic.

Mood and tone include a combination of imagery, diction and the rhythm of the language and the sound effects the words give.



IMAGERY

Imagery draws the readers' attention on their senses and their mental pictures. In order to beautify a text, the images are shown by using figures of speech such as a simile, metaphor, alliteration, personification, amongst others.

DICTION

Diction refers to the style and the choice of words, which have a purpose.

RHYTHM

Rhythm is the pattern of beats that emphasises some words from others.



To check how an author creates mood and tone in their work in general, excerpts from the following texts were used: *Kubla Khan* (S. Coleridge), *The Pickwick Papers* (C. Dickens), *Wuthering Heights* (Emily Brontë), *Snake* (D. H. Lawrence), *Death of a Naturalist* (S. Heaney), *The Road not Taken* (R. Frost), *Composed upon Westminster Bridge, September 3, 1802* (W. Wordsworth). After the teacher illustrated several examples, in groups of three, the students proceeded to find the resources that appeared in the excerpts.

Then, to work on literary devices (imagery), a quiz was created using the *Kahoot* app (Figure 4) to practice recognizing similes, metaphors, alliteration, and personification. In this case, the students answered individually.

FIGURE 4. Imagery (Kahoot)



Once these devices were consolidated, the focus shifted to identifying them in excerpts from the texts *To Autumn* (J. Keats), *Daffodils* (W. Wordsworth), and *The Grapes of Wrath* (J. Steinbeck).

Regarding style and word choice (diction), in pairs, the students had to explain the terms in context, paying attention to their expressive intent. Parts of the works *Pike* (T. Hughes), *Ode on a Grecian Urn* (J. Keats), and *A Tale of Two Cities* (C. Dickens) were used for this.

To address rhythm, they worked on word stress and the rhyme scheme of verses. The texts used for this activity were *Tyger* (W. Blake), *The Charge of the Light Brigade* (A. Lord Tennyson), and *Annabel Lee* (E. A. Poe). Figure 5 shows an example. The students began by listening to the poem by scanning a QR code with their mobile phones that was embedded in the *Liveworksheets* sheet. Afterward, they read it aloud and made the necessary pronunciation corrections. Then, they had to mark the stress of the verses to indicate the rhythm and identify the metrical pattern.

FIGURE 5. Rhythm and stress (QR code)

WILLIAM BLAKE
10/10 WILLIAM BLAKE

Tiger Tiger burning bright,
In the forests of the night,
What immortal hand or eye,
Could frame thy fearful symmetry?

In what forest stream or deep,
Burnt the fire of divine sleep,
To what abysses of vast joy,
To what hoards of gem and gold,
To what deepest heaven,
Did thy dumb soul enter that shape so cool?

What the hammer? what the chain,
In what furnace did thy frame,
What anvil did shape the dread
To cloud the illion of thy brain?

When the stars threw down their spears
And water'd heaven with their tears,
Did he smile the world to see?
Or did he wear the world to see?

Tiger Tiger burning bright,
In the forests of the night,
What immortal hand or eye,
Could frame thy fearful symmetry?

LIVEWORKSHEET

Finally, they divided the poem, read it, and recorded it, creating a QR code that they sent to their classmates via WhatsApp, and it was listened to in class.

As a final activity, each student had to write a story based on one of the works studied during the implementation, using the necessary resources to convey the appropriate feelings and atmosphere.

4.4. RESULTS AND DISCUSSION

According to the results of the evaluation rubric, the overall knowledge gained by the students was high.

48.7% of the students identified both general and detailed information from the texts and deduced the author's intention and point of view, while 44.7% supported these inferences with examples. All of this was thanks to their high level of vocabulary comprehension (52.6%). This aspect was crucial, as they activated prior knowledge and created new knowledge, meaning they used the vocabulary they already knew and learned new vocabulary without resorting to a dictionary, instead relying on context and co-text to understand the excerpts and meet the requirements of the three previous items.

On the other hand, 51.3% and 34.2% of the students showed a very high and high degree of comprehension of literary genres and styles. These activities were programmed in collaboration with their Spanish Language and Literature teacher. During the first term and the beginning of the second, the content of that subject focused on Romanticism, Naturalism, and Modernism, so it seemed appropriate to study the analogous English authors after the Spanish ones were covered. Similarly, in the subject of Geography and History, the most relevant events of the 18th century and the Industrialization of the 19th century were taught in that year, providing the context for the chosen literary periods.

As far as the use of cohesion and coherence elements in written texts is concerned, 57.9% of the group achieved a high level of performance. Similarly, 52.6% incorporated into their work the information they obtained through research and information-seeking using ICT, thus making use of materials and improving their written expression.

Finally, 46.1% achieved a very high level in pronunciation, rhythm, and intonation, adding expressiveness to the texts after consistent practice throughout the implementation.

According to the students' self-assessment, the characteristics of the period they remembered best and liked the most were those of Romanticism/Dark Romanticism, with an average rating of 4.4 and 4.5, respectively, out of 5, the maximum value. This was because its themes and style captured their attention compared to other movements such as Post-Romanticism and Postmodernism, which scored an average of 2.2

and 2.5, and they found it less difficult to identify stylistic resources in the excerpts. The Victorian period was also of interest to them (4.3), mainly because they were intrigued by Industrialization, which they learned about in their History classes, and they saw events from that time reflected in the works of C. Dickens.

Regarding the authors and excerpts worked on those of E. A. Poe stood out, with a score of 4.8, followed by C. Dickens (4.5) and E. Brontë (4.3). The students were drawn to the themes of these writers and how they portrayed them in their works. Similarly, these were the texts chosen by most students to write the story required as the final task, which was developed according to the given steps, resulting in a coherent and cohesive text. On the other hand, the works of T. Hughes (2.1) and A. Tennyson (2.3) were the ones they found most difficult, both in comprehension and literary analysis. The reason was primarily that they were less familiar with the movement and style of these authors compared to others. For this reason, additional analyses were done throughout the course as reinforcement.

About the self-assessment of ICT, *Liveworksheets* was the tool they used most satisfactorily, with an average score of 4.5, followed by *Kahoot* (3.2) and QR codes (2.4). This was because the first one was new to them, as they hadn't used it before in any subject, and they found it useful and enjoyable for learning English. In contrast, they were more accustomed to the other two, as they had used them in other classes and outside the classroom.

Furthermore, other aspects worth mentioning include the difficulties some students had with the vocabulary in the verse texts compared to the prose texts. However, once these difficulties were overcome, their comprehension of the texts improved, although they were reminded to use context and co-text to understand them. They were able to identify examples of the author's style, particularly in relation to their word choice (diction), followed by rhetorical devices (imagery) and rhyme (rhythm). Likewise, they correctly interpreted the atmosphere the writer wanted to convey, as well as their point of view. On the other hand, they stated that the skill they had developed the most was reading comprehension.

5. CONCLUSIONS

After analyzing the approach AEC, it can be stated that its structure provides a valuable guide for learning the language progressively within the Bilingual Program of the Community of Madrid. Furthermore, the fact that the teacher has to prepare a specific test for certification allows them to become thoroughly familiar with it, which is a relevant factor reflected in their teaching performance.

However, the theoretical guidelines of the project must be put into practice in order to assess their effectiveness. With the implementation of the activities presented in relation to the Curriculum, it has been confirmed that this didactic plan steers the student toward real communicative competence due to the amount of language they are exposed to. On one hand, recommending the use of original literary texts allows the student to face the comprehension challenge that this entails, especially given the high level of many texts, thereby developing their ability to learn how to learn. Additionally, these texts not only provide linguistic knowledge but also insights into authors, genres, and styles from various literary periods, as well as their historical and social context. On the other hand, the didactic exploitation has allowed students to successfully develop skills such as cultural awareness and expressions related to the periods in which the texts are framed, digital competence by searching for and working with online information sources, and a sense of initiative and entrepreneurial spirit when working individually and collaboratively in groups. For all these reasons, the validity of the AEC for teaching and learning the English language can be confirmed.

6. REFERENCES

- Banegas, D. L. (2015). Sharing views of CLIL lesson planning in language teacher education. *Latin American Journal of Content and Language Integrated Learning*, 8(2), 104-130. <http://doi.org/10.5294/laclil.2015.8.2.3>
- Barahona Mora, A. (2021). El desarrollo de la competencia comunicativa en lengua inglesa a través de los textos literarios: la literatura colonial norteamericana. In P. Úcar (Ed.), *Estudios sobre la diversidad y la globalización. Imbricaciones culturales y traductivas* (pp. 31-44). Comares

- Burke, B. (2015). "Reaping" environmental justice through compassion in The Hunger Games. *ISLE: Interdisciplinary Studies in Literature and Environment*, 22(3), 544-567. <https://doi.org/10.1093/isle/isu099>
- Consejería de Educación e Investigación de la Comunidad de Madrid (2018). *Informe sobre la Evaluación del Programa de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid*. <https://goo.su/ZaUZpc3>
- Cortiñas Caride, R., & Garzón Jordán, M. J. (2018). Orientaciones para la preparación de material de literatura de inglés avanzado. *Revista digital educaMadrid*. <https://goo.su/kq03J>
- Custodio Espinar, M., & García Ramos, J.M. (2020). Are Accredited Teachers Equally Trained for CLIL? The CLIL Teacher Paradox. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 33, 9-25. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi33.18113>
- Dempster, S., Oliver, A., Sunderland, J., & Thistlethwaite, J. (2016). What has Harry Potter done for me? Children's reflections on their 'Potter experience'. *Children's Literature in Education*, 47(3), 267-282. <http://doi.org/10.1007/s10583-015-9267-x>
- Elliott, V., & Olive, S. (2021). Secondary Shakespeare in the UK: what gets taught and why? *English in Education*, 55(2), 102-115. <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1690952>
- Fernández Fernández, R. (2003). Una propuesta metodológica para el uso de la poesía en el aula de inglés como lengua extranjera. *Encuentro Revista de investigación e innovación en la clase de idiomas*, 13(14), 57-70. <https://ebuah.uah.es/dspace/handle/10017/993>
- Fleta Guillén, M. T. (2016). El aprendizaje temprano de lenguas extranjeras en la Comunidad de Madrid: implicaciones del perfil y metodologías de los docentes. *Didáctica: Lengua y Literatura*, 28, 87-111. <https://doi.org/10.5209/DIDA.54090>
- Gortazar, L., & Taberner, P. A. (2020). La incidencia del programa bilingüe en la segregación escolar por origen socioeconómico en la Comunidad Autónoma de Madrid: Evidencia a partir de PISA. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 219-239. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.009>
- Jover, G., Fleta, T., & González, R. (2016). La Formación Inicial de los Maestros de Educación Primaria en el Contexto de la Enseñanza Bilingüe en Lengua Extranjera. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 68(2), 121-135. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2016.68208>
- Lasagabaster, D. (2014). El texto literario como catalizador en la clase de inglés como lengua extranjera. *Impossibilia*, 8, 208-229

- Lasagabaster, D. & Doiz, A. (2017). A longitudinal study on the impact of CLIL affective factors. *Applied Linguistics*, 38(5), 688-712
- Llamas Martínez, I. (2022). De las redes al aula: La enseñanza del inglés a través de la poesía juvenil en educación secundaria. *Álabe*, nº extraordinario 1. <https://doi.org/10.25115/Alabe.2022.1.6>
- Macaluso, M. (2017). Teaching To kill a mockingbird today: Coming to terms with race, racism, and America's novel. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 61(3), 279-287. <https://doi.org/10.1002/jaal.678>
- Madrid, D. (2021). Motivational potential of bilingual and non-bilingual programmes in secondary and tertiary education. *Porta Linguarum*, 36, 193-212. <http://doi.org/10.30827/portalin.v0i36.16700>
- Marín del Ojo, P. M., & Cancelas-Ouviña, L. P. (2021). Docencia con perspectiva de género en Educación Secundaria: propuesta de Guía Didáctica de mujeres anglosajonas en lengua inglesa. *Lenguaje y Textos*, 54, 67-82. <https://doi.org/10.4995/lyt.2021.15774>
- Murillo, F. J., Belavi, G., & Pinilla, L. (2018). Segregación escolar público-privada en España. *Papers. Revista de Sociología*, 103(3), 307-337. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>
- Murillo, F. J., & Martínez-Garrido, C. (2021). Profundizado en la segregación social de los centros de secundaria en la Comunidad de Madrid. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14 (3), 348-369. <https://doi.org/10.7203/RASE.14.3.18149>
- Navarro, M. & García Jiménez, E. (2018). Are CLIL students more motivated? An analysis of affective factors and their relation to language attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90
- Pérez Cañado, M. L. (2016). Teacher training needs for bilingual education: in-service teacher perceptions. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 266-295
- Pérez Cañado, M. L. (2018). Innovations and Challenges in CLIL Teacher Training. *Theory into Practice*, 57(3), 1-10
- Pfenninger, S. (2016). All good things come in threes: Early English learning, CLIL and motivation in Switzerland. *Cahiers Du Centre De Linguistique Et Des Sciences Du Langage*, 48, 119-147
- Prieto Egido, M., & Villamor Manero, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: Las políticas educativas de la comunidad de Madrid. Profesorado. *Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16(3), 127-144. <http://hdl.handle.net/10481/23103>

- RESOLUCIÓN conjunta de 4 de enero de 2018, de las Direcciones Generales de Becas y Ayudas al Estudio y de Recursos Humanos, por la que se convocan procedimientos para la obtención de la acreditación para impartir el currículo de Inglés Avanzado de los institutos bilingües y en los centros privados concertados autorizados para impartir el programa bilingüe en Educación Secundaria de la Comunidad de Madrid. https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2018/01/15/BOCM20180115-11.PDF
- Rivera Jurado, P., & López Pérez, M. (2018). Acercar la literatura inglesa al lector de Educación Primaria y Secundaria desde los cuentos de Edgar Allan Poe. *Aula de Encuentro*, 20(2), 221-238
- Rodríguez-Sabiote, C., Madrid, D., Ortega-Martín, J. L., & Hughes, S. P. (2018). Resultados y conclusiones sobre la calidad de los programas AICLE en España. In Ortega-Martín, JL, Hughes. SP, & Madrid, D. (Eds.), *Influencia de la política educativa en la enseñanza bilingüe*, (pp.141-159). Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte
- Ruiz Cordero, M. B. (2018). Estudio comparativo sobre la formación de maestros de inglés en las comunidades autónomas de Castilla-La Mancha y Madrid. *Miscelánea Comillas. Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 149, 499-527
- Stevens, D. (2017). Teaching and learning from William Blake through the lens of critical literacy. In A. Goodwyn, C. Durrant, L. Reid & L. Scherff (Eds.), *International Perspectives on the Teaching of Literature in Schools* (pp. 153-163). Routledge

PROPUESTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR LA GENERACIÓN DEL 98 A PARTIR DE LA ESCRITURA CREATIVA

AMPARO RICO BELTRÁN

*Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura
Universitat de València*

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo presentar una propuesta didáctica que se implementó en la asignatura de Lengua castellana y Literatura, durante el curso 2023/24, en una sección de un Instituto de Educación Secundaria (en adelante IES) de la provincia de Valencia y a través de la cual se pretendía acercar los autores de la Generación del 98 al alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria a través de la escritura creativa, utilizando para ello, a modo de hilo conductor, el paisaje como elemento íntimamente relacionado con las emociones.

El centro educativo estaba ubicado en un barrio degradado, poblado por personas de escasos recursos económicos en el que conviven gentes de diferentes etnias y nacionalidades. El grupo estaba formado por ocho alumnos/as con evidentes dificultades en el aprendizaje pero sin ningún diagnóstico que los justificara.

La mencionada propuesta didáctica surge del intento de proporcionar un aprendizaje significativo a un alumnado acostumbrado a una metodología consistente en la cumplimentación de fichas y para el que los saberes y las competencias que, según la legislación vigente, es necesario adquirir para la obtención del título de Graduado/a en ESO, muy alejados de su realidad y, por tanto, carentes de interés.

La desmotivación, pues, era el principal de los problemas a que nos enfrentábamos, sobre todo, en la parte de literatura de la asignatura,

puesto que esta materia aún la consideraban más inútil que las otras desde su experiencia vital.

Sin embargo, como docentes, no podíamos dejar pasar esta oportunidad que nos brindaba el estudiantado para mostrar la importancia de la literatura para abrir nuestras mentes a otras formas de ver y de estar en el mundo o para encontrar las palabras con las que expresar nuestras emociones. Y esa fue la clave: las emociones.

No era de extrañar, pues la educación emocional, que tan bien se trabaja en la Educación Primaria, deja, muchas veces, de tener un lugar fijo en la Educación Secundaria, cuando es una etapa vital en la que las emociones están a flor de piel. Y, si de algo sabe la literatura, es de emociones, así que nos pusimos a trabajar para encontrar la forma de que el alumnado llegara a la literatura a través de las emociones.

Encontramos la clave en la escritura creativa, porque uno de los objetivos principales de la educación literaria es capacitar al alumnado para que pueda crear textos literarios que reflejen la interiorización de las convenciones del lenguaje literario. Y así viene reflejado en la LOMLOE cuando especifica que la educación literaria “recoge los saberes y experiencias necesarios para consolidar el hábito lector, conformar la propia identidad lectora, desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios y conocer algunas obras relevantes de la literatura española y universal, estimulando a la vez la escritura creativa con intención literaria”.

De hecho, en los estudios sobre Didáctica de la Literatura, la escritura creativa ha ido adquiriendo un peso cada vez más notable, puesto que promueve un aprendizaje significativo al involucrar al estudiantado en su propio proceso de aprendizaje y de desarrollo personal. Y es que en un contexto educativo en el que se pretende dotar al alumnado no solo de conocimiento sino también de pensamiento crítico, creatividad y habilidades de expresión, la escritura creativa supone un recurso educativo de gran valor.

Con todo, éramos conscientes de que, para la creación de textos literarios por parte del alumnado, se requiere de un trabajo previo en el que es imprescindible la lectura analítica de obras literarias relevantes. Sin

embargo, nuestro alumnado no tenía hábito lector ni competencias lectoras suficientes como para abordar la lectura de obras literarias relevantes, por lo que rechazaban de plano cualquier tipo de lectura, fuera en voz alta o privada y rechazaban la lectura de obras que calificaban como difíciles, aburridas y sin ningún interés. Por lo que había que solucionar también este problema.

A lo largo del presente trabajo expondremos cómo se resolvió la casuística particular del grupo para que los discentes fueran capaces de generar textos con intención literaria.

2. OBJETIVOS

Partíamos, pues, de la premisa de que la escritura creativa con intención literaria es un método efectivo para involucrar al estudiantado en su propio proceso de aprendizaje que, además, implica competencias íntimamente ligadas al desarrollo personal, pero, para que esos textos creados por el alumnado con intención literaria cumplan con las convenciones propias del género y del lenguaje disciplinar, es necesario conocer obras literarias relevantes y comprender la intención con que fueron escritas así como la forma escogida por los autores/as para expresarse. Y debíamos, asimismo, cumplir con los objetivos y saberes básicos explicitados en el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria y por el Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.

Por tanto, nos planteamos el objetivo de acercar los autores de la Generación del 98 al alumnado de 4º curso de Educación Secundaria Obligatoria, a través de la escritura creativa. Para ello dividimos este objetivo general en varios objetivos específicos:

- a. Conocer la importancia del contexto en la creación de las obras literarias de la Generación del 98.
- b. Leer obras de estos autores en las que el paisaje cobra una gran relevancia de manera analítica.

- c. Conocer la capacidad del lenguaje literario para expresar emociones.
- d. Crear textos con intención literaria que reflejen las emociones a través del paisaje.

Por otro lado, nuestro objetivo fue diseñar una propuesta didáctica diseñada que sirviera para alcanzar los objetivos antes descritos y demostrar al alumnado que la literatura tiene un valor que excede a lo material y que puede ayudarles a crecer como seres humanos.

3. METODOLOGÍA

Para la elaboración del trabajo que aquí presentamos utilizamos una metodología cualitativa que nos permitió tanto tener datos objetivos como escuchar las necesidades específicas que nos manifestaba el alumnado.

Así pues, comenzamos con una encuesta que recogía los conocimientos previos de los que partía el estudiantado.

A continuación se planteó una serie de actividades llevadas a cabo para obtener un producto final consistente en un texto creado de manera individual y con intención literaria imitando los producidos por los autores de la Generación del 98.

Por último realizamos el análisis cualitativo de los datos obtenidos durante el proceso.

El estudio y análisis de las actividades realizadas por el alumnado conforma el trabajo que aquí se presenta.

4. RESULTADOS

Como hemos comentado anteriormente, el trabajo se inició con una encuesta que pretendía recoger los conocimientos previos de los que partía el alumnado tanto en cuanto a la Generación del 98 como a sus hábitos en escritura creativa. Dicha encuesta se volvió a pasar una vez finalizada las actividades y entregado el producto final para que sirviera de autoevaluación y para añadir estos resultados a los obtenidos a partir

de la observación en el aula y la cumplimentación de las rúbricas elaboradas para la evaluación de cada uno de los trabajos. Con ello pretendíamos comprobar tanto los resultados objetivos como los subjetivos de esta propuesta didáctica además de comparar ambas encuestas para obtener, también, resultados objetivos que nos permitieran analizarlos y comprobar el grado de éxito o fracaso de nuestra propuesta.

Pasaremos a detallar las preguntas que se formuló al estudiantado tanto en la encuesta inicial como en la final:

1. ¿Sabes qué es la Generación del 98?
2. Cita a algún escritor que pertenezca a esa generación.
3. ¿Te suena el nombre de Antonio Machado?
4. ¿Y el de Miguel de Unamuno?
5. ¿O el de Azorín?
6. ¿Te gusta escribir relatos o poesía?
7. ¿Has escrito algún relato o alguna poesía alguna vez?
8. ¿Has descrito alguna vez un paisaje?
9. ¿Por qué?

Detallaremos, en primer lugar, las respuestas obtenidas en la encuesta sobre conocimientos previos. Ninguno de los encuestados conocía a la Generación del 98 ni, por tanto, pudo citar a ningún escritor. Ni siquiera conocían a Machado, a Azorín o a Unamuno. Respecto a la pregunta 6, a tan solo el 25% del alumnado le gustaba escribir poesías o relatos, aunque no lo hacían con frecuencia, únicamente cuando les sucedía algo que les impulsaba a escribir. Del 75% al que no le gusta escribir, un 33% afirmó que escribir, no, pero que sí les gustaba contar historias o rapear. El 50% del estudiantado afirma haber escrito relatos para trabajos en clase pero no poesía. Tan solo un 37% habían descrito paisajes alguna vez pero siempre como tarea escolar (actividades para trabajar los textos descriptivos).

Pero si algo hay que destacar en sus respuestas, no es solo el desconocimiento, sino la apatía con la que respondían los discentes y que se

manifestaba tanto en sus respuestas escritas como en las quejas verbales ante las preguntas. De ellas se deducía que la única utilidad que encontraban a estos saberes era la de aprobar la asignatura y, por tanto, demandaban algo, en su opinión mucho más práctico: “Dígame qué he de estudiar, lo estudio y se lo pongo en el examen”.

Teniendo en cuenta, pues, tanto los conocimientos de los que partía el alumnado como su actitud hacia la literatura, se planteó la propuesta didáctica que a continuación se detalla:

- PUESTA EN SITUACIÓN: Planteamos la unidad didáctica explicando la importancia de la escritura creativa para poder expresar emociones y explicamos en qué iba a consistir el taller.
- PRIMERA ACTIVIDAD: Se proporcionó a los discentes un listado de emociones y sentimientos: alegría, amor, ira, calma, tristeza, frustración, miedo. Se les pidió que escogieran uno de ellos y buscaran un paisaje en el que sintieran esa emoción o ese sentimiento para, después, describirlo en su libreta de manera que todos pudiésemos sentir lo mismo.
- SEGUNDA ACTIVIDAD: Se partió de una clase magistral en la que se aprovecharon las explicaciones que la profesora de Historia había expuesto en su clase sobre la independencia de las colonias, para enlazarlas con conceptos básicos sobre la Generación del 98, y acabar comentando la importancia del paisaje en los escritores de esta generación y realizar un debate sobre las razones que habían provocado el desánimo en los autores de esta generación.
- TERCERA ACTIVIDAD: Lectura de obras o fragmentos de obras de varios autores de la Generación del 98. En concreto, se leyó en voz alta el artículo de Unamuno titulado Nieve que está publicado en *Paisajes del alma*; un fragmento de *Camino de Ruidera*, de Azorín y de Antonio Machado, el poema I de *Campos de Soria* y *Mi infancia son recuerdos de un patio de Sevilla*. Se buscaba que el alumnado observara el lenguaje poético utilizado en las descripciones de los paisajes y cómo con él lograban transmitir un estado de ánimo.

PRODUCTO FINAL: Se pidió al alumnado que escogiera entre dos momentos de su vida: la infancia o el primer amor. Se le solicitó que buscara un paisaje que le trasladara a ese momento para, después, describirlo plasmando en el texto las emociones que les producía ese momento.

Del proceso de observación y evaluación de las actividades, destacaremos que en la primera actividad, que se planteó de manera individual, hubo una curiosa coincidencia: pese a haber un listado con siete emociones o sentimientos y sin haber comentado previamente qué emoción o sentimiento pretendía escoger, el alumnado se repartió al 50% entre la calma y el amor. Además, pese a ser un alumnado, como ya se ha indicado anteriormente, sin hábito lector ni grandes competencias en la materia, sus escritos contenían, tanto el tópico del *locus amoenus*, como el del *carpe diem*, no siendo los discentes conscientes del uso que estaban realizando de estas figuras. Por lo que debemos deducir que, de alguna manera, estos tópicos siguen presentes tanto en películas, como series, canciones o publicidad.

Durante el transcurso de la tercera actividad, pudimos observar cómo estas lecturas provocaron el desánimo en los discentes debido a su baja autoestima. Se consideraban incapaces de realizar el producto final ya que se comparaban con los autores cuyos textos habíamos leído. Y su desánimo no solo procedía de la comparación realizada a nivel profesional, sino también a nivel vital, pues el alumnado consideraba que los autores de la Generación del 98 tenían un pasado que rescatar por hermoso o feliz, mientras que la mayoría de nuestro estudiantado no creía que hubiera nada recuperable en su vida para que mereciese escribir sobre ella. Para resolver esta situación volvimos a explicar las expectativas y el objetivo del producto final que no era otro que producir un texto con intención literaria que transmitiese una emoción y se propuso una reflexión sobre si era objetivamente posible o no que no hubiera ningún momento que mereciera ser rescatado de toda una vida. Además de la posibilidad de escribir sobre unos sentimientos tristes o desesperados como elemento reparador.

Así como en la segunda actividad, cuando tenían que escoger una entre siete emociones o sentimientos para describir un paisaje que se lo provocara, el estudiantado optó al 50% entre solamente dos de ellas, la

calma y el amor, a la hora de escoger para el producto final un momento de sus vidas, la infancia o el primer amor, para buscar un paisaje que les trasladara a ese momento y describirlo, los discentes optaron mayoritariamente por la infancia y tan solo uno de ellos optó por el primer amor. Quienes optaron por la primera, describieron parques, comidas familiares o lugares idílicos en los que se sentían libres, queridos o protegidos respectivamente. El chico que optó por buscar un lugar que le transportase al primer amor, escogió un desguace y lo amplió a todos los amores de pareja. Su explicación para la elección de ese paisaje fue devastadora, tanto por lo que significó para él esa experiencia, como por ser compartida por el resto de alumnado que aprobó la elección cuando él leyó en voz alta su texto. Explicaba este alumno que el amor se parece a un desguace porque uno entra en él esperando encontrar algo hermoso y de gran valor, pero una vez dentro, solo encuentra productos de desecho.

Los productos finales elaborados por los discentes mostraron que habían adquirido la habilidad de utilizar el lenguaje de forma que transmitiera emociones. Para ello hicieron uso de distintas figuras estilísticas como las comparaciones o las metáforas y de un uso poético del lenguaje.

En cuanto a los resultados de la encuesta de autoevaluación, podemos decir que, todos ellos supieron ubicar temporalmente a la Generación del 98 y contextualizarla y que fueron capaces de citar a los autores y obras trabajados en clase. Respecto a las preguntas sobre escritura creativa, el gusto por escribir para expresar sus emociones y vivencias alcanzó el 67,6%. Y del 32,4% restante, un 16,6% expresó explícitamente que la actividad le había resultado desagradable porque no le gustaba evocar momentos tristes de su vida y al resto no le disgustó la actividad pero no tenían intención de continuar con ella debido a sus dificultades con la escritura.

Por tanto, podemos observar que tanto los resultados objetivos como los subjetivos fueron alentadores ya que el alumnado participó activamente, leyó poemas y mejoró tanto el conocimiento de autores de la Generación del 98 como de los textos que escribieron y fueron capaces de crear textos con intención literaria en los que transmitieron emociones, lo que, a nuestro entender, supone haber logrado un aprendizaje significativo.

5. DISCUSIÓN

El objetivo principal de la educación literaria en la Educación Secundaria Obligatoria está enfocado hacia dos aspectos fundamentales: la comprensión de textos literarios y la capacitación del alumnado para la creación de sus propias obras con intención literaria. Es decir, no se pretende únicamente que los discentes adquieran conocimientos sobre cómo abordar la lectura de textos literarios, sino también que comprendan la forma y la intención con la que estos textos han sido escritos.

Este objetivo puede observarse en el enfoque que, desde la legislación vigente para esta etapa educativa, se da a la asignatura de Lengua y Literatura cuyo propósito es el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas: hablar, escuchar, leer y escribir. Por tanto, se trabajará con el alumnado para que sea capaz de producir textos con diferentes intenciones comunicativas.

Sin embargo, el espacio dedicado en las aulas a la creación de textos con intención literaria es muy escaso y no siempre se le da la continuación adecuada. En muchas ocasiones, tan solo se pide al alumnado que redacte un texto, normalmente narrativo, sin transmitirle después una retroalimentación adecuada para que vaya desarrollando sus habilidades literarias.

Y es que la Literatura continúa transmitiéndose en las aulas de Educación Secundaria de manera historicista, pese a las recomendaciones de la Didáctica de la Literatura que invitan a poner el foco en la interacción entre el texto y el lector con el objetivo de crear lectores competentes (Mendoza, 2005). Y es esta visión historicista, que todavía pervive, la que nos mostraba nuestro alumnado de esta sección del IES en que se implementó nuestra propuesta didáctica cuando nos pedía que concretáramos qué debía memorizar para aprobar el examen. Pero la experiencia nos ha demostrado que esta visión no crea lectores competentes, ni siquiera personas con un gran conocimiento sobre historia de la literatura ya que tienden a olvidar todo lo estudiado tras el examen puesto que no se ha generado un aprendizaje significativo al no considerar interesante o útil este conocimiento.

No obstante lo anterior, en cuanto a los planes de fomento de la lectura, sí se está acomodando el canon en busca de esa interacción entre el lector y el texto. Aunque, a nuestro entender, sin proporcionar todavía las herramientas necesarias para convertir al alumnado en lectores competentes.

Pareciera que la literatura, que ha ido perdiendo peso académico, caminara por distintas sendas sin llegar nunca a converger, por lo que los discentes no alcanzan a tener una visión de conjunto que les permita saber hacia dónde se dirigen. Así, por un lado, se les proporciona una serie de datos de la historia de la literatura; por otro, se les solicita que comenten textos literarios; además, se les pide la lectura de obras, normalmente novelas escritas en la actualidad y que versan sobre temáticas con las que el alumnado se identifica o de obras del canon filológico; y, por último, se les requiere la elaboración de textos con distintas finalidades, una de ellas la literaria. Se echa, pues, en falta un hilo conductor que cosa todas estas piezas para ofrecer al alumnado una pieza con significado.

Y esta pieza pudiera ser la escritura creativa con fin literario, ya que autores como Bértolo, C. (1988) o Merino, J.M. (2002) plantean que los seres humanos venimos utilizando la narración desde nuestros orígenes tanto para explicar el mundo que nos rodea como para explicarnos a nosotros mismos. Por tanto, creemos que, sobre todo en la adolescencia, que es la edad en la que se encuentra el alumnado de Educación Secundaria, es un buen hilo conductor para que cobre sentido la enseñanza de la literatura. Podemos enseñar a los alumnos a “narrarse”, a contar el mundo que les rodea para proporcionarle un sentido, para conocerse mejor. Y, para ello, habremos de proporcionarles los saberes necesarios para aprender cómo lo hicieron quienes les precedieron, hablarles de las estructuras, de los recursos estilísticos, etc., y habrán de leer, por supuesto, porque sin la lectura de grandes obras, no hay adquisición de la competencia literaria y porque escribir con intención literaria requiere de la lectura no solo como base intelectual sino también como recurso esencial.

Sobre esta premisa se asientan los defensores de los talleres literarios en las aulas. En España, las primeras propuestas de este tipo se introdujeron en el ámbito educativo en la década de 1980 (Delmiro, 2002: 39-79). Estas propuestas se inspiraron en diversas contribuciones francesas

de las décadas de 1960 y 1970, que a su vez retomaron las ideas del grupo Oulipo (taller de literatura potencial) de Raymond Queneau y François Le Lionnais, de mediados del siglo XX. En estos talleres literarios los discentes se convierten en aprendices de poetas, novelistas o dramaturgos y leen para adquirir referencias, para aprender a través del ejemplo. Como consecuencia natural de esas lecturas enfocadas al aprendizaje, devendrá con posterioridad la capacidad para juzgar o criticar las obras literarias.

El papel del docente en estos talleres es el de guía, orientador y facilitador del proceso creativo.

Experiencias como la que presenta Consuelo Allué (2018), nos muestran mejoras tanto en las actitudes como en las habilidades de escritura en el alumnado que realiza a diario actividades que incluyen la escritura creativa y un enfoque participativo que recoja sugerencias de mejora del texto.

Así pues, la labor del docente debe ser diseñar actividades que guíen a los alumnos hacia la consecución de un texto con intención literaria así como ayudar al alumnado a comprender el proceso creativo. Este trabajo ayuda a los alumnos a desarrollar la imaginación con objetivos específicos, a establecer propósitos y resultados literarios a partir de temas y argumentos dados, a familiarizarse con un método de escritura, y a concebir la escritura literaria como el producto de un proceso elaborado, reflexivo y compartido (Alonso, 2001).

Proponer al alumnado que escriba sobre sus propias experiencias les permitirá descubrir que, a través de la escritura, se revelan aspectos ocultos de la realidad y les permitirá la creación de dimensiones que facilitan la comprensión tanto del entorno como de uno mismo (Corrales, 2001).

Esto mismo fue lo que nosotros quisimos poner en práctica con nuestra propuesta didáctica. La coincidencia en el sentir general de nuestro alumnado con el de la Generación 98 fue lo que nos dio la clave para generar el interés por estos autores. El hecho de que algunos hubieran utilizado la escritura creativa para expresar emociones o sentimientos y quienes no escribían utilizaran otros medios artísticos para expresarlas como las canciones o el rap, nos convenció de que producir este tipo de textos podía ayudar a los discentes a ser capaces de verbalizar sus emociones, de dotarlas de un lugar apropiado y de

crear un clima de confianza en el que trabajar la empatía a la par que reforzar el sentimiento de grupo.

Elegimos el tema de los paisajes por varios motivos. Primero porque es un tema recurrente en algunos autores de esta generación; el segundo porque consideramos que dado que los discentes habían producido textos descriptivos no les resultaría difícil generar textos que vincularan el paisaje con una emoción; y el tercero porque podría constituir una excusa para hablar de estas cuestiones sin que les provocara pudor.

Y es que la educación emocional es la gran ausente en los planes de estudio de la Educación Secundaria, a pesar de haberse trabajado de manera transversal en la Educación Infantil y Primaria. Esta carencia afecta a la hora de poner nombre a los sentimientos, de hablar de ellos con naturalidad y dificulta su proceso para convertirse en los adultos de la sociedad que hemos decidido conformar. En este sentido, creemos que la literatura puede ayudar a trabajar la educación emocional por el gran potencial que tiene.

6. CONCLUSIONES

Como puede deducirse de lo anteriormente expuesto, la metodología empleada en el aula fomenta la motivación, la búsqueda e interiorización de los saberes necesarios para producir un texto con intención literaria y la creatividad. La lectura guiada ha producido un acercamiento significativo a obras literarias que, en principio, consideraban ajenas a sus intereses. Y el trabajo realizado ha permitido al alumnado reflexionar y hablar sobre aquellas emociones y sentimientos que le son importantes.

Los productos finales presentados han permitido comprobar la interiorización de aquellos elementos que dotan a un texto de la categoría de literatura. En ellos hemos observado el uso de diferentes recursos estilísticos y de un lenguaje poético que permitía al texto no solo transmitir emociones sino conmover al lector.

Los resultados de este taller fueron alentadores: el alumnado participó activamente, leyó los textos buscando la emoción que pretendía

transmitir el escritor y logró conocer autores y textos, lo que supone un aprendizaje significativo.

Por tanto consideramos que esta propuesta puede resultar interesante para abordar tanto los saberes como las competencias que vienen marcadas por el currículum de Secundaria a la par que, al trabajar de manera transversal las emociones e interdisciplinariamente con la asignatura de Historia, permite al alumnado contextualizar e interrelacionar los saberes adquiridos.

8. REFERENCIAS

- Acosta Gómez, L. (1989). El lector y la obra. Gredos.
- Allué Villanueva, C. (2018). Desarrollo de la competencia metalingüística en Secundaria mediante la producción de microtextos: el concepto de cambio semántico. HUARTE DE SAN JUAN. Filología y Didáctica de la Lengua N. 18/Filologia eta Hizkuntzaren Didaktika 18 Z. Pamplona: Universidad Pública de Navarra/Nafarroako Unibertsitate Publikoa, 2018. Págs. 6-25.
- Alonso Blázquez, F. (2001). Didáctica de la escritura creativa. Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa, 28: 51-64.
- Bértolo, C. (1998). La responsabilidad narrativa. El País, 18 de abril.
- Bisquerra, R. y Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. UNED Educación XX1, 10, 61-82.
- Bisquerra, R., Pérez González, J. C., y García Navarro, E. (2015). Inteligencia emocional en educación. Síntesis.
- Corrales, J. L. (2001). Formación de profesorado en creación literaria: una necesidad. Tarbiya: Revista de investigación e innovación educativa.
- Decreto 107/2022, de 5 de agosto, del Consell, por el que se establece la ordenación y el currículo de Educación Secundaria Obligatoria.
- Delmiro Coto, B. (2002). La escritura creativa en las aulas: En torno a los talleres literarios. Barcelona. Ed. Graó.
- Díaz-Plaja Taboada, A. (2002). El lector de secundaria. Aspectos Didácticos de Lengua y Literatura, 12, 171-195.
- Gil Flores, J. (2011). Hábitos lectores y competencias básicas en el alumnado de educación secundaria obligatoria. UNED Educación XX1, 14 (1), 117-134.

- Jover, G. (2007). Un mundo por leer. Educación, adolescentes y literatura. Octaedro.
- Latorre Zacarés, V. (2007). Hábitos de lectura y competencia literaria al final de la E.S.O. OCNOS, 3, 55-76.
- Lazarillo, Grupo (2006). La caracterización del lector adolescente: una aproximación desde la objetividad y desde la subjetividad. OCNOS, 2, 93-103.
- Martínez Fernández, J. E. (1997). Los actuales enfoques teórico-críticos de la literatura, en Serrano, J. y Martínez Fernández, J. E. (coords.), Didáctica de la lengua y la literatura. Oikos-Tau (pp. 61-84).
- Mendoza, A., coord.. (1998). Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura. Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura, ICE Universitat de Barcelona, Horsori.
- Mendoza, A. (2005). La educación literaria desde la literatura infantil y juvenil. En UTAN- DA, M. C.; Cerrillo, P. C.; García Padrino, J. (eds.), Literatura infantil y educación literaria, Cuenca, Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 33-61.
- Mendoza, A. (coord.) (2012). Leer hipertextos. Del marco hipertextual a la formación del lector literario. Barcelona, Octaedro.
- Merino, J.M. (2002). Homo narrans. El País. Babelia, 19 de enero.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (2003). Teoría del lenguaje literario. Cátedra.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.
- Sanjuán Álvarez, M. (2013). La dimensión emocional en la educación literaria. Prensas de la Universidad de Zaragoza.

ESTRATEGIAS DE LECTURA CRÍTICA PARA LA MEJORA DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

GIPSON JOEL BURGOS BURGOS

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

MIGUEL ÁNGEL LÓPEZ GUAMÁN

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

FRANCISCO SAMUEL MENDOZA MOREIRA

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad, uno de los desafíos más grandes que enfrenta el sistema educativo de Ecuador es el bajo rendimiento en las competencias lectoras del alumnado. Durante los últimos años, se han llevado a cabo algunos estudios para determinar el nivel de desempeño de los estudiantes en el país, entre ellos, destaca las pruebas PISA-D (2017), en la cual Ecuador obtuvo un promedio de 408 puntos en lectura, aunque estos resultados están ligeramente en la media regional, siguen estando muy por debajo de los países miembros de la OCDE quienes obtuvieron un promedio de 493 puntos en lectura.

Estas cifras revelan un déficit considerable en la comprensión lectora, debido que más del 50% de los estudiantes ecuatorianos se ubicaron por debajo del nivel 2 (nivel básico) en Lectura. En el nivel 2 los estudiantes solo pueden leer textos sencillos y familiares y entenderlos de manera literal. Pueden demostrar cierta capacidad de asociar diversos datos, elaborar conclusiones que van más allá de la información explícita y conectar un texto con sus experiencias y conocimientos personales. Para entender un poco más lo que esto significa, PISA establece seis niveles de desempeño de competencias lectoras, el nivel 6 se lo asocia a las tareas más complejas, mientras que el nivel 2 es considerado el nivel de las habilidades básicas (Gracida Juárez, 2012). De manera que, se vuelve

preocupante el hecho de que la mitad de los estudiantes no alcancen este nivel considerado como el punto de partida hacia niveles más complejos.

En otros estudios realizados por el laboratorio de latinoamericano de Evaluación educativa (UNESCO y LLECE, 2021) se observó que el 74% de estudiantes de básica media y el 42% de básica elemental del Ecuador no alcanzaron niveles adecuados de competencias lectoras. Estas competencias son fundamentales para el desarrollo integral del alumnado, ya que facilitan y potencian habilidades como la comprensión de textos, la capacidad crítica y reflexiva de los estudiantes, permitiéndoles interpretar, análisis y evaluar información de 2 manera efectiva en su vida cotidiana, pero el desconocimiento de estrategias pedagógicas por parte del profesorado para potenciar estas habilidades ha provocado un bajo rendimiento en el nivel lector del alumnado que persiste hasta la Educación Superior.

Además, en las evaluaciones realizadas por el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) en el 2019 los estudiantes de séptimo grado obtuvieron un promedio de 684 puntos en lectura, resultado inferior al promedio regional (696 puntos). Estos resultados indican que el sistema Educativo del Ecuador requiere esfuerzos significativos para mejorar la calidad educativa, esto incluye la implementación de estrategias innovadoras de lectura crítica. El propósito de este estudio es diagnosticar las competencias lectoras de los alumnos basándose en las capacidades de inferir, interpretar y concluir información. Con esta prueba se busca tener un conocimiento más profundo sobre las debilidades en el desempeño de la comprensión lectora del nivel de básica media, y en base a los resultados, implementar un conjunto de estrategias de lectura crítica para mejorar estas capacidades. Estas estrategias no solo buscan desarrollar competencias lectoras en los estudiantes, sino también fomentar hábitos de lectura que, a través del trabajo constante del docente de aula, logre consolidar a sus estudiantes como lectores activos.

1.1. LECTURA CRÍTICA

La lectura crítica es una competencia clave en la educación, ya que permite al alumnado analizar, interpretar y evaluar textos de manera profunda, cuestionando las ideas del autor, el contenido del texto, sus perspectivas y propósitos. Este tipo de lectura trasciende la comprensión

literal de un texto, ya que exige un análisis minucioso de los argumentos y las evidencias presentadas. Al respecto, Castillo y Pérez (2019) afirman:

La lectura crítica es una competencia fundamental del proceso educativo que implica el desarrollo de niveles elevados de interpretación, donde se potencian los saberes previos, la capacidad evaluativa, la formulación de juicios sustentados y la construcción de relaciones significativas entre el discurso y la realidad (p.175).

En el contexto educativo, la lectura crítica resulta esencial para el desarrollo del pensamiento crítico, convirtiendo a los estudiantes en lectores activos, capaces de formar sus propios juicios basados en evidencias lógicas y en el análisis contextual. Por consiguiente, según Avendaño (2016), a través de la lectura crítica se busca promover “capacidades para pensar, discernir y desempeñarse de manera autónoma, reflexiva, analítica y crítica en la actual sociedad cambiante, compleja e invadida por el abrumador flujo de información de toda índole” (p. 211).

Este enfoque contribuye a formar estudiantes más informados, capaces de tomar decisiones fundamentadas y de pensar de manera autónoma, evitando los sesgos provenientes de las redes sociales y los medios de comunicación. Sin embargo, para alcanzar este nivel, los estudiantes deben dominar los niveles básicos de lectura (literal e inferencial) y desarrollar un conjunto de competencias específicas que exige la lectura crítica.

En este sentido, Serrano y Madrid (2007) clasifican las competencias de la lectura crítica en cuatro categorías:

1. Competencias cognitivas: Facilitan la identificación de puntos de vista e intencionalidades (p. 62).
2. Competencias lingüísticas y discursivas: Hacen referencia a la capacidad del lector para reconocer el género discursivo (estructura, registro, funciones y recursos lingüísticos) (p. 62).
3. Competencias valorativas y afectivas: Permiten identificar contenidos, opiniones, presupuestos y valores estéticos (p. 62).

4. Competencias pragmáticas y culturales: Reflejan la habilidad del lector para derivar implicaciones y cuestionarse cómo lo posicionan las ideas del texto (p. 62).

La lectura crítica, en definitiva, no es un proceso sencillo, ya que requiere dedicación, tiempo, esfuerzo y gusto por leer e informarse. Por ello, es fundamental fomentar en los estudiantes un hábito lector que sienta las bases necesarias para desarrollar estas competencias y, con ello, consolidarlos como lectores críticos.

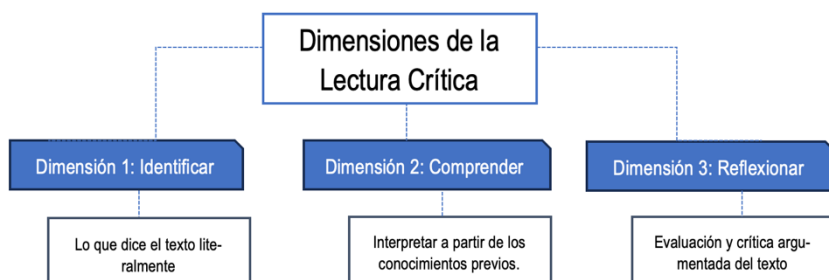
1.1.1. Dimensiones de la Lectura Crítica

El lector contemporáneo debe asumir una actitud crítica frente a la gran cantidad de información a la que está expuesto actualmente. Para ello, es imprescindible que aprenda a evaluar el discurso desde su propia perspectiva, adoptando un espíritu investigador y cuestionador de la realidad. Leer críticamente requiere contar con la motivación necesaria para aprender y descubrir cosas nuevas. Este aspecto es fundamental que el docente lo considere al asignar lecturas a sus estudiantes, ya que debe ofrecer diversas opciones de libros y atender los diferentes intereses de sus aprendices (Brito Ramos, 2020).

Con base en lo expuesto, se identifican tres dimensiones fundamentales de la lectura crítica: identificar, comprender y reflexionar, definidas por Girón, Jiménez y Lizcano (2007), como se citó en Brito (2020):

Tomado de Girón, Jiménez y Lizcano (2007) adaptado por Brito (2020)

FIGURA 1: Dimensiones de la lectura crítica



La primera dimensión: Identificar se enfoca en reconocer y comprender los elementos esenciales de un texto, constituyendo el nivel inicial del análisis crítico. Según Brito (2020) implica identificar contenidos explícitos y establecer la base para procesos más complejos que permitan reconstruir la estructura del texto. si el estudiante no logra captar esta información, será difícil que pueda realizar inferencias posteriores.

La segunda dimensión: Comprender desarrolla habilidades cognitivas que permiten al lector interpretar el significado explícito e implícito de un texto, conectándolo con su conocimiento previo y preparándose para análisis más profundos. Cieza (2023) destaca que la comprensión lectora es una interacción activa del lector con el texto, abarcando los niveles literal, inferencial y crítica, esenciales para una interpretación completa.

La tercera dimensión: Reflexionar consiste en evaluar, contrastar y formular juicios sobre el contenido, estructura e implicaciones del texto. (Avendaño, 2016) señala que comprender tanto el contenido explícito como el implícito fomenta la reflexión crítica, permitiendo al lector evaluar el contexto del texto, el autor y su relación con otros textos, promoviendo una lectura argumentada y profunda. Estas dimensiones son fundamentales para desarrollar competencias críticas en los estudiantes.

1.2. COMPRENSIÓN LECTORA

La comprensión lectora es un concepto clave en el ámbito educativo y para entenderlo plenamente, es necesario desglosar sus términos. Según Hoyos y Gallego (citado en Cieza, 2023) señalan que el comprender lo que se lee es un proceso complejo que implica entender el significado de las palabras en función al contexto. Este proceso incluye la retención de información y su decodificación mediante el uso de conocimiento previos, permitiendo la elaboración de un concepto argumentando de manera lógica.

De acuerdo con García et al. (citado en Oña, 2023) “la lectura es la capacidad de comprender, utilizar y analizar textos escritos, para alcanzar los objetivos del lector, desarrollar sus conocimientos y posibilidades y participar en la sociedad” (p. 158). Esto significa que la lectura permite al lector llenar vacíos de conocimiento y resolver dudas. Sin

embargo, la lectura debe ser una actividad motivada y no impuesta, ya que la obligatoriedad puede disminuir el interés y la curiosidad por explorar nuevos conocimientos. Al crear un entorno de apoyo y libertad, el lector desarrolla plenamente sus capacidades de comprensión.

Por su parte Neira et al (2015), como se citó en Montesdeoca et al., (2020) afirma que la comprensión lectora es un proceso cognitivo complejo indispensable para operaciones de alto nivel de aprendizaje y el razonamiento, especialmente cuando se trabaja con material textual escrito.

Teniendo en cuenta las definiciones, podemos decir que la comprensión lectora es un proceso cognitivo fundamental que facilita la capacidad de entender y reflexionar sobre lo que se lee. Es esencial tanto en el ámbito académico, donde se encuentra presente en todas las áreas de estudio, como en el personal, desde ampliar el vocabulario hasta comprender instrucciones cotidianas. Este proceso incluye diferentes etapas, que se describen a continuación:

- **Antes de leer:** Se realiza una exploración superficial del texto, observando elementos como el título, la portada y las imágenes. Esto permite generar hipótesis y expectativas sobre el contenido de la lectura.
- **Durante la lectura:** El lector procesa y comprende el contenido, elaborando conclusiones propias. En esta etapa, se pueden subrayar las ideas más relevantes o realizar anotaciones para destacar los puntos de mayor interés.
- **Después de leer:** Se verifica la comprensión del texto mediante estrategias como resúmenes u organizadores gráficos. Si se identifican dudas o aspectos confusos, se realiza una relectura para aclararlos.

La taxonomía de Bloom puede considerarse una herramienta fundamental para guiar el desarrollo de la comprensión, estructurándose en varios niveles: recordar, comprender, aplicar, analizar, evaluar y crear. Cada uno de estos niveles debe ser comprendido, analizado y ejecutado de manera secuencial para que, al final el lector pueda evaluar la información de manera adecuada (Barcia et al, 2017, como se citó en Cuenca et al., 2021).

- **Recordar:** En este nivel, el lector reconoce o memoriza sucesos, datos o información clave, estableciendo las bases para los niveles posteriores.
- **Comprender:** Aquí, el lector procesa y sintetiza la información, logrando mejorar su comprensión mediante la interpretación de lo leído.
- **Aplicar:** El lector utiliza lo aprendido en diferentes contextos, trasladando el conocimiento de situaciones prácticas y relevantes.
- **Analizar:** Este nivel implica decodificar el mensaje para comprenderlo a fondo. Se realiza la organización de ideas, estableciendo relaciones, diferenciaciones y una estructura lógica para captar el propósito del texto.
- **Evaluar:** El lector utiliza criterios específicos para valorar la información, aplicando el pensamiento crítico y reflexionando sobre lo aprendido tras el análisis.
- **Crear:** Este nivel, el más complejo, busca que el lector genere nuevas conclusiones o plantee rutas alternativas al conflicto presentado, manteniendo siempre el propósito inicial de la lectura.

1.2.1. Niveles de Comprensión Lectora

En la comprensión lectora podemos abordar tres niveles que son el literal, inferencial y el crítico como lo describe Cárdena et al. (2021), citado en Ramírez y Fernández (2022):

- **Nivel literal:** Este nivel se centra en localizar y comprender los mensajes explícitos en el texto. El lector descifra las ideas y genera una comprensión básica sin profundizar en la lectura ni interpretar más allá de lo que está directamente expuesto
- **Nivel inferencial:** En este nivel, el lector relaciona las ideas expresadas en el texto para construir un contenido propio, basado en las deducciones que realiza a partir de la lectura. Aquí, se construye nueva información a través de interpretaciones personales.
- **Nivel crítico:** En este nivel, el lector adopta un enfoque reflexivo y argumentativo, evaluando los textos con profundidad.

Es capaz de comprender de manera crítica la lectura y emitir juicios de valor fundamentados sobre el contenido

2. OBJETIVOS

El objetivo general de este estudio fue valorar las competencias lectoras en los estudiantes de séptimo grado para identificar las transformaciones didácticas necesarias en la formación del profesorado. Este propósito buscó establecer una relación entre las habilidades lectoras de los estudiantes y las estrategias pedagógicas empleadas, promoviendo una enseñanza más efectiva y adaptada a las demandas actuales del aprendizaje.

Para alcanzar este objetivo, se diagnosticó el estado situacional de la comprensión lectora en los estudiantes de séptimo grado de la Unidad Educativa Tarqui. Este diagnóstico permitió identificar las fortalezas y debilidades en las competencias lectoras, así como los factores que influyeron en su desarrollo, sentando las bases para diseñar intervenciones adecuadas.

Con base en el diagnóstico, se planificó e implementó un plan de intervención pedagógica enfocado en promover el desarrollo de la comprensión lectora y el pensamiento crítico. Esta intervención incluyó estrategias didácticas innovadoras que respondieron a las necesidades identificadas, fomentando en los estudiantes habilidades lectoras avanzadas y una mayor capacidad para analizar y reflexionar sobre los textos.

Finalmente, se evaluaron los cambios y efectos generados por la implementación de estas estrategias mediante la aplicación de un post-test. Este proceso permitió identificar el impacto de la intervención en las variables estudiadas, valorando los avances logrados en la comprensión lectora y el pensamiento crítico, y brindando información clave para ajustar y fortalecer las prácticas pedagógicas futuras.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DEL ESTUDIO

El diseño del estudio se basó en el enfoque de investigación-acción, el cual permitió combinar la indagación sistemática con la intervención

práctica para abordar y transformar la realidad educativa. Este diseño fue ideal para identificar las problemáticas relacionadas con las competencias lectoras en los estudiantes de séptimo grado, implementar estrategias pedagógicas adaptadas a sus necesidades y evaluar los resultados obtenidos. A través de este enfoque, se promovió la participación del docente y el estudiantado como agentes de cambio, integrando la reflexión crítica y el aprendizaje colaborativo. La investigación-acción no solo permitió generar conocimiento sobre las dinámicas de comprensión lectora, sino también mejorar directamente las prácticas didácticas, estableciendo un ciclo continuo de diagnóstico, intervención y evaluación que fomentó una transformación significativa en el contexto educativo estudiado.

3.2. INSTRUMENTO DE INVESTIGACIÓN

El instrumento utilizado forma parte del estudio de resultados de aprendizaje desarrollado en el marco del proyecto "Hacia una didáctica crítica para una educación transformadora de vidas en instituciones públicas de la ciudad de Manta." Esta fase de la investigación tuvo como objetivo valorar los niveles de logro en los estudiantes, con el propósito de identificar las transformaciones didácticas necesarias en la formación del profesorado y en las instituciones educativas participantes.

Para evaluar la comprensión lectora y el pensamiento crítico, se diseñó una prueba de comprensión de textos que incluyó cinco lecturas y dieciocho ítems distribuidos en tres dimensiones fundamentales: inferir, que abarca la integración de información y la realización de inferencias; interpretar información, enfocada en el análisis de la estructura de los textos; y concluir, orientada a localizar y extraer información clave. Estas dimensiones permitieron medir de manera integral las habilidades lectoras esenciales en los estudiantes hasta el séptimo grado.

El diseño del instrumento se basó en los lineamientos del Currículo Oficial y los Estándares de Aprendizaje vigentes, garantizando su pertinencia y contextualización a las necesidades del sistema educativo ecuatoriano. Cada ítem fue elaborado siguiendo parámetros específicos que incluyeron la unidad de análisis, el bloque curricular, los estándares de aprendizaje, los indicadores de calidad educativa, los indicadores

esenciales de evaluación, los criterios de evaluación, las destrezas con criterios de desempeño y la réplica de pregunta. Esta estructura aseguraba que el instrumento estuviera alineado con las competencias y objetivos planteados en el currículo nacional.

La aplicación inicial del instrumento se realizó a través de un pilotaje con 30 estudiantes de octavo grado de una institución fiscal de la ciudad, este proceso permitió evaluar su efectividad, identificar posibles ajustes y garantizar su adecuación al grupo objetivo. Posteriormente, se llevaron a cabo pruebas de confiabilidad con una muestra de 29 estudiantes de la INSTITUCIÓN EN QUE SE REALIZÓ EL ESTUDIO, lo que permitió afinar y validar el instrumento. Este proceso de ajuste fue fundamental para garantizar la precisión, la relevancia y la utilidad del instrumento en la evaluación de las capacidades lectoras y el pensamiento crítico de los estudiantes.

3.3. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

La institución educativa en la que se desarrolló el estudio se encuentra ubicada en la provincia de Manabí, en el cantón Manta, específicamente en la parroquia Manta. Este centro educativo, perteneciente a la Zona 4 de Ecuador, se destaca por su ubicación en un entorno urbano y ofrece una modalidad de educación presencial en jornadas matutina y vespertina. La institución brinda educación regular abarcando los niveles de Inicial, Educación Básica y Bachillerato. Los recursos para el sostenimiento de sus actividades provienen de fondos fiscales y el régimen escolar al que pertenece es el de la Costa.

El instrumento fue aplicado a 29 estudiantes del séptimo grado del nivel de Básica Media en la una institución educativa del circuito 13D02C04_09 de la parroquia Tarquí. De la muestra, 13 fueron de género masculino, 15, femenino y 1 escogió la opción de ‘prefiero no decirlo’.

3.4. PROCEDIMIENTO

La investigación comenzó con una revisión sistemática de literatura para fundamentar las variables del estudio. Esto es, comprensión lectora y el pensamiento crítico de estudiantes del subnivel de Educación Básica

Media. Este análisis inicial permitió identificar las áreas claves de estudio y establecer una base sólida para el desarrollo de la investigación.

Posteriormente, se procedió a la adaptación de un instrumento estandarizado para la evaluación de la comprensión lectora desde los estándares de pensamiento crítico: inferencias, suposición, deducción, interpretación de información; y, argumentación. El instrumento tuvo como propósito evaluar la capacidad de lectura de los estudiantes hasta el séptimo grado. Se fundamenta en la información proporcionada por el Currículo Oficial y los Estándares de Aprendizaje actuales, asegurando que el instrumento esté adaptado a las necesidades del país.

Con el instrumento adaptado, se llevó a cabo el levantamiento del diagnóstico del estado situacional de la comprensión lectora de estudiantes de séptimo grado del grupo experimental establecido en la Unidad Educativa Tarqui. A partir de los resultados del diagnóstico, se diseñó un ciclo de Lesson Study con el profesorado de séptimo grado de la institución intervenida con el objetivo de fortalecer el pensamiento crítico y la comprensión lectora en el estudiantado.

Finalmente, se administró un post-test para el levantamiento de resultados derivados de la implementación de las estrategias. Análisis descriptivo e inferencial de los resultados de la prueba administrada, con la intención de evaluar los cambios y efectos de la intervención. Con el análisis detallado de los resultados, se procedió a la escritura del informe final de la investigación, sintetizando los resultados del estudio y ofreciendo recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas educativas.

4. RESULTADOS

Siguiendo el diseño metodológico de la investigación – acción los resultados se presentan en cuatro apartados: diagnóstico, planificación, implementación y evaluación de resultados.

4.1. FASE DE DIAGNÓSTICO

El instrumento de evaluación administrado al estudiantado contaba con dos versiones, la primera utilizada como Evaluación Inicial y la

segunda, como Evaluación Final. El instrumento fue diseñado considerando los estándares de pensamiento crítico y su relación con el Currículo oficial como ya se explicó en la metodología. No obstante, se presentan los indicadores evaluados en cada una de las dimensiones de acuerdo con la **TABLA 1**:

TABLA 1. *Habilidades evaluadas en las categorías de lectura*

Inferencia	Interpretación	Conclusión
Consecuencias lógicas en el texto Inferencia del tema del texto Inferencia del propósito del texto Inferencia del motivo del autor Identificación de elementos implícitos del texto (motivos) Inferencia la idea principal de un texto	Distinguir causa y efecto en el texto Identificación de elementos explícitos del texto: personajes Identificación de instrucciones escritas Inferir el significado de las palabras Identificar elementos que estructuran el texto Inferir el significado de palabras y oraciones a partir del contexto Inferir el significado de oraciones a partir del contexto Inferir significados de palabras a partir del contexto Construir familias de palabras	Juzgar el contenido del texto a partir de un criterio propuesto Juzgar si la información del texto es clara/confusa Juzgar el contenido del texto a partir de los conocimientos y opiniones propias

Elaboración propia

Los resultados de la evaluación inicial se presentan en la **TABLA 2** exponiendo la situación de partida que, en primera instancia es preocupante de acuerdo con la medición realizada:

TABLA 2. *Resultados totalizados de la evaluación inicial de competencias lectoras por categorías de análisis*

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza	Curtosis	
							Estadístico	Error estándar
Inferencia	29	,00	4,00	1,53	1,16	1,35	-0,48	0,81
Interpretación	29	,00	6,00	2,09	1,30	1,70	1,28	0,81
Conclusión	29	,00	2,00	0,44	0,67	0,45	0,49	0,81

Elaboración Propia

Los resultados en la dimensión de Inferencia muestran puntajes que varían entre 0 y 4, con una media de 1,53, reflejando un nivel bajo en esta habilidad. La desviación estándar de 1,16 y la varianza de 1,35 indican una dispersión moderada de los datos. La curtosis negativa (-0,48) señala una distribución menos concentrada en el centro, lo que sugiere variabilidad significativa en el desempeño. Aunque algunos estudiantes logran realizar inferencias básicas, enfrentan dificultades en contextos más complejos, lo que sugiere que el enfoque pedagógico actual prioriza tareas de bajo nivel cognitivo, dejando desatendidas competencias analíticas más avanzadas.

En la dimensión de Interpretación, los puntajes oscilan entre 0 y 6, con una media de 2,09, reflejando un nivel bajo, aunque superior al de inferencia. La desviación estándar de 1,30 y la varianza de 1,70 indican mayor dispersión en los datos. La curtosis positiva (1,28) sugiere una mayor concentración en torno a la media, indicando que la mayoría de los estudiantes se ubica en un rango limitado de puntuación. Aunque algunos han desarrollado habilidades interpretativas básicas, otros no alcanzan un nivel mínimo, evidenciando desigualdades significativas.

En la dimensión de Conclusión, los puntajes varían entre 0 y 2, con una media de 0,44, destacándose como la habilidad más débil. La desviación estándar de 0,67 y la varianza de 0,45 reflejan baja dispersión, indicando un desempeño homogéneamente bajo. La curtosis positiva (0,49) sugiere cierta concentración en la media. Estos resultados evidencian deficiencias críticas en análisis, síntesis y razonamiento lógico, fundamentales para el pensamiento reflexivo. En general, el desempeño limitado en las tres dimensiones subraya la necesidad de estrategias pedagógicas que aborden estas carencias.

FASES DE PLANIFICACIÓN

Las estrategias implementadas se basaron en una adaptación de las fases de las competencias lectoras de Solé (2012). Estas se contextualizaron para fomentar la inferencia, interpretación y generación de conclusiones, integrando actividades diseñadas para fortalecer competencias lectoras y avanzar hacia habilidades más complejas de pensamiento crítico. Además de promover una interacción activa con los textos, estas

estrategias buscan desarrollar habilidades metacognitivas, como comprender, reflexionar y evaluar, facilitando que los estudiantes se conviertan en lectores autónomos y críticos.

Inspiradas en metodologías pedagógicas como el trabajo en equipo y el aprendizaje basado en problemas, las estrategias se adaptaron para atender las necesidades identificadas en el diagnóstico, especialmente en áreas con puntajes promedio menores a 0,50. Este enfoque permitió diseñar un plan de actividades orientado a reforzar las competencias críticas necesarias, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo en los estudiantes.:

TABLA 3: Selección de las estrategias didácticas desarrolladas en el estudio

Dimensión	Estrategias	Descripción
Inferir	Predicción por título	Se entrega un texto sin título. Basándose en las primeras líneas o párrafos, deben inferir de qué trata el texto y proponer un título que lo refleje.
	Carrera de propósito	Los trabajarán en equipos para leer fragmentos de texto y determinar el propósito de cada uno (informar, persuadir o entretener), lo más rápido posible, justificando su respuesta con evidencias textuales
Interpretar	Mapa de personaje	Crearán un mapa visual que identifique a los personajes principales y secundarios de un texto. Cada personaje estará representado en un recuadro o burbuja, con líneas que indiquen las relaciones entre ellos.
	Instrucciones desordenadas	Proporcionar un conjunto de instrucciones desordenadas. Deben leer todas las instrucciones, identificar la secuencia correcta y ordenarlas adecuadamente.
Concluir	Juicio de los tres pilares	Se debe juzgar un texto desde tres pilares clave: propósito, audiencia y mensaje.
	Texto incompleto	Después de leer el texto incompleto, deben completar las ideas de forma coherente. Luego, comparan sus respuestas y analizan cómo las conclusiones varían dependiendo de la interpretación.
	Creación de un final alternativo	Después de leer el cuento original, deben construir un final alternativo para el cuento asegurándose que su final sea coherente con la historia original.

Elaboración propia

El proceso de planificación de las clases se llevó a cabo en coordinación con el docente de aula, llegando a un acuerdo para implementar las estrategias durante un período de cuatro semanas, con dos sesiones

semanales dentro del horario asignado a la asignatura de Lengua y Literatura. En estas sesiones, las estrategias serán aplicadas con la colaboración activa del docente de aula. Además, las planificaciones fueron revisadas previamente tanto por el tutor académico como por el docente institucional, lo que aseguró la confiabilidad del proceso.

Una vez definidos los horarios de clases, se elaboró un cronograma para el plan de intervención, el cual fue aprobado por el docente de aula. Este plan incluyó siete estrategias de lectura crítica, distribuidas en las cuatro semanas, seleccionadas cuidadosamente para fortalecer las áreas más débiles de los estudiantes en capacidades de inferencia, interpretación y conclusión de textos. La versión completa de la planificación se encuentra disponible en el apéndice 1 de este capítulo.

FASE DE IMPLEMENTACIÓN

La fase de implementación del proyecto se desarrolló durante un mes, del 19 de noviembre al 9 de diciembre, con 29 estudiantes de séptimo grado de la Unidad Educativa Fiscal Tarqui, ubicada en el circuito 13D02C04_09. Este periodo incluyó actividades diseñadas para fortalecer la comprensión lectora y el pensamiento crítico mediante estrategias pedagógicas adaptadas al contexto de los estudiantes.

Las actividades comenzaron con una sesión introductoria donde los estudiantes analizaron fragmentos de texto para proponer títulos, enfocándose en identificar ideas principales. Esta actividad evidenció dificultades en la lectura inferencial y habilidades limitadas para expresar ideas y trabajar en equipo. Posteriormente, se introdujo la técnica del "mapa de personajes" a través de la lectura de un cuento. Aunque los estudiantes lograron representar visualmente los personajes principales y secundarios, enfrentaron desafíos para diferenciar roles y trabajar colaborativamente.

En una tercera clase, los estudiantes analizaron textos breves para identificar funciones comunicativas. A pesar de las dificultades iniciales, lograron avances en la identificación de propósitos con la guía del docente. Más adelante, en la actividad de los "juicios de los tres pilares", los estudiantes clasificaron información sobre propósito, audiencia y

mensaje principal. Aunque se observaron problemas en la organización de ideas, esta estrategia fomentó la reflexión grupal y la disposición a mejorar.

Otra actividad clave fue la reorganización de textos desordenados, donde los estudiantes trabajaron en parejas para identificar secuencias lógicas basadas en relaciones de causa-efecto. Si bien mostraron rapidez, presentaron dificultades para reconocer estructuras textuales. Asimismo, completaron espacios faltantes en textos con un cuadro de palabras, demostrando avances en mantener la coherencia textual a pesar de problemas con algunos términos.

La fase concluyó con una actividad creativa, en la que los estudiantes generaron finales alternativos para un cuento clásico, mejorando su creatividad, trabajo colaborativo y fluidez lectora. Aunque las estrategias implementadas mostraron avances en comprensión lectora y pensamiento crítico, persistieron retos en la lectura inferencial, la organización de ideas y el trabajo en equipo.

En general, las actividades incrementaron el interés de los estudiantes por la lectura y fomentaron el análisis crítico. Sin embargo, desarrollar habilidades complejas como la inferencia requiere más tiempo. Se espera que el docente continúe aplicando estas estrategias y promoviendo hábitos de lectura, fundamentales para un aprendizaje crítico y sostenible en la vida académica y personal de los estudiantes. Los planes de clase de esta fase se encuentran disponibles en el apéndice 2 de este trabajo.

FASE DE RESULTADOS

Tabla 4: Resultados totalizados de la evaluación final de competencias lectoras por categorías de análisis

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Varianza	Curtosis	
							Estadístico	Error estándar
Inferencia	29	,00	2,00	1,41	0,68	0,47	-0,48	0,85
Interpretación	29	,00	5,00	2,83	2,35	5,51	-1,97	0,85
Conclusión	29	,00	1,00	0,17	0,38	0,15	1,45	0,85

Elaboración Propia

En la dimensión de Inferencia, los puntajes oscilaron entre 0 y 2, con una media de 1,41, reflejando un desempeño bajo en esta habilidad. La desviación estándar de 0,68 y una varianza de 0,47 indican una dispersión moderada, lo que sugiere homogeneidad en las dificultades para integrar información e inferir ideas implícitas. La curtosis negativa (-0,48) señala una distribución ligeramente achatada, con menor concentración en el centro.

En la dimensión de Interpretación, los puntajes variaron de 0 a 5, con una media de 2,83, siendo esta la habilidad con mejor desempeño relativo. Sin embargo, la desviación estándar de 2,35 y una varianza de 5,51 evidencian una alta dispersión, indicando diferencias significativas en las capacidades de interpretación. La curtosis negativa (-1,97) refleja una distribución más plana, con mayor variabilidad en los extremos.

Por otro lado, la dimensión de Conclusión mostró puntajes entre 0 y 1, con una media de apenas 0,17, lo que refleja un desempeño muy bajo. La desviación estándar de 0,38 y una varianza de 0,15 indican una baja dispersión, mostrando que la mayoría de los estudiantes compartían limitaciones similares. La curtosis positiva (1,45) evidencia una concentración cerca de la media, destacando esta como una debilidad generalizada.

En conjunto, los resultados resaltan mayores dificultades en Conclusión e Inferencia, mientras que Interpretación muestra un desempeño variable. Esto subraya la necesidad de estrategias pedagógicas específicas para equilibrar y fortalecer las habilidades lectoras.

Tabla 5: Prueba de diferencia de medias emparejadas

	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia		t	gl	Sig. (bilateral)
				Inferior	Superior			
Inferir_P1 - Inferir_P2	0,28	1,41	0,26	-0,26	0,81	1,052	28	0,30
Interpretación_P1 - Interpretación_P2	-0,52	2,60	0,48	-1,51	0,47	-1,071	28	0,29
Conclusion_P1 - Conclusion_P2	0,31	0,76	0,14	0,02	0,60	2,197	28	0,04

La tabla analiza las diferencias entre las medias de las habilidades evaluadas en dos pruebas (P1 y P2). Para la habilidad de inferir, la diferencia promedio es de 0.27586, indicando un desempeño ligeramente mejor en P1 que en P2. Sin embargo, este cambio no es estadísticamente significativo ($\text{sig.} = 0.302$), lo que sugiere que no hubo un cambio consistente en esta habilidad.

En la habilidad de interpretación, la diferencia promedio es negativa (-0.51724), lo que implica un mejor desempeño promedio en P2 que en P1. No obstante, esta mejora tampoco es estadísticamente significativa ($\text{sig.} = 0.293$). La alta variabilidad entre los participantes (desviación estándar = 2.59973) sugiere que algunos mejoraron mientras que otros mantuvieron o disminuyeron su desempeño, resultando en resultados heterogéneos.

Para la habilidad de concluir, la diferencia promedio de 0.31034 indica un desempeño más alto en P1 que en P2. En este caso, la diferencia es estadísticamente significativa ($\text{sig.} = 0.036$), lo que señala una reducción consistente en el desempeño en la segunda prueba. La baja dispersión de los puntajes (desviación estándar = 0.76080) refuerza la evidencia de un retroceso generalizado en esta habilidad. Estos resultados subrayan la necesidad de fortalecer estrategias para desarrollar la capacidad de concluir de manera efectiva. Los análisis extendidos se encuentran disponibles en el apartado 3.

5. DISCUSIÓN

Los resultados del post-test no mostraron mejoras significativas en las habilidades lectoras de los estudiantes, reflejando un impacto bajo de las estrategias implementadas. Los avances más destacados se observaron en la dimensión de interpretar, mientras que en inferir y concluir no se evidenciaron progresos. Diversos factores externos pudieron influir en estos resultados, como la inasistencia de algunos estudiantes debido a actividades extracurriculares, lo que afectó su participación en las actividades y generó variaciones en el aprendizaje individual.

El contexto familiar desempeña un papel crucial en el desarrollo de la comprensión lectora. Muchas familias de nivel socioeconómico bajo no fomentan habilidades lingüísticas y cognitivas necesarias para la lectura, limitando el desarrollo de sus hijos. Investigaciones previas han documentado cómo el estatus socioeconómico influye en la capacidad lectora y el desempeño educativo (Arnold y Doctoroff, 2003; Duncan et al., 1998; Lee y Burkam, 2002, citados en Carpio et al., 2012). Estas familias, con bajo nivel de escolaridad, suelen ofrecer menos oportunidades de interacción literaria, reduciendo la exposición a la lectura como actividad formativa.

La fluidez lectora también se destacó como un factor determinante. Según Kuhn, Schwanenflugel y Meisinger, citados en Fumagalli et al. (2020), aspectos como la entonación, el ritmo y la expresividad influyen directamente en la comprensión lectora. En este caso, 11 estudiantes no habían desarrollado estas habilidades, lo que ralentizó su aprendizaje. Además, aproximadamente el 30% de los estudiantes no comprendían los textos ni de forma literal, lo que obligó a iniciar desde niveles básicos de lectura. Esto subraya la importancia de dominar el primer nivel de comprensión para avanzar en dimensiones más complejas como inferir y concluir.

Otro desafío fue el aumento de la dificultad en la segunda prueba, que requería un análisis más detallado de los textos. Esto pudo haber afectado el desempeño general, especialmente en estudiantes con habilidades limitadas. Los resultados resaltan la necesidad de intervenciones pedagógicas más intensivas, con un enfoque en inferencias y conclusiones, además de un período de tiempo más amplio para consolidar estas habilidades. Una evaluación continua y adaptada permitiría mitigar las debilidades observadas y promover un aprendizaje más efectivo.

6. CONCLUSIONES

El diagnóstico inicial, realizado a través de una evaluación específica, evidenció que los estudiantes enfrentaban dificultades significativas en sus habilidades lectoras, evaluadas en las dimensiones de inferir, interpretar y concluir. Los resultados revelaron un bajo nivel general en las

competencias lectoras. En la dimensión de inferencia, los estudiantes mostraron problemas para extraer información explícita y conectar ideas con sus conocimientos previos, lo que se atribuyó a un escaso hábito de lectura, un vocabulario limitado y un dominio insuficiente de temas relacionados. En la dimensión de interpretación, la mayoría de los estudiantes no alcanzó un nivel adecuado, evidenciando la ausencia de estrategias de comprensión lectora, una baja motivación hacia la lectura, problemas gramaticales y deficiencias en la decodificación. Por su parte, en la dimensión de conclusión, se observó un desempeño muy limitado, con dificultades para emitir juicios críticos, realizar análisis profundos y razonar de forma autónoma.

Estas deficiencias se vieron agravadas por prácticas docentes caracterizadas por ser sistemáticas y rígidas, las cuales no fomentaban el desarrollo independiente de habilidades lectoras. Durante la fase de implementación, se identificaron problemas críticos adicionales, como dificultades para reconocer ideas principales, analizar lecturas, identificar tipos y estructuras textuales, y emitir juicios. Sin embargo, los resultados de la evaluación final evidenciaron que las estrategias propuestas generaron cambios positivos, aunque no alcanzaron la significancia estadística esperada.

Las estrategias implementadas lograron motivar a los estudiantes, fomentando el trabajo en equipo y una participación más activa. En la dimensión de inferencia, se observó una mejora en la rapidez para localizar información clara, así como un incremento en el vocabulario y los conocimientos previos. En la dimensión de interpretación, los estudiantes empezaron a relacionar los títulos con el contenido de los textos y redujeron el tiempo necesario para completar las actividades, lo que demostró avances significativos en su comprensión lectora y pensamiento crítico.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Presentamos nuestro agradecimiento a la Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí a través de su grupo de investigación ‘Educación, Tecnología y Sociedad Digital’ -EduTSDig- por el financiamiento directo del

proyecto de investigación que dio origen a esta publicación. Asimismo, extendemos nuestro reconocimiento a la Corporación Ecuatoriana para el Desarrollo de la Investigación y la Academia (CEDIA) por su valioso aporte, a través del Fondo AVANTE 22 titulado "Modelo de Formación Docente STEAM-TIC: Desarrollo de Competencias Digitales Transversales con Enfoque Territorial, Intercultural y de Género". Su apoyo, mediante la provisión de insumos y el fortalecimiento de capacidades, fue fundamental para el desarrollo de esta publicación.

8. REFERENCIAS

- Avendaño de Barón, G. S. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 207–232. <https://doi.org/10.19053/0121053x.4916>
- Avendaño, G. (2016). La lectura crítica en Educación Básica Secundaria y Media: la voz de los docentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 28, 207–232. <https://doi.org/10.19053/0121053x.4916>
- Brito Ramos, Y. B. (2020). La lectura crítica como método para el desarrollo de competencias en la comprensión de textos. <https://orcid.org/0000-0002-7533-0261>
- Carpio, M., García, M., y Mariscal, P. (2012). El papel de la familia en el desarrollo de la comprensión lectora en el cambio de Educación Primaria a Secundaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10(1), 129–150. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293123551008>
- Castillo, F., y Pérez, N. (2019). Reflexiones sobre lectura crítica como una necesidad más allá del ambiente escolar. *Educación y Ciencia*, 20, 169–188. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2017.20.e8914>
- Cieza Altamirano, W. P. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(31), 2699–2710. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.695>
- Cieza, W. (2023). Análisis de la comprensión lectora en la educación. *Horizontes. Revista de Investigación En Ciencias de La Educación*, 7(31), 2699–2710. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i31.695>
- Cuenca, A., Alvarez, M., Ontaneda, L., Ontaneda, E., y Ontaneda, S. (2021). La Taxonomía de Bloom para la era digital: actividades digitales docentes en octavo, noveno y décimo grado de Educación General Básica (EGB)

- en la Habilidad de «Comprender». *Revista Espacio*, 42 (11)(11), 2021.
<https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42n11p02>
- Fumagalli, J., Barreyro, J. P., y Jaichenco, V. (2020). La evaluación de la fluidez lectora: medida subjetivas y objetivos. *Cuadernos de Neuropsicología*, 14, 78–87. <https://doi.org/10.7714/CNPS/14.1.209>
- Gracida Juárez, M. Isabel. (2012). *Los textos continuos : ¿Cómo se leen? La competencia lectora desde PISA*. Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Montesdeoca, D., Palacios, F., Gómez, M., y Espejo, R. (2020). Análisis de las estrategias para la enseñanza de la comprensión lectora: estudio de educación básica. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 7, 49–60. <https://doi.org/10.17979/digilec.2020.7.0.7166>
- Oña, Á. (2023). Comprensión lectora y rendimiento académico en el proceso de enseñanza aprendizaje de educación básica media In *Pontificia universidad católica del Ecuador: Ambato*.
<https://repositorio.puce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/f23c54e0-ab51-425c-9c15-d99c63b7148d/content>
- Ramírez, C., y Fernández, M. (2022). Niveles de comprensión lectora en estudiantes de tercer grado de primaria de una institución educativa en Colombia. *Ikala*, 27(2), 484–502.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v27n2a12>
- Serrano de Moreno, S., y Madrid de Forero, A. (2007). Competencias de lectura crítica. Una propuesta para la reflexión y la práctica.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43–61.
<https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>
- UNESCO, y LLECE. (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) Reporte nacional de resultados; Ecuador.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380246>

APÉNDICE DE LA INVESTIGACIÓN

- **Apéndice 1:** Planificación de la experiencia de implementación de estrategias de lectura crítica – Documento 1
- **Apéndice 2:** Planes de lección para implementar las estrategias de lectura crítica – Documento 2
- **Apéndice 3:** Análisis extendido de los resultados de la evaluación inicial y final del estudio – Documento 3

EL ESPACIO EN MATÈRIA DE BRETANYA,
DE CARMELINA SÁNCHEZ CUTILLAS.
UNA PROPUESTA DIDÁCTICA
PARA EDUCACIÓN SECUNDARIA

PATRICIA OROZCO GÓMEZ
Universitat de València

MARTA ZARAGOZA ZAYAS
Universitat de València

1. INTRODUCCIÓN

A finales del siglo XX, concretamente en 1996, la UNESCO publicó un informe que planteaba una visión de la educación que iba más allá de la mera transmisión de conocimientos. Este documento defendía un modelo educativo basado en el desarrollo integral de la persona y establecía cuatro pilares esenciales sobre los cuales debería sustentarse toda formación educativa: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir y aprender a ser.

Como resultado de estos cambios en el paradigma educativo, las leyes educativas que se han aprobado a lo largo de los años en España han venido adaptándose progresivamente a estas nuevas necesidades pedagógicas. En este sentido, el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria, marca un hito con las competencias que deben trabajarse en el área de Lengua Castellana y Literatura. De entre todas ellas, se destacan la competencia 7 y la 8.

La competencia número 7 promueve que el alumnado seleccione y lea obras de forma cada vez más autónoma y variada, construyendo así su propio itinerario lector. A través de la lectura constante y progresiva, y mediante el apoyo de estrategias docentes, el estudiante ha de ser capaz

de desarrollar una identidad lectora, disfrutar de la lectura como experiencia personal y social, y establecer una comunidad de lectores. Esta competencia fomenta la selección de textos de calidad, tanto impresos como digitales, que enriquezcan la experiencia de lectura y faciliten el progreso hacia una autonomía lectora. La competencia 8 se centra en la lectura e interpretación de obras literarias del patrimonio cultural, tanto nacional como universal, usando un metalenguaje específico y conectando la literatura con la experiencia personal y otras formas de arte. El objetivo es que los alumnos y alumnas desarrollen una comprensión profunda y valorativa de la literatura, pasando de una lectura inicial a otra más reflexiva, donde establezcan conexiones intertextuales y culturales. Para ello, se recomienda la lectura guiada de obras complejas y la creación de itinerarios temáticos que incluyan textos de distintas épocas y contextos, fomentando así una comprensión progresiva y enriquecedora de la literatura y el arte en su conjunto.

Por todo esto, en el presente trabajo se presenta una propuesta didáctica diseñada para alinearse con los aspectos educativos previamente mencionados. Se ha tomado como punto de partida la obra de Carmelina Sánchez-Cutillas, *Matèria de Bretanya* y la ruta literaria *Altea, la casa de la mar*. Como resultado, se ha desarrollado una yincana gamificada compuesta por siete pruebas, cada una de ellas vinculada con los siete puntos que vertebran la ruta literaria. Esta propuesta, descrita con más detalle en el apartado de *Metodología*, no solo fomenta el desarrollo de las competencias lingüísticas y literarias establecidas en la normativa educativa vigente, sino que también introduce en las aulas a una de las figuras femeninas más destacadas de la literatura valenciana. Todo esto se lleva a cabo de manera lúdica y mediante el empleo de recursos adaptados a las herramientas tecnológicas y prácticas habituales del alumnado, favoreciendo así una conexión directa con su realidad cotidiana.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. DE LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA A LA EDUCACIÓN LITERARIA

Todo el proceso de transformación promovido por instituciones y gobiernos, tanto a nivel nacional como internacional, ha dejado una huella

significativa en las aulas de nuestras escuelas. En el ámbito concreto de la enseñanza de Lengua y Literatura, este cambio ha alcanzado una dimensión muy visible en la propia terminología: lo que antes se entendía como “enseñanza de la literatura” ha sido sustituido por “educación literaria”.

Así, siguiendo la interpretación de Gómez-Villalba (2002: 602), se comprende que “la literatura contribuirá a la formación integral del niño o del joven más allá de la mera aproximación memorística, intelectual o puramente racional y sistemática”. Este cambio de perspectiva, que a primera vista podría parecer una simple cuestión terminológica, representa en realidad un avance fundamental, ya que permite una aproximación mucho más rica y profunda al conocimiento literario y su enseñanza, orientada a la creación de competencias amplias y transversales en el estudiantado. Aunque pueda parecer que esta modificación es solo un ajuste en el lenguaje, este paso permite una verdadera evolución en el enfoque educativo de la literatura, logrando transformar el aprendizaje en una experiencia formativa integral que va más allá de los contenidos técnicos o memorísticos. A continuación, abordaremos de forma más específica los aspectos y dimensiones de esta nueva perspectiva educativa, en coherencia con las explicaciones de Cassany, Luna y Sanz (1998), quienes detallan la importancia de este cambio en el desarrollo integral del alumnado.

En primer lugar, y como ya se ha podido percibir de manera indirecta, el nuevo modelo educativo ha dejado atrás el enfoque centrado en la mera adquisición de conocimientos y en la creación de adolescentes *enciclopédicos*. En lugar de ello, este modelo apuesta, de manera decidida y profunda, por el desarrollo del hábito de la lectura y el fomento de diversas habilidades lingüísticas que resultan esenciales para que el alumnado no solo sea capaz de comprender e interpretar textos literarios, sino también de producirlos. Así pues, en esta nueva visión, la interpretación del docente y la memorización de contenidos, que en el enfoque tradicional constituían el núcleo de la enseñanza, han cedido el protagonismo a la interpretación personal del alumnado. Ahora es el estudiante quien construye el conocimiento, lo cual le exige desplegar y ejercitar las competencias necesarias para abordar las obras literarias desde una perspectiva íntima y personal.

De este modo, el alumnado deja de ser un sujeto pasivo, un mero receptor al que “hay que llenar de conocimientos”, para convertirse en un sujeto activo, un agente con autonomía que, de manera activa, participa en la construcción de su propio aprendizaje. Los estudiantes asumen así el rol de creadores y creadoras de conocimiento, forjando una relación más auténtica y directa con los textos.

Sin embargo, para lograr este nivel de implicación y participación activa, es fundamental que los adolescentes se sientan genuinamente motivados e interesados en aquello que leen. Conseguir esta motivación requiere, de manera inevitable, una selección de obras literarias más ajustada y sensible a los gustos y preferencias de los jóvenes lectores que se están formando en el aula. En el modelo anterior, la selección de textos estaba guiada principalmente por su calidad literaria o su estatus como *clásicos*. En cambio, en el enfoque actual, se ha producido una transición desde la enseñanza de un canon literario estático y restrictivo hacia la propuesta de un canon pedagógico, es decir, una selección de textos que se adapta mejor a los objetivos formativos y que, en palabras de Harris (1998: 43), representa “la lista de libros que enseñan generalmente los institutos y universidades” y que, además, “no solo será mucho más breve que la del canon oficial, sino que también es probable que no se corresponda estrictamente con el canon crítico”.

Así, el proceso educativo se enriquece al adoptar un enfoque más dinámico y accesible, donde el alumnado encuentra en la literatura no solo un medio de aprendizaje, sino también un espacio para explorar y expresar su identidad, sus pensamientos y emociones.

2.2. LITERATURA FEMINISTA

Esta apertura de la escuela hacia nuevas obras literarias, más allá de las fronteras rígidas del canon literario oficial, ha permitido la inclusión de aquellas figuras históricamente invisibilizadas y marginadas: las mujeres. Esta incorporación supone un acto de justicia cultural, enmendando la omisión que, durante décadas, ha caracterizado a la enseñanza de la literatura española en la educación obligatoria, donde las aportaciones y creaciones literarias de mujeres han sido sistemáticamente ignoradas. Tal omisión ha privado a generaciones de niñas y adolescentes de referentes

literarios femeninos, perpetuando así una visión patriarcal y contribuyendo a la desigualdad de género en el ámbito de las letras y la cultura.

Alario (2002) identifica tres estrategias principales que han facilitado esta exclusión de las mujeres de la historia literaria: la omisión deliberada de sus figuras y obras, la minimización de su relevancia en el contexto literario y la desvalorización de sus creaciones, muchas veces juzgadas como “blandas, débiles, dulces o excesivamente sentimentales.” Es solo mediante esta recuperación de las voces femeninas (visibilizando sus obras, vidas, luchas y logros) que podemos ofrecer al alumnado una identidad cultural más inclusiva y completa. Así, se transmiten modelos y valores integradores que fomentan la superación del machismo y contribuyen a la construcción de una sociedad más equitativa y feminista.

2.3. FOMENTO DEL HÁBITO LECTOR

Descifrar el contenido de un texto constituye solo una mínima fracción del complejo proceso que implica la lectura profunda y significativa de una buena obra literaria. Para que esta actividad trascienda el mero acto de descodificación y fomente una auténtica implicación emocional e intelectual, es indispensable cultivar en los estudiantes un gusto genuino y una preferencia espontánea por la lectura. Sin embargo, lograr este objetivo parece ser una tarea cada vez más ardua en la realidad actual.

Ya en el informe PISA de 2009, se detectaba una preocupante disminución en el número de estudiantes que leían por placer entre los años 2000 y 2009. Investigaciones más recientes, como la de Villa-Castro et al. (2020), han confirmado la persistencia de esta tendencia a la baja, ofreciendo además un dato revelador: muchos jóvenes leen más como parte de una obligación académica que por el disfrute personal que podrían encontrar en esta actividad. Entre los factores que pueden explicar esta actitud se incluyen las restricciones que suelen rodear la práctica lectora en contextos escolares, tales como la imposición de un número específico de páginas o el hecho de que se considere únicamente como una actividad evaluable, perdiendo así su carácter de elección libre y personal.

Esta relación de los estudiantes con la lectura resulta especialmente relevante si consideramos, como subraya el informe PISA de 2009, que “una diferencia crucial entre los estudiantes con buen rendimiento en

comprensión lectora y aquellos con un rendimiento bajo radica en la frecuencia con que leen por placer, más allá del tiempo total dedicado a la lectura.” Este hallazgo destaca la importancia de fomentar una relación positiva con la lectura, pues aquellos estudiantes que encuentran placer en leer tienden a desarrollar habilidades lectoras más avanzadas, al tiempo que refuerzan su capacidad crítica y su comprensión profunda de los textos.

Frente a este contexto, el papel del docente se presenta con un desafío de gran magnitud: el fomento eficaz del hábito lector. Los educadores, hoy más que nunca, deben desarrollar estrategias pedagógicas que no solo animen a los estudiantes a leer, sino que también logren despertar un interés genuino y duradero en la lectura. A continuación, proponemos dos recursos clave que pueden contribuir de manera significativa a este objetivo y en los cuales hemos basado el diseño de nuestra propuesta educativa.

2.3.1. Gamificación literaria

Ante las dificultades previamente analizadas, una estrategia pedagógica que los docentes pueden emplear es la gamificación. Esta metodología integra elementos propios de los juegos, como la dinámica de recompensas, la competencia amistosa y la resolución de desafíos, con componentes específicos del aprendizaje académico. El propósito principal de la gamificación es motivar a los estudiantes, promoviendo una actitud más favorable, comprometida y activa hacia el aprendizaje significativo. Además, la gamificación permite presentar la información y las actividades en formatos variados (visual, auditivo, textual, etc.), lo que facilita la inclusión y el acceso al contenido para un mayor número de estudiantes en comparación con el enfoque pedagógico tradicional.

Este enfoque, que podría parecer meramente teórico, cuenta con evidencia empírica que respalda su efectividad en el desarrollo de habilidades lectoras y el fortalecimiento de los hábitos de lectura. Por ejemplo, el estudio de Naranjo y Gutiérrez (2019) demostró que la combinación de gamificación y lectura contribuye tanto al desarrollo de la comprensión lectora como a la mejora de los hábitos de lectura entre niños y niñas. En un análisis complementario, Valda y Arteaga (2015) presentaron una aplicación de gamificación que incrementó el interés

de los estudiantes en la realización de actividades voluntarias, favoreciendo así su participación en el proceso educativo.

Sin embargo, como señalan estos y otros autores, incluido el equipo de Gallego et al. (2016), el éxito de la gamificación en el ámbito educativo depende en gran medida de una implicación activa por parte del profesorado. Este compromiso exige una planificación cuidadosa y adaptada, en la que los docentes consideren la diversidad y las particularidades de su grupo de estudiantes. Solo mediante una implementación reflexiva y ajustada a las necesidades específicas del aula, la gamificación podrá alcanzar su potencial como herramienta eficaz para fomentar el hábito lector y enriquecer el aprendizaje académico en general.

2.3.2. Rutas literarias

Las rutas literarias han sido definidas de diversas maneras, cada una resaltando distintos aspectos de esta actividad. Desde una perspectiva didáctica, Bataller (2011) las concibe como actividades escolares en las que se construye conocimiento y se transmiten actitudes, valores, sentimientos, creencias y maneras de percibir y comprender el mundo. Resulta particularmente notable la dimensión emocional que Bataller atribuye a las rutas literarias. Esto se debe a que representan un espacio rico para el desarrollo de una relación positiva con la lectura y el universo literario, aspecto crucial para incentivar una actitud favorable hacia la lectura que, como se ha señalado anteriormente, es esencial para establecer un hábito lector duradero.

Este enfoque permite reducir la carga de contenido literario estricto (sin prescindir completamente de él) y dar prioridad al disfrute estético y la interpretación personal del lector. Así, la actividad literaria se aborda no solo desde una perspectiva académica, sino también desde un ángulo emocional, logrando una conexión profunda con el paisaje y el texto. Al mismo tiempo, las rutas literarias facilitan una experiencia que convierte el acto de leer –que es, en esencia, un viaje imaginario– en un recorrido físico y tangible por lugares reales y significativos dentro de un territorio concreto, transformando el itinerario literario en una experiencia casi vivencial.

No obstante, el diseño y la implementación de las rutas literarias requieren una cuidadosa consideración de todos estos elementos. Cuando

los diversos aspectos de la ruta literaria no se integran de manera equilibrada, existe el riesgo de que estas actividades se conviertan en meros viajes turísticos o en experiencias excesivamente sentimentales, alejándose de los objetivos curriculares y pedagógicos que también deben cumplirse. Como advierte Ucella (2013), una ruta literaria despojada de su contenido académico pierde la oportunidad de instruir a los participantes sobre la obra y el autor, la historia y la arquitectura del entorno, la economía y los valores identitarios de las comunidades de la época, así como aspectos de la memoria patrimonial y la cultura inmaterial.

En este contexto, el papel de los docentes resulta esencial para el éxito de las rutas literarias como recurso educativo integral. Agustín y Gimeno (2013) sugieren que la planificación de una ruta literaria debe considerar factores clave: el espacio geográfico a recorrer, la duración estimada del recorrido, el perfil del público al que se destina y el enfoque temático elegido. De esta manera, se logra un equilibrio entre la dimensión turística o emocional y los objetivos pedagógicos, asegurando que la ruta literaria no solo motive al alumnado, sino que también le proporcione conocimientos profundos y valiosos.

3. OBJETIVO

Por todo lo expuesto anteriormente, el objetivo del presente trabajo es diseñar una propuesta didáctica a partir de la reformulación de la ruta literaria “Altea, la casa de la mar”, de Joan Borja, para trabajar el paisaje alteano plasmado por Carmelina Sánchez Cutillas en la obra *Matèria de Bretanya* mediante la gamificación.

4. METODOLOGÍA

4.1. INTERVENCIÓN: LA RUTA LITERARIA

Antes de explicar la intervención, conviene presentar mínimamente a la autora y la obra de estudio. Carmelina Sánchez-Cutillas fue una destacada escritora española que se desenvolvió en géneros como el ensayo, la poesía y la narrativa, empleando tanto el castellano como el valenciano. Su obra más reconocida, *Matèria de Bretanya*, publicada en 1975 por la editorial Tres i Quatre, marcó un hito en la literatura en

lengua valenciana al establecerse como un antecedente clave para la literatura escrita por mujeres. Esta obra, como se analizará a continuación, refleja los espacios vitales y emocionales que marcaron la trayectoria de Carmelina. Además, presenta una estructura genérica difusa, oscilando entre la novela, la autobiografía y las memorias, lo que le confiere una riqueza y complejidad interpretativa singular.

Pues bien, la intervención comienza enviando un correo electrónico al alumnado con el objetivo de motivarlos y proporcionarles las instrucciones necesarias para el desarrollo de esta ruta literaria. Es importante señalar que, en dicho correo, se incluirá un fragmento de la obra relacionado con un lugar específico. Cada grupo recibirá un fragmento diferente, lo que permitirá que el punto de inicio de cada grupo sea distinto, evitando así posibles coincidencias. De este modo, todos seguirán el mismo recorrido, pero comenzando desde puntos diferentes. El contenido del mensaje será el siguiente:

“Bienvenidos y bienvenidas a la ciudad de Carmelina. A través de su obra “Materia de Bretaña”, la escritora nos hará de guía, desvelándonos los secretos de su vida escondidos en cada uno de los rincones de Altea.

Vuestra misión es encontrar estos lugares, donde habrá un código QR con una pista para llegar al siguiente lugar. Pero, además, tendréis que aprender de Carmelina y escribir vuestra propia obra sobre la ciudad de Altea. Una obra actualizada a los nuevos tiempos que, comparada con la de Carmelina, nos ayudará a observar la huella del tiempo en nuestra ciudad y a conocer un poco más su historia y su gente y, por lo tanto, nuestra historia y nuestra gente.

El primer fragmento es el siguiente:

“Vam enfilear una costera que no em recorde com es deia però era la costera del forn de coure i la de la fusteria del tio Bohigues, i només girar la fusteria ens topàrem amb l’escaleta per pujar-hi”

PD: Para hacer una buena ruta literaria actualizada, tenemos que aprovechar todos los recursos que tenemos al alcance. Por este motivo, se recomienda hacer fotografías de los diferentes puntos de la ruta”.

A continuación, presentamos una tabla en la que se detalla cada espacio el texto que se está trabajando, la actividad que deberá hacer el

alumnado y el texto que se le presentará como pista para encontrar el siguiente lugar. El funcionamiento, grosso modo será:

1. Llegar al lugar
2. Hacer una foto del lugar y la actividad establecida en ese punto
3. Enviar todo al docente, el cual, una vez verificado que todo es correcto, proporcionará un número para desbloquear el QR
4. Desbloquear el QR y leer el fragmento que servirá de pista para llegar al siguiente punto
5. Ir en búsqueda del siguiente punto

4.2.1. “La plaça del diamant”

Fragmento original: “Vam enfilem una costera que no em recorde com es deia però era la costera del forn de coure i la de la fusteria del tio Bohigues, i només girar la fusteria ens toparem amb l’escaleta per pujar-hi”

Fragmento traducido: “Ensartamos una costa que no me recuerdo como se decía pero era la costa del horno de cobre y la de la carpintería del tío Bohigues, y solo girar la carpintería nos topamos con la escalerilla para subir”

- Actividad: Este espacio se puede decir que se un espacio de memoria y recuerdo. Después del recorrido que habéis hecho hasta llegar aquí, os invitamos a que escribáis qué cosas de vuestra vida os evoca.
- Pista original: “Si la badia sencera vols veure, d’ací allà no et podràs perdre”
- Pista traducida: “Si la Badía entera quieres ver, de aquí a allá no te podrás perder”

4.2.2 “Mirador Blanc”

Fragmento original: “En altres bandes fan els jaços on han de jaure el animals de palla de blat, però al meu poble els posaven per a eixuts unes bones cabassades d’alga. Per això quan bufava el vent llevant, que trau l’alga de la mar, s’omplia la platja d’homes i de xicons que n’arregaven tota la que podien”.

Fragmento traducido: “En otros lugares hacen los lechos donde tienen que yacer el animales de paja de trigo, pero en mi pueblo los ponían para enjutos unos buenos capazos de alga. Por eso cuando soplaba el

viento de levante, que saca el alga del mar, se llenaba la playa de hombres y de jovencitos que recogían toda la que podían”

- Actividad: Este espacio desvela una de las costumbres de la época. ¿Qué costumbres actualmente hay en la calle de vuestro pueblo? Escribid aquellas que os vengan a la cabeza
- Pista original: “Diuen que al fons del Betlem sempre hi ha sorpreses. No obstant, en aquest cas, al principi el trobaràs”
- Pista traducida: “Dicen que en el fondo del Belén siempre hay sorpresas. Sin embargo, en este caso, las encontrarás al principio”

4.2.3. “Portal nou”

Fragmento original: “Santa Maria, la rata corria sota la cadira, / el gat l’alçava i ella se’n fugia”, “Si Puig Campana porta capell, pica espart i fes cordell”, “la coltellada de Rollán”.

Fragmento traducido: “Santa Maria, la rata corría bajo la silla, / el gato lo levantaba y ella se huía”, “Si Puig Campana lleva gorro, pica esparto e hiciera cordel”, “la cuchillada de Rollán”

- Actividad: En el libro de Carmelina, también hay canciones, refranes y fábulas como los que podéis ver. ¿Cuáles os sabéis? Si os atrevéis, buscad personas por la calle que os puedan contestar. (Siempre siendo respetuosos y respetuosas)
- Pista original: “Si baixes un poquet trobaràs un nou balcó i si tens sort i guardes silenci potser tingues sort d’escoltar com l’Algar baixa de les muntanyes per desembocar al nostre mar”
- Pista traducida: “Si bajas un poquito encontrarás un nuevo balcón y si tienes suerte y guardas silencio quizás tengas suerte de escuchar como el Algar baja de las montañas para desembocar en nuestro mar”

4.2.4. “Mirador de baix”

Fragmento original: “De tant en tant els xicons més grans feien campana i se’n anaven a prendre el bany al clot de Mingot, que era entre la

platja i el riu, i dins del clot es barrejava l'aigua de la mar amb l'aigua de les escorrialles de l'Algar"

Fragmento traducido: "De vez en cuando los niños más grandes iban de pira y se iban a tomar el baño al hoyo de Mingot, que era entre la playa y el río, y dentro del hoyo se mezclaba el agua del mar con el agua de el Algar"

- Actividad: ¿Qué recuerdo os viene a la mente cuando pensáis en la playa? Escribid momentos y recuerdos en estos lugares
- Pista original: "L'anterior portal té un antecessor i és aquell vigilat per totes les valls i muntanyes que envolten Altea".
- Pista traducida: "El anterior portal tiene un antecesor y es aquel vigilado por todas las valles y montañas que envuelven Altea"

4.2.5. "Balcó del portal vell"

Fragmento original: "Des del meu seient podia veure les Piles i Sant Jordi i el Barranquet, i en acabar-se el pla començaven per una banda les faldes de Bèrnia i per l'altra banda els vessants d'Aitana. I jo vaig pensar que tot allò era massa bonic per a envoltar una persona morta, i per això no sentia pena, perquè tot seguia essent igual que ahir i que despús-ahir. I demà també seria semblant"

Fragmento traducido: "Desde mi asiento podía ver las Piles y San Jorge y el Barranquet, y al acabarse el plano empezaban por un lado las faldas de Bèrnia y por la otra parte las vertientes de Aitana. Y yo pensé que todo aquello era demasiado bonito para rodear una persona muerta, y por eso no sentía pena, porque todo seguía siendo igual que ayer y que anteayer. Y mañana también sería parecido

- Actividad: Deteneos y disfrutad del paisaje. ¿Qué os inspira? Hacedlo: escribid, dibujad, bailad, etc. Convertid en eternas vuestras sensaciones efímeras
- Pista original: "Aquest lloc és el centre de rituals religiosos. Ací venen contents i contentes les persones i personetes a omplir l'ànima buida per les dificultats de la vida."
- Pista traducida: "Este lugar es el centro de rituales religiosos. Aquí vienen contentos y contentas las personas y personitas a llenar el alma vacía por las dificultades de la vida"

4.2.6. “Plaça esglèsia”

Fragmento original: “No recorde la cançó d’aquell dia però veig a l’especier de la botiga [...] amb l’espantamosques de canya i serrell de paperets de seda de colors [...]. La botiga del cantó de la plaça feia olor de tot el món: carbur per a encendre els carburers a la nit, i el bacallà dels menjars de la quaresma; sucre negre amb gust de regalèssia de moro, [...] les galletes, i la xocolata de canyella de la Vila, i els pots de vidre plens de mel [...]. I ahí els cantaires de la cançó oblidada, al costat mateix de la botiga”

Fragmento traducido: “No recuerdo la canción de aquel día pero veo al especiero de la tienda [...] con el matamoscas de caña y fleco de papeletos de seda de colores [...]. La tienda del lado de la plaza olía a todo el mundo: mechero para encender el fuego por la noche, y el bacalao de las comidas de la cuaresma; azúcar negro con gusto de regaliz de moro, [...] las galletas, y el chocolate de canela de la Vila, y los tarros de cristal llenos de miel [...]. Y ahí los cantores de la canción olvidada, al lado mismo de la tienda”

- Actividad: ¿Qué creencias populares y rituales existen hoy en día? Fijaos. Antes estos pasaban de boca en boca. Actualmente, ¿qué canales se utilizan para saberlos?
- Pista original: “I com de dones va la cosa, acabem la nostra ruta al carrer d’una dona santa”
- Pista traducida: “Y como de mujeres va la cosa, acabamos nuestra ruta en la calle de una mujer santa”

4.2.7. “Carrer Santa Bàrbara”

Fragmento original: Rituales y creencias: “Posar-se fulles de besneula al fer-se una ferida”, “Prendre cullerades de llet amb mel calenta per al mal de gola”. Noms de personatges d’aquell temps: “La mestra cantarrana”, “El tio catalí”, “El tio Bohigues”, “La mare Paula”, “Les comandantes”.

Fragmento traducido: Rituales y creencias: Ponerse hojas de “besneula” al hacerse una herida, tomar cucharadas de leche con miel caliente para el dolor de garganta. Los nombres de personajes de aquel tiempo no se pueden traducir, ya que pierden la esencia.

- Actividad: Aquí tenéis ejemplos de personajes de este tiempo. Hoy en día ¿cómo se dirían? Proponed nombres de personajes para una novela y describid aquello que los haga únicos y que es el motivo por el que se llaman así.

- Pista original: “Enhorabona! Heu arribat al fina. I no sols això, heu viscut l’obra de Carmelina en la vostra pell”
- Pista traducida: “¡Enhorabuena! Habéis llegado al final. Y no solo eso, habéis vivido la obra de Carmelina en vuestra piel.”

4.2.7. Tarea final

A partir del diario y las fotografías, elaborad vuestro mural/collage acompañado de un texto narrativo que describa el espacio de Altea que habéis recorrido. incluid recuerdos y experiencias, costumbres y nombres actuales, estados de ánimos y sensaciones

5. CONCLUSIÓN

En definitiva, esta obra se presenta como un homenaje al pueblo de Altea, al cual la autora demuestra un profundo apego y cariño. A través de sus descripciones, nos sumerge en una etapa significativa de su vida, invitándonos a recorrer, mediante la memoria y el recuerdo, los rincones más insospechados de este lugar. Sin embargo, no se trata únicamente de un ejercicio descriptivo, sino de una exploración detallada de las costumbres y tradiciones del pueblo, donde incluso los aspectos más sutiles, como los olores, sabores, colores y texturas, adquieren un papel esencial en la narrativa. Esta aproximación no solo confirma la relevancia del espacio literario, como sostiene el profesor Bataller (2011), sino que también ilustra cómo la literatura basada en la experiencia nos conecta con el territorio y las emociones de manera íntima y significativa.

En última instancia, la literatura experiencial trasciende el ámbito literario, convirtiéndose en una fuente de aprendizajes que fomenta la creatividad, potencia habilidades comunicativas, digitales, artísticas, lingüísticas y literarias, y estimula el gusto por la lectura y, por ende, por la cultura. Además, nos invita a reflexionar sobre las posibilidades del paisaje como parte integral de nuestra identidad y memoria. De este modo, la obra no solo enriquece nuestra comprensión del entorno, sino que también nos recuerda la profunda conexión entre las vivencias personales y los lugares que habitamos, cerrando así un ciclo en el que la literatura se convierte en un puente entre la emoción y el conocimiento.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Agustín, C. y Gimeno, B. (2013). Rutas literarias. En Diccionario de nuevas formas de lectura y escritura. Santillana.
- Alario, T. (2002). Mujer y arte. En González, A. y Lomas, C. (Coords.). Mujer y educación (pp. 77-93). Graó.
- Bataller, A. (2011). La ruta literaria como actividad universitaria vinculada al territorio y al patrimonio. Revista Asabranca.
<http://roderic.uv.es/handle/10550/21117>
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1998). Enseñar lengua. Graó.
- Century, I. y Delors, J., 1996. La Educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (compendio), UNESCO. <https://coilink.org/20.500.12592/547dbqt>
- Gallego, F., Molina, R. y Llorens, F. (2016). Gamificación del proceso de aprendizaje: lecciones aprendidas. VAEP-RITA, 4(1), 25-31.
<https://bit.ly/3crEZdN>
- Gómez-Villalba, E. (2002) Animación a la lectura y educación literaria. En Agrelo Costas, M. A. (Ed) Narrativa e Promoción da lectura no mundo das novas tecnoloxías (pp. 601-617). Xunta de Galicia
- Harris, W. V, (1998). La canonicidad. En Sullà, E. (1998), El canon literario (pp. 37-60). Arco/Libros
- Naranjo, G. y Gutiérrez, E. (2019). Influencia de la gamificación para fomentar el hábito de lectura en los niños. Revista Tecnología Educativa, 3(2), 39-44. <https://bit.ly/2TH2bhp>
- OCDE. (2011). PISA 2011 Results in Focus. ¿Leen actualmente los estudiantes por placer? OECD.
- Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, que establece la ordenación y las enseñanzas mínimas para la Educación Secundaria Obligatoria
- Ucella, F. (2013). Manual de patrimonio literario. Espacios, casa- museo y rutas. Trea.
- Valda, F. y Arteaga, C. (2015). Diseño e implementación de una estrategia de gamificación en una plataforma virtual de educación. Fides et Ratio. Revista de Difusión Cultural y Científica de la Universidad La Salle en Bolivia, 9(9), 65-80. <https://bit.ly/3v73xIU>
- Villa-Castro, T. M., García-Herrera, D. G., Cárdenas-Cordero, N. M., y Erazo-Álvarez, J. C. (2020). El cómic como estrategia para fomentar la lectura comprensiva. Cienciamatria, 6(1), 485-511.
<https://doi.org/10.35381/cm.v6i1.343>

POESÍA EN EL AULA DE ELE: LECTURA, ESCRITURA Y MULTIALFABETIZACIONES

ÁNGEL DE LA TORRE SÁNCHEZ
Università degli Studi di Macerata

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado transformaciones significativas en las últimas décadas, y una de las áreas que ha cobrado especial relevancia es el uso de la literatura en el aula. En el contexto del español como lengua extranjera (ELE), la literatura no solo proporciona un recurso valioso para el aprendizaje del idioma, sino que también actúa como un medio para fomentar la interacción y la conexión entre la lectura y la escritura. En este sentido, la teoría de las multialfabetizaciones enfatiza la importancia de integrar diversas formas de alfabetización, proponiendo que la literatura puede ser una herramienta poderosa para desarrollar competencias críticas que trascienden la mera comprensión del texto. Este artículo se centra en la introducción de modelos que promuevan la escritura y la lectura de textos poéticos como actividades sinérgicas, con el objetivo de enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de ELE.

La relevancia de la literatura en la educación de lenguas extranjeras se inscribe dentro de un marco teórico que abarca una comprensión más amplia de lo que significa ser alfabetizado en el siglo XXI. Según los “Standards for the 21st Century” de la American Association of School Librarians (AASL, 2021), la alfabetización implica no solo la capacidad de leer y escribir, sino también la habilidad de interpretar y generar nuevos significados a partir de los textos. Este enfoque integral reconoce que la alfabetización está influenciada por un conjunto de factores culturales, históricos, económicos y políticos, así como por las interacciones dinámicas entre los hablantes de una lengua. Así, la literatura se

convierte en un vehículo para desarrollar competencias que incluyen la evaluación crítica de la información y la formulación de preguntas, facilitando la colaboración y la lectura extensiva.

No obstante, a pesar de la importancia de la literatura en la enseñanza de lenguas extranjeras, su uso en el aula de ELE no es tan común como en la enseñanza de la lengua materna. Existen varias razones para esto. En primer lugar, el vocabulario y la complejidad gramatical de los textos literarios pueden suponer un desafío para los estudiantes de L2, dificultando su comprensión (Chen, 2006; Lazar, 1994). Además, la selección de textos apropiados es un aspecto crítico, donde factores como el género literario, el autor y la relevancia cultural juegan un papel fundamental (Khatib, Rezaei y Derakshan, 2011). Por otro lado, los métodos de enseñanza predominantes suelen centrarse en tareas comunicativas específicas, dejando de lado el uso más fluido del lenguaje y, por ende, la literatura.

Sin embargo, recientes investigaciones han comenzado a abordar el papel de la literatura en el aprendizaje de lenguas extranjeras desde un enfoque más práctico. Este cambio se ha traducido en un uso creciente de estudios empíricos que analizan el impacto de la literatura en el aprendizaje de L2 y, en concreto, de la poesía (Iida, 2013). Al introducir la literatura en el aula, los estudiantes no solo desarrollan un conocimiento más profundo del idioma, sino que también enriquecen su comprensión de los aspectos léxicos y gramaticales (Paran, 2008). Además, se ha observado que la literatura puede estimular la adquisición de formas gramaticales y fomentar el uso comunicativo del idioma, convirtiéndose en un medio para la construcción e interpretación de significados (Lantolf, 2000).

Además de su contribución a la adquisición del idioma, la literatura ofrece beneficios adicionales que enriquecen el proceso de aprendizaje. La exposición a textos literarios fomenta la conciencia cultural, el pensamiento crítico y el autodescubrimiento, creando un espacio donde los estudiantes pueden involucrarse de manera más significativa con el contenido (Hanauer, 2001; Wang, 2009; Zapata, 2005). Al sumergirse en la literatura, los estudiantes tienden a desarrollar una implicación personal más intensa en comparación con textos de naturaleza más

transaccional, lo que a su vez promueve un enfoque más imaginativo del aprendizaje y aleja la atención de los aspectos mecánicos del estudio del idioma (Collie y Slater, 1987).

Este artículo, por lo tanto, se propone explorar los modelos que integran la lectura y la escritura de poesía en el aula de ELE, destacando su potencial para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje y fomentar una alfabetización más integral y significativa. A través de esta investigación, se busca contribuir al desarrollo de prácticas pedagógicas que valoren la literatura como un recurso fundamental en el aprendizaje del español, empoderando a los estudiantes no solo en su dominio del idioma, sino también en su capacidad para interpretar y crear significados en un mundo cada vez más complejo y diverso.

2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El objetivo que guiará nuestra investigación en la inclusión de la escritura y la lectura de literatura como actividades sinérgicas en el aula de lengua española, fomentando la interacción entre los estudiantes. Siguiendo la teoría de las multialfabetizaciones, nuestro propósito es demostrar cómo la literatura, en particular la poesía, puede enriquecer el aprendizaje de ELE, facilitando un espacio de creatividad y autoexpresión que trasciende la mera adquisición de competencias lingüísticas.

Nuestros objetivos específicos son promover la escritura y lectura de literatura en el aula de ELE, diseñando e implementando modelos pedagógicos que integren la literatura como recurso didáctico fundamental. Al hacerlo, buscamos fomentar la interacción y el diálogo entre los estudiantes, creando un entorno de aprendizaje que incentive la colaboración y el intercambio de ideas a través de la creación literaria. De este modo, se desarrollarán competencias lingüísticas y metafóricas que permitirán a los estudiantes explorar nuevas formas de expresión, expandiendo su dominio del idioma y su capacidad para pensar críticamente sobre su identidad y su entorno.

La inclusión de la poesía como herramienta pedagógica es central en este enfoque. A través de la poesía, se invita a los estudiantes a revisar sus identidades y experiencias, utilizando el lenguaje de manera

creativa y significativa. Para lograr estos objetivos, hemos adoptado una metodología cualitativa y participativa que permite una inmersión profunda en las experiencias de aprendizaje de los estudiantes. Esta metodología incluye la práctica de la escritura poética como medio para explorar el idioma y la autoexpresión, así como en la lectura de textos literarios contemporáneos y clásicos, seleccionados por su relevancia cultural y lingüística. La lectura de estos textos servirá como base para la reflexión crítica y la inspiración creativa, alentando a los estudiantes a experimentar con sus propias voces literarias, pero sin dejar de lado el aprendizaje lingüístico.

Se llevará a cabo una revisión sistemática de la literatura relacionada con la introducción de la expresión y comprensión de textos poéticos, así como de sus sinergias e implicaciones en el aprendizaje. Los resultados obtenidos a través de encuestas, entrevistas y muestras de escritura de los estudiantes, lo que permitirá identificar tendencias, obstáculos y éxitos en la implementación de la poesía en el aula de ELE

3. LECTURA, ESCRITURA Y MULTILITERACIDADES

3.1. LECTURA, ESCRITURA Y MULTILITERACIDADES EN EL AULA DE ELE

La literatura ha cobrado una creciente relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras, especialmente en ELE. Este cambio se relaciona con el concepto de alfabetización, que abarca no solo la capacidad de leer y escribir, sino también la habilidad de interpretar y generar nuevos significados. A pesar de su importancia, el uso de la literatura en la enseñanza de L2 es limitado. La complejidad del vocabulario y la gramática de los textos literarios puede dificultar la comprensión de los estudiantes, y la selección de textos adecuados se enfrenta a desafíos relacionados con el género y la relevancia cultural. Además, los métodos de enseñanza suelen centrarse en tareas comunicativas, dejando de lado el potencial de la literatura para el desarrollo lingüístico y crítico.

No obstante, ha comenzado a emerger un interés renovado por la literatura en la enseñanza de lenguas, con un enfoque más práctico y empírico. La introducción de la literatura en el aula enriquece la

comprensión de aspectos léxicos y gramaticales. Los textos literarios son recursos valiosos que facilitan la adquisición de formas gramaticales y estimulan el uso comunicativo del idioma, convirtiendo el aprendizaje en un proceso activo de construcción de significados.

Además, la literatura contribuye al desarrollo de la conciencia cultural y el pensamiento crítico. Los estudiantes, al interactuar con textos literarios, suelen involucrarse de manera más profunda en comparación con textos utilitarios, lo que fomenta un enfoque más creativo y reflexivo. La lectura, entendida como una habilidad compleja, permite a los estudiantes construir significados a partir de los textos, donde el reconocimiento léxico y el contexto personal son cruciales. La literatura se considera una forma valiosa de lectura que enriquece la experiencia del estudiante y promueve un disfrute genuino.

El ámbito de la escritura también se beneficia de la literatura, ya que permite a los estudiantes desarrollar competencias gramaticales, creatividad y reflexión crítica. Integrar la literatura en el aprendizaje de la escritura resulta esencial para un aprendizaje significativo en L2.

En el ámbito de la escritura y lectura poéticas, varios autores han propuesto enfoques didácticos y teóricos dedicados a su inclusión en el aula de lenguas. El proceso de descubrimiento, como destaca Hanauer (2010), implica la capacidad del alumno-escritor para revelar aspectos de su propia experiencia que no había contemplado antes de escribir. La poesía, por lo tanto, con su capacidad para proporcionar introspección mediante la negociación lingüística, se define como un texto literario que presenta las experiencias, pensamientos y sentimientos a través de un uso autorreferencial del lenguaje que crea para el lector y el escritor una nueva comprensión de la experiencia, pensamiento o sentimiento expresado en el texto (Hanauer, 2010, p. 10). Es, así, un proceso de introspección cognitiva y emocional (Hanauer, 2010, p. 15).

No debe considerarse, de ninguna manera, un sustituto de la escritura académica. En este sentido, diversos autores han demostrado que los beneficios de incluir la escritura de poesía son numerosos. El objetivo principal de introducir la poesía en la enseñanza de lenguas no es únicamente mejorar las habilidades de escritura, sino fomentar la

exploración de experiencias personales y cultivar la pasión por escribir. Los hallazgos de Iida (2012) sugieren que los beneficios de escribir poesía pueden extenderse a otras formas de escritura, como la prosa. Además, dado que algunos estudiantes de L2 pueden percibir la poesía como un ámbito reservado para poetas profesionales o excepcionalmente talentosos, guiarlos en el proceso de escribir poesía en su L2 puede aumentar significativamente su confianza y sentido de autoría (Liao, 2017).

Se han propuesto diferentes técnicas para incluir la escritura poética en el aula de aprendizaje de idiomas. Acquaroni (2008) enmarca la experiencia en una sesión de escritura creativa en la cual los estudiantes construyen sus propios poemas a través de la lectura y reflexión de textos literarios y artísticos de distintas índoles. Por su parte, Hanauer (2012) defiende un enfoque de escritura basado en la exploración personal de la memoria y el compartir perspectivas con compañeros y personas significativas fuera del aula, dividiendo el proceso en tres etapas: establecimiento de motivación, exploración autobiográfica y expresión poética de estas experiencias. Iida (2016a; 2016b) realizó investigaciones con estudiantes japoneses de inglés como lengua extranjera y demostró que la escritura de haikus puede mejorar la autoconciencia y hacer que el aprendizaje de idiomas sea más personalizado y significativo. Los pasos incluían comprender los conceptos relevantes del género, leer haikus en inglés, componer haikus, revisar entre pares e incorporar elementos multimedia en las composiciones de los estudiantes.

Además, existen evidencias de que el proceso de revisión se relaciona con el descubrimiento personal. La revisión permite al poeta verse reflejado en el texto poético como un objeto externalizado cuya finalidad es revelar lo que el poema “sabe”. Esta relación entre la revisión extensa y el descubrimiento de significados ocultos en el lenguaje del poema, como argumenta Hanauer (2010, p. 16), es fundamental para comprender el potencial de la escritura creativa de poesía, que se convierte en una herramienta crítica para la autorreflexión y, por lo tanto, un componente clave en las clases de idiomas desde diversas perspectivas. Este énfasis en el proceso de revisión también sugiere que la escritura de poesía se domina mediante una conciencia del lenguaje y la consideración

explícita de cómo el lenguaje funciona para crear significados (Hanauer, 2010, p. 16). Es una actividad de escritura que, como ninguna otra, combina atención al significado y a la forma, de ahí su utilidad.

Sin embargo, muchos docentes aún son reticentes a incorporar la escritura de poesía en sus metodologías de enseñanza. Esta reticencia suele surgir de la creencia prevalente de que componer poemas en una segunda lengua presenta desafíos que pueden superar las capacidades y el nivel de compromiso de los estudiantes. Por esta razón, la introducción de la poesía en el contexto de enseñanza de una L2 presenta una experiencia potencialmente única, ya que se les pide a los estudiantes que se involucren en una experimentación lingüística con la que quizás no estén familiarizados. De ahí la importancia de la lectura en este enfoque, que permite a estos usuarios acercarse a textos y estilos modernos, disfrutando del descubrimiento de recursos poéticos. Estos recursos les servirán para expresar poéticamente sus propias indagaciones.

En el ámbito del español como lengua extranjera, Acquaroni (2008) formuló una propuesta de gran interés. Las experiencias didácticas en escritura creativa que plantea la autora surgen a través de dinámicas grupales como talleres de escritura creativa. Ella considera que el concepto de creación poética se integra de manera natural en las clases de ELE, enfatizando acciones como crear algo nuevo y original, descubrir problemas de forma independiente y ser flexible y capaz de un pensamiento divergente.

Desde el ámbito de las multiliteracidades, han surgido varias publicaciones en los últimos años que han promovido una inclusión de la poesía, junto con otros contenidos curriculares, con el objetivo de llevar a cabo actuaciones pedagógicas cuyo objetivo es el de complementar los enfoques comunicativos con nuevas habilidades relacionadas con las multiliteracidades, entre las que podemos encontrar la literacidad visual y mediática, entre otras. En este sentido, elementos como imágenes, música, sonidos y movimientos son recursos utilizados en textos multimodales para fines comunicativos, socioculturales o artísticos. En muchos casos, la atención a lo visual ha cobrado mayor relevancia que la lingüística, por lo que es fundamental trabajar la interacción entre narrativas textuales y visuales, como ponen de manifiesto Reyes-Torres y

Lacorte (2024). Entre dichas publicaciones, encontramos una serie de propuestas (Reyes-Torres y Català, 2019; Reyes-Torres y Lacorte, 2024; Reyes-Torres y Brisk, 2024 y de la Torre Sánchez, 2022; 2023) que llevan a cabo actuaciones pedagógicas en las que se entrelazan la interacción crítica y los textos —como canciones, cuentos, videos, pinturas y poemas— con el objetivo de establecer un itinerario de aprendizaje que promueve la creación de significado como un proceso dinámico en el que, gracias a los recursos multimodales, los estudiantes podrán valorar los contenidos de manera efectiva y generar un nuevo entendimiento. Dichas propuestas, a su vez, siguen las pautas propuestas por el New London Group (1996), compuestas por cuatro acciones pedagógicas o elementos curriculares: 1) Experimentar; 2) Conceptualizar; 3) Analizar; 4) Aplicar. Estos componentes reflejan una manifestación del pensamiento a través de la acción, definiendo así el proceso reflexivo mediante las actividades que implican. Están diseñados para guiar a los docentes en la planificación de tareas que promuevan una reflexión profunda, facilitando así un proceso epistemológico que permita a los estudiantes construir significados de manera activa y desarrollar un conocimiento específico. Es importante destacar que estos cuatro actos no deben interpretarse como una jerarquía o una secuencia estricta; de hecho, es común que se presenten de manera simultánea a lo largo del proceso de aprendizaje.

En este trabajo, no obstante, pretendemos promover la necesidad de darle una mayor importancia a la acción de *aplicar*, puesto que se tiende a considerar la escritura poética de los aprendices de L2 un desafío tanto para el estudiante como para el docente. En primer lugar, el desafío se presenta porque un aspecto clave es que, tradicionalmente, se ha otorgado gran relevancia a la "corrección" al evaluar las producciones escritas de los. En segundo lugar, el énfasis se ha colocado más en el "producto" final que en el "proceso" de escritura. Generalmente, se espera que los estudiantes universitarios sean capaces de generar ideas y organizar sus textos de manera profesional. No obstante, los estudiantes de lenguas extranjeras suelen adquirir confianza en la escritura cuando pueden plasmar sus propias experiencias a través de la L2, como han puesto de manifiesto las investigaciones de Hanauer (2010) e Iida

(2016). Consideramos, así pues, que otorgarles un mayor peso a las creaciones poéticas de los estudiantes es beneficioso para proporcionar mayor coherencia a las propuestas didácticas si el objetivo es que el aprendiz incorpore su propia voz a la expresión escrita en L2 (Iida, 2017). A su vez, las investigaciones relacionadas con la percepción de los estudiantes en clases que incluyen la poesía como eje de las interacciones críticas han arrojado datos positivos sobre la eficacia de su uso (De la Torre Sánchez, 2024).

3.2. EXPERIENCIA DIDÁCTICA

La propuesta que se presenta toma como eje un poema de Olvido García Valdés (Santianes de Pravia, 1950), de su libro *Lo solo del animal* (2012):

"Una mosca no es un animal
doméstico pero a veces a fines
de diciembre, si la mosca lleva ahí
un mes o más, bien puede ser
un doméstico animal con su ruidito y
talle breve; se vuelve objeto
de observación si no de afecto, porque
ahí está y su estar quieta o atusarse
con la patita el ala es algo
cercano que persiste."

La unidad didáctica está dirigida a un grupo de nivel A2 según el MCER. Entre los objetivos lingüísticos de la unidad didáctica, podemos encontrar algunos como el léxico de la habitación, el uso de las preposiciones y locuciones preposicionales de ubicación, unido a cuestiones relacionadas con expresiones idiomáticas que aluden a la palabra “mosca”. A su vez, a través de diferentes recursos (textos, arte, música), se fomenta el diálogo sobre cómo se sienten en su espacio personal, qué objetos consideran especiales y cómo pueden describirlos para

relacionar los contenidos con su vida personal a través de los objetos que les rodean en su vida cotidiana

Para iniciar, se presentan dos cuadros que representan habitaciones: *El poeta pobre* de Carl Spitzweg y *El dormitorio en Arlés* de Vincent van Gogh. Proyectamos ambas imágenes en clase y planteamos preguntas para fomentar la reflexión sobre los espacios y objetos presentes en ellas:

¿Qué objetos puedes identificar en la habitación del cuadro?

¿Qué emociones te transmite el ambiente de la habitación? ¿Es cálida, triste, acogedora?

¿Cómo interpretas los colores o la disposición de los muebles? ¿Qué crees que nos dicen sobre las personas que viven en esos espacios?

A continuación, se muestra una serie de fotografías que retratan a adolescentes en sus habitaciones junto a sus objetos favoritos, lo que estimula a los estudiantes a identificar objetos en sus propios espacios. A continuación, los estudiantes reflexionan sobre sus propias habitaciones. Les pedimos que describan los objetos que las componen y reflexionen sobre qué objetos consideran especiales o por qué se sienten cómodos en su espacio personal. En esta fase, trabajamos con el léxico de la habitación y las expresiones de localización, a partir de la visualización de una imagen de una habitación con los elementos esenciales y las expresiones más frecuentes para ubicar en el espacio.

Esta actividad no solo les permite practicar el vocabulario de la habitación, sino también las estructuras necesarias para situar los objetos en el espacio, utilizando verbos como haber y estar. Además, se les anima a reflexionar sobre cómo se sienten en su habitación, qué objetos consideran especiales y por qué. Algunas preguntas que guían esta reflexión son:

¿Qué objetos te hacen sentir cómodo en tu habitación?

¿Qué lugar de la habitación prefieres y por qué?

¿Qué emociones te genera estar en tu habitación?

Para profundizar en la observación de los elementos cotidianos, introducimos el poema *La Mosca* de Olvido García Valdés, el cual invita a ver con otros ojos a los elementos pequeños y a menudo olvidados de

nuestra vida diaria. Antes de leerlo, planteamos preguntas que preparan a los estudiantes para pensar sobre cosas invisibles o poco valoradas:

¿Qué animales pequeños o objetos cotidianos observas en tu casa? ¿Has pensado alguna vez en ellos?

¿Qué hace que algo "normal" pueda parecer especial cuando lo observamos de una forma diferente?

Tras leer el poema, reflexionamos sobre preguntas que permiten profundizar en su significado. Entre otras cosas, se comentan las siguientes cuestiones:

¿Por qué la mosca se convierte en un objeto de observación, de afecto?

¿Qué representa la mosca para el hablante?

¿Cómo se relaciona este poema con tu propia vida y los objetos que ves en tu habitación?

Esta actividad permite a los estudiantes conectar con la idea de observar de manera más profunda los objetos cotidianos y valorar la poesía como una forma de ver lo invisible.

A continuación, los estudiantes pasan a la creación de un poema propio, en el que eligen un objeto o elemento cotidiano que normalmente no valoran tanto. Para ello, los estudiantes eligen el elemento y se centran en una circunstancia o época específica donde este tiene un papel destacado. Luego, describen qué hace el objeto y sus cualidades especiales, como pueden ser calidez, compañía o familiaridad. Finalmente, reflexionan sobre por qué este objeto se vuelve cercano o especial para ellos. Algunos ejemplos proporcionados por los estudiantes fueron tan variados como una tetera, una chaqueta, un papel, una lámpara de sal, el techo o la puerta del baño, entre otros.

A continuación, con la guía del docente en el aula, los estudiantes llevan a cabo el proceso de escritura que da como resultado un poema propio en el que exaltan las características de esos elementos que, a menudo, pasan desapercibidos en nuestra vida. Como muestra de ello, reproducimos uno de los poemas creados por los estudiantes:

La fría tetera negra no se ve
en la pequeña cocina, pero

por la mañana
como un despertador,
se enciende y todos van.
Su plástico calienta las manos
heladas de la familia que desayunando,
poco a poco se despierta.

4. EVALUACIÓN

La evaluación se realiza mediante un portafolio que recopile descripciones, reflexiones y poemas, así como rúbricas para valorar la capacidad de interpretar textos, emplear estructuras gramaticales y expresar ideas creativas. De esta forma, se promueve una visión integradora de la literacidad, orientada a construir significados y fomentar la conexión entre literatura y vida cotidiana.

La evaluación se centra en varios aspectos: primero, se evalúa la comprensión del léxico, especialmente en vocabulario relacionado con la habitación, expresiones de localización y el uso de verbos como haber y estar. Segundo, se busca la capacidad de reflexión crítica, animando a dialogar sobre la importancia de los objetos, cómo se sienten en su habitación y las emociones que esto genera. Tercero, se evalúa la producción creativa, con la creación de un poema que describa un elemento cotidiano y cómo se relaciona con sus sentimientos o experiencias. Finalmente, se valoran las habilidades comunicativas, incluyendo la participación activa en actividades grupales, la producción escrita y oral, y el trabajo en proyectos multimodales.

Con esta unidad, buscamos que los estudiantes no solo desarrollen su capacidad para describir y localizar objetos en el espacio, sino que también reflexionen sobre su entorno y sean capaces de expresarlo creativamente a través de la poesía, el arte y la música, y la evaluación es reflejo de ello.

5. DISCUSIÓN

La inclusión de la escritura y lectura de literatura, especialmente la poesía, en el aula de ELE ofrece un enfoque renovado y enriquecedor para el aprendizaje. A medida que los educadores se enfrentan a los desafíos de enseñar un idioma en un contexto multicultural y multilingüe, la literatura emerge como una herramienta poderosa que va más allá de la mera adquisición de competencias lingüísticas. En este sentido, es esencial considerar las sinergias que se producen entre la literatura y las habilidades comunicativas, así como la manera en que estas interacciones fomentan la creatividad y la autoexpresión de los estudiantes.

Desde la perspectiva de las multialfabetizaciones, el aprendizaje de una lengua no se limita a la comprensión gramatical y léxica, sino que también incluye la capacidad de interpretar y generar significados en contextos diversos. La poesía, con su estructura a menudo compleja y su capacidad de evocar emociones y reflexiones profundas, permite a los estudiantes no solo aprender la lengua, sino también explorar sus propias identidades y experiencias. Esta introspección es fundamental, ya que ayuda a los alumnos a articular sus pensamientos en un idioma que no es el suyo, promoviendo un sentido de pertenencia y de autoría en su proceso de aprendizaje.

Al enfrentarse a la actividad de escritura, los estudiantes activan sus experiencias y emociones, lo que lleva a un descubrimiento de significados que pueden no haber sido evidentes antes de comenzar a escribir. Este descubrimiento no solo enriquece su vocabulario y estructuras gramaticales, sino que también les ofrece nuevas maneras de pensar y sentir en su lengua materna y en el español.

Sin embargo, la implementación de la literatura en el aula no está exenta de desafíos. La complejidad del vocabulario y la gramática de los textos literarios puede resultar intimidante para muchos estudiantes, y la selección de material adecuado es crucial para garantizar que el contenido sea accesible y relevante. Además, muchos métodos de enseñanza tradicionales tienden a centrarse en la comunicación funcional, subestimando el potencial de la literatura para cultivar el pensamiento crítico y la creatividad. Por lo tanto, es fundamental que los educadores

adopten enfoques pedagógicos que integren la literatura de manera efectiva, proporcionando un equilibrio entre el aprendizaje lingüístico y el desarrollo personal.

A medida que exploramos estas dinámicas en el aula, queda claro que la literatura no solo actúa como un recurso educativo, sino que también empodera al alumnado como agentes activos en su proceso de aprendizaje. Este enfoque no solo contribuye al desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también promueve la competencia intercultural y una comprensión más profunda de la relación entre lengua, literatura y cultura. En un mundo cada vez más interconectado, estas competencias son esenciales, ya que preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos comunicativos y culturales del siglo XXI.

Por lo tanto, la inclusión de la escritura y la lectura de poesía en el aula de ELE debe considerarse no solo una práctica pedagógica, sino una estrategia vital para el desarrollo integral de los estudiantes. Este enfoque holístico, que aboga por la conexión entre la creatividad, la autoexpresión y el aprendizaje del idioma, abre nuevas vías para explorar el español como una lengua viva, rica y multifacética. A medida que los estudiantes se sumergen en la creación poética, no solo mejoran su competencia lingüística, sino que también cultivan una voz auténtica que resuena en su experiencia personal y cultural.

7. CONCLUSIONES

La investigación sobre la inclusión de la literatura, y en particular de la poesía, en el aula de ELE, ha mostrado resultados prometedores en cuanto a su potencial para enriquecer el aprendizaje. A través de la implementación de modelos pedagógicos sinérgicos que integran la lectura y escritura literaria, hemos evidenciado que estas actividades no solo fomentan la adquisición de competencias lingüísticas, sino que también promueven la creatividad y la autoexpresión entre los estudiantes.

La metodología cualitativa adoptada, centrada en la escritura creativa y la lectura de textos literarios, ha permitido a los alumnos explorar su identidad y experiencias personales. Este enfoque no solo favorece el desarrollo de habilidades comunicativas, sino que también estimula el

pensamiento crítico y la conciencia cultural, aspectos cruciales en el aprendizaje de una lengua extranjera.

Los resultados obtenidos han confirmado que la poesía actúa como un medio poderoso para la introspección y la negociación lingüística, contribuyendo a un entendimiento más profundo del idioma y facilitando un entorno de aprendizaje colaborativo. Los estudiantes, al interactuar con la poesía, pueden abordar la complejidad del lenguaje de manera significativa y constructiva, desafiando sus propias percepciones y habilidades.

7. REFERENCIAS

- Acquaroni, R. (2008). *La incorporación de la competencia metafórica (CM) a la enseñanza-aprendizaje del español como segunda lengua (L2) a través de un taller de escritura creativa estudio experimental*. Universidad Complutense de Madrid, Servicio de Publicaciones.
- American Association of School Librarians (2011). *Standards for the 21st Century Learner*. American Library Association.
- Chen, Y. M. (2006). Using children's literature for reading and writing stories. *Asian EFL Journal*, 8(4), 210–232.
- De la Torre Sánchez, Á. (2022). *Literatura y tecnología: la poesía digital en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Editorial Comares.
- De la Torre Sánchez, Á. (2023). Creaciones poéticas visuales en la enseñanza de español como LE/L2: análisis y resultados de una experiencia didáctica. *DIGILEC: Revista Internacional de Lenguas y Culturas*, 10, 162-183.
- De la Torre Sánchez, Á. (2024). Enjoyment and Anxiety: Poetry and Digital Multimodal Compositions in Spanish as a Foreign Language Teaching. *EL.LE*, 13(2), 123-142. DOI 10.30687/ELLE/2280-6792/2024/02/001
- García Valdés, O. (2012). *Lo solo del animal*. Tusquets Editores.
- Hanauer, D. I. (2001). Focus-on-cultural understanding: Literary reading in the second language classroom. *Revista de Filología y su Didáctica*, 24, 389–404.
- Hanauer, D. I. (2010). *Poetry as research: Exploring second language poetry writing*. John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/ssol.1.1.08han>
- Hanauer, D. I. (2012). Meaningful literacy: writing poetry in the language classroom. *Language Teaching*, 45, 105-115. <https://doi.org/10.1017/S0261444810000522>

- Iida, A. (2012). Writing haiku in a second language: Perceptions, attitudes, and emotions of second language learners. *Sino-US English Teaching*, 9(9), 1472-1485.
- Iida, A. (2013). Critical review of literary reading and writing in a second language. *The Journal of Literature in Language Teaching*, 2(1), 5-13.
- Iida, A. (2016a). Poetic identity in second language writing: Exploring an EFL learner's study abroad experience. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 1-14.
- Iida, A. (2016b). Exploring earthquake experiences: A study of second language learners' ability to express and communicate deeply traumatic events in poetic form. *System*, 57, 120-133.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2016.02.004>
- Iida, A. (2017). Expressing Voice in a Foreign Language: Multi-writing Haiku Pedagogy in the EFL Context. *TEFLIN Journal*, 28(2), 260-276.
<http://dx.doi.org/10.15639/teflinjournal.v28i2/260-276>
- Khatib, M.; Rezaei, S. y Derakhshan, A. (2011). Literature in EFL/ESL Classroom. *English language teaching*, 4(1), 201-208.
<https://doi.org/10.5539/elt.v4n1p201>
- Lantolf, J. P. (2000). *Sociocultural theory and second language teaching*. Oxford University Press.
- Lazar, G. (1994). Using literature at lower levels. *ELT Journal*, 48, 115-124.
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-93.
- Paran, A. (2008). The role of literature in structured foreign language learning and teaching: An evidence-based survey. *Language Teaching* 41, 465-496.
- Reyes Torres, A. y Català, A. B. (2019). La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos claves en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un nuevo paradigma. *Revista Nebrija de lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas*, 13(26), 13-30.
- Reyes Torres, A. y Lacorte, M. (2024). La Pedagogía de las Multiliteracidades en la Didáctica del español como L2: una aproximación a la creación activa de significado. *Didáctica, lengua y literatura*, 26, 27-37
- Reyes-Torres, A. y Brisk, M. E. (2024). Literatura, multiliteracidad y multimodalidad, en Gironzetti, E. y Lacorte, M. (Eds.), *The Routledge Handbook of Multiliteracies for Spanish Language Teaching* (pp. 252-268). Routledge.

- Wang, P-L. (2009). The application of integrated literature instruction in freshman English teaching. *Sino-US English Teaching*, 6(9), 1-11.
- Zapata, G. C. (2005). Literature in L2 Spanish classes: An explanation of focus-on-cultural understanding. *Language Awareness*, 14, 261-273.

LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (LIJ) EN LOS PLANES DE ESTUDIO DE LOS GRADOS DE ESPAÑOL, FILOLOGÍA HISPÁNICA Y ESTUDIOS HISPÁNICOS

LAURA HERNÁNDEZ GONZÁLEZ
Universidad de Castilla-La Mancha

1. INTRODUCCIÓN

La literatura infantil y juvenil (de aquí en adelante, LIJ), entendida como el conjunto de textos literarios disfrutado primordialmente por niños y adolescentes, constituye una categoría controvertida dentro de los estudios literarios, hasta el punto de que, a lo largo del siglo XX ciertos especialistas llegaron a cuestionar o, incluso, a negar su existencia (Croce, 1922; Lolo Rico, 1986; Sánchez Corral, 1995).

Tras revisar las definiciones más ampliamente difundidas de la literatura infantil y juvenil, Mínguez López (2012) determina que la mayoría de ellas se centra en alguno de los tres aspectos primordiales de este tipo de textos: su literariedad, su adecuación a un lector modelo infantil y su capacidad educativa. Por ello, concluye definiendo la literatura infantil y juvenil como “aquella rama de la literatura dirigida expresamente al público infantil y juvenil – un público en formación que necesita la adecuación del lenguaje y del resto de recursos literarios para facilitar la comprensión – y que contribuye a su educación literaria” (2012, p. 104).

Como puede observarse, frente a otras categorías de clasificación de las obras literarias que se constituyen a partir de aspectos temáticos o formales intrínsecos al propio texto literario, la consideración de una obra como infantojuvenil depende en gran medida de un factor externo a la misma, como es su destinatario. Así, Cerrillo Torremocha y Sánchez

Ortiz (2006) consideran este destinatario infantil como uno de los elementos clave que distingue la LIJ del resto de formas literarias:

En las obras infantiles (...) la comunicación se produce entre un autor y un lector que no son iguales, porque el lector es un niño al que escribe un adulto, y porque, además, el lector-niño no siempre elige sus lecturas, ya que, sobre todo en las primeras edades, no tiene las condiciones necesarias para hacerlo, al ser un lector que no ha terminado de madurar y de desarrollar sus capacidades, ni en el proceso de construcción de la personalidad, ni tampoco en el proceso lector, y en el que su capacidad connotativa es limitada. Es decir, la LIJ se dirige a unos lectores específicos por su edad: (...) sería una literatura “de frontera o periférica”, como lo son la literatura oral, o la comercial, o la “rosa”, frente a la literatura “canónica” que ocupa el centro del sistema y no busca un lector específico (Cerrillo Torremocha y Sánchez, 2006, p. 15).

Aunque parece claro que los textos infantiles y juveniles son aquellos que, de alguna manera, se adaptan a una competencia literaria “en formación”, como es la de niños y adolescentes, no resulta sencillo determinar cuáles son sus características específicas. Así, en ocasiones ocurre que un texto inicialmente orientado a un público adulto termina por integrarse en el acervo literario infantojuvenil y se convierte en LIJ ganada.

Cerrillo Torremocha (2007, pp. 44-48), en su intento de caracterizar la literatura infantil y juvenil, ha identificado algunos de sus rasgos más reiterados. En lo que a sus contenidos se refiere, la LIJ presenta temas interesantes y adecuados para los niños, abundando en aspectos fantásticos, simbólicos, humorísticos o afectivos. Son también comunes aquellos elementos que facilitan la identificación del niño, tales como los protagonistas infantiles, los animales personificados o la ambientación realista y cotidiana. Los aspectos técnicos de la literatura infantil tratan de garantizar la comprensión por parte del lector infantil y, por ello, se prioriza la sencillez compositiva, mediante esquemas lineales, estructuras repetitivas, personajes planos, ausencia de descripciones o digresiones y abundancia de diálogos. El estilo propio de la LIJ resalta los valores estéticos y lúdicos de la comunicación literaria, con el uso abundante de figuras del plano fónico, recursos basados en la repetición y comparaciones y metáforas cotidianas. Por otra parte, los textos literarios infantiles que se transmiten por escrito suelen acompañarse de

abundantes ilustraciones y se presentan en ediciones en las que los elementos paratextuales poseen una singular importancia.

Aunque la literatura infantil y juvenil resulta fundamental para la formación literaria de niños y adolescentes (Mendoza Fillola, 1999, 2005; García Padrino, 1992; Colomer, 1997, 1998; Bermúdez Martínez, 2012), no constituye únicamente un instrumento de educación lectora, sino que posee indudables valores temáticos y estilísticos que hacen que podamos considerarla una “literatura con mayúsculas” (Cerrillo y Sánchez Ortiz, 2006).

Así, la LIJ no es una manifestación artística aislada, sino que se haya inserta en las dinámicas propias de la historia literaria, pues se integra en los sucesivos contextos y movimientos histórico-artísticos, responde a las necesidades, inquietudes e ideologías de cada época y experimenta una evolución paralela a la literatura escrita para adultos. De la misma manera, la literatura infantil forma parte indiscutible de nuestra tradición literaria y establece constantes diálogos intertextuales, no solo con otras obras infantojuveniles, sino también con los textos destinados a lectores adultos (Mendoza Fillola, 2007 o Fernández San Emeterio, 2023, entre muchos otros, han abordado esta cuestión). La LIJ posee, además, su propio canon: un conjunto de textos infantojuveniles cuyo valor literario es reconocido y que perviven a través de las generaciones gracias a la labor de docentes, bibliotecarios, editoriales y lectores. De hecho, el estudio del canon de la literatura infantil ha merecido la atención de especialistas como Redondo Olmedilla y Gómez López (2003), García Padrino (2004; 2005), Sotomayor Sáez (2007) o Fernández (2010).

Todos estos aspectos hacen de la LIJ una manifestación literaria susceptible de ser analizada y estudiada con rigor y profundidad crítica y filológica dentro de ámbitos y disciplinas como los Estudios Literarios, la Crítica Literaria o la Literatura Comparada, tal como vienen reivindicando desde hace años diversos especialistas en el Literatura infantil y juvenil procedentes del ámbito de la Didáctica de la Literatura (Shavit, 1986; Lurie, 1990; Cervera, 1991; Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz, 2006; Cerrillo Torremocha, 2013; o Colomer, 2013, entre otros).

2. OBJETIVO

Nuestra investigación trata de dilucidar si los importantes avances que el estudio de la LIJ ha experimentado en el ámbito de la Didáctica de la Literatura se reflejan en los planes de estudio de los grados universitarios de Español, Filología Hispánica y Estudios Hispánicos; es decir, determinar si estos cuentan con alguna asignatura relacionada con la literatura infantil y juvenil (LIJ).

3. METODOLOGÍA

Nuestro estudio, enmarcado en los ámbitos de la Didáctica de la Literatura y los Estudios Literarios, emplea una metodología inductiva, basada en el análisis de los planes de estudio de todos los grados (un total de 36) de universidades públicas españolas que, aunque con distintas denominaciones, se centran en el estudio de la Lengua y la Literatura españolas y, por tanto, se corresponden en mayor o menor medida con la antigua licenciatura de Filología Hispánica:

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Almería

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Granada

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Málaga

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Sevilla

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Cádiz

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Córdoba

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Jaén

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Huelva

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Zaragoza

Grado en Lengua Española y sus Literaturas de la Universidad de Oviedo

Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad de las Islas Baleares

Grado en Español: Lengua y Literatura de la Universidad de La Laguna

Grado en Lengua Española y Literaturas Hispánicas de la Universidad de las Palmas de Gran Canaria

Grado en Lengua Española y su Literatura de la Universidad de León

Grado en Español: Lengua y Literatura de la Universidad de Valladolid

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Salamanca

Grado en Español: Lengua y Literatura de la Universidad de Burgos

Grado en Estudios Hispánicos de la Universidad de Cantabria

Grado en Español: Lengua y Literatura de la Universidad de Castilla-La Mancha

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Extremadura

Grado en Español: estudios lingüísticos y literarios de la Universidad de La Coruña

Grado en Lengua y Literatura españolas de la Universidad de Santiago de Compostela

Grado en Filología aplicada gallega y española de la Universidad de Vigo

Grado en Lengua y Literatura Españolas de la Universidad Autónoma de Barcelona

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Barcelona

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Lleida

Grado en Filología Hispánica de la Universidad de Girona

Grado en Lengua y Literatura hispánicas de la Universidad Rovira y Virgili

Grado en Estudios Hispánicos de la Universidad de Alcalá de Henares

Grado en Español: Lengua y Literatura de la Universidad Complutense de Madrid

Grado en Estudios Hispánicos: lengua española y sus literaturas de la Universidad Autónoma de Madrid

Grado en Lengua y Literatura españolas de la Universidad Rey Juan Carlos

Grado en Lengua y Literatura españolas de la Universidad de Murcia

Grado en Filología Hispánica de la Universidad del País Vasco

Grado en Lengua y Literatura hispánica de la Universidad de La Rioja

Grado en Español: Lengua y Literaturas de la Universidad de Alicante

Grado en Estudios Hispánicos: lengua española y sus literaturas de la Universidad de Valencia

Nuestra investigación se sustenta, además, en la consulta de bibliografía especializada sobre la literatura infantil y juvenil (LIJ) y Didáctica de la Literatura para realizar una propuesta de mejora de los planes de estudio de los grados de Español, Estudios Hispánicos y Filología Hispánica.

4. RESULTADOS

El análisis de los 36 planes de estudio de grados universitarios de nuestras universidades públicas que, aunque con diversas denominaciones (Español, Filología Hispánica, Estudios Hispánicos, etc.), se centran en el estudio de la Lengua y la Literatura españolas, revela que la gran mayoría de los alumnos que los cursa completará sus estudios sin recibir ningún tipo de formación en Literatura infantil y juvenil.

Así, ninguno de los 36 planes de estudio analizados contiene ninguna asignatura específica, ni optativa ni obligatoria, que aborde el estudio de la literatura destinada a niños y adolescentes. Únicamente hemos podido localizar dos asignaturas optativas en las que se incluyen algunos contenidos relacionados con la literatura infantil y juvenil. La primera, “La enseñanza de la literatura española en España y en el extranjero” es una materia optativa de seis créditos que se oferta en el Grado en Español: Lengua y Literatura de la Universidad Complutense de Madrid y que se enmarca en el ámbito de la Didáctica de la Literatura. La asignatura dedica uno de sus temas al estudio de la LIJ, pero, como puede observarse dada la naturaleza de la materia, el tratamiento que se hace de este tipo de literatura es didáctico y utilitarista (no se estudia la LIJ *per se*, sino como una herramienta para promover el desarrollo de la competencia literaria).

La segunda materia en la que creemos que podría abordarse el estudio de la literatura infantojuvenil es “Canon y marginalidad en la literatura española”, optativa de seis créditos del Grado en Estudios Hispánicos: lengua española y sus literaturas de la Universidad Autónoma de Madrid. Actualmente este grado universitario está siendo modificado y esta asignatura es de reciente implantación, por lo que no se impartirá hasta cursos venideros y, actualmente, su guía docente no está publicada. Por ello no podemos conocer a ciencia cierta si incluirá o no el

estudio de la literatura para niños y adolescentes y qué tratamiento ofrecerá de la misma.

5. DISCUSIÓN

La presencia o ausencia de determinado tipos de obras literarias en los planes de estudio de los grados que abordan el estudio de la Lengua y la Literatura españolas no es en absoluto baladí, pues es el reflejo del canon académico vigente. A través de los planes de estudio, las universidades indican al futuro filólogo qué textos literarios merecen ser objeto de estudio académico y, a menudo, también desde qué perspectivas.

El auge de los Estudios Culturales en el ámbito anglosajón y el consecuente cuestionamiento del canon académico hasta entonces vigente ha dado lugar a que muchos textos tradicionalmente considerados subliterarios penetren en las aulas universitarias. De esta manera, en nuestro análisis de planes de estudios hemos encontrado numerosas asignaturas (cierto es que, casi siempre, optativas) que abordan el estudio de obras habitualmente consideradas periféricas dentro del sistema literario, sea por sus circunstancias de producción o de recepción: literatura femenina, literatura popular, literatura LGTBI, literatura racial, literatura de “marginados”, literatura de la Shoa, novela negra...

La literatura infantil y juvenil, sin embargo, continúa relegada a la irrelevancia dentro de los estudios universitarios que forman a los futuros filólogos y únicamente se plantea su estudio y análisis en los Grados de Maestro de Educación Infantil y Maestro de Educación Primaria. En efecto, las modificaciones que, en el marco del Plan Bolonia, experimentaron las antiguas diplomaturas de Magisterio al transformarse en grados de cuatro cursos permitieron que las nuevas titulaciones incorporarán más asignaturas relacionadas con las didácticas específicas y, concretamente, con la Didáctica de la Lengua y la Literatura. Por ello, actualmente la mayoría de los grados de Magisterio de Educación Infantil y de Magisterio de Educación Primaria de las universidades españolas cuentan con una asignatura cuatrimestral centrada en la Literatura Infantil y en la Didáctica de la Literatura. Esta evolución de la presencia de la LIJ en los planes de estudio de

Magisterio ha sido analizada por Cerrillo Torremocha (1990), Moreno y Sánchez Vera (2000), Ibarra y Ballester (2013), Aguilar Ródenas (2016) y, más recientemente, por Regueiro-Salgado (2022) y Soto-Vázquez y sus colaboradores (2022).

Tal como muestran estas investigaciones, la ausencia de la LIJ en los planes de estudio de las titulaciones del ámbito filológico contrasta con su presencia en aquellos grados destinados a la formación de maestros y nos revela que las instituciones universitarias poseen y transmiten a sus estudiantes una perspectiva absolutamente utilitarista de la LIJ. Así, la literatura infantil se concibe en términos estrictamente didácticos: es una herramienta para que el niño entrene su competencia literaria y pueda, en el futuro, leer la literatura valiosa y canónica, la de los adultos, la única que merece ser estudiada con rigor filológico.

Este planteamiento simplista obvia la indudable calidad literaria de muchas obras infantiles y juveniles, así como su relevancia social, cultural y artística; aspectos que las hacen merecedoras de estudios específicos y filológicamente rigurosos, como los que se vienen desarrollando desde hace años por parte de especialistas procedentes del ámbito de la Didáctica de la Literatura. Así, según Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz (2006):

Cada día que pasa es más necesaria la creación de un discurso crítico único para la Literatura Infantil, en el que la comunidad universitaria debiera tener mucho que decir y en el que no debiera cuestionarse que la LIJ es literatura, ni que, como tal Literatura, la terminología literaria debe ser la misma, en todo lo que se refiere a géneros, canon, concepto de clásico, historia literaria o recursos de estilo, sin que ello minimice las peculiaridades de la LIJ, así como la necesidad de usar, para su estudio, metodologías afines (Cerrillo Torremocha y Sánchez, 2006, p. 20).

Sin embargo, la integración de la LIJ en los Estudios Literarios no termina de llevarse a cabo en las instituciones universitarias, pues parece que la Literatura infantil continúa siendo considerada subliteraria por muchos académicos, que se resisten a estudiarla aplicando los mismos parámetros con los que se analiza la literatura para adultos. En palabras de Ballester y Mínguez (2005):

En el ámbito académico, a los investigadores de LIJ y temas relacionados se les ha recluido en círculos cerrados y poco permeables, lejos de

las investigaciones humanísticas de peso. Hay un *laissez faire* que, ni tan sólo después de muchos años de investigación en profundidad, ha pasado a un hagamos juntos. Si la endogamia define el quehacer investigador de la universidad, en el caso de la investigación en LIJ esta endogamia se produce por necesidad. Otros temas de más vuelo e interés general reclaman el cerebro investigador de estos eruditos que disimulan mal un gesto de disgusto si ven a un profesor con un ejemplar de *Harry Potter*. Y si encima confiesan que lo leen con deleite... (Ballester y Mínguez, 2005, pp. 30-34, *apud* Aguilar Ródenas, 2016, p. 49).

Pero es que, incluso, si se concibiera la literatura infantil y juvenil únicamente en términos didácticos, como una literatura “puente” hacia la literatura de los adultos, su ausencia en los planes de estudio de Filología Hispánica continuaría resultando inexplicable, puesto que este grado es precisamente el que cursan la mayoría de quienes se convertirán en docentes de Lengua Castellana y Literatura en Secundaria y Bachillerato.

En este sentido, vale la pena subrayar que, desde mediados de los años 80, nuestro sistema educativo ha relegado el planteamiento historicista de la “enseñanza de la literatura”, sustituyéndolo por una “educación literaria” que promueve que los alumnos desarrollen su competencia literaria: “una competencia lectora específica que requiere del reconocimiento de una determinada conformación lingüística y del conocimiento de las convenciones que regulan la relación entre el lector y este (...) [tipo] de texto en el acto concreto de su lectura” (Colomer, 1991, p. 22).

La competencia literaria, “el arte de hacer hablar a los textos más allá de sus significaciones explícitas” (Quet, 2009) implica un complejo entramado de saberes, habilidades, competencias específicas y transversales que abarca cuatro ámbitos: lingüístico-comunicativo, semiótico y metaliterario, fenomenológico y de la recepción, e intertextual (Mendoza Fillola, 1999). Así, para alcanzar una comprensión crítica y valorativa (Núñez Delgado, 2015, p. 77) de los textos literarios un lector competente inserta cada obra en su contexto histórico, artístico y social, reconoce sus coordenadas literarias (género, movimiento, etc.), la relaciona con otros textos u obras artísticas, y le atribuye un significado individual y social, aplicando el pensamiento crítico y la curiosidad artística. Además, el lector literario se reconoce a sí mismo como tal, integrándose en una comunidad lectora y desarrollando la lectura (y, por tanto, su competencia literaria) a lo largo de toda la vida.

De este modo, la adquisición de la competencia literaria implica la forja de un sólido hábito lector, que se nutre tanto de la lectura guiada por el docente en el aula como de lecturas que el discente pueda realizar de modo autónomo; esto es, de lecturas de textos de LIJ.

En efecto, la literatura infantil y juvenil de calidad contribuye al desarrollo de la competencia literaria de niños y adolescentes, familiarizándolos con las singularidades de la comunicación literaria y sus convenciones artísticas, tal como han analizado, entre muchos otros especialistas, García Padrino (1992), Mendoza Fillola (1999, 2005), Colomer (1997, 1998), De Amo Sánchez-Fortún (2003) o Bermúdez Martínez (2012).

Así, la nueva legislación educativa sugiere que los alumnos de Secundaria y Bachillerato desarrollen su competencia literaria a través de itinerarios lectores que conjuguen manifestaciones literarias de diversa índole (clásicos, obras LIJ, textos escritos en contextos históricos y geográficos diversos...) y en los que se alterne la lectura guiada por el docente con experiencias lectoras autónomas. La lectura se coloca así en el centro de la educación literaria, en contraste con prácticas desgraciadamente todavía muy habituales en nuestros centros educativos, que han sido denunciadas por Domingo Argüelles (“Lo que la escuela le da al estudiante, en materia literaria, no es una experiencia vital, sino una información muerta y despersonalizada”, 2009, p. 139) u Ordine (2013):

Los estudiantes pasan largos años en las aulas de un instituto o de un centro universitario sin leer nunca íntegros los grandes textos fundacionales de la cultura occidental. Se nutren sobre todo de sinopsis, antologías, manuales, guías, resúmenes, instrumentos exegéticos y didácticos de todo tipo. En vez de sumergirse directamente en la lectura [...], que les robaría demasiado tiempo y les exigiría esfuerzos hermenéuticos y lingüísticos excesivos, se les anima a valerse de atajos, representados por los numerosos florilegios que han invadido el mercado editorial (Ordine, 2013, p. 96).

Sin embargo, para el desarrollo de planteamientos didácticos como el de los itinerarios lectores resulta esencial que los futuros docentes (también los de Secundaria y Bachillerato) posean un sólido conocimiento sobre literatura infantil y juvenil, que les permita valorar y seleccionar aquellos textos LIJ que, por sus valores temáticos, estilísticos y

técnicos, mejor contribuyan al desarrollo de la competencia literaria de su alumnado, tal como plantea Ballester (2015):

Ya sea en educación infantil o primaria, pues si al maestro le corresponde propiciar en sus discentes el contacto activo con la literatura infantil y juvenil, o el futuro profesorado de literatura y de lengua de educación secundaria o bachillerato, parece más que evidente pensar que deben poseer formación específica en esta (Ballester, 2015, p. 148).

Asimismo, un conocimiento amplio y profundo de la LIJ permite al profesorado desarrollar estrategias didácticas más complejas que promueven un desarrollo más significativo de la competencia literaria del alumnado, tal como han estudiado Burgess y sus colaboradores (2011). En este sentido, sería deseable que quienes se van a dedicar a la formación literaria de las futuras generaciones poseyeran al menos ciertos conocimientos sobre aquellas obras de literatura infantil y juvenil que son consideradas canónicas y cuyo valor literario ha sido reconocido a lo largo de generaciones.

Sin embargo, la falta de formación en literatura infantil y juvenil de algunos docentes de Secundaria y Bachillerato hace que, en ocasiones, no se contemple la LIJ (y, con ella, su capacidad para motivar hacia la lectura a los alumnos más remisos) como una propuesta válida de lectura autónoma y se prefieran obras que entrañan más dificultades al alumnado, como las adaptaciones de textos clásicos, quizás porque son estos los textos con los que el docente, por su trayectoria formativa, está más familiarizado (Díaz Díaz, 2022, p. 296). Así, Rivera-Jurado y Romero-Oliva (2020) plantean que

la selección de determinadas obras -fundamentalmente, las canónicas- en detrimento de otras -por lo común, las juveniles- ha venido justificada por la formación del docente en disciplinas filológicas muy acusadas donde [...] la presencia y la formación en literatura infantil y juvenil son bastante escasas; de manera que estos han asumido los prejuicios contra este tipo de literatura que consideran alejada de la calidad canónica (Rivera-Jurado y Romero-Oliva, 2020, p. 8).

Evidentemente, la LIJ no puede ni debe sustituir el papel crucial de los clásicos en la formación literaria del alumnado (Navarro Durán, 2006; Cerrillo Torremocha, 2007, 67), clásicos cuya comprensión por parte del alumnado debe garantizarse a través de diversas estrategias, tales como

las prácticas de lectura intensiva y guiada o la construcción dialógica del sentido del texto, entre muchas otras; pero ello no implica que no pueda desempeñar un papel relevante en la formación literaria del alumnado, muy especialmente en los primeros cursos de Secundaria.

Por otra parte, quizás también debido al desconocimiento que algunos docentes de Lengua Castellana y Literatura poseen de la LIJ, con más frecuencia de la que sería deseable en los institutos se leen obras juveniles propuestas por las editoriales de libros de texto; editoriales cuya influencia en la formación del canon escolar de lecturas ha sido analizada por Hermida y Cañón (2002) y Núñez (2007), entre otros. En ocasiones estos textos LIJ no cuentan con la necesaria calidad literaria o constituyen casos de literatura instrumentalizada para el desarrollo de otros contenidos curriculares, por lo que, lejos de promover el desarrollo de la competencia literaria de los alumnos, alimentan entre los propios docentes los estigmas de didactismo y escasa calidad de la LIJ que hacen que esta se mantenga relegada en la periferia del sistema literario:

A menudo, lo que los adultos mediadores consideran literatura del gusto de los niños, niñas o jóvenes es casi siempre fácil. Adjetivo peligroso, a mi parecer. Aplicado a la literatura, se acerca demasiado a la simplonería, al lenguaje descuidado, a la temática estereotipada, y a la falta de originalidad o de transgresión. Una literatura insípida. [...] Vivimos tiempos en que todo tiene que ser... pues eso, fácil. Nada que suponga gran esfuerzo, detenimiento, complejidad. Rechazo de lo inquietante, de la experimentación, del riesgo. También de la paciencia, del sosiego, del silencio entendido como una búsqueda íntima de algo que nos ayude a comprendernos, a crecer, a ser más. En otras palabras: negación del desafío y exigencia que suponen la adquisición de una competencia literaria. Facilidad no solo a la hora de leer (lectores predeterminados y domesticados) sino también a la hora de escribir (autores apresurados y mercantilizados). ¿Resultado? Unas obras de usar y tirar, como los *Kleenex* (Landa, 2016, p.101).

En contraste con este tipo de obras, Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz (2017) reivindican el papel de la literatura infantil y juvenil de calidad en la formación del lector literario:

Para que el camino recién iniciado en los nuevos lectores no se vea interrumpido es imprescindible que no les contemos historias aburridas, que no les impongamos las lecturas, que no frenemos sus motivaciones lectoras y que no les coartemos su capacidad para creer en cosas

increíbles, para imaginar mundos maravillosos o para sentirse muy cerca de los más fantásticos personajes. Todo ello contribuirá a la formación del espíritu crítico del nuevo lector, ya que se habrá acostumbrado a escuchar diferentes opiniones y a contrastar ideas, emociones o sentimientos; habrá tenido que elegir en algunos momentos tras haberse formado opinión previa, reflexiva y justificada; será un nuevo lector capaz de entender y explicar lo que es y lo que siente, lo que sucedió en otro tiempo y lo que le hubiera gustado que nunca sucediera, y tendrá conciencia de su pertenencia a una colectividad con sus propias marcas socioculturales. Se sentirá, de algún modo, con capacidad para ejercer el juicio crítico con libertad (Cerrillo Torremocha y Sánchez Ortiz, 2017, p. 15).

6. CONCLUSIÓN

La literatura infantil y juvenil (LIJ) es una manifestación literaria en la que se integran obras de gran calidad y relevancia social y cultural, por lo que su estudio resulta imprescindible para todo filólogo que aspire a poseer un conocimiento amplio y profundo del hecho literario.

Así, los grados de Español, Filología Hispánica y Estudios Hispánicos de las universidades españolas deberían incorporar materias relacionadas con la LIJ para garantizar la formación literaria integral de sus estudiantes: en primer lugar, porque existen numerosas obras infantojuveniles equiparable en calidad y complejidad literaria a los textos dirigidos a lectores adultos y, que, por tanto, ofrecen un amplio y fértil campo de estudio; y, en segundo lugar, porque un conocimiento profundo de la LIJ permitirá a los futuros docentes de Literatura en Secundaria contribuir de manera más efectiva al desarrollo de la competencia literaria de su alumnado.

7. REFERENCIAS

- Aguilar Ródenas, C. (2016). La Didáctica de la Lengua y la Literatura (DLL) en la universidad pública: una aproximación al estado de la cuestión en la formación inicial de maestros y maestras. Parte I. *Lenguaje y Textos*, 44, 39-59.
- Aguilar Ródenas, C. (2020). La necesidad de la educación literaria en LIJ en la formación inicial de maestros y maestras. *Lenguaje y Textos*, 51, 29-40.
- Ballester, J. (2015). *La formación lectora y literaria*. Graó
- Ballester, J. y Mínguez, X. (2005). *La sabateta de vidre. Viure, experimentar, somiar, llegir a principis del segle XXI*. Perifèric edicions

- Bermúdez Martínez, M. (2012). Competencia literaria y literatura infantil y juvenil: una lectura desde el canon. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 60, 92-101.
- Burgess, S., Sargent, S., Smith, M., Hill, N. y Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Cerrillo Torremocha, P. C. (1990). Literatura infantil y universidad. En Cerrillo Torremocha, P. C. y García Padrino, J. (coords.). *Literatura infantil* (pp. 11-21). Universidad de Castilla-La Mancha
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2007). *Literatura Infantil y Juvenil y educación literaria*. Octaedro
- Cerrillo Torremocha, P. C. (2013). *LIJ. Una literatura mayor de edad*. Universidad de Castilla-La Mancha
- Cerrillo Torremocha, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2006). Literatura con mayúsculas. *Revista OCNOS*, 2, 7-21.
- Cerrillo Torremocha, P. C. y Sánchez Ortiz, C. (2007). Educación y “competencia” literarias (sobre la formación del lector literario). *Literatura en debate*, 11 (21), 6-19.
- Cervera, J. (1991). *Teoría de la literatura infantil*. Universidad de Deusto
- Colomer Martínez, T. (1991). De la enseñanza de la literatura a la educación literaria. *Comunicación, lenguaje y educación*, 9, 21-31.
- Colomer Martínez, T. (1997). Cómo enseñan a leer los libros infantiles. En Mendoza Fillola, A., Romea Castro, C. y Cantero Serena, F. J. (eds.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura para una sociedad plurilingüe en el siglo XXI* (pp. 203-208). Universidad de Barcelona
- Colomer Martínez, T. (1998). *La formación del lector literario*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez
- Colomer Martínez, T. (2013). La literatura infantil: una minoría dentro de la literatura. En Organización Española para el libro infantil y juvenil (OEPLI), *La fuerza de las minorías. 32º Congreso Internacional de IBBY* (pp. 94-102). OEPLI
- Croce, B. (1922). *Breviario de estética. Cuatro lecciones seguidas de dos ensayos y un apéndice* (1974). Castalia
- De Amo Sánchez-Fortún, J. M. (2003). *Literatura infantil: Claves para la formación de la competencia literaria*. Aljibe
- Díaz Díaz, M. (2022). Una reflexión sobre los criterios de selección de lecturas del profesorado de Educación Secundaria. En Esteve-Faubel, J. M., Fernández-Sogorb, A., Martínez-Roig, R., Álvarez Herrero, J. F. (eds.). *Transformando la educación a través del conocimiento* (pp. 294-304).. Octaedro

- Domingo Argüelles, J. (2009). *Si quieres...lee*. Fórcola
- Fernández San Emeterio, G. (2023). Viejos cuentos, viejos modos: revisando el concepto de intertextualidad a partir de la LIJ española del último siglo. En Regueiro Salgado, C. (coord.). *Érase otra vez: paradigmas de reciclaje en la literatura infantil y juvenil* (pp. 73-83). Síntesis
- Fernández, V. (2010). Hacia un canon iberoamericano de LIJ. *CLIJ: cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 23 (233), 35-47.
- García Padrino, J. (1992). Literatura infantil y educación. En Cerrillo Torremocha, P. C. y García Padrino, J. (coords.). *Literatura infantil y enseñanza de la literatura* (pp. 13-25). Universidad de Castilla-La Mancha
- García Padrino, J. (2004). El canon en la literatura infantil o el debate interminable. *Primeras Noticias. Revista de Literatura. Especial "De los clásicos a los modernos"*, 205, 29-42.
- García Padrino, J. (2005). El canon literario en la LIJ. En Utanda Higuera, M. C., Cerrillo Torremocha, P. C. y García Padrino, J.(coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 63-86). Universidad de Castilla-La Mancha
- Hermida, C. y Cañón, M. (2002). Conformar el canon literario escolar. *CLIJ*, 150, 7-12.
- Ibarra, N. y Ballester, J. (2013). La literatura infantil y juvenil en la formación del maestro. *Lenguaje y Textos*, 38,11-18.
- Landa, M. (2016). *Puertas y ventanas abiertas*. Pamiela
- Lurie, A.(1990). Don't tell the grown-ups. Subversive children's literature. Bloomsbury
- Mendoza Fillola, A. (1999). Función de la literatura infantil y juvenil en la formación de la competencia literaria. En Cerrillo Torremocha, P. C. y García Padrino, J. (coords.). *Literatura infantil y su didáctica* (pp. 11-53). Universidad de Castilla - La Mancha
- Mendoza Fillola, A. (2005). La educación literaria desde la LIJ. En Utanda Higuera, M. C., Cerrillo Torremocha, P. C. y García Padrino, J. (coords.). *Literatura infantil y educación literaria* (pp. 33-61). Universidad de Castilla-La Mancha
- Mendoza Fillola, A. (2007). Escrito sobre escrito: la literatura infantil y sus redes textuales. *Letras peninsulares*, 20 (1), 91-118.
- Mínguez López (2012). La definición de la LIJ desde el paradigma de la didáctica de la lengua y la literatura. *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, 10, 87-106.
- Moreno, A. y Sánchez Vera, L. (2000). 30 años de LIJ en las universidades españolas. *CLIJ: cuadernos de literatura infantil y juvenil*, 123, 14-23.
- Navarro Durán, R. (2006). ¿Por qué adaptar a los clásicos?. *TK*, 18, 17-26.

- Núñez, G. (2007). Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas. En Cerrillo Torremocha, P. y Cañamares, C. (coords.). *Literatura infantil: nuevas lecturas, nuevos lectores* (pp. 227-236). Universidad de Castilla-La Mancha
- Núñez Delgado, M. P. (2015). La comprensión lectora: aspectos teóricos y didácticos. En Mata Anaya J., Núñez Delgado, M. P. y Rienda Polo, J. (coords.) *Didáctica de la Lengua y la Literatura* (pp. 67-93). Pirámide.
- Ordine, N. (2013). *La utilidad de lo inútil. Manifiesto*. Acantilado
- Quet, F. (2009). Introduction. En *Enseignement de la littérature: L'approche par compétences a-t-elle un sens?* [en línea]. Cit. en Mendoza Fillola, A. (2010). La competencia literaria entre las competencias. *Lenguaje y Textos*, 32, 21-33.
- Redondo Olmedilla J. C. y Gómez López, J. I. (2003). Un canon para la literatura infantil: Harold Bloom y la literatura infantil en inglés. En Cano Vela, A. G. y Pérez Valverde, C. (coords). *Canon, literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (pp. 521-534). Universidad de Castilla - La Mancha.
- Regueiro-Salgado, B. (2022). La literatura infantil y juvenil en las aulas universitarias: dificultades y retos en Gala Pellicer, S. (ed.). *Escribir para niños y jóvenes* (pp. 175-193). Cátedra
- Rico, L. (1986). *Castillos de arena. Ensayo sobre literatura infantil*. Alhambra
- Rivera-Jurado, P. y Romero-Oliva, M.-F. (2020). El adolescente como lector accidental de textos literarios: hábitos de lectura literaria en Educación Secundaria. *Ocnos*, 19 (3), 7-18.
- Sánchez Corral, L. (1995). *Literatura infantil y lenguaje literario*. Paidós
- Shavit, Z. (1986). *Poetics of children's literature*. University of Georgia Press
- Sotomayor Sáez, M. V. (2007). Clásicos y reediciones, ¿hacia un canon de la LIJ? *Lazarillo: revista de la asociación de amigos del libro infantil y juvenil*, 17, 83-91.
- Soto-Vázquez, J., Pérez-Parejo, R., Jaraíz-Cabanillas, F. J. y Ruiz-Labrador, E. E. (2022). La Didáctica de la Literatura infantil y juvenil en planes docentes universitarios españoles. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21 (2). Disponible en https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2917

EL ÁLBUM ILUSTRADO SIN PALABRAS COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA PARA TRABAJAR EN CONTEXTOS MULTILINGÜES

ANDAMANA BAUTISTA GARCÍA

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

1. INTRODUCCIÓN

Los movimientos migratorios que caracterizan desde siempre a los pueblos de este planeta tienen sus efectos, como no podía ser de otra manera, también en las escuelas. Es por ello por lo que son necesarias estrategias que nos ayuden a cubrir la adquisición de las destrezas más esenciales en grupos clase en los que, en muchas ocasiones, conviven niños y niñas con distintas lenguas maternas, muchas veces sin dominio del español. Esta diversidad trae consigo un reto notable para las escuelas, que deben dar respuesta creativa a esa necesidad surgida del mundo globalizado e interconectado en el que vivimos. Para facilitar el aprendizaje de todos/as los/as estudiantes con quienes compartimos aula en estos tiempos y en estas circunstancias, debemos tomar en consideración las nuevas coordenadas y manejar recursos que faciliten nuestra labor.

Al hilo de esto, la Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) incorpora el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) como un enfoque fundamental para asegurar una educación equitativa y accesible. Como principio básico del DUA, se establece que al diseñar los procesos de aprendizaje deben contemplarse formas diversas de representación, de acción, de expresión y de participación para que la inclusión se dé con las máximas garantías posibles.

El álbum ilustrado sin palabras constituye un recurso muy útil con múltiples aplicaciones, puesto que, al no utilizar el código lingüístico, no supone una barrera entre el niño lector o la niña lectora con el propio libro. Están en sintonía con lo que propone el DUA en el sentido de que permiten distintos acercamientos, promueven más de una posibilidad interpretativa, facilitan actos comunicativos variados que no dependen enteramente de la lengua materna de quien lee ni de su nivel de competencia lingüística, permiten interpretar y construir significados a partir de narrativas visuales.

La Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE) refuerza este enfoque al incorporar el DUA como un principio clave para asegurar la inclusión en las aulas. Este marco normativo, combinado con el potencial de los álbumes ilustrados sin palabras, ofrece una oportunidad única para trabajar en contextos multilingües, fomentando la comprensión intercultural, la cohesión social y el desarrollo de habilidades cognitivas y críticas.

Por otra parte, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) proporcionan un marco global para conectar la educación con los retos contemporáneos. Obras como *Wave* de Suzy Lee (2008) y *Bunny & Tree* de Balint Zsako (2023), los álbumes ilustrados seleccionados para este trabajo, son ejemplos destacados que integran estos valores, ofreciendo múltiples posibilidades interpretativas y promoviendo debates enriquecedores en el aula. Así, se abordan temas como la educación de calidad (ODS 4), la igualdad de género (ODS 5), la reducción de desigualdades (ODS 10), la acción climática (ODS 13), la vida submarina (ODS 14), la vida de ecosistemas terrestres (ODS 15) o la paz, justicia e instituciones sólidas (ODS 16).

Este trabajo tiene como propósito explorar el valor didáctico de los álbumes ilustrados sin palabras en contextos educativos multilingües, destacando su capacidad para fomentar la inclusión, desarrollar habilidades lectoras y críticas, y promover la conciencia global. Se plantea, además, una propuesta de intervención que combina estos recursos con los principios del DUA y los ODS, para construir un modelo pedagógico que responda a las demandas de una educación inclusiva y transformadora en el siglo XXI.

2. OBJETIVOS

Los objetivos de este trabajo son esencialmente tres:

- Presentar de forma didáctica y nítida las ventajas del álbum ilustrado sin palabras para trabajar el multilingüismo en las aulas.
- Ofrecer un modelo de trabajo transversal y multidisciplinar a partir de este recurso literario.
- Hacer visibles los ODS y los principios esenciales del DUA.

3. JUSTIFICACIÓN DE LA METODOLOGÍA

Con el DUA y la transversalidad como trasfondo siempre presente, todas las decisiones metodológicas se toman para garantizar el acceso y la participación de todos/as los/as estudiantes en las propuestas de aula. El nivel de competencia lingüística en español no obstaculiza en ningún momento el aprendizaje y de ello se encargan, en gran medida, las variadas formas de representación de la comprensión que se ofrecen.

Dos álbumes ilustrados sin palabras, *Bunny & Tree*, de Balint Zsako (2023) y *Wave*, de Suzy Lee (2008), sirven de base para presentar propuestas de aula concretas que puedan ser recibidas como pautas y modelos de trabajo para docentes con interés en trabajar desde el multilingüismo en sus aulas. Las dos obras se caracterizan por contener una narrativa visual diáfana, estéticamente atractiva y con contenidos aptos para la infancia. Asimismo, en la selección han operado otros criterios como que ambos fomentan las habilidades de inferencia que estimulan el pensamiento crítico y la construcción propia de significados; lo que narran da margen para la flexibilidad interpretativa; son idóneos para adaptarse a distintos contextos socioculturales por la citada flexibilidad; invitan al intercambio de perspectivas de lectura distintas y al debate y la reflexión como parte del acto de leer.

Por otro lado, conviene señalar que los dos álbumes seleccionados pueden ser herramientas metodológicas óptimas para el trabajo con los ODS. Así, *Bunny & Tree*, puede vincularse con el ODS 4, Educación de calidad, en la medida en que fomenta habilidades sociales y emocionales

como la empatía y la resolución de conflictos, lo que supone la promoción de valores universales de convivencia. Además, el ODS 13 también está presente por medio de la interacción entre un conejo y un árbol, lo que nos lleva fácilmente a la invitación a respetar y cuidar la naturaleza y a sensibilizarnos sobre el impacto que nuestras acciones tienen en el medioambiente. A estos dos objetivos de desarrollo sostenible podemos añadir el 15, Vida de ecosistemas terrestres, puesto que nos conduce a prestar atención a la biodiversidad del planeta, al necesario cuidado de los ecosistemas con los que compartimos planeta y a la urgente reflexión sobre la interdependencia de todos los seres vivos.

En relación con *Wave*, la apuesta metodológica por esta obra se sustenta, además de en los elementos ya mencionados, en su adecuación para el citado desarrollo de los ODS. En este caso, destacamos el ODS 14, Vida submarina, porque la niña protagonista interacciona con una ola y, de ahí, es casi obligado el trasvase a la reflexión sobre la importancia de proteger nuestros océanos, nuestros mares, nuestros recursos marinos. El ODS 5, dedicado a la Igualdad de género, se hace evidente en la simple elección de una protagonista femenina que se relaciona con el entorno y que lo explora en libertad. Sin discurso didactista, se fomenta el empoderamiento de las niñas por medio de una representación artística valiosa. Por último, no sería descartable aprovechar *Wave* para, bajo el paraguas del ODS 12 (Producción y consumo responsables), tratar de despertar conciencias acerca de la importancia de reducir la huella ecológica con un uso sostenible de los recursos y de advertir sobre el impacto en la naturaleza de algunas decisiones que tomamos en nuestra cotidianidad.

Cabe mencionar que, en una vinculación integral de las dos obras con los ODS, debemos incluir el ODS 10, Reducción de las desigualdades, y el ODS 16, Paz, justicia e instituciones sólidas. Ambos libros, al no depender de un código lingüístico concreto y al ser su narración solo visual, fomenta que se dé en las aulas un aprendizaje equitativo e inclusivo de verdad. Asimismo, el fomento de valores como la cooperación, el respeto y el pacifismo como parte esencial de una Escuela consciente está íntimamente relacionado con la formación de ciudadanías conscientes comprometidas con los retos que tenemos por delante.

4. DISCUSIÓN

4.1. EL ÁLBUM ILUSTRADO SIN PALABRAS Y SU VALOR DIDÁCTICO

Los álbumes sin palabras emplean solo el lenguaje visual para narrar historias y, por tanto, “el proceso de lectura de estas modalidades de libro consiste en descifrar los signos visuales que los componen” (Bosch, 2022: 2). Para ello, quien lea un álbum sin palabras debe disponer de las habilidades para construir significados a partir de lo visual. Es más,

En el nivel de recepción, leer un libro-álbum sin texto requiere, como cualquier obra literaria, “la cooperación del receptor, que participa en una especie de contrato de recepción ficcional, activando lo que Coleridge llamó ‘suspensión voluntaria de la incredulidad’; a partir de ese acto deliberado, el receptor acepta participar en una especie de juego ficcional a la que su propia lógica se somete” (Reis, 1997: 560, en Costa y Ramos, 2021, sin datos de página).

Para facilitar el acceso a los álbumes ilustrados sin palabras, los/as mediadores/as deben diseñar actividades que lleven a los/as lectores/as a leer las imágenes con atención y a que se pregunten por aquellas representaciones que no conocen (Bosch, 2022: 15). Se trata de que puedan “activar su atención visual y despertar su interés por «conocer» la realidad que ha sido representada en aras de conocer mejor el mundo en que vivimos” (Bosch, 2022: 15). Desde esta perspectiva, se observa que el álbum ilustrado es una herramienta didáctica transversal que no solo es efectiva para el trabajo de habilidades cognitivas relacionadas con la lectura, sino que también favorece la comprensión y la conexión con el mundo y sus retos.

En contextos multilingües, los álbumes ilustrados sin palabras son particularmente valiosos, ya que ofrecen una experiencia de aprendizaje que no requiere de un dominio previo de una lengua específica. Este enfoque permite que los estudiantes con diferentes lenguas maternas trabajen juntos en igualdad de condiciones, fomentando el respeto por la diversidad lingüística y cultural presente en el aula. Además, las narrativas visuales promueven una comprensión compartida que trasciende las barreras del idioma, lo que fortalece la cohesión grupal y la construcción de un ambiente inclusivo (García y Wei, 2014).

La lectura de estas obras requiere descifrar signos visuales y construir significados a partir de ellos, fomentando la participación activa del lector. Esta actividad no solo desarrolla la alfabetización visual, sino también habilidades cognitivas clave como la inferencia, el pensamiento crítico y la creatividad. Por ejemplo, Bosch (2022) destaca que el proceso de interpretar un álbum sin palabras activa mecanismos de atención visual y despierta el interés por explorar y comprender la realidad representada. Además, al ser un ejercicio interpretativo, fomenta la comunicación y el intercambio de perspectivas entre los estudiantes, lo que refuerza las habilidades sociales y colaborativas.

En entornos multilingües, esta colaboración se convierte en un puente para integrar diversas perspectivas culturales y lingüísticas. Los estudiantes pueden compartir interpretaciones que reflejan sus propias experiencias y contextos, enriqueciendo así el aprendizaje colectivo. La narrativa visual de obras como *Wave*, de Suzy Lee, o *Bunny & Tree*, de Balint Zsako, fomenta este tipo de interacciones, al tiempo que plantea temas universales que pueden ser abordados desde múltiples ángulos culturales y lingüísticos.

Los álbumes sin palabras también facilitan la conexión con el mundo y sus retos contemporáneos. Por ejemplo, *Wave* puede utilizarse para reflexionar sobre la sostenibilidad ambiental, mientras que *Bunny & Tree* abre espacios para dialogar sobre la interdependencia entre seres vivos y la importancia de los ecosistemas. Estas narrativas, al estar abiertas a múltiples interpretaciones, también se alinean con la educación basada en competencias, fomentando la aplicación del aprendizaje en contextos reales y significativos.

Para que los estudiantes aprovechen plenamente el valor didáctico de los álbumes ilustrados sin palabras, es crucial que los mediadores diseñen actividades que guíen la lectura. Estas actividades pueden incluir preguntas abiertas para estimular la reflexión, debates grupales para compartir interpretaciones y ejercicios creativos, como la creación de diálogos o narrativas complementarias (Bosch, 2022; Costa y Ramos, 2021). Este enfoque integral no solo refuerza el aprendizaje de habilidades cognitivas, sino que también promueve un ambiente inclusivo y participativo en el aula. En el marco de la diversidad lingüística, estas estrategias también

contribuyen a visibilizar y valorar las lenguas y culturas presentes en el aula, promoviendo la interculturalidad y la equidad educativa.

4.2. LOS CONTEXTOS MULTILINGÜES Y SUS IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS Y DIDÁCTICAS

Ya hemos comentado que la globalización y los movimientos migratorios que caracterizan el momento que vivimos han configurado aulas caracterizadas por la diversidad lingüística y cultural. Estas aulas suponen para las comunidades educativas un reto y una oportunidad de desarrollar estrategias que integren y que reconozcan las distintas lenguas y los distintos elementos culturales, todo ello de la mano de asegurar un aprendizaje equitativo para todos/as los/as estudiantes (García y Wei, 2014). Esto en Canarias lo sabemos bien.

En contextos multilingües, donde los estudiantes provienen de diferentes trasfondos lingüísticos y culturales, es esencial implementar estrategias que promuevan la inclusión y aseguren que todos los estudiantes participen de manera equitativa en el aprendizaje (García y Wei, 2014). Los álbumes ilustrados sin palabras ofrecen un enfoque único para abordar este desafío, ya que permiten a los estudiantes interactuar con narrativas visuales sin requerir habilidades avanzadas en un idioma específico.

Desde una perspectiva pedagógica, estas prácticas destacan la importancia de diseñar actividades que reconozcan y aprovechen la riqueza cultural y lingüística del alumnado. Los álbumes ilustrados sin palabras facilitan este proceso al ofrecer un terreno común donde todas las voces pueden ser escuchadas. En este sentido, la mediación docente juega un papel crucial para guiar a los estudiantes en la exploración de significados, fomentar el diálogo y promover la construcción colectiva de conocimiento. Estas dinámicas, además, están alineadas con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que enfatiza la necesidad de proporcionar múltiples formas de representación y acción para garantizar la equidad educativa (Meyer *et al.*, 2014).

Autores como Bosch (2022) y Cassany (2019) también han destacado el papel de los recursos visuales en el fortalecimiento de la alfabetización visual y lingüística en entornos multilingües. Bosch subraya cómo

la interpretación de imágenes fomenta habilidades cognitivas y emocionales clave, mientras que Cassany enfatiza la importancia de utilizar materiales que respeten y potencien la diversidad cultural del alumnado. Estas perspectivas refuerzan la idea de que los álbumes ilustrados sin palabras no solo eliminan las barreras lingüísticas, sino que también promueven una pedagogía inclusiva y transformadora que celebra la diversidad y fomenta la colaboración en contextos multilingües.

4.3. HABILIDADES COGNITIVAS VINCULADAS AL ACTO DE LEER Y EL ÁLBUM ILUSTRADO SIN PALABRAS

Los álbumes ilustrados sin palabras no solo representan una herramienta inclusiva y transversal, sino que también desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de habilidades lectoras y cognitivas vinculadas al acto de leer. Al centrarse exclusivamente en el lenguaje visual, estos recursos potencian la alfabetización visual, que incluye la capacidad de interpretar, analizar y generar significados a partir de imágenes.

Una investigación clave realizada por Bosch (2022) destaca que la lectura de álbumes ilustrados sin palabras activa procesos complejos de inferencia y pensamiento crítico. Este tipo de lectura requiere que los estudiantes analicen detalles, identifiquen patrones y construyan narrativas a partir de pistas visuales. Camps (2003) señala que la inferencia, la capacidad de conectar información implícita con explícita, y la formulación de hipótesis son esenciales para interpretar textos, incluidos los visuales. Estas habilidades forman parte de un modelo de aprendizaje constructivista en el que el lector se convierte en un agente activo en la creación de significado.

En contextos multilingües, las habilidades cognitivas vinculadas a la lectura visual adquieren un valor adicional. Teresa Colomer (1999) habla de la importancia de promover decodificación simbólica y la abstracción, lo que permite a los estudiantes superar barreras lingüísticas al acceder a significados universales. Estas habilidades están estrechamente relacionadas con la memoria de trabajo, ya que los lectores deben retener y manipular información visual para establecer conexiones coherentes entre las imágenes. Por medio de los álbumes ilustrados sin palabras, puede llevarse a cabo estrategias para el desarrollo de todas estas destrezas.

Por su parte, Mendoza Fillola (2016) destaca lo esencial del fomento de del razonamiento lógico y la capacidad de anticipación. Los/as lectores/as deben proyectar posibles desenlaces basados en las pistas visuales, lo que desarrolla no solo su pensamiento crítico, sino también habilidades metacognitivas, como la autorregulación y la reflexión sobre su propio proceso de comprensión. También a este respecto los álbumes ilustrados sin palabras nos pueden servir de base sobre la que construir estrategias de aprendizaje valiosas.

El desarrollo de la conciencia crítica también se ve potenciado mediante la lectura de álbumes ilustrados sin palabras. Freire (1970) destaca que la conciencia crítica implica una reflexión activa sobre el entorno y las estructuras que lo conforman, permitiendo a los individuos cuestionar la realidad y transformarla. En este sentido, álbumes como *Wave* y *Bunny & Tree* ofrecen escenarios ideales para explorar temas de justicia social, sostenibilidad y relaciones humanas. Por ejemplo, *Bunny & Tree* invita a reflexionar sobre la interdependencia ecológica y las responsabilidades individuales hacia el medio ambiente, mientras que *Wave* permite analizar la interacción entre el ser humano y la naturaleza desde una perspectiva crítica.

Además, en entornos multilingües, las habilidades de resolución de problemas, pensamiento divergente y conciencia crítica se ven potenciadas. La interpretación de álbumes ilustrados sin palabras permite múltiples lecturas y fomenta el debate entre estudiantes con diferentes trasfondos culturales. Estas discusiones, como queda recogido en García y Wei (2014), no solo promueven la competencia intercultural, sino que también fortalecen la capacidad de los/las estudiantes para argumentar y negociar significados, habilidades esenciales en el aprendizaje colaborativo y en el desarrollo de una ciudadanía activa.

Desde el punto de vista pedagógico, el desarrollo de estas habilidades cognitivas a través de los álbumes sin palabras está alineado con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), que buscan ofrecer múltiples medios de representación y acción. La integración de actividades como debates grupales, creación de historias visuales y análisis comparativos refuerza estas competencias, asegurando que los

estudiantes no solo desarrollen destrezas lectoras, sino también capacidades críticas y creativas.

En síntesis, los álbumes ilustrados sin palabras no solo enriquecen las experiencias lectoras, sino que también actúan como catalizadores del desarrollo cognitivo. En contextos multilingües, estas herramientas son particularmente valiosas, ya que ofrecen un espacio inclusivo donde se integran y se valoran habilidades como la inferencia, el pensamiento crítico y la resolución de problemas, promoviendo así una alfabetización visual y cultural que trasciende las barreras lingüísticas.

5. PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Puesto que la propuesta de intervención solo se ha puesto en práctica con dos grupos muy reducidos de niños y niñas en dos escuelas privadas, en este apartado se exponen brevemente solo los resultados que se espera conseguir al aplicarla en grupos más amplios. De este modo, el impacto en el aprendizaje pivota sobre tres puntos principales: la inclusión, la interculturalidad y el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas concretas. En lo que respecta a la inclusión, se difuminan las dificultades que el escaso o nulo manejo de una lengua concreta suponen para el acto de leer. La narrativa se comprende sin que sea una condición *sine qua non* el dominio de un idioma específico. En cuanto a la interculturalidad, las dos obras escogidas reflejan valores universales que, sin embargo, permiten interpretaciones culturales diversas, lo que invita al diálogo entre culturas, al diálogo entre lenguas. Con relación al desarrollo de habilidades cognitivas y sociales, la capacidad de inferencia, la creatividad, la colaboración entre iguales y la reflexión crítica sobre temas universales son valores de mucha relevancia y que sirven para medir los resultados de la intervención.

Con base en los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), la riqueza interpretativa de los álbumes ilustrados sin palabras y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) identificados, esta propuesta de intervención educativa está diseñada para contextos multilingües. El objetivo es fomentar la inclusión, el aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales a través del trabajo

con los álbumes *Wave* de Suzy Lee (2008) y *Bunny & Tree* de Balint Zsako (2023).

Objetivos específicos de toda la propuesta de intervención:

- Promover la conciencia ambiental (ODS 13 y 15) y la reflexión sobre la sostenibilidad (ODS 12 y 14).
- Fomentar la igualdad de género y la inclusión (ODS 5 y 10) mediante la participación activa de todos los estudiantes.
- Desarrollar habilidades de inferencia, pensamiento crítico, empatía, creatividad y conciencia crítica en un entorno multilingüe.
- Implementar estrategias inclusivas basadas en los principios del DUA.

Estrategias didácticas y actividades:

1. Actividad inicial: Exploración y construcción de expectativas

Los/as estudiantes observan las portadas y las primeras páginas de los álbumes para anticipar el contenido. Se fomenta la formulación de preguntas como estas: "¿Qué crees que está pasando?" o "¿Qué te sugieren estas imágenes?".

Se realiza un debate grupal donde cada estudiante comparte sus hipótesis en su lengua materna, promoviendo la riqueza cultural y lingüística.

Se introduce el concepto de conciencia crítica a través de preguntas como las siguientes: "¿Qué nos dice esta historia sobre nuestra relación con el mundo natural?" o "¿Cómo podemos interpretar las emociones de los personajes en el contexto de nuestras propias experiencias?".

2. Lectura guiada: Análisis de narrativas visuales con enfoque crítico

Wave: Los/as estudiantes trabajan en parejas para identificar emociones de la protagonista en distintas escenas, utilizando una tabla de emociones que incluye dibujos y palabras clave en diferentes idiomas presentes en el aula. Se plantean preguntas como: "¿Por qué la protagonista actúa

de esta manera?" y "¿Cómo podríamos relacionar esta escena con el impacto humano en la naturaleza?".

Bunny & Tree: En pequeños grupos, los estudiantes analizan la relación entre el conejo y el árbol, destacando temas como la cooperación, la interdependencia y el cuidado ambiental. Se invita a reflexionar sobre cómo estas relaciones simbolizan nuestra conexión con los ecosistemas.

Se fomenta el uso de recursos visuales, como gráficos y mapas conceptuales, para que los/as estudiantes representen las relaciones y eventos clave de las narrativas desde una perspectiva crítica.

3. Actividades de producción creativa con reflexión crítica

Los/as estudiantes crean sus propias narrativas visuales inspiradas en los temas de los álbumes. Por ejemplo, pueden diseñar una historia corta donde un personaje humano interactúe con elementos naturales desde un enfoque crítico, cuestionando sus propias acciones.

En grupos, desarrollan murales que reflejen los mensajes principales de *Wave* (ODS 14) y *Bunny & Tree* (ODS 13 y 15), con especial énfasis en la conexión entre las personas y el medio ambiente y cómo nuestras decisiones afectan a estos vínculos.

4. Reflexión crítica y debate multilingüe

A través de preguntas abiertas como "¿Qué podemos aprender de estas historias sobre el cuidado del medio ambiente y la justicia social?" o "¿Qué cambios podríamos hacer en nuestras vidas para alinearnos con los mensajes de los álbumes?", los/as estudiantes reflexionan sobre los ODS y su relación con su propia vida.

Se realiza una mesa redonda multilingüe donde cada grupo presenta sus conclusiones y productos creativos, promoviendo un diálogo intercultural que enfatice la importancia de la conciencia crítica en la acción colectiva.

5. Evaluación inclusiva y formativa con perspectiva crítica

La evaluación se centra en procesos y resultados mediante el uso de rúbricas adaptadas que incluyan la creatividad, la colaboración, la reflexión crítica y la capacidad para proponer soluciones prácticas.

Se permite que los/as estudiantes elijan formas diversas de presentar su aprendizaje, como narrativas orales, ilustraciones o proyectos colaborativos, integrando sus reflexiones críticas en sus productos.

Justificación pedagógica:

Esta intervención se fundamenta en los principios del DUA, proporcionando múltiples formas de representación (narrativas visuales), acción y expresión (creaciones artísticas y debates) y participación (actividades colaborativas). Los álbumes *Wave* y *Bunny & Tree* actúan como catalizadores para el aprendizaje significativo, conectando a los/as estudiantes con los ODS y promoviendo la cohesión cultural y lingüística en contextos multilingües. Además, el enfoque en la conciencia crítica, inspirado en las ideas de Freire (1970), permite que los estudiantes cuestionen y transformen su entorno de manera reflexiva y activa.

Al abordar temas universales como la sostenibilidad y la igualdad desde una perspectiva crítica, esta propuesta no solo enriquece las habilidades cognitivas y sociales de los estudiantes, sino que también fomenta una ciudadanía consciente y comprometida, capaz de contribuir al bienestar global y sensible ante los retos que, como humanidad, tenemos por delante.

6. CONCLUSIONES

Los álbumes ilustrados sin palabras, como *Wave* de Suzy Lee y *Bunny & Tree* de Balint Zsako, se presentan como herramientas pedagógicas versátiles y potentes en contextos educativos multilingües. Este trabajo ha demostrado cómo su uso no solo facilita la inclusión y la equidad en el aula, sino que también promueve el desarrollo de habilidades cognitivas fundamentales, como la inferencia, el pensamiento crítico y la creatividad. Estas competencias, además, se potencian con el desarrollo de la conciencia crítica, en línea con los principios freirianos, que invita

a los/as estudiantes a reflexionar sobre su entorno y sus acciones para transformarlo activamente.

Desde una perspectiva pedagógica, se destaca que el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) proporciona un marco efectivo para maximizar el potencial de estos recursos. Al integrar actividades colaborativas, producciones creativas y reflexiones críticas, se asegura la participación activa de todos/as los/as estudiantes, independientemente de su idioma materno o nivel de competencia lingüística. Además, los vínculos con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) enriquecen las experiencias de aprendizaje al conectar los contenidos del aula con los retos globales, como la sostenibilidad ambiental, la igualdad de género y la justicia social.

La propuesta de intervención desarrollada no solo refuerza el aprendizaje académico, sino que también fomenta el diálogo intercultural y la cohesión social en aulas diversas. Al trabajar temas universales a través de narrativas visuales, se generan oportunidades significativas para que los/as estudiantes compartan sus perspectivas, valoren sus diferencias y construyan un conocimiento colectivo que trascienda las barreras lingüísticas y culturales.

En conclusión, el trabajo con álbumes ilustrados sin palabras en contextos multilingües es una estrategia que trasciende la mera transmisión de saberes básicos para convertirse en un motor de cambio educativo. Fomenta una ciudadanía crítica y consciente, capaz de abordar los desafíos globales con empatía, creatividad y responsabilidad. Por lo tanto, se subraya la necesidad de incorporar estos recursos en las prácticas educativas contemporáneas, garantizando su adaptación a las características específicas de los contextos y promoviendo un aprendizaje inclusivo, significativo y transformador.

Para extender esta línea de investigación, sería relevante explorar cómo la implementación de álbumes ilustrados sin palabras impacta en el desarrollo de competencias interculturales y ciudadanas a largo plazo. Estudios longitudinales podrían analizar los efectos de estas estrategias en la formación de actitudes hacia la diversidad cultural y lingüística, así como en la adopción de valores vinculados a los ODS.

Asimismo, sería valioso investigar la integración de tecnologías digitales en el trabajo con estos recursos, permitiendo, por ejemplo, la creación de narrativas visuales interactivas por parte de los/as estudiantes. Estas herramientas podrían potenciar la personalización del aprendizaje y ampliar las oportunidades de participación en contextos educativos diversos.

Finalmente, la colaboración internacional entre escuelas que trabajen con álbumes ilustrados sin palabras podría ofrecer un marco de investigación comparativa, permitiendo identificar buenas prácticas y adaptar las propuestas pedagógicas a diferentes realidades culturales y lingüísticas. Este enfoque contribuiría a consolidar el uso de los álbumes como una estrategia global para la inclusión, la equidad y el desarrollo de una ciudadanía crítica y comprometida.

7. REFERENCIAS

- Bosch, M. (2022). Sin haberlo visto antes, no se puede ver: interconicidad en álbumes sin palabras. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 21 (1). https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2757
- Camps, A. (2003). *Aprender a escribir, aprender a pensar*. Graó.
- Cassany, D. (2019). *Enseñar lengua*. Graó.
- Colomer, T. (1999). *Introducción a la literatura infantil y juvenil: antología. Síntesis*.
- Costa, I. y Ramos, A. (2021). Literatura sin palabras: el caso de los libros-álbum sin texto. *Acta poética*, 42. <https://doi.org/10.19130/iifl.ap.2021.1.886>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- García, O. y Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Palgrave Macmillan.
- Lee, S. (2008). *Wave*. Chronicle Books.
- Mendoza Fillola, A. (2016). *La formación del lector literario: Nuevas perspectivas críticas*. Octaedro.
- Meyer, A., Rose, D. H. y Gordon, D. (2014). *Universal Design for Learning: Theory and Practice*. CAST.
- Zsako, B. (2023). *Bunny & Tree*. Enchanted Lion.

TENDENCIAS ACADÉMICAS EN LA ENSEÑANZA DE LAS COMEPTENCIAS COMUNICATIVAS ORALES. UN ANÁLISIS COMPARATIVO

JANNETH ESPAÑOL CASALLAS

Área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Universidad de Jaén

1. INTRODUCCIÓN

Partimos de la guía docente como instrumento ideal de planificación que constituye el modelo formativo a desarrollar (García y Deltell, 2012). El área de nuestro interés es la Didáctica de la lengua y la literatura, concretamente la asignatura Didáctica del lenguaje oral y escrito I, nombre que recibe en la Universidad de Jaén, pero que varía según la universidad en la que se imparta en los grados de Educación Infantil. Así, nos ubicamos dentro de las investigaciones que analizan comparativamente las guías docentes en este ámbito disciplinar (Velazco et al 2022; Díez Ros, 2016; García Aretio, 2014; Santamarina y Núñez, 2018; Amber y Santamarina, 2013; Amber y Domingo, 2014; Lebrero 2007; Pages, 1997; Pérez Esteve, 2008; Pérez Gómez, 2011; Ramírez Carpeño, 2015; Román y Cano, 2008; Yániz, 2008, Zabalza, 2011, entre las más importantes).

De los elementos específicos que admite toda guía docente el que menos interés ha despertado para el estudio comparativo ha sido el componente bibliográfico. No obstante, la elección de la bibliografía que se debe incorporar en toda guía docente requiere un cuidadoso proceso de selección y está en directa relación con los contenidos y temas que se imparten en la respectiva asignatura. De modo que, si procedemos a revisar y clasificar la bibliografía, podemos comparar y analizar datos específicos que, consideramos, pueden responder a cuestiones sobre tendencias académicas, uso y consumo de material académico, así como las características y tipos de documentos más referenciados.

En esta estela, para comenzar, se introduce brevemente el papel de las guías docentes como documento legítimo y comparativo, el lugar que en ellas tienen las fuentes bibliográficas y, por último, la relación que las fuentes tienen con las tendencias académicas. En segundo lugar, presentamos los objetivos y, en un tercero, presentamos la metodología una breve discusión sobre el corpus de guías docentes que comparamos. En cuanto y último lugar presentamos la interpretación de los resultados.

1.1. LAS GUÍAS DOCENTES, BIBLIOGRAFÍA Y TENDENCIAS ACADÉMICAS

En el marco general de la Convergencia Europea (Declaración de Bolonia, 1999) junto con la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) que, ordenan un modelo formativo común en los sistemas educativos universitarios de los países europeos, la guía docente resulta ser un documento legítimo de estudio; entre otras cosas, porque optimiza los procesos de planificación docente facilitando la visibilidad y comparabilidad de los programas y sus titulaciones (Morón y Pedrero, 2012).

Asimismo, funciona como hilo conector entre el profesorado y alumnado para la comprensión de los elementos y estructura de las diferentes asignaturas que conforman los planes de estudios universitarios. Según Velasco et al (2022), la guía docente es un texto de carácter profesional que se ha convertido en uno de los géneros de referencia en la esfera académica.

Las guías docentes por lo general incorporan elementos básicos tales como: las competencias y resultados de aprendizaje, los contenidos de la asignatura, las metodologías y las actividades, el sistema de evaluación, considerando los aspectos, criterios e instrumentos y, el último elemento, suele ser la bibliografía básica y complementaria.

Este último elemento cumple una doble función; de una parte, refleja las fuentes que el profesorado ha considerado básicas para el desarrollo de sus temarios y, de otro, funge como guía para el estudiantado que quiera profundizar en dichas temáticas señalándole además unas fuentes complementarias. Ahora bien, toda producción escrita en el ámbito

académico, ya sea una monografía, un manual o un artículo, no puede concebirse como una obra aislada. Por el contrario, forma parte de un entramado de literatura que aborda el mismo tema y que está inscrito en una disciplina específica. En este sentido, cada texto dialoga con las obras que lo anteceden y también con aquellas que lo seguirán.

Concebir las fuentes bibliográficas como un sistema en conexión con obras pasadas nos permite volver a textos clásicos o paradigmáticos que dan autoridad y respaldo a los contemporáneos. Por ello nuestro estudio, a la hora de la interpretación de los resultados, presenta los textos más comúnmente referenciados en las guías docentes, pero también pretende ubicar dichos textos con aquellos que le anteceden.

Nos interesa también acoplar el concepto de bibliometría que se refiere a la aplicación de métodos cuantitativos sobre conjuntos de referencias bibliográficas. La aplicación del método cuantitativo sobre un conjunto de referencias bibliográficas puede funcionar, según Pritchard (1969, citado en Urbano 2000), para analizar el curso de la comunicación escrita y el curso de una disciplina. En otras palabras y, acercándonos a lo que afirma Spinak en su clásico *Diccionario enciclopédico de bibliometría, cienciometría e informetría* (1996), la aplicación de tratamientos cuantitativos al conjunto de referencias bibliográficas no es otra cosa que aplicar un tratamiento cuantitativo a las propiedades del discurso escrito y a su comportamiento.

2. OBJETIVOS

Nos proponemos los siguientes objetivos:

- Revisar las guías docentes de los grados de Infantil de las universidades públicas andaluzas para identificar la bibliografía más referenciada en la asignatura equivalente a Didáctica del lenguaje oral y escrito I de la Universidad de Jaén.
- Clasificar la bibliografía recopilada para determinar los estudios más citados, los autores y autoras más mencionados, así como los tipos de documentos más utilizados.

- Analizar comparativamente las razones que explican la presencia recurrente de ciertas obras y autores en las guías docentes, considerando factores como el prestigio editorial y académico.
- Evaluar el uso de esta bibliografía con el objetivo de identificar posibles tendencias académicas o enfoques predominantes en la investigación sobre la enseñanza de habilidades lingüísticas orales y su didáctica

3. METODOLOGÍA

Para la consecución de los objetivos, este estudio define como muestra las universidades públicas de Andalucía que imparten el Grado de Maestro en Educación Infantil. El análisis de datos se basa en las guías docentes de la asignatura afín a la que en la Universidad de Jaén se denomina *Didáctica del Lenguaje Oral y Escrito I*, dichas guías constituyen el corpus de este estudio, centrado en un análisis bibliométrico.

A través de una metodología de investigación cualitativa, con una base estadístico-descriptiva, se realiza un análisis comparativo entre las guías docentes de las universidades. Esto permite identificar los estudios más referenciados, los autores y autoras más citados, y los tipos de documentos más utilizados en las universidades andaluzas durante los cursos 2024-2025. Los resultados obtenidos se interpretan mediante un enfoque deductivo e interpretativo, lo que facilita extraer conclusiones significativas a partir de los datos analizados.

3.1. BREVE DISCUSIÓN SOBRE EL CORPUS COMPARATIVO

Antes de presentar los resultados en conexión con los objetivos propuestos, consideramos necesario incorporar en esta aparte correspondiente a la metodología un paso previo al trabajo con las guías docentes que conforman nuestro corpus comparativo.

Hemos tenido que identificar en las diferentes universidades andaluzas que ofrecen el Grado en Educación Infantil la asignatura equivalente a la que en Jaén recibe el nombre de *Didáctica del lenguaje oral y escrito I*, cuyos objetivos de aprendizaje se enfocan en el desarrollo de las

habilidades orales y su didáctica en la educación infantil. Para ello, hubo la necesidad de estudiar las respectivas memorias RUCT del Grado de Infantil de cada una de las universidades. En esta estela, hemos detectado que las elecciones terminológicas en los nombres que se le dan a la asignatura sugieren ciertas variaciones en los enfoques pedagógicos.

A continuación, en la tabla No. 1, presentamos diferenciadamente cuatro aspectos, a saber: el primero; la universidad que imparte la asignatura, el segundo; la denominación que la respectiva universidad le da a la asignatura; el tercero; la ubicación en el plan de estudios según el año y semestre en el que se imparte y, por último, la correspondiente carga de créditos ECTS.

TABLA 1. *Asignaturas equivalentes Didáctica del lenguaje oral y escrito I de la Universidad de Jaén*

UNIVERSIDAD	NOMBRE DE LA ASIGNATURA	CURSO Y SEMESTRE	ECTS
UAL	Desarrollo de habilidades comunicativas orales y su didáctica	Tercero Primer semestre	6
	Desarrollo de habilidades comunicativas escritas y su didáctica	Tercero Segundo semestre	6
UCA	Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas orales	Segundo Primer semestre	6
	Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas escritas	Tercero Primer semestre	6
UCO	Desarrollo de las habilidades lingüísticas y sus didácticas	Tercero Anual	9
UGR	Didáctica de la lengua y la literatura españolas en educación infantil	Segundo Primer semestre	6
	Didáctica de la lengua y la literatura españolas en educación infantil	Segundo Segundo semestre	6
UHU	Didáctica del lenguaje oral y escrito en educación infantil	Segundo Primer semestre	6
	Didáctica de la lengua extranjera inglés/francés	Segundo Segundo semestre	6
UJA	Didáctica del lenguaje oral y escrito I	Primero Primer semestre	5
	Didáctica del lenguaje oral y escrito II	Primero Segundo semestre	5
UMA	Didáctica de lengua en educación infantil I	Primero Primer semestre	6

	Didáctica de lengua en educación infantil II	Primero Segundo semestre	6
US	Lengua Española y su Aplicación a la Lingüística Infantil	Segundo Primer semestre	6
	Desarrollo de Habilidades Lingüísticas y su Didáctica	Segundo Segundo semestre	6

Fuente: elaboración propia

De la tabla presentada, abordaremos en primer lugar el aspecto de la denominación que las distintas universidades le otorgan a las asignaturas que en Jaén conocemos como *Didáctica de la lengua oral y escrita I*.

Comenzamos por la Universidad de Almería, en adelante UAL, la cual le asigna el nombre de *Desarrollo de habilidades comunicativas orales y su didáctica*, enfatizando el desarrollo práctico de las habilidades comunicativas orales y la inclusión de "didáctica" al final, que sugiere como en todos los grados de magisterio, un énfasis explícito en el aprendizaje aplicable en el aula.

En la Universidad de Cádiz, en adelante UCA, la denominación es la de *Didáctica para el desarrollo de habilidades comunicativas orales*, reflejando un enfoque en la enseñanza de las habilidades orales diferenciándolas, como la UAL y la UJA, de las habilidades comunicativas escritas.

En cuanto a la Universidad de Córdoba, en adelante UCO, denomina la asignatura con el nombre de *Desarrollo de las habilidades lingüísticas y sus didácticas*. La falta de diferenciación entre las habilidades orales y las escritas obedece al hecho de que la asignatura se imparte de forma anual y no semestral como en todas las demás universidades.

La Universidad de Granada, en adelante UGR, le asigna la denominación de *Didáctica de la lengua y la literatura españolas en educación infantil*. Dos diferencias notorias con respecto a las denominaciones de las demás universidades son la inclusión del aspecto didáctico de la literatura en la educación infantil y también el hecho de que el enfoque es la lengua y la literatura españolas.

En la Universidad de Huelva, en adelante UHU, la designación de la asignatura es *Didáctica del lenguaje oral y escrito en educación infantil*, indicando un enfoque conjunto en la enseñanza-aprendizaje de las

habilidades orales y escritas. La asignatura que se imparte en el semestre inmediatamente siguiente es la de Didáctica de la lengua extranjera inglés/francés que también trabaja dichas habilidades lingüísticas, pero de la lengua extranjera que el discente prefiera. Merece la pena señalar que, la UHU, en el tercer año del grado de Infantil imparte una asignatura llamada Expresión y comprensión verbal en el contexto académico la cual, sin embargo, descartamos de esta comparativa ya que se enfoca en el desarrollo de las habilidades orales de los futuros docentes dejando de lado su didáctica.

En cuanto a la Universidad de Jaén, en adelante UJA, la denominación *Didáctica del lenguaje oral y escrito I*, presenta una clara separación numérica que la diferencia de la asignatura que imparte en el semestre inmediatamente siguiente que es la Didáctica del lenguaje oral y escrito II. Lo mismo hace la Universidad de Málaga, en adelante UMA, que diferencia *la Didáctica de la lengua en educación infantil I* de la asignatura denominada Didáctica de la lengua en educación infantil II. Estas universidades, así como la UAL y la UCA, presentan una separación clara entre la didáctica de las habilidades orales de las escritas, de modo que se trata de cuatro universidades que en dos asignaturas consecutivas y semestrales abordan un enfoque que pretende favorecer la especialización en cada una de dichas habilidades.

La Universidad de Sevilla, en adelante US, asigna el nombre *de Lengua española y su aplicación a la lingüística infantil*, la cual se imparte en un semestre anterior a la asignatura llamada *Desarrollo de habilidades lingüísticas y su didáctica*. El nombre de la asignatura del primer semestre, se enfoca en el conocimiento de la lengua española comparativamente con la lingüística infantil, mientras que la asignatura del siguiente semestre se enfoca en la didáctica de la lengua y el desarrollo en el aula de las habilidades lingüísticas. Ambas asignaturas trabajan los objetivos del desarrollo de las habilidades orales en los futuros maestros y su didáctica.

En segundo lugar, observamos que las universidades ofrecen las asignaturas en diferentes cursos y semestres, de modo que la UJA y la UMA, la imparten en el primer curso; la UGR, US y UCA, en el segundo curso; por último, la UAL, UCA y UCO en el tercer curso. Dicho

esto, habría que recordar que, pese a la variación que en el plan de estudios tienen las asignaturas dependiendo de la universidad, los objetivos o resultados de aprendizaje son similares.

En tercer lugar, es preciso identificar las diferencias en lo que atañe a la estructura semestral o anual y los créditos de las asignaturas. Todas las universidades andaluzas ofrecen la respectiva asignatura de forma semestral, a excepción de la UCO que la ofrece anual. Precisamente, debido a la distribución anual, esta última universidad le otorga una carga de 9 ECTS. Otra diferencia notoria la vemos en la carga crediticia que tiene la asignatura en la UJA que, aunque la imparta de forma semestral, no le asigna 6 ECTS como las demás universidades, si no 5 ECTS.

No quisiéramos terminar esta breve discusión sin antes aclarar que, en la tabla 1 presentada más arriba, se incluyó la asignatura que en cada una de las universidades se imparte en el semestre inmediatamente posterior (exceptuando la UCA), y cuyos objetivos de aprendizaje guardan directa relación con el desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica en infantil. Esta inclusión se hizo para asegurarnos de identificar correctamente la asignatura análoga a la de *Didáctica del lenguaje oral y escrito I* de la UJA.

Corolario, presentamos a continuación en la tabla 2, el nombre de las asignaturas de las cuales revisaremos sus correspondientes guías didácticas:

TABLA 2. *Asignaturas y guías docentes elegidas*

Universidad	Asignatura
UAL	Desarrollo de habilidades comunicativas orales y su didáctica
UCA	Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas orales
UCO	Desarrollo de las habilidades lingüísticas y sus didácticas
UGR	Didáctica de la lengua y la literatura españolas en educación infantil
UHU	Didáctica del lenguaje oral y escrito en educación infantil
UJA	Didáctica del lenguaje oral y escrito I
UMA	Didáctica de lengua en educación infantil I
US	No se incluye

Fuente: elaboración propia

Es preciso señalar, el hecho de que en la guía docente del curso 2024-2025, de la asignatura Desarrollo de las habilidades lingüísticas y su didáctica que se imparte en la US, no se incluye el apartado de las referencias bibliográficas, por tanto, dicha guía no se incluye en el análisis comparativo.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, los resultados obtenidos se interpretan siguiendo los criterios metodológicos propuestos. Así, es preciso aclarar que la comparativa de las guías docentes se ha centrado en varios aspectos clave. En primer lugar, se examinan las obras y autores que aparecen con mayor frecuencia en las referencias de las guías de la asignatura seleccionada, así como aquellos que presentan una recurrencia algo más moderada. También se evalúa el prestigio editorial de los textos más citados, considerando la calidad y el reconocimiento de las editoriales responsables de dichas publicaciones. Además, se analiza la tipología de los documentos referenciados para comprender la diversidad de formatos utilizados. Por último, se identifican las tendencias que reflejan las obras más referenciadas en las guías docentes, lo que permite observar patrones temáticos o enfoques predominantes en la enseñanza de la asignatura

4.1. ACADÉMICOS MÁS REFERENCIADOS

Hemos identificado que el profesorado más referenciado en las guías docentes de las asignaturas comparadas es, en primer lugar: Bigas, Montserrat, y Correig, Montserrat e igualmente, Fons, Montserrat, y Palou, Juli. Cinco (5) de las siete (7) universidades andaluzas que hemos comparado las incluyen como referentes. En cuanto al prestigio académico de las autoras, criterio fundamental de nuestro análisis, Bigas, Montserrat es profesora en la Universidad Autónoma de Barcelona y cuenta con más de cincuenta (50) publicaciones, su investigación se centra en la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita en la etapa de educación infantil. Correig, también cuenta con más de cincuenta (50) publicaciones y su especialidad es en lengua y literatura infantil. La experiencia académica y la especialización de ambas autoras en el área refuerzan la pertinencia de su obra en el contexto educativo infantil.

En cuanto a Fons, Montserrat y Palou Sangrà, Juli, tanto ella como él son profesores en la Universidad de Barcelona, con una amplia experiencia en la didáctica de la lengua y la literatura infantil y más de un centenar de publicaciones respectivamente. Esto muestra una trayectoria destacada, lo cual también fortalece la posición de su obra en la formación de docentes. A continuación, en la tabla 3 presentamos cuáles son los títulos referenciados de las académicas, las universidades que las tienen como referentes en sus respectivas asignaturas, la editorial del título y su tipología.

TABLA 3. Académicos y sus obras de referencia

ACADÉMICOS Y SUS OBRAS MÁS REFERENCIADAS				
PRFESORADO	TÍTULO	UNIVERSIDADES	EDITORIAL	TIPOLOGÍA
Bigas, Montserrat, y Correig, Montserrat	Didáctica de la lengua en la educación infantil	UAL, UCA, UCO, UGR y UJA.	Síntesis. No. 1 en el SPI	Monográfico coordinado por las profesoras
Fons, Montserrat y Palou Sangrà, Juli	Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil	UAL, UCA, UCO y UHU y UJA.	Síntesis. No. 1 en el SP	Monográfico coordinado por las profesoras

Fuente: elaboración propia

Los títulos en los que más coinciden en referenciar las universidades, como se aprecia en la tabla 3, son Didáctica de la lengua en la educación infantil (Bigas y Correig) y Didáctica de la lengua y la literatura en educación infantil (Fons y Palou). Ambas obras son de igual relevancia en las guías docentes, con el mismo número de menciones y por tanto un posicionamiento decisivo en la formación de futuros docentes de infantil en Andalucía. Cada obra cubre distintos aspectos de la didáctica; la de Bigas y Correig, se centra en el desarrollo y enseñanza del lenguaje en el aula infantil, mientras que la de Fons y Palou amplía su alcance al incluir literatura, aumentando el horizonte del aprendizaje lingüístico, incluyendo lo literario en la asignatura de nuestro interés.

La editorial Síntesis se ubica en la posición número 1 en el *Scholarly Publisher Indicators*, lo cual indica que tanto las autoras como las universidades en sus guías docentes tienen en cuenta el prestigio editorial

que da un respaldo al texto académico y específico del área. Por último, llama la atención que la tipología de los textos del profesorado que más se referencia se trate de monográficos coordinados en el que colaboran otras académicas especializadas (solo hay un académico). Lo cual nos indica la importancia que tienen este tipo de textos que, de una parte, proporcionan diversos ángulos metodológicos de una misma materia y, de otra, dan respaldo y prestigio a otras investigadoras que, teniendo la especialidad en el área, no siempre tienen la misma producción científica que las coordinadoras.

4.1.1. ACADÉMICOS MÁS PROLÍFICOS

A diferencia de lo que sucede con Bigas y Correig así como con Fons y Palau que, las guías docentes de las asignaturas comparadas coinciden en referenciar un mismo título, hemos identificado que hay algunos académicos, un profesor y dos profesoras, que aparecen mencionados en un número importante de guías docentes, pero cuyos títulos no se repiten, lo cual indica una diversidad de títulos por autor/a.

El primero de ellos es Daniel Cassany, destacado en las guías docentes de las universidades andaluzas, es reconocido por su enfoque práctico y comunicativo en la didáctica de las habilidades orales y escritas. Afiliado a la Universidad Pompeu Fabra y autor de unas 200 publicaciones, su prestigio se centra en el análisis del discurso y el desarrollo de las habilidades lingüísticas, con énfasis en la escritura.

¿Por qué los títulos del profesor se incluyen en asignaturas centradas en habilidades orales? Esto se relaciona con enfoques didácticos prácticos. Aunque las habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer, escribir) deben integrarse, los planes de estudio universitarios, organizados por semestres (excepto la UCO), priorizan trabajar dos habilidades por semestre para profundizar en ellas. Aun así, se mantiene una visión general e integrada de todas las habilidades

A continuación, en la tabla 4, se pueden discriminar los títulos que más se trabajan de Cassany, las universidades que en sus guías docentes referencian sus títulos, así como la editorial y tipología de estos.

TABLA 4. *Cassany, Daniel y la diversidad de sus títulos referenciados*

AUTOR CON DIVERSIDAD TÍTULOS REFERENCIADOS				
PROFESORADO	TÍTULO	UNIVERSIDADES	EDITORIAL	TIPOLOGÍA
Cassany, Daniel	Enseñar lengua	UCA, UCO, UGR, UMA,	Graó. No. 2 en SPI	Manual coautoría
	Construir la escritura	UCO Y UGR	Paidós. No. 8 en SPI	Manual
	Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula	UCO Y UGR (básica)	Graó. No. 2 en SPI	Manual
	La cocina de la escritura.	UCO (básica)	Anagrama no está en el ranking de SPI	Manual

Fuente: elaboración propia

En las siguientes tablas, la 5 y 6, presentamos también la diversidad de títulos que las guías docentes referencian de las profesoras Clemente Linuesa y Teberosky. Consideramos fructífero presentar las tablas y posteriormente introducir la interpretación comparativa de ciertos elementos que venimos analizando tales como la influencia del prestigio editorial de las respectivas publicaciones su tipología, incluso algunos comentarios sobre las universidades más alineadas en tanto coinciden con referenciar al autor y las autoras.

No obstante, es necesario introducir la primera de las tablas indicadas, la tabla 5, (sobre los títulos de María Clemente Linuesa) haciendo unas precisiones sobre el prestigio académico de la profesora. Clemente Linuesa es catedrática de la Universidad de Salamanca, prestigiosa institución con una larga tradición en investigación en educación y humanidades. En cuanto a su producción académica, cuenta con más de medio centenar (50) publicaciones, la mayoría de ellas en el desarrollo de las habilidades lectoras desde perspectivas psicolingüísticas y socioculturales. En la tabla 5 que se presenta a continuación vemos, entre otras cosas, la diversidad de títulos que las guías docentes de las distintas universidades referencian de la autora.

TABLA 5. *Linuesa, Clemente, María y la diversidad de sus títulos referenciados*

AUTOR/A CON DIVERSIDAD DE TÍTULOS REFERENCIADOS				
AUTOR/A	TÍTULO	UNIVERSIDADES	EDITORIAL	TIPOLOGÍA
Clemente, Linuesa	El lenguaje de los niños de 3 a 10 años desde una perspectiva funcional.	UMA	Comunicación, Lenguaje y Educación	Artículo. Coautoría de Juan José Bueno Aguilar.
	Primeros contactos con la lectura. Leer sin saber leer	UGR	FGSR. No está en el índice SPI.	Monografía Coautoría de Ramírez Orellana, Elena y Sánchez Gómez, María
	La enseñanza de la lectura. Enfoque psicolingüístico y sociocultural.	UGR (complementaria)	Pirámide. No. 6 en SPI	Manual Coautora Domínguez Gutiérrez, Ana Belén
	Enseñar a leer. Bases teóricas y propuestas prácticas.	UCO	Pirámide. No. 6 en SPI	Manual

Fuente: elaboración propia

En cuanto a la profesora Ana Teberosky, cuya diversidad de títulos más referenciados por las guías docentes presentamos en la tabla 6, es preciso comentar también su trascendencia en el ámbito académico. La argentina Teberosky, es casi una excepción ya que no siendo de nacionalidad española tenía su afiliación institucional a la universidad de Barcelona, donde llegó a ser catedrática. Entre su producción académica cuentan más de un centenar (100) de publicaciones de reconocimiento internacional cuya influencia trasciende el ámbito iberoamericano. Su área de especialización encaja en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lectura y escritura desde un enfoque constructivista. Por tanto, su visión destaca cómo el aprendizaje del lenguaje está ligado a contextos sociales de uso.

De las tablas 4, 5 y 6 se entiende que Daniel Cassany es el autor con mayor diversidad de títulos mencionados en las guías docentes de las universidades; así, cuatro (4) de las guías docentes de las universidades de Andalucía utilizan sus textos, aportando de este modo el enfoque práctico y comunicativo en la formación del estudiantado.

TABLA 6. *Teberosky, Ana y la diversidad de sus títulos referenciados*

AUTOR/A CON DIVERSDIAD DE TÍTULOS REFERENCIADOS				
AUTOR/A	TÍTULO	UNIVERSIDADES	EDITORIAL	TIPOLOGÍA
Teberosky, Ana	Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño	UGR (básica)	Siglo XXI. No. 32 en SPI	Monografía en coautoría con Ferreira, Emilia
	La lectura desde la perspectiva constructivista	Huelva	Aula Innovativa/Graó, número 2 en SPI	Artículo de revista
	La llave, intercomunicación y lenguaje verbal en Educación Infantil	UGR	Vicens-Vives. No figura en SPI	Manual
	Aprendiendo a escribir	UJA	Horsori.	Manual

Fuente: elaboración propia

En cuanto a los títulos de las autoras Clemente Linuesa y Ana Teberosky, las universidades también recomiendan diferentes títulos, de modo que ninguno de ellos se repite; así, Linuesa es recomendada por la UGR, UCO, UMA sin coincidir en los títulos, incluso, la UGR recomienda dos textos distintos de la misma autora. Igualmente, es el caso de Ana Teberosky, autora referenciada por la UGR, UHU y UJA con títulos que no coinciden entre sí; incluyendo el hecho de que la UGR recomienda dos títulos distintos de esta académica.

Si miramos las editoriales en las cuales los diversos textos del profesor y las profesoras se publican, encontramos una presencia notable de editoriales especializadas en educación y bien valoradas en SPI. Lo cual nos indica que las universidades optan mayoritariamente por editoriales de alto impacto y especializadas en el ámbito educativo (Síntesis, Graó, Octaedro), reflejando un interés por el prestigio editorial que da respaldo a los textos académicos.

No obstante, alguna editorial que no figura en SPI en el área de educación, como Anagrama (de un título de Cassany), es de reconocido prestigio en el ámbito de la literatura. De forma similar, una editorial como FGSR (de un título de Clemente Linuesa), aunque no integre los índices

de SPI, es reconocida por su innovación en el ámbito de la lectura y el apoyo al desarrollo de la infraestructura bibliotecaria. Lo mismo ocurre con editoriales tales como Vicens-Vives y Horsori (de títulos de Teberosky) que no están posicionadas en el ranking de SPI, pero gozan de prestigio debido a su difusión en el ámbito iberoamericano, lo cual les otorga relevancia en países de habla hispana fuera de España.

En lo que atañe al prestigio institucional de todo el profesorado más veces referenciados por las universidades andaluzas, es interesante que su afiliación sea a instituciones catalanas, tales como la Universidad de Barcelona y la Autónoma de Barcelona; exceptuando a uno de los académicos, la profesora Clemente Linuesa, cuya afiliación es a la Universidad de Salamanca. En nuestro concepto, el prestigio académico está directamente relacionado con el número de publicaciones. En este sentido, es preciso señalar que todas y todos los profesores cuentan con más de medio centenar de textos publicados según DIALNET. Cabe preguntarse al respecto en qué medida la razón de ello obedece al hecho de que Barcelona tenga una tradición importante en lo que a la edición y publicación de textos se refiere.

Con todo, hay que señalar que la producción académica de Daniel Casany, con casi 200 publicaciones; de Fons y Palou, con más de 100 publicaciones cada uno; y de Teberosky, con casi 100 publicaciones, supera en términos cuantitativos a la de todos los demás profesores.

4.2. BIBLIOGRAFÍA Y TENDENCIAS ACADÉMICAS

El análisis cuantitativo de remisiones bibliográficas proporciona también las herramientas para comprender patrones temáticos y tendencias académicas en el proceso de enseñanza aprendizaje de determinada materia.

Es preciso recordar que las guías docentes que ponemos en comparación corresponden a las siguientes asignaturas: Desarrollo de las habilidades comunicativas orales y su didáctica, UAL; Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas orales, UCA; Desarrollo de las habilidades lingüísticas y sus didácticas, UCO; Didáctica de la lengua y la literatura españolas en educación infantil I, UGR; Didáctica del lenguaje oral y escrito en educación infantil, UHU; Didáctica del lenguaje oral y escrito I; UJA, y, Didáctica de la lengua en educación infantil I.

Nos disponemos a presentar qué patrones temáticos, tendencias académicas y enfoques prevalecen en la enseñanza-aprendizaje de las habilidades comunicativas en las asignaturas comparadas. Para ello, es preciso tener en cuenta la perspectiva de Widdowson (1991) que liga el enfoque comunicativo al tratamiento integrado de las habilidades lingüísticas buscando la mejora de las capacidades comunicativas del educando.

Ya hemos hecho referencia al hecho de que, a excepción de la UCO, la UGR y la UHU, las demás universidades andaluzas intentan trabajar las habilidades comunicativas de forma especializada de modo que se trabajan las habilidades orales con especial atención en un semestre, dejando para el siguiente el trabajo de las habilidades comunicativas escritas. Dicha especialización por semestre no contradice la perspectiva del trabajo integrado de las habilidades lingüísticas y esto se deja ver en la literatura más referida en las guías docentes que comparamos.

En cuanto a los patrones temáticos, sintetizando al máximo, algunos temas en los que Bigas y Correig en su libro *Didáctica de la lengua en educación infantil* coinciden con Fons y Palou en su *Didáctica de la lengua y la literatura en Educación Infantil* son la transición del lenguaje oral al escrito en la educación infantil, el desarrollo de la lengua en el marco de la conexión entre hogar y escuela y la literatura infantil como una herramienta en el desarrollo lingüístico. Sin embargo, la relación de los niños con la literatura infantil se le da mayor protagonismo en el libro de Fons y Palou.

Desarrollando un poco más los temas, es preciso señalar que los dos manuales aportan conocimiento sobre la adquisición del lenguaje en la etapa infantil o transformación del bebé en un hablante competente. En el libro de Bigas y Correig, se realiza una aproximación a la relación entre lenguaje y conducta humana o la relación del lenguaje y adquisición de la conciencia. Asimismo, se estudia la complejidad del lenguaje como instrumento de comunicación y representación mental, entre otras cosas, para comprender las dificultades con las que los infantes se encuentran a lo largo del proceso. Igualmente, se presentan las diferentes perspectivas teóricas que han abordado el tema de la adquisición del lenguaje humano y sus aportaciones.

Aunque en ambos manuales se abordan los progresos de la competencia lingüística que se observan desde los cero (0) a los seis (6) años, en el de Bigas y Correig hay una profundización en este tema. Por otro lado, en el libro de Fons y Palou hay una integración de temas como los medios audiovisuales y las tecnologías, la diversidad lingüística y, en tanto está organizado por bloques temáticos, dedica un bloque completo a la mediación lingüística, ausentes en el libro de Bigas y Correig. Ambos manuales abordan las temáticas desde distintos enfoques y perspectivas, lo cual es posible gracias a que en las monografías colaboran distintas especialistas que aportan sus respectivas visiones.

Partiendo del hecho de que toda producción escrita, incluyendo la que encontramos en el ámbito de la academia, sobre un tema específico, no puede entenderse como una identidad solitaria, sino que está inmerso dentro de un conjunto de literatura sobre el mismo tema y dentro de una disciplina concreta, podemos identificar enfoques y perspectivas en el estudio de la lengua que resuenan en los aportes que conforman los textos de ambos manuales.

En esta estela, el conocimiento de la lengua y el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias comunicativas se aborda desde diversas perspectivas, cada una ofreciendo una visión complementaria del proceso. Una de ellas es la perspectiva sociocultural y constructivista propuesta por Vigotsky (1973, 1979), jugando un papel primordial las zonas de desarrollo próximo (ZDP) que tienen en cuenta cómo las habilidades lingüísticas se potencian en el entorno social donde los niños reciben apoyo de adultos o pares más avanzados. Así como algunos abordajes que tienen en cuenta el lenguaje como herramienta de pensamiento y como estructurador del pensamiento.

El enfoque constructivista y de la psicología genética de Piaget (1970, 1982), sigue siendo fundamental. Según Piaget, el desarrollo del lenguaje está estrechamente vinculado a la construcción del pensamiento lógico, lo que implica que el lenguaje y los procesos cognitivos estén interrelacionados. El lenguaje se desarrolla de manera progresiva y surge como un producto de la inteligencia. Es el resultado del crecimiento cognitivo, a través del cual se logra la expresión verbal de eventos, pensamientos y emociones. En sus primeras etapas, el lenguaje de los infantes es egocéntrico, pero con el tiempo, y a medida que se

produce la descentralización cognitiva, se transforma en una herramienta para el pensamiento lógico, adoptando un carácter social y comunicativo. Según Piaget, el proceso de adquisición del lenguaje incluye etapas como la repetición o ecolalia, el monólogo y el monólogo colectivo, hasta alcanzar la formación de estructuras gramaticales completas en las oraciones.

Otro enfoque que no se deja de lado es el de la perspectiva innatista y de la gramática universal de Chomsky (1975). El desarrollo del lenguaje oral se basa en la capacidad innata que funciona como un dispositivo de adquisición del lenguaje (DAL). En tal sentido los textos abordan como los niños nacen con predisposición para aprender cualquier idioma, y como su entorno activa estas capacidades.

Desde el enfoque interaccional sobre las experiencias de intersubjetividad propuesto por Trevarthen (1982), se destaca que el lenguaje no surge de forma aislada, sino como el resultado de interacciones tempranas entre el bebé y el adulto. Antes de que aparezcan las palabras, estas proto-conversaciones permiten que los bebés participen en intercambios gestuales, vocales y emocionales con sus cuidadores. Esta sincronización entre ambos no solo fomenta el vínculo afectivo, sino que también establece una base sólida para la posterior adquisición del lenguaje oral. En este contexto, la comunicación prelingüística desempeña un papel fundamental, ya que, a través de estas interacciones sociales iniciales, los niños empiezan a transitar hacia el lenguaje verbal de manera natural y progresiva.

Por otro lado, la perspectiva sintáctica y estructural desarrollada por Kaye (1986) pone de manifiesto el papel de las estructuras del lenguaje en la adquisición lingüística. Según este enfoque, los niños aprenden las reglas gramaticales y la organización de las palabras en frases y oraciones desde edades muy tempranas. Este aprendizaje no es meramente automático; por el contrario, refleja cómo los pequeños internalizan patrones estructurales que les permiten alcanzar una competencia comunicativa efectiva. Así, el lenguaje se presenta como un sistema estructurado que no solo facilita la comunicación, sino que también está íntimamente relacionado con el desarrollo cognitivo, evidenciando cómo la mente infantil utiliza estas reglas para construir significados complejos.

Finalmente, la perspectiva cultural e instrumental defendida por Bruner (1986) aporta un enfoque enriquecedor al proceso de adquisición del lenguaje. En este marco, se resalta el concepto de andamiaje, donde los adultos desempeñan un papel crucial al proporcionar apoyo lingüístico mediante conversaciones estructuradas, lecturas compartidas o juegos de rol. Estos formatos interactivos, presentes en actividades cotidianas como leer un cuento o jugar, no solo hacen que el aprendizaje sea más accesible para el niño, sino que también le ofrecen oportunidades para explorar y experimentar con el lenguaje en contextos significativos. De este modo, el lenguaje se presenta no solo como un medio de comunicación, sino como una herramienta cultural que conecta al individuo con su entorno social y cultural.

En conjunto, los enfoques presentados que, como hemos afirmado, hacen eco en los textos que conforman los manuales de Bigas y Correig así como en los de Fons y Palou presentan cómo el desarrollo del lenguaje oral en la infancia es un proceso multifacético que integra la interacción social, las estructuras lingüísticas y los contextos culturales, proporcionando una visión integral de cómo los niños adquieren esta habilidad esencial para su desarrollo y aprendizaje.

Dichas perspectivas evidentemente influyen significativamente en la enseñanza de las habilidades lingüísticas orales y escritas y su didáctica en la educación infantil sugiriendo estrategias y métodos. Así, la importancia de la interacción social sugiere la realización de actividades grupales, trabajo en parejas o juegos colaborativos para el desarrollo y uso del lenguaje oral. En general, se intentan reforzar las habilidades lingüísticas acudiendo a materiales y contextos comunicativos reales.

En el mismo sentido, la concepción de las estructuras del lenguaje proporciona que en práctica del aula se propongan actividades que favorezcan el aprendizaje de las reglas gramaticales y el uso de patrones lingüísticos. Por ejemplo, ejercicios que ayuden a construir oraciones, identificar elementos gramaticales o narrar eventos. A su vez, se transmiten métodos en los cuales los futuros maestros deben utilizar los hábitos y rutinas de los niños para enseñar la adquisición de estructuras lingüísticas que se usan habitualmente.

El enfoque cultural y contextual conecta el proceso de enseñanza-aprendizaje de las competencias comunicativas en relación con las experiencias y el entorno del niño, haciéndolo más significativo. En resumen, estos enfoques no solo amplían la comprensión del desarrollo del lenguaje, sino que también ofrecen herramientas prácticas para que los docentes adapten sus métodos a las necesidades integrales de los niños, promoviendo su aprendizaje en un entorno dinámico y enriquecedor

El enfoque comunicativo supone la utilización de la lengua de forma contextualizada, con el foco en su función, conduciendo el proceso de enseñanza-aprendizaje según lo requieran las funciones lingüísticas en relación con el sentido en la comunicación y los intereses de los aprendientes. Este enfoque es el que predomina en las propuestas de Cassany (1994, 1996, 1999, 2006).

En lo que atañe a la visión de Teberosky, ella retoma los enfoques constructivistas y se aproxima al proceso de enseñanza-aprendizaje de las habilidades lingüísticas en educación infantil proponiendo enseñar desde la perspectiva del niño/a que aprende, analizando cómo éste construye, comprende y utiliza el sistema de escritura. Además, parte de las fases del proceso de construcción de hipótesis o de cómo los niños elaboran suposiciones que obtienen del medio socio cultural en el que viven. En este sentido el proceso de aprendizaje tanto de habla como de la escritura depende de esa visión singular sobre la que los niños entienden dichos procesos.

Los enfoques multiperspectivos, Fons y Palou así como Bigas y Correig; comunicativo, Cassany; constructivistas, Teberosky y, por último, sociocultural, Clemente Linuesa, predominan en la enseñanza y el aprendizaje de la lengua. Lo cual significa, entre otras cosas, que en la didáctica de las habilidades comunicativas orales y escritas hay un énfasis en procesos contextualizados, de aprendizajes significativos abordados a partir de situaciones reales y propuestas con materiales reales en el aula.

5. BREVES CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Retomando lo presentado anteriormente en estas páginas, es fructífero aclarar que se hizo un análisis cuantitativo teniendo en cuenta las

remisiones bibliográficas más comunes de las guías docentes de las asignaturas que pusimos en comparación y que son: Desarrollo de las habilidades comunicativas orales y su didáctica, UAL; Didáctica para el desarrollo de las habilidades comunicativas orales, UCA; Desarrollo de las habilidades lingüísticas y sus didácticas, UCO; Didáctica de la lengua y la literatura españolas en educación infantil I, UGR; Didáctica del lenguaje oral y escrito en educación infantil, UHU; Didáctica del lenguaje oral y escrito I; UJA, y, Didáctica de la lengua en educación infantil I.

Dicho análisis cuantitativo de remisiones bibliográficas proporcionó las herramientas para comprender patrones de prestigio académico, editorial y de tipología de los documentos más usados o consumidos en la disciplina de nuestro interés. Asimismo, la información sobre la afiliación universitaria de los profesores más comúnmente referenciados en las guías docentes y su número de publicaciones nos proporcionó datos para comprender patrones de prestigio académico. Por último, hemos identificado unas tendencias temáticas y de enfoques en la enseñanza aprendizaje de las habilidades comunicativas de las asignaturas que abordan las habilidades orales y su didáctica en educación infantil en los grados de infantil en las universidades andaluzas.

Es importante destacar que este estudio presenta ciertas limitaciones. Aunque las guías docentes analizadas contienen un considerable número de referencias académicas, el hecho de que ciertos autores sean mencionados únicamente en una de ellas no implica necesariamente que carezcan de prestigio académico o de una sólida trayectoria en la producción científica. Por el contrario, un análisis bibliométrico más exhaustivo requeriría contemplar un mayor número de criterios, así como una muestra ampliada. Finalmente, las características del presente trabajo se ajustan y limitan a las condiciones impuestas por el espacio permitido para esta publicación.

6. REFERENCIAS

- Bruner, J. (1986). *El habla del niño*. Paidós
- Cassany, D., Luna M y Sánchez G. (1994). *Enseñar lengua*. Graó.
- ____ (1996). *La cocina de la escritura* (4a ed). Anagrama

- ___ (1999). Construir la escritura. Paidós
- ___ (2006). Taller de textos: leer, escribir y comentar en el aula. Paidós.
- Chomsky, N., & Peregrín Otero, C. (1975). Estructuras sintácticas (2a ed.). Siglo XXI.
- Flavell, J. H., & Piaget, J. (1982). La psicología evolutiva de Jean Piaget (2a reimp. en España). Paidós.
- García, E.C., y Deltell, L. (2012). La guía docente: un reto en el nuevo modelo de educación universitaria. Estudios sobre el mensaje periodístico, 18, 357-364.
- Kaye K. (1986). La vida mental y social del bebé. Cómo los padres crean personas. Paidós.
- Morón, J.A., y Pedrero, E. (2012). Orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje en la asignatura de educación para la salud: la guía docente en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista UPO Innova, I, 375-390.
- Piaget, J. (1970). La epistemología genética. Redondo.
- Spinak, E. (1996). Diccionario enciclopédico de bibliometría, cienciometría e informetría. UNESCO
- Teberosky, A. y Colomer, T. (2001). Proposta constructivista per aprendre a llegir i a escriure, Barcelona: Vicens Vives
- Trevarthen, C. (1982). The primary motives for cooperative understanding. En G. Butterworth & P. Light (eds.), Social Cognition: Studies of the development of understanding, Brighton: Harvester Press
- Urbano, C. (2000). Análisis de citas en publicaciones de usuarios de bibliotecas universitarias, El. Estudio de las tesis doctorales en informática de la Universidad Politécnica de Cataluña, 1996-1998. Universitat de Barcelona.
- Velasco E., Díaz-Iso A. y Larruzeta-Urkixo N. (2022). La voz del profesorado universitario en las guías docentes: Un análisis de las estrategias de posicionamiento en el área de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación, 90, 47-59. <https://doi.org/10.5209/clac.81306>
- Vigotsky, L. S. (1973). Pensamiento y Lenguaje. La Pléyade. Buenos Aires
- Vigotsky, L.S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
- Schmid, A. (2002). *Korea Between Empire. 1895-1919*. Columbia University Press

SECCIÓN III.

LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y ANÁLISIS DEL DISCURSO:
UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL

ANÁLISIS DEL ÁRABE Y EL ESPAÑOL COMO HERRAMIENTA DE MANIPULACIÓN PARA DISCRIMINAR AL MUNDO ARABO-ISLÁMICO

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
Universidad de Málaga

1. INTRODUCCIÓN

La lengua árabe tuvo una gran influencia en la lengua española. No obstante, esto no quiere decir que no haya seguido influyendo. Por ello, este trabajo recoge un análisis centrado en cómo las palabras que han entrado del árabe han tenido una repercusión bastante significativa, en tanto que ha favorecido el discurso propagandístico de los sectores más radicales de la sociedad.

Teniendo en cuenta esto, las hipótesis de este trabajo son: (1) el mundo arabo-islámico está discriminado en España, dado que son vistos como terroristas y mentalidad conservadora; (2) la lengua es una herramienta poderosa que ha contribuido a esa discriminación, haciendo que las palabras que resuenen tengan connotaciones sean negativas; (3) los arabismos que han entrado en la lengua se han adaptado a la perfección a la lengua española, tanto en morfología como en fonética, aunque en el plano semántico han sido cargados de connotaciones peyorativas; y (4) los medios de comunicación se han encargado de perpetuar esta idea, haciendo que la visión del mundo arabo-islámico sea cada vez peor.

Siguiendo esta línea, el objetivo general de este trabajo es estudiar el uso de arabismos para generar discriminación hacia el mundo arabo-islámico. De este modo, los objetivos específicos son: (1) analizar el uso de la retórica, en tanto que explica la manipulación de la lengua con fines propagandísticos; (2) observar una muestra de palabras para comprender su introducción al español con el fin de ver si se han adaptado

o no; y (3) comprobar las connotaciones con las que se usan las palabras con el fin de entender si existe o no discriminación hacia este colectivo.

Con todo, este trabajo pretende mostrar una realidad latente en la sociedad, en la que el mundo arabo-islámico es tratado de malas maneras. Dicho de otro modo, este trabajo quiere reflejar el poder de la lengua. Por todo ello, pretende reflejar el poder de la lengua como herramienta de influencia social y cultural, ya que permite moldear pensamientos, actitudes y percepciones.

2. METODOLOGÍA

Este trabajo se focaliza en la recopilación de datos de diversas fuentes con el objetivo de analizarlos y sintetizarlos. Por tanto, el tipo de metodología que se ha empleado en todo momento es cualitativa (Taylor y Bogdan, 1984). Así pues, se han desarrollado dos fases complementarias: una fase descriptiva y otra interpretativa, para examinar a fondo el tema planteado.

Respecto a la muestra, se ha hecho una recopilación de textos que expliquen la retórica que puede llegar a tener la lengua, así como también una serie de palabras que contribuyan a observar el uso de la lengua con fines manipulativos. Para ello, las palabras seleccionadas han sido analizadas y estudiadas desde perspectivas fonéticas, fonológicas, así como semánticas y pragmáticas. Este hecho ha permitido ver cómo se han adaptado del árabe al español, así como también comprobar como se han usado con connotaciones negativas para fomentar la discriminación y la falta de diálogo.

Por este motivo, se ha empleado la teoría fundamentada. Se ha usado este método porque se centra, primordialmente, en el análisis de los datos. Para ello, se ha utilizado el método comparativo y el muestreo teórico. Primero, se identificó el tema y sus diferentes aspectos mediante una codificación abierta, es decir, se hizo hincapié en que el mundo arabo-islámico, por lo general, está discriminado. Luego, se realizó una codificación axial, en la que se establecieron diversas categorías y subcategorías, tomando en cuenta el uso de las palabras y las connotaciones que pueden llegar a tener en determinados contextos. Posteriormente,

se llevó a cabo una codificación selectiva, que permitió refinar los datos anteriores con el objetivo de desarrollar una teoría que respalde las hipótesis y objetivos definidos al principio del trabajo, es decir, esta codificación ha permitido ver cómo la lengua se puede usar con fines propagandísticos que favorecen la manipulación del mensaje (Trinidad Requena, Carrero Planes & Soriano Miras, 2006).

Por otro lado, hay que tener en cuenta que este estudio se ha basado en un enfoque filológico, ya que el análisis siempre ha mantenido una perspectiva centrada en la filología. Este enfoque, por su parte, permite centrarse en la evolución y adaptación de la propia lengua. Además de esto, se tienen en cuenta los factores culturales, sociales e históricos que han influido en el uso y transformación de la propia lengua, de manera que permite llevar a cabo una comprensión más profunda del contexto en el que se utilizan las palabras analizadas y de cómo reflejan la realidad cultural de una sociedad que se siente cada vez más discriminada.

3. ANÁLISIS DE DATOS

3.1. ANÁLISIS DE LA LENGUA

3.1.1. Importancia de la retórica

La retórica antigua marcó el origen de la comunicación pública. Con la llegada de los sofistas, se estableció que la palabra se convertía en el principal medio para juzgar los actos cívicos: desde la paz hasta la guerra, pasando por el ocio, los negocios, las victorias y las derrotas. En este contexto, los sofistas fueron los primeros en reconocer la importancia de estar preparados intelectualmente para manejar adecuadamente el lenguaje y alcanzar posiciones de poder. Desarrollaron y perfeccionaron técnicas para triunfar con el uso de la palabra y estrategias para persuadir a la sociedad. Los sofistas reemplazaron la fuerza física por el poder del argumento, trasladando el control de la espada al discurso. En sus manos, la retórica se convirtió en un conjunto de herramientas comunicativas eficaces que enseñaban a concebir la comunicación de manera estratégica (Pastor, 2016).

Este hecho generó un cambio de paradigma, poniendo a la persona en el centro de la reflexión, lo que llevó a cuestionar la existencia de los dioses y a concebir el alma como un conjunto de sensaciones. Protágoras defendía la idea de que siempre existen dos puntos de vista alternativos, lo que obliga a elegir entre el argumento cierto y el incierto. Sin embargo, un argumento puede ser tanto válido, desde una perspectiva lógica, como persuasivo, desde una perspectiva psicológica. Esta dualidad de la argumentación se puede analizar en una matriz que combina validez y persuasión. Idealmente, los argumentos son tanto válidos como persuasivos, aunque esto no siempre ocurre. Cuando un argumento no válido resulta persuasivo, se convierte en un peligro debido a las posibles consecuencias que trae consigo (Pastor, 2016).

La primera idea de Protágoras plantea que los juicios contrarios no son simplemente una lucha entre verdad y error, sino entre dos puntos de vista igualmente válidos. Esto significa que cualquier persona puede utilizar esta lógica para defender sus propios intereses. La segunda idea es que el conflicto y la controversia no deben ser vistos como algo negativo, sino como formas útiles para acercarse a la verdad. Esto introduce un pensamiento dialéctico, en el que cada afirmación puede ser puesta en duda por los demás. De esta manera, se dio prioridad al juicio individual de las personas, por encima de las normas establecidas o creencias divinas, lo que hizo que la verdad se considerara algo relativo. (Pastor, 2016).

El punto culminante de la retórica clásica se encuentra en Aristóteles, quien consolidó una forma de entender el poder de la palabra profundamente vinculada a la vida pública. La palabra, como fuente de poder en tribunales, asambleas y plazas, prevalecía sobre la violencia. Aristóteles analizó los discursos y exploró las habilidades del orador y la respuesta del público. Así, definió la retórica como la capacidad de identificar, en cada caso, lo que es adecuado para "persuadir", lo que implica encontrar los elementos correctos para cada contexto de comunicación (Pastor, 2016).

Llevando todo esto a la actualidad, la lengua es fácilmente manipulable con el fin de generar la idea que impacte en la sociedad. Esta manipulación puede moldear percepciones, crear realidades alternativas y

guiar decisiones colectivas, lo que refuerza la importancia de desarrollar un pensamiento crítico que permita distinguir entre lo que parece verdad y lo que realmente es. Por todo ello, hay que decir que la lengua es una herramienta poderosa para generar corrientes de opinión y pensamiento.

3.1.2. La lengua árabe y su influencia en la lengua española

La lengua árabe se compone de un alfabeto de 28 letras y se caracteriza por una situación peculiar, en tanto que existe una gran variedad lingüística. La lengua árabe se puede subdividir en diferentes ramas: árabe clásico, árabe moderno o medio y la variedad dialectal. Esta realidad, por su parte, supone una riqueza cultural y lingüística extraordinarias (Garduño, 2012). No obstante, Liebman (1992) considera que la escritura árabe se orienta hacia una función transaccional, es decir, la necesidad de transmitir información.

En cualquier caso, los dialectos no son nuevos, sino que surgieron al inicio de la expansión del islam, cuando los conquistadores árabes mezclaron sus diversos dialectos antiguos con las lenguas de los pueblos conquistados, como el persa, el bereber, el latín y el griego, entre otros. Estos dialectos neoárabes son el precursor directo de los dialectos modernos, que también incluyen vocabulario de otras lenguas de imperios, como el turco, el francés y el inglés. Esta mezcla, junto con el árabe clásico del Corán y la literatura de la época dorada del islam, dio lugar al fenómeno de la realidad lingüística actual (Garduño, 2012).

Durante la época de dominación musulmana en la Península Ibérica, es evidente que los primeros focos de arabización se centraron en las ciudades, donde la mayoría de la población no hablante de árabe tuvo que adaptarse a la minoría árabe en un proceso de aprendizaje gradual y unilateral. Este proceso de arabización fue lento y complicado, ya que el número de árabes que llegaron a la península era bastante reducido. Además, la mayor parte del ejército que llevó a cabo la conquista estaba compuesto por bereberes, quienes habían sido arabizados de manera superficial en años anteriores. Los pocos árabes provenientes de la Península Arábiga, especialmente de Yemen, se establecieron en los núcleos urbanos, mientras que los grupos arabo-bereberes se asentaron en

las áreas rurales, enfrentándose a millones de hablantes de lenguas románicas y otras lenguas (Garduño, 2012). Así pues, Al-Andalus se convirtió en un escenario ideal donde las lenguas convivieron y produjeron interferencias importantes (Mkbarka, 2015, pp. 69-104).

De este modo, la relación entre el árabe y el español se basa en dos aspectos principales que están estrechamente relacionados: el contacto entre las lenguas y la influencia cultural derivada de la llegada de los árabes. Así, se impuso oficialmente el árabe como lengua, pero en muchos pueblos y ciudades, los habitantes continuaron usando su propia lengua. Por tanto, se creó un entorno de contacto lingüístico, cuyos efectos son aún evidentes hoy en el español a través de los arabismos, es decir, palabras y expresiones de origen árabe que se han integrado en la lengua (Millar Cerda, 1998).

3.2. UNIDADES DE ESTUDIO: EXPLICACIÓN Y ANÁLISIS

Charía (šarī'a; شريعة)

Desde el punto de vista fonético, lo primero que nos encontramos es con una prepalatal fricativa sorda, por lo que es de suponer que se introdujese la grafía *ch* (Steiger, 1932; p. 195). Sin embargo, nos llama la atención que dicha grafía no se conserva apenas hoy día a la hora de transcribir la palabra, por lo que es normal encontrar la grafía *sh*, procedente del inglés.

A continuación, nos encontramos una alveolar vibrante sonora /r/, seguida de una vocal larga, *yā'* (ي), que ha mantenido el timbre *i* proveniente del árabe. Seguidamente, nos encontramos, en árabe, con la letra ع, que ha desaparecido. Esto es debido a que se trata de una fricativa laríngea sonora articulada con presión glotal, que con frecuencia ha sido enmudecida, por lo que no subsisten apenas reflejos en la mayor parte de los elementos que encierran las lenguas románicas (Steiger, 1932, pp. 274-275). Asimismo, el influjo de este sonido, extraño a la fonética románica, no se halla reflejado en la mayoría de los casos, por lo que en su lugar podemos ver que ha permanecido la vocal que llevaba dicha consonante (Steiger, 1932, p. 280).

Finalmente, nos encontramos con una ة (ṭā' marbūṭa), que no ha sido transcrita debido a que no ha sido seguida de genitivo; aunque sí podemos apreciar que ha dejado patente su marca de femenino (Steiger, 1932, p.129).

En cuanto a la acentuación de la palabra, podemos decir que, siguiendo las normas generales de la lengua árabe, el acento ha recaído sobre la última secuencia compuesta por una consonante y una vocal larga. Sin embargo, a la hora de entrar dicha palabra al español, se ha producido un hiato, debido a la pérdida de la letra ع; con lo cual la >i< se ha acentuado (Steiger, 1932, p. 71).

Si tratamos la palabra desde un punto de vista semántico, podemos ver que se trata de la vía que Dios indica a la humanidad para que cumpla su voluntad y cuyo seguimiento provee la salvación: la charía es, pues, el camino para alcanzar el paraíso. Es ante todo una utopía, aunque el creyente no se referirá a ella en estos términos. Con frecuencia, dicho término ha sido traducido como “ley islámica”, trazando un paralelismo con el concepto de derecho canónico; sin embargo, desde la perspectiva de un musulmán, la charía no es una ley emanada de los hombres, y, como tal, susceptible de oposición, coordinación o sustitución por otra ley religiosa o civil, sino una ley divina.

En época contemporánea, la charía viene protagonizando todos los debates sobre modernidad y autenticidad en el mundo islámico. Para la mentalidad tradicional, la charía encarna el fundamento primero del orden islámico, y justifica la inmovilidad de normas pretéritas que pertenecen al ámbito del fiqh. Para los defensores de un Ilustración islámica, las reformas demandadas hallan justificación en una interpretación del islam holística, es decir, mundanizada y no fosilizada. Por tanto, podemos ver que la reivindicación de la charía es el sello distintivo de las fuerzas reislamizadoras y del islamismo moderno en su conjunto, convirtiéndose en su axioma central. Sin embargo, puede llamarnos la atención que no existe un acuerdo sobre lo que es la charía, es más, no hay una conexión necesaria entre los usos pasados y presentes de este vocablo, por lo que las propuestas de aplicación difieren según las tendencias, los grupos y los líderes (Gómez, 2009; 59-61).

No obstante, si nos fijamos en los medios de comunicación actuales, podemos ver que dicho vocablo es usado con mucha frecuencia. Sin embargo, el uso de la palabra va mucho más allá de su relación con el islam como religión y doctrina, debido a que la prensa occidental ha llegado, incluso, a transformarla, por lo que el significado de dicho vocablo ha adquirido connotaciones bastante negativas. En este sentido, cuando los medios hacen referencia a la charía, podemos apreciar que tratan de transmitirnos una ley basada en métodos totalmente medievales y obsoletos, por lo que es normal que aparezca acompañada de otros términos como *hiyāb* o poligamia. Sin embargo, como bien hemos dicho anteriormente, no existe una conexión necesaria entre los pasados y presentes de dicho vocablo, por lo que las propuestas de su aplicación son muy diferentes.

Por otro lado, si se observa la definición que aporta la RAE, se aprecian dos hechos significativos. En primer lugar, la palabra la incluye con *sh-* y ofrece la posibilidad de ponerle la tilde o no, de manera que ofrece doble posibilidad de entonación de la palabra. En cuanto a su origen, aclara que viene del árabe y propone la idea de 'camino o senda [del islam]'. Sin embargo, la definición que aporta se queda un poco escueta, ya que puede dar lugar a equívoco. Dice, exactamente, lo siguiente: 1. f. Ley religiosa islámica reguladora de todos los aspectos públicos y privados de la vida, y cuyo seguimiento se considera que conduce a la salvación (Real Academia, 2024a).

Hizbolá (*ḥizb allāh*; حزب الله)

Desde un punto de vista morfológico, nos encontramos ante la fusión de dos palabras en árabe que ha dado una única palabra en español. Esto es debido a que nos encontramos ante un estado constructo, por lo que la vocal de caso de la primera palabra se ha velarizado, debido al entorno consonántico, convirtiéndose en una vocal de apoyo y unión para la siguiente palabra.

La primera palabra que nos encontramos es *hizb.*, Dicha palabra, desde un punto de vista fonético, se compone de una consonante faringal aspirada, que es propia del sistema fonético semítico y totalmente ajeno a las lenguas romances, en general (Corriente, 1999, pp. 37-38). Por

tanto, se ha transcrito siguiendo una forma tradicional y erudita, la alfonsina, por lo que se ha usado la grafía h (Steiger, 1932, p. 251) que, aunque en español es muda actualmente se pronuncia como una laríngeal aspirada sorda, probablemente por influencia del inglés. Asimismo, dicha consonante va seguida de una vocal breve que no ha sufrido ningún tipo de alteración a la hora de pasar al español, por lo que vemos que se trata de una vocal palatal cerrada.

A continuación, nos encontramos con una fricativa dental sonora /z/, que ha tomado la grafía z (Steiger, 1932; 144-149). Sin embargo, debemos decir que la grafía z, en español de norma castellana, es pronunciada como un fonema interdental fricativo sordo, mientras que en dicha palabra su pronunciación es al uso del español de norma americana, fricativa predorsoalveolar sorda, más parecida a una s o ç. Asimismo, vemos que no le precede ninguna vocal, por lo que nos encontramos con un sukūn o ausencia de sonido vocálico. Por tanto, nos encontramos con la última sílaba en árabe, que se trata de una bilabial oclusiva sonora, que ha tomado la vocal de caso para unirse a la palabra siguiente y, así, generar una única palabra en español. De este modo, la vocal del nominativo se ha velarizado por el entorno consonántico que la rodea, de manera que encontramos una o en vez de una u.

En cuanto a la siguiente palabra, desde un punto de vista morfológico, está compuesta por el artículo al- y la palabra ilah. Pero, al perderse la hamza inicial de la palabra, se ha perdido también su vocal, por lo que la consonante alveolar fricativa lateral sonora se ha fusionado con la del artículo, produciéndose una reduplicación de dicha consonante, así como también un énfasis en su pronunciación. Sin embargo, al estar geminada, vemos que a la hora de pasar al español se ha simplificado, quedando reducida a una única grafía (Corriente, 1999, p. 32). Por otro lado, también vemos que la última letra /h/, que es aspirada y sorda, cae en posición final, generando la acentuación de la última vocal, que además coincide con que es larga (Corriente, 199, p. 38).

Desde un punto de vista semántico, puede traducirse como “Partido de Dios”, conforme a la expresión coránica [Cor. 5: 56, 58: 22]. No obstante, los movimientos islamistas han revitalizado el término para definir su papel de vanguardia en las sociedades musulmanas, aunque ha

sido la chía la que lo ha actualizado para convertirlo en una teoría de intervención social.

Actualmente, es un grupo, fundado en 1984 y animado por clérigos, que sacó a la luz las posibilidades de exportación del modelo revolucionario iraní. La lucha de Hizbolá ha sido en primera instancia militar, pero también política y social. De este modo, con su entrada en la vida parlamentaria a partir de 1992, el partido ha mostrado su capacidad de movilización y de presión, haciendo de Estados Unidos, Israel y la occidentalización sus grandes enemigos; pues sus bases desarrollan actividades que tanto la UE como EE.UU. e Israel las califican de subversivas. Asimismo, el modelo activista de hizbolá como partido de vanguardia islámico, que bebe y se nutre de las propias inconsistencias de los regímenes en vigor, tiene parangón en países de mayoría no chií (Gómez, 2009, pp. 141-142).

No obstante, es preciso decir que cuando aparece el término hizbolá en los medios de comunicación, tiene connotaciones peyorativas y bastante negativas. Esto es debido tal vez a que cuando sale en la prensa europea, sus acciones son calificadas sistemáticamente de atentados terroristas, por lo que es muy normal que hizbolá aparezca asociado al terrorismo, más que a un partido político. Es más, la gente cuando oye dicho término lo primero que hace es asociarlo con el terrorismo islámico, de manera que podemos ver que se ha producido una metonimia, pues ha pasado a usarse para referirnos a una cédula terrorista, en vez de a un partido político de corte religioso.

Por otro lado, cabe decir que este término, a pesar de que su uso se ha incrementado en la actualidad, no aparece recogido en la RAE. Por tanto, la Academia no ha aportado ninguna definición al respecto. Dicho de otro modo, es un término que se ha popularizado a través de los medios de comunicación, de manera que su escritura también puede variar dependiendo donde se encuentre.

Intifada (intifāda; انتفاضة)

Desde un punto de vista fonético, vemos que este vocablo empieza por una vocal palatal cerrada. Nos llama la atención que empiece por una vocal cuando el árabe es una lengua consonántica, es decir, con

predominio de las consonantes sobre las vocales; sin embargo, en este caso nos encontramos ante una alif waṣla, que ha tomado soporte kasra y que se ha transcrito con la grafía i en nuestra lengua. Asimismo, nos encontramos que está seguida de una consonante nasal alveolar y una consonante dental oclusiva sorda, que no han sufrido ningún tipo de cambio, por lo que han sido transcritas con la grafía equivalente en nuestra lengua. Luego, vemos una vocal breve que tampoco ha experimentado cambio al entrar en nuestra lengua y una consonante fricativa labio-dental seguida de una vocal larga neutra que marca el acento de la palabra en árabe y en español.

A continuación, nos encontramos en la palabra original árabe con una consonante dental oclusiva sonora velarizada, que ha sido transcrita en nuestra lengua con la grafía d, es decir, una consonante oclusiva dental sonora no velarizada. No obstante, la transcripción de dicha consonante en posición medial no da motivos a observaciones, por lo que es fácil establecer la causa del fenómeno. Así pues, la tensión articulatoria es menor en la consonante medial, posee menos perceptibilidad y se debilita más fácilmente en la pronunciación que la consonante en posición inicial o final (Steiger, 1932, p. 164).

Finalmente, nos encontramos en árabe con una ṭā' marbūṭa, que muestra una marca de femenino en árabe, por lo que vemos que en nuestra lengua aparece la vocal a. Sin embargo, debemos resaltar que no se ha transcrito la grafía t del final, debido a que no va seguida de ningún genitivo, por lo que se ha perdido y sólo nos ha quedado la presencia de esa vocal.

Desde un punto de vista semántico, una intifada es una revuelta, es decir, un grado inferior al de revolución. El término se popularizó en contexto occidental a raíz de la revuelta, en 1987, de los palestinos del interior contra la ocupación israelí, hasta el punto de que se conoce como “Segunda Intifada” la sublevación popular del año 2000 contra la política devenida de los Acuerdos de Oslo. Las connotaciones positivas del vocablo, en el sentido de sublevación contra un orden considerado injusto, se dejan sentir en el uso que de él han comenzado a hacer los líderes islamistas, quienes no dudan en calificar de “intifada”

determinadas protestas de la calle a favor de sus demandas (Gómez, 2009, p. 160).

Por otro lado, la RAE recoge esta palabra como “intifada”. Respecto a su origen, hace referencia a la lengua árabe y a un significado hace referencia “sacudida, agitación” o “levantamiento”. No obstante, la acepción que incluye es la siguiente: 1. f. Insurrección popular palestina protagonizada por los jóvenes frente a las fuerzas israelíes de ocupación (Real Academia Española, 2024b).

Yihadismo (الجهادية).

Esta palabra proviene de la palabra yihad. Es una palabra que se ha popularizado gracias a los medios de comunicación. Por ello, ha calado tanto en nuestra lengua que se ha sometido a un proceso derivativo de la lengua, en el que se le ha añadido el sufijo –ismo.

Desde un punto de vista fonético, se aprecia la realización fonética de *ÿm*, que es africada o fricativa, pero no oclusiva, ya que ésta se considera dialectal.. A continuación, aparece una consonante aspirada sorda que ha permanecido como tal y se ha representado con la grafía *h*. Asimismo, dicha consonante está seguida de una vocal larga que es sobre la que recae la acento de la palabra, manteniéndose también en español. Finalmente, aparece una oclusiva dental sonora que se ha conservado en español y no ha experimentado cambio.

Sin embargo, en cuanto al significado de la palabra, debemos decir que no es lo mismo yihad que yihadismo. Así pues, el yihadismo es una corriente islamista que sostiene que la yihad bélica, es decir, el yihad menor, es un pilar del islam y el método de liberación de la umma. Por tanto, el yihadismo parte, en sus distintas formas, de una justificación doctrinal de la yihad, con lo cual se pueden distinguir tres tipos de yihadismo: el yihadismo revolucionario de la década de 1970, el yihadismo internacionalista que despuntó hacia 1985 y el yihadismo global que fraguó en 2001. La subversión de los poderes textuales clásicos es similar a la que el yihadismo ha emprendido con otros ámbitos: el militar, que ha encontrado en la periferia del mundo islámico su centro de entrenamiento y en los atentados suicidas una estrategia corrosiva; y el mediático, logrando gracias a la magnificación de los atentados atraer

sobre la causa yihadista una atención que en años anteriores los medios de comunicación occidentales han escamoteado.

Por tanto, el yihadismo global rebasa las fronteras estatales y el control de los regímenes establecidos para constituirse en una constelación de grupos entrenados para el combate y capacitados para adoctrinar a los simpatizantes, quizá no tan comprometidos, que acuden a sus campamentos a realizar estancias de formación. A su regreso a sus distintos países, los yihadistas combinan el proselitismo radical y la planificación y ejecución de atentados. Los grupos salafistas pasan a la ofensiva cuando se presenta la ocasión sin esperar por ello que se encarrile la tal ansiada proclamación del Estado islámico, sino al albur de coyunturas locales que luego inscriben en la yihad global de desestabilización del orden existente. Así, los atentados en capitales europeas o en centros turísticos de países musulmanes coadyuvan a una yihad global que retroalimenta a la red en su conjunto. Con todo, se puede vislumbrar cierto cambio de estrategia hacia una mayor coordinación, que tendría en la cúpula de al-Qaeda un referente común a la hora de planificar, ejecutar y justificar actuaciones (Gómez, 2009, pp. 365-368).

Respecto a su significado dentro de la RAE, se puede decir que es un poco vago. Para empezar, no indica el origen, sino que directamente nos remite a la palabra Yihad. Asimismo, la acepción es ambigua y confusa, en tanto que dice lo siguiente: 1. m. Tendencia ideológica radical que preconiza la yihad (l guerra islámica) (Real Academia Española, 2024c).

4. RESULTADOS

En términos de fonética, las palabras árabes se han adaptado bastante bien a la pronunciación del español. Sin embargo, existen algunos cambios notables que suelen repetirse.

Uno de los primeros cambios observables es la eliminación de la šadda, que es la duplicación de una consonante. Otro cambio importante es la pérdida de la aspiración sorda al final de las palabras, lo que provoca que la última vocal se acentúe; por ejemplo *ḥizb allāh* ha pasado a

hizbolá. Además, la letra š en árabe se representa fonéticamente con ch en español. Aunque Luz Gómez (2009) la utiliza en su obra, en la práctica se escribe como sh en los medios, posiblemente porque en inglés se representa así; por ejemplo, este hecho se aprecia en la palabra charía, que hasta la propia RAE la escribe con sh. En cuanto a las consonantes enfáticas o velarizadas, estas han perdido su énfasis al ser incorporadas en español o en otros idiomas europeos. Este es el caso de la palabra intifada cuya oclusiva dental que originalmente tenía un énfasis ha pasado a ser simplemente una oclusiva dental sonora o sorda.

Por otro lado, en lo que se refiere a la morfología de las palabras, la mayoría son préstamos que se han adaptado a la pronunciación española. Sin embargo, hay casos de palabras compuestas en árabe. Por ejemplo, hizbolá resulta de la fusión del estado constructo árabe en una sola palabra en español, es decir, las dos palabras se han fusionado en una sola, probablemente motivada por la pronunciación de la propia palabra. Asimismo, otras palabras se han integrado de tal manera que han pasado por procesos de derivación en español. Este es el caso de yihadismo, que se le ha añadido el sufijo -ismo, de manera que una palabra completamente nueva que, aunque ha cambiado su significado, mantiene cierta relación con el término árabe original.

Más allá de todo esto, en el plano semántico, se observa que la inclusión del significado ha sido parcial. Es cierto que muestran su origen, pero se ha transformado generando connotaciones negativas y peyorativas con respecto a las sociedades arabo-islámicas. Esto se debe, en parte, a la influencia de estereotipos culturales y a la representación mediática, que a menudo presentan una visión sesgada de estas comunidades. Las palabras y conceptos que originalmente poseían un significado neutral o positivo han sido reinterpretados, lo que contribuye a perpetuar prejuicios y desinformación. De esta manera, este fenómeno refleja una falta de comprensión sobre la rica diversidad y la historia de las sociedades arabo-islámicas, lo que limita el diálogo intercultural y promueve la intolerancia. En este contexto, es fundamental cuestionar y revisar el uso de estos términos, buscando no sólo una apreciación más matizada de su origen, sino también un enfoque que fomente el respeto y la comprensión hacia estas culturas.

Todo esto, a su vez, ha sido acrecentado por los acontecimientos de Oriente Medio. La crisis promovida entre Israel y Palestina en 2023 ha hecho, incluso, que el significado negativo de estas palabras se acentúe aún más. Además, la polarización política y social en torno a este tema ha llevado a que las narrativas se simplifiquen, reduciendo la complejidad de las realidades involucradas y favoreciendo una visión maniquea. Esto no sólo afecta la percepción pública de estas comunidades, sino que también repercute en las relaciones interculturales, dificultando el diálogo y la colaboración.

5. CONCLUSIONES

Este trabajo muestra que existe una visión tergiversada del mundo arabo-islámico. Es cierto que el árabe dejó una gran cantidad de préstamos en nuestra lengua. No obstante, los entrados recientemente vislumbren connotaciones negativas. El proceso de entrada en la lengua ha sido exhaustivo, en tanto que se han ido añadiendo conforme a las reglas y adaptándose en la medida de lo posible a la pronunciación. Sin embargo, en el plano semántico se ha centrado en aportar connotaciones negativas que aportan. En este contexto, no sólo se está fomentando el odio hacia los musulmanes, sino también un temor generalizado en la sociedad.

Como consecuencia, los medios de comunicación ofrecen un tratamiento equívoco del mundo arabo-islámico, acentuando la negatividad hacia una sociedad determinada. Es más, se llega a confundir términos, debido a que se empieza a tachar a todos los árabes y musulmanes como terroristas y/o radicales. Esta generalización simplifica realidades complejas y diversas, contribuyendo a perpetuar estereotipos que afectan no solo la percepción pública, sino también las políticas migratorias, las relaciones internacionales y el trato cotidiano de estas personas.

Por tanto, la lengua es una herramienta poderosa, ya que puede alimentar el odio y el miedo en la población. Asimismo, un uso inadecuado de la lengua dificulta el diálogo y la integración, profundizando la división entre diferentes comunidades y culturas. De este modo, la lengua es distorsionada y adaptada para generar una corriente de pensamiento. Dicho de otro modo, puede llegar a transformarse en una herramienta de

manipulación ideológica. Esto se debe a que este proceso de distorsión lingüística afecta la manera en que se describen las realidades, así como también influye en cómo las personas interpretan y responden a éstas.

En definitiva, para solucionar este problema, hay que tener en cuenta que la lengua no sólo debe describir el mundo, sino que también construirlo. En este sentido, cuando se manipula con fines propagandísticos, se crea una visión distorsionada de la realidad que afecta profundamente las actitudes sociales y las decisiones políticas. Por todo ello, es necesario que se investigue y analice la lengua con el fin de evitar el odio hacia otras culturas.

6. REFERENCIAS

- Corriente, F., Diccionario de arabismos y voces afines en iberromance. Madrid, Gredos, 1999.
- Cortés, J. (Ed.). (2000). El Corán. Herder.
- Garduño, M. (2012). CORÁN Y LENGUA ÁRABE: ENTRE EL DIALECTO, EL ÁRABE MEDIO Y EL "FUṢḤĀ". Estudios de Asia y África, 47(1 (147), 153-177.
- Gómez, L., Diccionario de islam e islamismo, Espasa-calpe, Madrid, 2009.
- Liebman J.D. (1992), «Toward a new Contrastive Rhetoric. Differences between Arabic and Japanese Rhetorical Instruction», Journal of Second Language Writing, 1:2, pp. 141-165.
- Millar Cerda, M. A. (1998). Los arabismos en la lengua española. Boletín de Filología, T. 37 vol. 2, 1998. Pág. 781-801.
- Mkbarka, B. (2015). Análisis lingüístico de los arabismos en la lengua española. Candil. N. 15.
- Pastor, L. (2016). La retórica antigua. Barcelona: Editorial UOC.
- Real Academia Española (2024a). Sharía. Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado el 24 de septiembre de 2024 de <<https://dle.rae.es>>
- Real Academia Española (2024b). Intifada. Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado el 24 de septiembre de 2024 de <<https://dle.rae.es>>

- Real Academia Española (2024c). Yihadismo. Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.7 en línea]. Recuperado el 24 de septiembre de 2024 de <<https://dle.rae.es>>
- Taylor, S., & Bogdan, R. (1984). Introducción a los métodos cualitativos de investigación : la búsqueda de significados (1a ed.). Paidós.
- Trinidad Requena, A., Carrero Planes, V., & Soriano Miras, R. (2006). Teoría fundamentada “Grounded theory” : la construcción de la teoría a través del análisis interpretacional /. CIS
- Steiger, A. (1932). Contribución a la fonética del hispano-árabe y de los arabismos en el iberorománico y el siciliano, Madrid: Revista de Filología Española, suplemento no 17.

INTERSECCIONES CONCEPTUALES ENTRE GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES Y TRADICIONALIDADES DEL HABLAR: APROXIMACIÓN A LAS UF SOMÁTICAS

AMPARO GARCÍA CABELLO DE ALBA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La presente investigación se centra en las Unidades Fraseológicas Somáticas (UFS) desde una perspectiva interdisciplinaria que articula la Gramática de Construcciones (GC) y las Tradicionalidades Discursivas (TD). Este estudio aborda el diálogo entre paradigmas lingüísticos, identificando cómo las construcciones fraseológicas reflejan y perpetúan valores discursivos históricos y culturales. A partir de un análisis conceptual y experimental, se explora la semántica de la corporeidad y su relación con el procesamiento cognitivo de estas construcciones, subrayando la importancia de la tradición discursiva en su interpretación y uso.

En lingüística, el diálogo entre enfoques teóricos y metodológicos puede ser una fuente de innovación, pero también de conflicto. Mientras que paradigmas como la Gramática de Construcciones (Goldberg, 2006) enfatizan la importancia de las unidades lingüísticas como combinaciones formales y funcionales, las Tradicionalidades Discursivas (Coseriu, 1967) subrayan el valor cultural e histórico del lenguaje como fenómeno social.

La presente investigación se centra en las Unidades Fraseológicas Somáticas (UFS), un campo especialmente fértil para explorar esta interacción. Estas unidades, basadas en términos corporales, son ejemplos

de cómo las construcciones lingüísticas pueden reflejar tanto la experiencia humana universal como las particularidades culturales.

Este trabajo tiene como objetivo principal analizar las UFS desde una perspectiva interdisciplinaria, explorando cómo los valores discursivos y la corporeidad se manifiestan en estas unidades.

2. TRADICIONALIDADES DISCURSIVAS, GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES Y FRASEOLOGÍA

2.1. TRADICIONALIDADES DISCURSIVAS (TD)

El concepto de Tradicionalidad Discursiva, introducido por Coseriu (1955, 1967), describe patrones lingüísticos que se transmiten y adaptan dentro de una comunidad. Estos patrones, aunque conservan cierta estabilidad, son dinámicos y responden a cambios históricos, culturales y sociales.

Por ejemplo, el discurso repetido y las fórmulas lingüísticas tradicionales, como los modismos o refranes, encapsulan una memoria colectiva. Las TD no solo contribuyen a la cohesión cultural, sino que también reflejan una dimensión pragmática, como lo señalan López Serena (2023) y Luque Durán (2005).

La tradición discursiva constituye un concepto clave en el estudio del lenguaje, ya que se refiere a las prácticas culturales e históricas que modelan la producción y recepción de textos y discursos en una comunidad. Según López Serena (2023), estas tradiciones se sitúan en un eje de tensión entre los niveles histórico e individual del lenguaje, tal como propone la tripartición de Coseriu (1956/57), que distingue entre lo universal, lo histórico y lo individual. Mientras que autores como Koch (1988) asocian las tradiciones discursivas con el nivel histórico, otros, como Kabatek (2005, 2015) y Lebsanft (2005, 2006), defienden su pertenencia al nivel individual, destacando su papel en la actividad comunicativa concreta. Esta diversidad de perspectivas refleja la riqueza epistemológica del concepto y su capacidad para articular enfoques teóricos y metodológicos diversos.

En este marco, las tradiciones discursivas no solo funcionan como normas culturales que estructuran los textos, sino que también operan como catalizadores de la interacción entre distintos niveles del lenguaje. Schrott e Issel-Dombert (2016) argumentan que las tradiciones discursivas influyen de manera directa en la fraseología, dado que las estructuras fraseológicas, como colocaciones y expresiones idiomáticas, no solo son rasgos inherentes a los géneros textuales, sino que también se inscriben en prácticas culturales históricamente determinadas. Por ejemplo, las estructuras bimembres, como "grandes y chicos" o "oro y plata", son resultado de convenciones fraseológicas que reflejan tradiciones discursivas específicas y, en muchos casos, se convierten en marcadores estilísticos en diversos géneros textuales.

La fraseología, entendida como el estudio de unidades léxicas complejas y recurrentes, encuentra en las tradiciones discursivas un campo fértil para analizar cómo las normas culturales condicionan el uso y la evolución de estas estructuras lingüísticas. López Serena (2023) enfatiza que las tradiciones discursivas actúan como puentes entre el saber idiomático y el saber expresivo, permitiendo a los hablantes seleccionar y combinar elementos lingüísticos para construir textos coherentes y culturalmente adecuados. Este proceso de selección está intrínsecamente vinculado al repertorio fraseológico de una lengua, que no solo refleja la historia lingüística de una comunidad, sino también sus prácticas discursivas.

Además, la interacción entre tradición discursiva y fraseología no se limita a la sincronía, sino que también abarca la dimensión diacrónica. Las unidades fraseológicas, como las fórmulas ritualizadas o las expresiones metafóricas, no solo se consolidan a través de su uso en contextos comunicativos históricos, sino que también pueden transformarse y adaptarse a nuevas tradiciones discursivas. Schrott e Issel-Dombert (2016) proponen que este dinamismo se manifiesta especialmente en géneros textuales literarios, donde las estructuras bimembres y otras formas fraseológicas desempeñan un papel crucial en la creación de estilos distintivos y en la configuración de universos discursivos.

En definitiva, la relación entre tradición discursiva y fraseología ilustra cómo los fenómenos lingüísticos no pueden desvincularse de los

contextos culturales e históricos en los que se producen. Las tradiciones discursivas no solo condicionan la formación de los textos, sino que también ofrecen un marco interpretativo para comprender la evolución y el uso de las estructuras fraseológicas. Esta interrelación, que combina perspectivas diacrónicas, sincrónicas y culturales, subraya la importancia de integrar enfoques interdisciplinarios en el estudio del lenguaje y su historia.

2.2. GRAMÁTICA DE CONSTRUCCIONES (GC)

La GC considera las construcciones lingüísticas como la unidad mínima del lenguaje, en las cuales forma y función están integradas (Goldberg, 2006). Según Taylor (2016), estas construcciones pueden variar en esquematicidad y productividad, desde patrones altamente específicos hasta estructuras generales. La gramática de construcciones (GC) es un enfoque teórico que ha ganado prominencia en la lingüística moderna debido a su capacidad para analizar y describir tanto las estructuras idiomáticas como las composicionales del lenguaje. Esta teoría ha sido desarrollada principalmente por autores como Fillmore y Goldberg, quienes sostienen que el conocimiento lingüístico de los hablantes está compuesto por un repertorio de construcciones que abarcan tanto formas gramaticales productivas como expresiones lexicalizadas. Las construcciones son "elementos más grandes que las palabras, pero que, como las palabras, deben aprenderse por separado como hechos completos". Esta definición básica subraya la idea central de que las construcciones no se limitan a las reglas gramaticales abstractas, sino que incluyen patrones convencionales que los hablantes internalizan como unidades completas de forma y significado.

Uno de los aspectos fundamentales de la gramática de construcciones es su capacidad para explicar fenómenos lingüísticos que escapan a los enfoques más tradicionales. Fillmore et al. (1988) sentaron las bases de esta perspectiva al argumentar que el lenguaje no puede explicarse adecuadamente solo mediante reglas composicionales. En lugar de ello, propusieron un enfoque donde las construcciones son las unidades básicas de análisis, abarcando desde estructuras altamente productivas y generales hasta expresiones idiomáticas no previsibles a partir de sus

partes individuales. Esta visión contrasta con los enfoques generativos tradicionales, que se centran en explicar el lenguaje mediante un conjunto de reglas sintácticas abstractas.

El debate entre la gramática de construcciones y otros enfoques teóricos ha sido una fuente de intenso intercambio académico. En este contexto, Gras (2021) responde a las críticas formuladas por Bosque (2021), quien representa una perspectiva más proyeccionista y formal. Gras argumenta que las diferencias entre la gramática de construcciones y los enfoques generativos no son tan profundas como se suele pensar. De hecho, ambos enfoques reconocen que existen patrones semiproductivos y semi-composicionales en el lenguaje que requieren un análisis más flexible y holístico. Además, Gras destaca que la gramática de construcciones ofrece una mejor explicación de ciertos fenómenos de la sintaxis coloquial, como las construcciones epistémicas en español, que no se ajustan fácilmente a las reglas gramaticales formales tradicionales.

La gramática de construcciones ha sido particularmente útil para describir la interacción entre diferentes componentes del lenguaje, como el léxico, la sintaxis, la semántica y la pragmática. Fillmore y sus colaboradores subrayaron la importancia de tratar el léxico y la gramática como un continuo, en lugar de separarlos en compartimentos estancos. Esto permite un análisis más detallado de construcciones complejas que integran aspectos tanto léxicos como gramaticales. Por ejemplo, en español coloquial, existen construcciones independientes con marcas de subordinación, como en el intercambio: "¿Me pasas la sal?" "¡Pero si la tienes delante!". Esta construcción, aunque parece derivada de una condicional epistémica, no sigue las reglas tradicionales de la condicionalidad, lo que la convierte en un caso ideal para ser analizado dentro del marco de la gramática de construcciones.

Dobrovolskij (2016) también contribuye a este debate al mostrar cómo la gramática de construcciones puede ser aplicada al análisis de estructuras complejas que incluyen tanto patrones sintácticos como elementos léxicos. Al analizar frasemas y otras construcciones, Dobrovolskij destaca que la gramática de construcciones permite una integración más eficaz de diferentes niveles de análisis, lo que proporciona una visión más completa de la arquitectura del lenguaje. En su análisis, enfatiza que la

gramática de construcciones no solo se ocupa de las estructuras más productivas y generales, como las construcciones argumentales, sino que también abarca patrones más lexicalizados que, aunque menos productivos, siguen siendo fundamentales para el funcionamiento del lenguaje.

En cuanto a la enseñanza del español como lengua extranjera, Gras (2021) señala que la gramática de construcciones puede ofrecer herramientas más eficaces para explicar ciertos aspectos del lenguaje que no son fácilmente captados por enfoques más formales. Por ejemplo, las construcciones que combinan elementos morfosintácticos con funciones pragmáticas específicas, como las mencionadas anteriormente, son difíciles de abordar utilizando únicamente reglas gramaticales tradicionales. La gramática de construcciones, al integrar diferentes tipos de información lingüística, permite a los estudiantes de español adquirir un conocimiento más intuitivo y práctico del lenguaje.

La gramática de construcciones representa una teoría robusta que permite un análisis más detallado y flexible de las estructuras lingüísticas, abarcando desde las expresiones idiomáticas más lexicalizadas hasta las construcciones gramaticales más productivas. Al integrar léxico, gramática, semántica y pragmática, este enfoque ofrece una visión más completa del funcionamiento del lenguaje, superando las limitaciones de los modelos generativos tradicionales.

En el contexto de las UFS, Mellado Blanco (2020) las define como patrones con un significado global que trasciende la suma de sus componentes. Este enfoque permite analizar la interacción entre los elementos fijos y los slots variables, así como las restricciones semánticas que los regulan. La gramática de construcciones y la fraseología han mostrado una relación profunda en la lingüística moderna, con puntos de convergencia que permiten entender el lenguaje desde una perspectiva más amplia. Así, la integración de la fraseología en el marco de la gramática de construcciones no solo permite un análisis más profundo de las expresiones idiomáticas, sino que también abre nuevas posibilidades para entender cómo los hablantes producen y comprenden construcciones complejas que van más allá de las reglas composicionales tradicionales. Ambos enfoques están alineados en su visión de que los patrones fraseológicos son fundamentales para la comprensión del lenguaje.

cotidiano, lo que refuerza la importancia de seguir desarrollando investigaciones que combinen estos dos paradigmas.

2.3. LA FRASEOLOGÍA COMO OBJETO DE ESTUDIO

Este trabajo se centra en el estudio del lenguaje figurado, particularmente en la fraseología somática. Este término engloba aquellas unidades fraseológicas (UFS) que contienen entre sus componentes algún lexema vinculado al cuerpo humano. En las lenguas naturales, las combinaciones de palabras, oraciones y textos ofrecen posibilidades casi infinitas dentro de los límites establecidos por sus respectivas reglas gramaticales. No obstante, existen combinaciones recurrentes con un alto grado de fijación formal y semántica. El estudio de estas unidades corresponde a la fraseología, disciplina que emergió en el siglo XX.

La fraseología, como campo de investigación, ha experimentado un notable desarrollo teórico desde sus inicios. Penadés Martínez (2012) sitúa su origen en 1928, cuando el lingüista soviético Polivanov propuso un enfoque que consideraba la fraseología como una ciencia lingüística centrada en los significados de las expresiones fijas. Vinogradov, en los años 40, consolidó los conceptos esenciales del campo, aunque persisten debates en torno a la autoría y cronología de su nacimiento. Algunos estudiosos atribuyen el término a Charles Bally, discípulo de Saussure, quien ya en 1905 lo utilizó en su obra *Précis de stylistique*.

Desde entonces, diversas perspectivas han intentado definir su alcance dentro de la lingüística. Corpas Pastor (1997) considera que la fraseología es una subdisciplina de la lexicología, mientras que Ruiz Gurillo (1997) la sitúa como una disciplina independiente y transversal, interrelacionada con campos como la morfología, la sintaxis, la semántica y la psicolingüística.

A pesar de su juventud como disciplina, la fraseología cuenta con una terminología amplia para describir su objeto de estudio, desde términos tradicionales como “dichos” y “frases hechas” hasta denominaciones modernas como “unidades pluriverbales” y “fórmulas comunicativas”. Actualmente, los términos más empleados son “unidades fraseológicas” y “fraseologismos”. Según Corpas Pastor (1997: 20), estas unidades se

caracterizan por tener al menos dos palabras (en su límite inferior) y pueden extenderse hasta oraciones compuestas (en su límite superior).

Las UFS presentan una fijación formal y semántica que puede ser total o parcial. Esta última, también denominada idiomaticidad, es clave para este análisis. La idiomaticidad se refiere a la no composicionalidad semántica, es decir, el significado de una UFS no se puede deducir directamente del sentido de sus componentes individuales (Ruiz Gurillo, 1997: 79). Aunque esta definición clásica sigue vigente, estudios recientes (Olza Moreno, 2011) han explorado concepciones más dinámicas del término.

En este marco, centraremos nuestra atención en las UFS que presentan metáforas como agentes idiomáticos. Estas metáforas permiten a los hablantes utilizar esquemas conceptuales compartidos para interpretar las expresiones idiomáticas de manera sincronizada, como destaca Gibbs (1993). Además, el análisis incluirá construcciones semánticamente motivadas por metáforas o metonimias (Penadés Martínez, 2006; Penadés Martínez y Díaz Hormigo, 2008).

2.3.1. La corporeidad del lenguaje

La teoría de la corporeidad, o *embodiment*, ocupa un lugar destacado en la lingüística cognitiva. Este enfoque propone que la experiencia corporal y sensorial desempeña un papel fundamental en la cognición y en la conceptualización del lenguaje. Aunque su origen no reside en la lingüística, sus raíces se encuentran en teorías experiencialistas desarrolladas en campos como la psicología (Piaget, 1926) y la filosofía (Merleau-Ponty, 1945).

Piaget subrayó que la relación inicial del ser humano con el mundo es exclusivamente sensorial y corporal. A partir de esta base, argumentó que la asimilación del entorno y la adaptación del organismo al medio son procesos esenciales en la construcción de la realidad. Por su parte, Merleau-Ponty destacó la relevancia de la experiencia corporal en la configuración de la mente, sentando las bases de la fenomenología filosófica.

En el ámbito lingüístico, la corporeidad se introdujo como un marco para comprender cómo el lenguaje, como principal vehículo de

conceptualización, está profundamente influido por el cuerpo humano (Johnson, 1999). Este enfoque se extrapoló al estudio de la lengua figurada, donde el cuerpo actúa como dominio fuente en procesos metafóricos y metonímicos (Lakoff y Johnson, 1980). Según Geeraerts (2009: 207), las metáforas con base corporal ofrecen un recurso cognitivo universal que facilita la interpretación de conceptos abstractos mediante experiencias concretas.

Desde la perspectiva neurocognitiva, los modelos basados en la corporeidad destacan que el procesamiento del lenguaje implica la activación de redes cerebrales asociadas a experiencias sensoriales y motoras. Pulvermüller y Fadiga (2010) demostraron que conceptos como “besar” o “correr” activan áreas motoras específicas, lo que sugiere que el significado lingüístico está distribuido en diversas regiones corticales dependiendo del contenido semántico.

Este enfoque no solo refuerza la idea de que el lenguaje está enraizado en la experiencia física, sino que también ilumina cómo las UFS somáticas, al evocar partes del cuerpo humano, son un vehículo ideal para analizar las intersecciones entre cognición, cultura y lenguaje. Olza Moreno (2009) y Julià (2010) subrayan que estas unidades constituyen un grupo extenso y simbólicamente rico, indispensable para comprender la configuración semántica de cualquier idioma.

En definitiva, la corporeidad del lenguaje no solo aporta una base teórica para el estudio de la fraseología somática, sino que también ofrece herramientas para analizar cómo los hablantes utilizan su conocimiento corporal para estructurar y transmitir significados lingüísticos.

3. CASO DE ESTUDIO: [CABEZA DE X]

El lexema “cabeza” destaca como un dominio fuente muy frecuente en la generación de metáforas estructurales, lo que puede atribuirse a dos razones principales: en primer lugar, se considera la parte más importante del cuerpo humano, ya que alberga el cerebro y los principales órganos sensoriales; en segundo lugar, su forma esférica también la convierte en un referente conceptual relevante. Examinemos

brevemente algunas conceptualizaciones de UFS con este lexema que podemos encontrar en el *Diccionario de la lengua española* (DRAE) y en el *Diccionario fraseológico documentado del español actual: Locuciones y modismos españoles* (DFDEA).

Cuando las metáforas estructurales se basan en la importancia de la cabeza como parte esencial del cuerpo humano, encontramos expresiones como *cabeza de familia*, que significa ‘jefe de la agrupación familiar que vive bajo un mismo techo’ (DFDEA), o *cabeza visible*, definida como ‘persona especialmente representativa entre las de más autoridad de una colectividad’ (DFDEA). Estas expresiones también están vinculadas con el significado figurado de "cabeza" como sinónimo de la persona con mayor responsabilidad. Por otro lado, si las metáforas estructurales se originan en la forma esférica de la cabeza, emergen construcciones como *cabeza de un alfiler*, que se refiere a la parte redondeada de este objeto, o *cabeza de ajos*, en la que la forma redondeada y unificadora de la cabeza se relaciona con la idea de totalidad y cohesión. Adicionalmente, encontramos casos en los que la cabeza actúa como una unidad de medida, una metáfora estructural aplicada particularmente al ámbito de la hípica, según el DFDEA.

Por lo que respecta a las conceptualizaciones orientacionales, estas se fundamentan en la posición de la cabeza en relación con el cuerpo y su entorno, aunque son menos abundantes que las metáforas estructurales. Ejemplos de este tipo incluyen expresiones como *estar en cabeza* o *estar a la cabeza*, que significan ‘estar delante’ (DRAE), o *con la cabeza alta*, que implica actuar ‘con dignidad y sin vergüenza’.

En el caso de las conceptualizaciones partitivas, se utiliza “cabeza” para referirse al conjunto o a la totalidad de un individuo, especialmente en contextos relacionados con el reparto. Un ejemplo claro de esta metonimia es la expresión *X por cabeza*, que indica la cantidad asignada a cada persona, como en ‘dos trozos de pizza por cabeza’.

Por otro lado, las conceptualizaciones funcionales de la palabra “cabeza” son de las más prolíficas y se vinculan con su relación simbólica con el pensamiento, el juicio y la capacidad intelectual, debido a que el

cerebro se encuentra en esta parte del cuerpo. Estas conceptualizaciones generan una rica variedad de expresiones¹⁰⁰, como:

- a. *mala cabeza*, que describe a una persona sin formalidad;
- b. *calentarse la cabeza*, que significa ‘realizar un esfuerzo reflexivo’;
- c. *darle vueltas a la cabeza*, referido a ‘concentrarse en una preocupación’;
- d. *perder la cabeza*, que puede aludir a ‘desvanecerse’, ‘perder el conocimiento’, o incluso ‘perder la cordura’;
- e. *sentar (la) cabeza*, expresión que describe el acto de volverse formal o sensato.

En muchos de estos ejemplos, como los casos b), c), d) y e), se observa la coexistencia de metáforas estructurales y metonimias. Por ejemplo:

En *calentarse la cabeza*, la metáfora asocia la cabeza con una máquina que puede sobrecalentarse debido al esfuerzo, mientras que la cabeza simboliza el pensamiento a través de una metonimia.

En *darle vueltas a la cabeza*, se considera que el pensamiento reside en la cabeza, y la metáfora lo describe como un recorrido circular.

En *perder la cabeza*, la mente es representada nuevamente como la cabeza, conceptualizada esta vez como un objeto extraviado.

En *sentar cabeza*, se combinan la metáfora del acto de sentarse (relacionado con tranquilidad y estabilidad) y la metonimia, donde la cabeza simboliza la totalidad del individuo.

Estos casos evidencian la dificultad de trazar una distinción estricta entre metáforas y metonimias, ya que ambas categorías conceptuales a menudo se entrelazan. En muchas ocasiones, una metáfora puede estar compuesta por una metonimia o surgir de esta, lo que refuerza la interacción dinámica entre estos dos mecanismos cognitivos.

La construcción [Cabeza de X] sirve como ejemplo de cómo las UFS encapsulan significados múltiples y dinámicos. Utilizando el software

¹⁰⁰ Todas ellas recogidas en el DFDEA.

de gestión de corpus y análisis de textos *Sketch Engine*, fue posible extraer algunos datos relativos a esta construcción para posteriormente alcanzar ciertas reflexiones. Para esto, utilizamos uno de los corpus que podemos encontrar en esta herramienta, el *esTenTen*, un corpus de más de 8 billones de palabras y 19 variantes diferentes del español y que no solo es una extensa base de datos lingüísticos, sino que también aporta información cultural y social (Kilgarriff, y Renaub 2013). Dentro de este corpus nos centramos en los datos del español peninsular y en el año 2023 para poder seleccionar las colocaciones más frecuentes provenientes de la construcción [Cabeza de X].

Las colocaciones más frecuentes fueron las siguientes:

- Cabeza de lista
- Cabeza de serie
- Cabeza de ganado
- Cabeza de familia
- Cabeza de ajo

La actualización léxica de los slots vacíos en estas construcciones está restringida por factores semánticos y discursivos, mostrando la interrelación entre tradición y creatividad lingüística. En suma, el análisis de la construcción [cabeza de X] pone de manifiesto la riqueza semántica y discursiva de esta unidad fraseológica, evidenciando cómo la tradición discursiva y las estructuras lingüísticas interactúan para formar expresiones que trascienden su significado literal. La polisemia inherente al término "cabeza" permite una amplia gama de interpretaciones contextuales, desde significados relacionados con el liderazgo o la primacía ("cabeza de lista", "cabeza de familia") hasta usos más concretos o literales ("cabeza de ajo").

Esta flexibilidad interpretativa se debe, en gran parte, a las propiedades de los slots léxicos abiertos dentro de la construcción, que habilitan una constante actualización semántica según las necesidades comunicativas de los hablantes. Asimismo, el arraigo conceptual del término "cabeza" en la experiencia corporal humana subraya la importancia de los

esquemas corporales como base para la formación de construcciones lingüísticas complejas.

Desde una perspectiva metodológica, este caso de estudio confirma la validez de abordar las unidades fraseológicas mediante un enfoque que combine la Gramática de Construcciones y las Tradicionalidades Discursivas. Este modelo integrador no solo permite un análisis más profundo de los significados y usos de las expresiones somáticas, sino que también ofrece una herramienta útil para el estudio de otros fenómenos lingüísticos similares. Por último, el estudio de [cabeza de X] enfatiza el papel del lenguaje como vehículo tanto de creatividad individual como de memoria cultural compartida, mostrando cómo las comunidades lingüísticas negocian continuamente entre tradición e innovación.

4. CONCLUSIONES

Las intersecciones entre la Gramática de Construcciones (GC) y las Tradicionalidades Discursivas (TD), aplicadas al estudio de las Unidades Fraseológicas Somáticas (UFS), destacan la riqueza y la complejidad del lenguaje como fenómeno cultural, histórico y cognitivo. Este análisis ha permitido confirmar que las UFS no son simples combinaciones de palabras, sino reflejos de valores culturales y experiencias compartidas, moldeados tanto por la tradición discursiva como por los principios constructivos del lenguaje.

En primer lugar, las Tradicionalidades Discursivas se presentan como una dimensión esencial en la evolución y uso de las UFS. A través de patrones lingüísticos repetidos y adaptados a lo largo del tiempo, se observa cómo las comunidades lingüísticas preservan su memoria cultural. Estas tradiciones no son estáticas; por el contrario, están en constante diálogo con los cambios sociales, históricos y culturales. Esto queda evidenciado en la capacidad de las UFS para encapsular significados históricos mientras permanecen abiertas a nuevas actualizaciones semánticas y discursivas.

Por otro lado, la Gramática de Construcciones ofrece un marco teórico potente para comprender cómo las UFS funcionan como unidades integradas de forma y significado. Este enfoque resalta la importancia de

las relaciones entre elementos léxicos y patrones sintácticos, así como la interacción entre aspectos composicionales e idiomáticos. Las UFS, especialmente aquellas de naturaleza somática, ejemplifican cómo el conocimiento lingüístico está profundamente arraigado en la experiencia corporal y cognitiva de los hablantes.

El estudio de la construcción [Cabeza de X] ilustra claramente estas interacciones. Las colocaciones como "cabeza de lista", "cabeza de familia" o "cabeza de ajo" no solo reflejan la fijación formal y semántica característica de las UFS, sino que también muestran cómo las tradiciones discursivas y los factores culturales influyen en la actualización léxica de los slots vacíos. Esta construcción evidencia que, aunque los principios semánticos limitan las posibilidades de combinación, la creatividad lingüística permite la aparición de nuevas expresiones en contextos específicos.

Asimismo, las conceptualizaciones metafóricas y metonímicas asociadas a la palabra "cabeza" refuerzan la conexión entre la corporeidad del lenguaje y las prácticas discursivas. La cabeza, como dominio fuente, no solo se asocia con la inteligencia o el liderazgo, sino que también se integra en esquemas culturales y sociales que facilitan la interpretación de expresiones figurativas. Este fenómeno demuestra cómo el cuerpo humano actúa como un puente entre lo universal y lo particular en la formación de significados.

En términos más amplios, la investigación subraya la necesidad de adoptar enfoques interdisciplinarios en el estudio del lenguaje. La combinación de la GC y las TD permite no solo una descripción más precisa de las UFS, sino también una mejor comprensión de su papel en la transmisión de valores culturales y en la adaptación a nuevas realidades discursivas. Este enfoque integrador también abre posibilidades para aplicaciones prácticas en áreas como la enseñanza de lenguas, donde el conocimiento de estas interacciones puede facilitar la adquisición y comprensión del lenguaje por parte de los estudiantes.

En conclusión, este análisis reafirma que las UFS son más que simples elementos lingüísticos; son portadoras de significado cultural y cognitivo, moldeadas por siglos de práctica discursiva y creatividad

lingüística. La tradición y la innovación se entrelazan en estas unidades, revelando el dinamismo inherente al lenguaje humano y su capacidad para adaptarse a las necesidades expresivas de cada época y comunidad.

8. REFERENCIAS

- Bosque, I. (2021). La gramática de construcciones. Una mirada externa. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 10(1), 1-41.
- Coseriu, E. (1955). Determinación y entorno. Dos problemas de una lingüística del hablar. *Romanistisches Jahrbuch*, 7, 29-54. Re-publicado en: Coseriu, E. (1962). *Teoría del lenguaje y lingüística general*. Cinco estudios. Madrid: Gredos.
- Coseriu, E. (1956/57). *El problema de la corrección idiomática*. Manuscrito inédito custodiado en el Archivo Coseriu de la Universidad de Tubinga (Alemania). Recuperado de www.coseriu.de.
- Coseriu, E. (1967). Structure lexicale et enseignement du vocabulaire. En *Les theories linguistiques et leurs applications* (pp. 9-51). Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Corpas Pastor, G. (1997). *Manual de fraseología española*. Madrid: Gredos.
- Dobrovolskij, D. (2016). Fraseología y gramática de construcciones. *Language Design: Journal of Theoretical and Experimental Linguistics*, 18, 71-106.
- Fillmore, C. J., Kay, P., y O'Connor, C. (1988). Regularity and idiomaticity in grammatical constructions. The case of 'let alone'. *Language*, 64(3), 501-538.
- Geeraerts, D. (2009). *Words and other wonders*. Berlin: Gruyter Mouton.
- Gibbs, R. W. (1993). Why idioms are not dead metaphors. En C. Cacciari & P. Tabossi (Eds.), *Idioms: Processing, structure, and interpretation* (pp. 57-77). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at work: The nature of generalization in language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gras, P. (2021). La gramática de construcciones: Una mirada interna, periférica y aplicada. *Borealis: An International Journal of Hispanic Linguistics*, 10(1), 43-61.
- Johnson, M. (1999). Embodied reason. En G. Weiss y F. Haber (Eds.), *Perspectives on embodiment: The intersections of nature and culture* (pp. 81-102). New York: Routledge.
- Julia Luna, C. (2010). *Estructura y variación en el léxico del cuerpo humano* (Tesis doctoral). Universitat Autònoma de Barcelona.

- Kilgariff, A., y Renau, I. (2013). esTenTen, a vast web corpus of Peninsular and American Spanish. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 95, 12-19.
- Koch, P. (1988). Norm und Sprache. En J. Albrecht, J. Lüdtke, y H. Thun (Eds.), *Romanische Philologie*, Vol. 2 (pp. 327-354).
- Lakoff, G., y Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lebsanft, F. (2005). Kommunikationsprinzipien, Texttraditionen, Geschichte. En A. Schrott y H. Volker (Eds.), *Historische Pragmatik und historische Varietätenlinguistik in den romanischen Sprachen* (pp. 25-43). Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.
- Lebsanft, F. (2006). Sprecher zwischen Tradition und Innovation: Zum Problem von ‘Diskurstaditionen’ und ‘Diskursgemeinschaften’ am Beispiel der Sprache der Politik. *Zeitschrift für romanische Philologie*, 122(4), 531-548.
- López Serena, A. (2023). Entre lo individual y lo histórico. El lugar de las tradiciones discursivas en la tripartición coseriana del lenguaje. *Boletín de Filología*, 58(1), 47-91.
- Luque Durán, J. (2005). Las colocaciones de cuantificación por comparación: tradición e innovación en las comparaciones proverbiales. En J. Luque Durán y A. Pamies Bertrán (Eds.), *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología* (pp. 408-456). Granada Lingüística.
- Mellado Blanco, C. (2020). (No) me importa un comino y sus variantes diatópicas: Estudio de corpus desde la gramática de construcciones. *ELUA, Anexo VII*, 89-111.
- Merleau-Ponty, M. (2013 [1945]). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
- Olza Moreno, I. (2009). *Aspectos de la semántica de las unidades fraseológicas: La fraseología somática metalingüística del español* (Tesis doctoral). Universidad de Navarra.
- Olza Moreno, I. (2011). Aspectos sobre la relación entre idiomadad, metáfora y metonimia. En C. M. Santibáñez y J. Osorio (Eds.), *Recorridos de la metáfora: cuerpo, espacio y diálogo* (pp. 167-216). Concepción: Cosmigonon Editorial.
- Penadés Martínez, I. (2012). La fraseología y su objeto de estudio. *Linred: Lingüística en la Red*, 10, 1-17.
- Penadés Martínez, I., y Díaz Hormigo, M. T. (2008). Hacia la noción lingüística de motivación. En M. Álvarez (Coord.), *Lenguaje figurado y motivación: Una perspectiva desde la fraseología* (pp. 51-68). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the children*. New York: Turbner and Co.
- Pulvermüller, F., y Fadiga, L. (2010). Active perception: Sensorimotor circuits as a cortical basis for language. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(5), 351-360.
- Real Academia Española. (2014). *Diccionario de la lengua española* (23ª ed.). Madrid: Real Academia Española.
- Ruiz Gurillo, L. (1997). *Aspectos de fraseología teórica española*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Schrott, A., y Issel-Dombert, S. (2016). Fraseología y tradiciones discursivas en textos literarios: entre filología y lingüística de corpus.
- Seco, M., Andrés, O., y Ramos, G. (2004). *Diccionario fraseológico documentado del español actual: Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar Lexicografía.
- Taylor, J. R. (2016). Cognitive linguistics. En K. Allan (Ed.), *The Routledge Handbook of Linguistics* (pp. 455-469). London/New York: Routledge.

DEL CORPUS A LA EXPERIMENTACIÓN: MÉTODOS PARA LA RECOGIDA DE DATOS EN LAS CIENCIAS DEL LENGUAJE

ISABEL MOYANO MORENO
Universidad de Cádiz

AMPARO GARCÍA CABELLO DE ALBA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

La lingüística es la ciencia encargada del estudio del lenguaje y las lenguas, caracterizada, concretamente, como una ciencia empírica y cultural (Rojo, 2021, p. 34), dada la naturaleza de su objeto de estudio, en tanto que el lenguaje y las lenguas son “resultados de la actividad cultural humana” (*ibidem*):

Los objetos culturales, en cambio, *pertenecen al mundo propiamente humano de la libertad*¹⁰¹ -de las actividades y creaciones libres del hombre-, donde los “hechos” creados no están determinados por causas, sino que se producen con vistas a una finalidad y, como realizaciones logradas -si no se trata de “instrumentos”, que tienen también una finalidad exterior-, coinciden con su finalidad (Coseriu, 1981, p. 69)

En este sentido, la lingüística moderna es una ciencia empírica en tanto que debe ser objetiva y replicable, puesto que los resultados obtenidos en las investigaciones lingüísticas deben ser comprobables y reproducibles, pero también es cultural, ya que el lenguaje y las lenguas han de interpretarse como fenómenos intrínsecamente ligados a la experiencia humana y las prácticas sociales. Por ello, como ciencia empírica cultural, la lingüística debe respetar “todas las características del conocimiento científico” (Rojo, 2021, p. 35) y, al mismo tiempo, reconocer

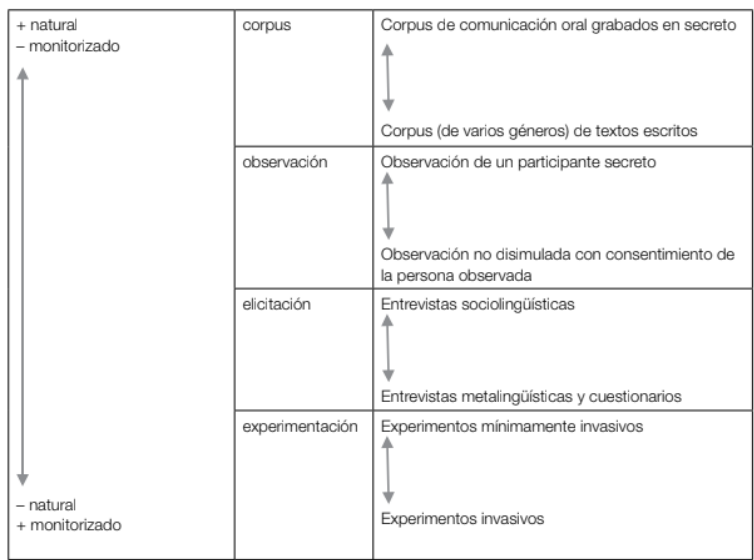
¹⁰¹ La cursiva es original del autor.

aquellas particularidades y especificaciones “que derivan de la naturaleza social de su objeto de estudio” (*ibidem*).

El estudio científico del lenguaje se ha configurado como interdisciplinar al integrar perspectivas y métodos procedentes de otras disciplinas y ciencias como la psicología, la sociología o la informática; así lo hemos visto en ramificaciones de la lingüística aplicadas como la psicolingüística, la sociolingüística o la lingüística computacional, respectivamente. De este modo, la lingüística se presenta como una ciencia que abarca una amplia variedad de subdisciplinas (Rojo, 2021) que manejan datos de distinta y diversa naturaleza, obtenidos a través de diferentes medios. Este avance en las ciencias del lenguaje debe beneficiarse del uso adecuado de los datos procedentes de “los más diversos frentes” (Parodi, 2010, p. 13), tales como el estudio de textos y enunciados originales, la elicitación de datos o la aplicación de técnicas estadísticas, entre otros.

Así, uno de los pilares fundamentales de cualquier tipo de investigación lingüística contemporánea es la recolección y el tratamiento científico de los datos. El empleo de datos empíricos y observables obtenidos a partir de diferentes fuentes permite a los lingüistas validar o refutar hipótesis, contrastar teorías y generar nuevo conocimiento sobre el lenguaje y las lenguas. Todos estos procedimientos para la obtención de datos pueden situarse a lo largo de un *continuum* (Gilquin y Gries, 2009; Krug, *et al.*, 2013) dependiendo del carácter “más o menos natural y más o menos monitorizado del proceso” (Rojo, 2021, p. 43), partiendo de la base de que el corpus es el más natural y menos monitorizado, llegando hasta la experimentación como fuente de datos menos natural pero más monitorizada.

FIGURA 1. Vista a los tipos de recogida de datos en investigaciones lingüísticas.



Fuente: Krug, Schlüter *et al.* (2013) a partir de Gilquin y Gries (2009), tomado de Rojo (202, p. 43).

2. OBJETIVOS

El presente trabajo tiene como objetivo general ofrecer una visión detallada sobre dos de los métodos más destacados para la recolección de datos lingüísticos: el uso de corpus y la experimentación. Ambos enfoques representan puntos clave en el *continuum* de métodos para la recolección de datos, que abarca desde las fuentes más naturales y menos monitorizadas (corpus) hasta aquellas más controladas y menos naturales (experimentación).

Estos dos extremos del *continuum* resultan de especial interés a la luz del paradigma digital que atraviesa actualmente la investigación lingüística, en tanto que ambos enfoques se han visto beneficiados por el desarrollo de herramientas digitales diseñadas específicamente para optimizar su uso en la investigación lingüística, puesto que el lingüista contemporáneo tiene a su disposición herramientas de corpus orientadas al procesamiento y visualización de datos lingüísticos, así como herramientas experimentales que permiten abordar el análisis del

lenguaje desde enfoques cuantitativos y controlados (Crespo Miguel, 2020, pp. 152-153).

Los objetivos específicos son los siguientes:

1. Describir las características y procedimientos del corpus como método de recolección de datos lingüísticos, destacando su papel en el estudio de fenómenos del lenguaje en contextos reales.
2. Exponer las principales características de la experimentación como herramienta para la obtención de datos lingüísticos, subrayando su capacidad para el control de variables y la replicabilidad.
3. Presentar una perspectiva general sobre las posibilidades y aplicaciones de estos dos métodos en las investigaciones lingüísticas contemporáneas, ofreciendo una referencia a herramientas de software y otros recursos.

3. LOS CORPUS LINGÜÍSTICOS

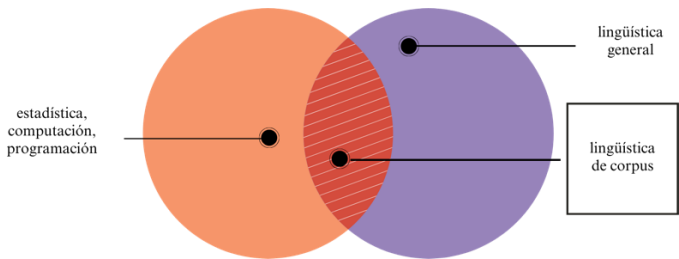
Desde finales del siglo pasado, es de interés para los lingüistas el estudio del lenguaje en uso (Cantos Gómez, 2005), perspectiva que implica el trabajo con corpus lingüísticos. Un corpus (del latín, “cuerpo”, “masa”) es una colección de textos orales o escritos producidos en un contexto comunicativo natural que resultan representativos de una lengua o variedad, almacenados en soporte informático y destinados al análisis lingüístico (Sinclair, 1991; McEnery y Hardie, 2011; Gries, 2009; Rojo 2021). La lingüística de corpus, entonces, es el enfoque metodológico que permite a los lingüistas el estudio del lenguaje y las lenguas a través de la recopilación y el análisis de corpus, ofreciendo “oportunidades revolucionarias” (Parodi, 2010, p. 14) para la descripción y estudio de discursos de todo tipo.

La lingüística de corpus no es, por lo tanto, una metodología restringida a ningún aspecto particular del lenguaje, puesto que puede aplicarse a todos los niveles de análisis lingüístico y ramas de la lingüística aplicada. Los corpus lingüísticos suponen una valiosa fuente de

información para la validación o refutación de hipótesis, el análisis estadístico de datos lingüísticos (p. ej., de tipo léxico, sintáctico, morfológico, etc.) y su extracción (p. ej., la extracción de terminología). El análisis cuantitativo de los corpus también puede emplearse para la creación de nuevas teorías y modelos sobre el lenguaje, así como para la creación de recursos y materiales de tipo lingüístico (Parodi, 2010, p. 14) (p. ej., diccionarios generales o especializados, ontologías, bases de datos, etc.).

Pese a que encontramos algunos antecedentes que hacen uso de una metodología de corpus (Moyano Moreno, 2025), i.e., la recopilación de textos para el análisis lingüístico, la actual lingüística de corpus no se concibe sin el soporte informático y sin la colaboración de disciplinas cercanas como la computación y la estadística, ya que la cuantificación y el procesamiento de grandes volúmenes de datos lingüísticos solo adquieren sentido a través de técnicas estadísticas. De ahí que sus contenidos, métodos y prácticas se encuentren a caballo entre la lingüística y estas materias:

FIGURA 2. Diagrama de Venn sobre la situación de la lingüística de corpus.



Fuente: Elaboración propia.

3.1. ALGUNAS CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

La mayoría de los corpus lingüísticos son muestrales (Rojo, 2021, p. 68), ya que no suelen cubrir por completo una lengua o variedad lingüística, a no ser que trabajemos con, por ejemplo, la obra completa y finalizada de un autor (en este caso, hablaríamos de corpus totales). En la mayoría de casos, el corpus supondrá, idealmente, una muestra representativa de un universo lingüístico cuya composición “deberá

reflejar, al menos en sus características globales, las de la población (textual)” (*ibidem*, p. 4). En este sentido, el corpus es a la lengua lo que la muestra a la población.

La metodología de corpus se rige entonces por la formulación de generalizaciones fundamentadas sobre el lenguaje a partir del análisis de datos empíricos. Para ello, se examinan muestras lingüísticas que, adecuadamente seleccionadas, permiten extrapolar observaciones y establecer conclusiones aplicables a la población lingüística (Lavid López, 2005, p. 309).

Ahora bien, confiar en el corpus como fuente de datos implica poner en valor una serie de cuestiones metodológicas:

- Tamaño. El tamaño de un corpus lingüístico se refiere a la cantidad de datos que este contiene, ya sea en el número de palabras o *tokens*, oraciones o textos. Un corpus de mayor tamaño aumenta —pero no garantiza— la inclusión de una amplia cobertura de usos lingüísticos, en tanto que el corpus debe contener un número suficiente de textos de los diferentes tipos que integra (Lavid López, 2005; Rojo, 2021) para resultar representativo (cf. *infra*). Sin embargo, a pesar de su tamaño, ningún corpus puede abarcar completamente el repertorio de una lengua o de una variedad lingüística (Rojo, 2002, p. 3).
- Equilibrio. Con respecto al tamaño, un corpus debe estar equilibrado o balanceado con respecto a los textos que van a incluirse en él. Coincidimos con Biber (1993) tal y como se cita en Parodi (2010), que todo corpus debe tener una amplitud importante, así como “contener registros o categorías textuales diversificadas y balanceadas” (*ibidem*, p. 39).
- Representatividad. Esta propiedad refiere a la capacidad de un corpus para **reflejar con precisión las características del lenguaje o variedad lingüística que pretende representar (Biber, 1993)**. Esta es esencial para justificar la **validez de cualquier estudio con corpus**, ya que permite extrapolar las observaciones realizadas en el corpus a la población

lingüística. Sin embargo, **la representatividad es un concepto escurridizo e incluso imposible de alcanzar (Gries, 2010, p. 121)**, puesto que no existe un consenso claro sobre cómo medir o garantizar la representatividad de un corpus. Algunos autores sugieren un acercamiento cualitativo a la hora de estimar la representatividad del corpus, teniendo en cuenta aspectos como la calidad y diversificación de los textos seleccionados (Rojo, 2021, p. 69), mientras que otros proponen un acercamiento cuantitativo o basado en los datos contenidos en el corpus, como es el caso del *software* ReCor (Corpas Pastor y Seghiri, 2010).

Todos estos aspectos de tamaño, equilibrio y representatividad han de tenerse en cuenta en fases como la de diseño y construcción del corpus:

The corpus builder should retain, as target notions, representativeness and balance. While these are not precisely definable and attainable goals, they must be used to guide the design of a corpus and the selection of its components. (Sinclair, 2005, p. 9)

No existe, sin embargo, consenso a la hora de establecer unas directrices o procedimientos estandarizados en cuanto al diseño de corpus, especialmente teniendo en cuenta que la tipología de corpus¹⁰² es extensa, y los fines con los que estos se crean pueden ser variados, desde el estudio de determinados ámbitos especializados (Moyano Moreno, 2023) y la compilación de obras lexicográficas —generales o especializadas— hasta la creación y/o entrenamiento de sistemas del procesamiento del lenguaje natural (Cantos Gómez, 2005). Al final, las decisiones a la hora de diseñar y construir un corpus lingüístico se ven vinculados a “una disciplina, una posición teórica y un problema de investigación” (Bolívar, 2013), y todos estos aspectos pueden ser de naturaleza muy variada.

3.2. EXPLOTACIÓN Y PROCESAMIENTO DE LOS CORPUS

El punto de partida para todo trabajo con corpus es la definición de una/s pregunta/s de investigación y el establecimiento de unos objetivos

¹⁰² Recomendamos el trabajo de Teira y Polo (2021) para una revisión de los distintos tipos de corpus y algunos referentes en lengua española.

que influirán directamente en el diseño del corpus, ya que las características de este responderán a los objetivos para los que se ha construido. Esta fase previa es lo que diferencia a un corpus —creado con fines específicos en mente¹⁰³— de un simple archivo -una agregación de textos sin propósito específico- (Rojo, 2021, p. 70).

De manera generalizada, el flujo metodológico de una investigación con corpus sigue las siguientes fases:

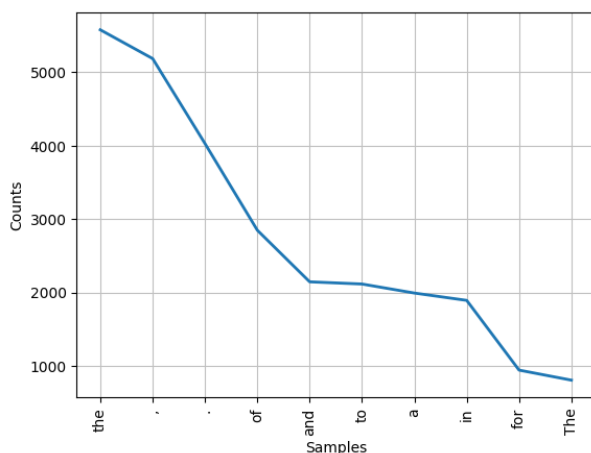
1. Establecimiento de la/s pregunta/s y objetivo/s de la investigación, delimitando la variedad lingüística de interés, el enfoque y el tipo de análisis que se va a llevar a cabo.
2. Diseño de corpus, que generalmente termina siendo un proceso iterativo, ya que las decisiones tomadas en esta fase tendrán un impacto significativo en la calidad y la validez de los resultados.
3. Inclusión de los textos al corpus, siguiendo los criterios previamente establecidos en el diseño del corpus y seleccionando textos que cubran diferentes contextos comunicativos en función de los objetivos de la investigación. Esta fase implica normalmente la descarga de textos de la web (González Fernández, 2017) o la digitalización de fuentes no disponibles en formato electrónico, en el caso de los corpus escritos, o la transcripción de grabaciones en el caso de los corpus orales.
4. Explotación y análisis del corpus mediante herramientas y técnicas apropiadas según los objetivos de la investigación,

¹⁰³ No ha de confundirse esta apreciación con la distinción tipológica de *corpus general* frente a *corpus especializado*, a menudo también denominado este segundo como *corpus para fines específicos*. Consideramos que, efectivamente, todos los corpus, independientemente de si se centran en la lengua general o en textos con una característica común determinada (Rojo, 2021, p. 75) (p. ej., corpus literarios o corpus técnicos) son creados con un fin específico en mente: para la intención de describir una determinada lengua o variedad, en el primer caso, o para la intención de describir y analizar un conjunto de textos específicos que comparten características particulares en el segundo caso. De ahí que prefiramos, en este caso, la denominación de *corpus especializado* sobre *corpus para fines específicos*.

facilitando tareas como la búsqueda de concordancias, el análisis de frecuencias o la generación de listas de palabras.

De manera adicional pueden darse procesos de simplificación y enriquecimiento de los datos que conforman el corpus a través de su procesamiento lingüístico para ajustarlo a los objetivos de la investigación. Vamos a sintetizar algunas de las técnicas más asentadas en lingüística de corpus, ejemplificadas a partir de la explotación del *Brown Corpus*¹⁰⁴ mediante NLTK (*Natural Language Toolkit*), una herramienta en forma de librería en Python ampliamente utilizada para el procesamiento del lenguaje natural¹⁰⁵ y, por consiguiente, en prácticas de corpus¹⁰⁶. Observemos un primer análisis de frecuencias sobre el corpus:

GRÁFICO 1. Tokens más frecuentes para el género 'news' en el Brown Corpus.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Brown Corpus*.
(Francis y Kučera, 1979)

¹⁰⁴ Este puede accederse mediante NLTK <<https://www.nltk.org/>> o mediante plataformas en línea como Sketch Engine <<https://www.sketchengine.eu/>>.

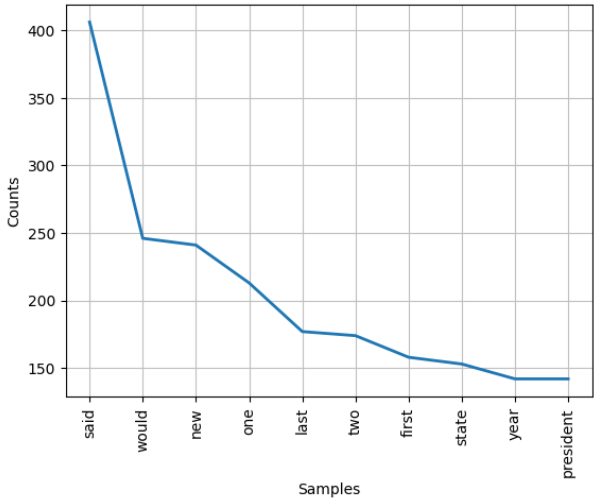
¹⁰⁵ Otra librería ampliamente utilizada es spaCy <<https://spacy.io/>>, que, al igual que NLTK, facilita el procesamiento y análisis lingüístico de corpus. Esta proporciona modelos lingüísticos preentrenados para varias lenguas que permiten llevar a cabo distintas tareas del procesamiento del lenguaje natural.

¹⁰⁶ El código para ejemplificar este tipo de prácticas puede ejecutarse a través de Google Colab: <<https://bit.ly/corpusprocessingnltk>>.

Este primer gráfico aporta datos que pueden no resultar de interés, ya que se tienen en cuenta palabras funcionales que no aportan contenido. La simplificación o reducción de los datos del corpus puede implicar los siguientes procesos:

- La lematización o *stemming*, para reducir las unidades léxicas del corpus de un mismo paradigma flexivo a su forma base o canónica¹⁰⁷ (i.e., tal y como aparecerían en el diccionario, p. ej., formas como ‘comiendo’, ‘comerían’, etc. quedan recogidas bajo el lema ‘comer’).
- El uso de *stoplists* para eliminar palabras de alta frecuencia que no aportan contenido relevante al análisis. Estas listas suelen estar compuestas por *stopwords* o palabras funcionales (i.e., preposiciones, conjunciones y artículos).

GRÁFICO 2. Palabras más frecuentes para el género ‘news’ en el Brown Corpus.



Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Brown Corpus* (Francis y Kučera, 1979).

¹⁰⁷ Tanto lematización como *stemming* son prácticas del procesamiento del lenguaje natural utilizadas para la reducción de las unidades léxicas a su forma base. Sin embargo, difieren en su enfoque: mientras que la lematización se basa en reglas gramaticales, el *stemming* elimina afijos reduciendo las palabras a su raíz.

Aplicadas estas prácticas, podemos observar que el corpus ha quedado reducido a palabras de contenido y en minúscula (cf. *supra*). Por otro lado, el enriquecimiento del corpus consiste en anotar los textos con información adicional, de tipo extralingüístico o lingüístico:

- La anotación extralingüística supone la adición de metadatos que describan el contexto de los textos, incorporando bien datos de registro, como el autor, el género, la fecha o la fuente o datos relevantes para transcripciones orales como el turno de los hablantes y rasgos paralingüísticos. (Parodi, 2010, p. 39)
- La anotación lingüística incluye, generalmente, procedimientos como la anotación morfológica o de partes del discurso (del inglés, *Parts-of-Speech*), incluyendo información sobre la categoría gramatical de las unidades léxicas del corpus (cf. *infra*), el reconocimiento de entidades nombradas o NER (del inglés, *Named Entity Recognition*) o el análisis sintáctico (en inglés, *parsing*).

TABLA 1. Una oración del género ‘fiction’ dividida en tokens y con su correspondiente categoría gramatical o POS.

Token	Categoría gramatical	Lema
He	PRP	He
was	VND	be
discharged	VDN	discharge
from	IN	from
the	DT	the
hospital	NN	hospital

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos del *Brown Corpus* (Francis y Kučera, 1979).

Hemos de tener en cuenta que existe una amplia variedad de trabajos que pueden llevarse a cabo con corpus (p. ej., la generación de listados de palabras y frecuencias, los índices de concordancias, la extracción terminológica, el análisis de estilo, el análisis de sentimientos, etc.), si bien existen limitaciones, como la disponibilidad y acceso a los datos o la estimación de la representatividad de los mismos. Todo este tipo de prácticas tienen en cuenta las propiedades frecuentistas de

determinados fenómenos lingüísticos, poniendo así de relieve la riqueza de los corpus como herramienta para la recolección de datos lingüísticos. La lingüística de corpus permite estudiar el lenguaje en contextos reales, proporcionando un enfoque cuantitativo que facilita la identificación de patrones recurrentes que a menudo podrían ser más difíciles de advertir mediante otros métodos:

Within a very short period of time, linguists have acquired new techniques of observation. The situation is similar to the period immediately following the invention of the telescope, which suddenly allowed scientists to observe things that had never been seen before. The combination of computers and large corpora has already allowed linguists to see phenomena and discover patterns which were not previously suspected. To that extent, the heuristic power of corpus methods is no longer in doubt. (Stubbs, 1996, pp. 231-232)

4. LA EXPERIMENTACIÓN

La experimentación en lingüística es una metodología que actualmente resulta imprescindible para investigar los procesos subyacentes al lenguaje humano. Esta disciplina surge de la integración de enfoques interdisciplinarios, según Sharma y Podesva (2013), el desarrollo metodológico en lingüística ha permitido la incorporación de paradigmas experimentales procedentes de disciplinas vecinas, como la psicología cognitiva y la neurociencia, que abarcan técnicas de recolección de datos, diseño experimental, análisis estadístico y herramientas tecnológicas avanzadas como la neuroimagen y el seguimiento ocular. La lingüística experimental se fundamenta en el uso de diseños controlados para explorar cómo los individuos perciben, procesan y producen el lenguaje, mediante la elicitación de distintos fenómenos lingüísticos, y de esta forma obtener datos que “nos proporcionan evidencias empíricas abundantes sobre dónde, cuándo y cómo” se procesa el lenguaje (Varo Varo, 2017, p. 192).

La diversidad metodológica es una fortaleza en este campo. Por ejemplo, los estudios de juicio de gramaticalidad son particularmente útiles para evaluar intuiciones lingüísticas (Schütze y Sprouse, 2013), mientras que las técnicas de neuroimagen ofrecen una ventana a los correlatos cerebrales del procesamiento lingüístico (Marrero-Aguilar, 2022).

Además, la experimentación facilita la validación empírica de teorías lingüísticas, promoviendo la comprensión de fenómenos lingüísticos como la adquisición del lenguaje, el procesamiento y la comprensión, o los trastornos del habla.

4.1. TÉCNICAS EXPERIMENTALES

El diseño experimental es uno de los factores más importantes para garantizar la validez de los resultados. La variedad de técnicas para la recolección de datos experimentales de las que disponemos para el estudio del lenguaje a tiempo real es una gran ventaja siempre que se utilice la técnica adecuada para elicitar los datos que el investigador precisa. Aunque existen técnicas de diversa naturaleza, en este trabajo nos centramos en aquellas que tradicionalmente han pertenecido al ámbito de la medicina, la psicología y la neurociencia, pero hoy en la actualidad, No solo se utilizan en ámbitos como la lingüística clínica (cf. Varo Varo y Sarrias Arrabal, 2023), sino que también pueden suponer un gran avance en el estudio en general del lenguaje, el significado y las relaciones conceptuales.

4.1.1. Electroencefalografía (EEG)

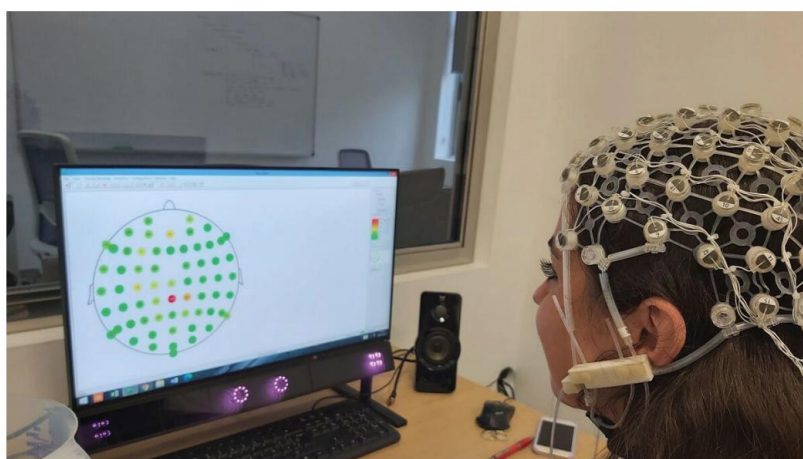
El lenguaje, en tanto que actividad esencialmente humana, constituye en la actualidad uno de los focos prioritarios de investigación para la neurociencia cognitiva (Kaan, 2007). Aunque las técnicas electrofisiológicas y de neuroimagen —entre ellas la electroencefalografía (EEG)— han estado históricamente asociadas al ámbito clínico, en los últimos años se ha evidenciado una expansión significativa de su aplicación a otras disciplinas, como es el caso de la lingüística (Álvarez-Merino, Requena y Salto, 2019; Marrero Aguiar, 2022, p. 160; Varo et al., 2023). La EEG, en particular, ofrece una excelente resolución temporal y, si bien su resolución espacial es más limitada, resulta suficiente para determinados fines analíticos.

Para interpretar la información lingüística obtenida mediante la EEG, es necesario comprender la importancia de los potenciales evocados relacionados con eventos (ERP). Los ERP reflejan la actividad eléctrica que surge en el flujo continuo de la señal EEG tras la presentación de

un estímulo, como una imagen, una palabra o un sonido (Luck y Kappenman, 2011). Este tipo de estímulos genera cambios específicos en la actividad cerebral que pueden diferenciarse del ruido de fondo, permitiendo el análisis de los procesos implicados en el procesamiento de dicho estímulo. El registro de los ERP se lleva a cabo con electrodos colocados sobre la superficie del cráneo, diseñados para captar la actividad eléctrica de grupos numerosos de neuronas que se activan simultáneamente. En particular, los electrodos registran la actividad de las neuronas piramidales situadas en la corteza cerebral, cuya orientación perpendicular facilita la captación de las señales (Nowak, *et al.*, 2007). Estos electrodos se distribuyen estratégicamente en distintas regiones del cráneo, como las zonas frontal, central, parietal y occipital, para monitorizar la actividad de diversas áreas cerebrales (Haro, 2022).

Diversos autores destacan que entre los ERP más estudiados en el contexto del lenguaje se encuentran el N400, asociado con la integración semántica, el P600, que junto con el LAN (*Left Anterior Negativity*) y el ELAN (*Early Left Anterior Negativity*) se relaciona con incongruencias sintácticas, y el MMN (*Mismatch Negativity*), que se activa ante estímulos auditivos inesperados (Luck y Kappenman, 2011; Beres, 2017).

FIGURA 3. Ejemplo de un experimento de electroencefalografía llevado a cabo en el Laboratorio de Lingüística experimental del Instituto de Lingüística Aplicada (ILA).



Fuente: Varo Varo, *et al.* (2023) (imagen pública en la página web del ILA donde se describen sus equipos).

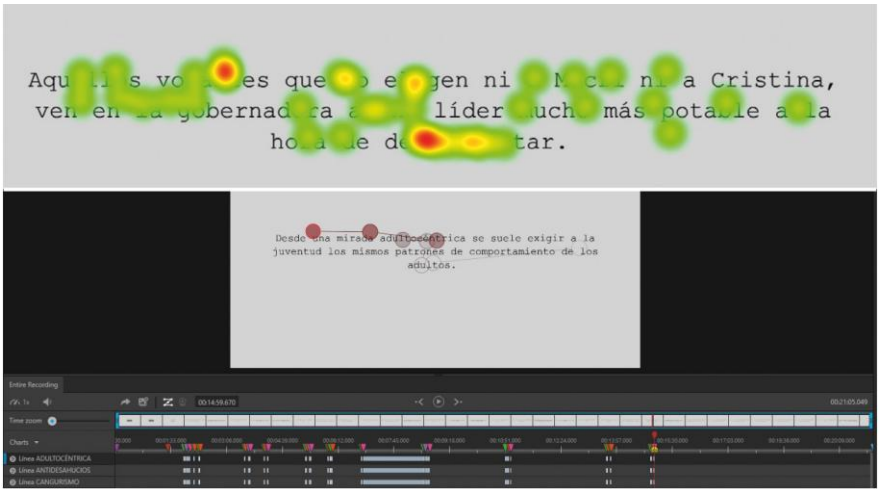
4.1.2. Seguimiento ocular

La investigación en lingüística se ha enriquecido considerablemente gracias a la integración de tecnologías que registran movimientos oculares y ofrecen datos sobre el comportamiento visual en el procesamiento del lenguaje. El *eye tracking*, como método experimental en lingüística aplicada y estudios del lenguaje, permite evaluar procesos atencionales y cognitivos como la percepción, la memoria y el reconocimiento léxico. Además, esta técnica resulta crucial para investigar la adquisición y el desarrollo del lenguaje, así como los trastornos asociados. Este enfoque ha complementado significativamente los hallazgos obtenidos mediante técnicas como la EEG (Varo, et al 2023: 53)

Numerosos autores que han tratado esta metodología desde que comenzó su uso en lingüística resaltan que las técnicas de *eye tracking* presentan ventajas significativas frente a las medidas tradicionales de procesamiento lingüístico *offline* (Holmqvist, Nyström, Andersson, Dewhurst, Jarodzka, Van de Weijer, 2011). Sin embargo, a pesar de las bondades de esta técnica aún tenemos por delante algunos retos, como la necesidad de aplicar esta metodología a tareas que permitan estudiar el procesamiento del lenguaje de una forma más natural y menos aislada, es decir, debemos empezar a implementar diseños que simulen cada vez mejor las condiciones reales de lectura (Álvarez, 2022).

Los movimientos oculares que podemos diferenciar principalmente son, por un lado, las fijaciones, y por otro, las sacadas o movimientos sacádicos. Las fijaciones son el punto sobre el que se posa la fovea, mientras que los movimientos sacádicos son los saltos que realizan nuestros ojos para situar la fovea sobre un estímulo diferente (Rayner, 1998; Slattery, Pollatsek y Rayner 2007; Rayner, 2009). A continuación, en la figura 4 podemos ver un ejemplo de cómo se visualiza un *heat map* obtenido mediante esta técnica (Varo, et al., 2023 p.55)

FIGURA 4. Ejemplo de un experimento en curso de seguimiento ocular sobre neología llevado a cabo en el Laboratorio de Lingüística experimental del Instituto de Lingüística Aplicada (ILA).



Fuente: Varo Varo *et, al.* (2023).

4.1.3. Otras

Además de las técnicas previamente tratadas, en el ámbito de la lingüística clínica y la psicolingüística encontramos otras técnicas que merecen mención como la magnetoencefalografía (MEG), la Tomografía por Emisión de Positrones (PET), la Resonancia Magnética Funcional (fMRI), Estimulación Magnética Transcraneal (TMS) y la Espectroscopía Funcional del Infrarrojo Cercano (fNIRS). Autores como Pulvermüller (2002), Pullvermüller y Fadiga (2010) y Marrero-Aguilar (2022) han hecho un recorrido por dichas técnicas.

La MEG es similar al EEG, pero mide los campos magnéticos generados por la actividad eléctrica neuronal. Se utiliza para identificar qué áreas del cerebro se activan durante diferentes tareas lingüísticas. A diferencia del EEG, la MEG es capaz de proporcionar más detalles sobre la localización de la actividad cerebral, lo que la convierte en una herramienta útil para estudiar cómo las diferentes regiones del cerebro colaboran en el procesamiento del lenguaje. La técnica se ha aplicado en estudios sobre la comprensión auditiva, la producción del habla y las diferencias en el procesamiento de lenguas.

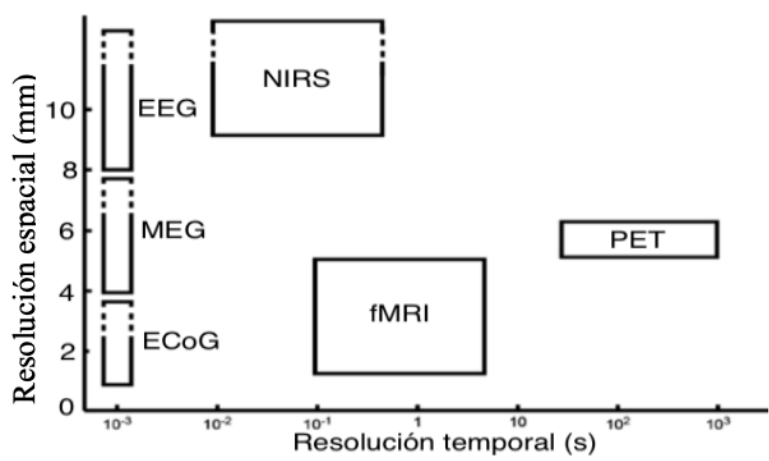
La PET es una técnica metabólica que mide el consumo de glucosa en áreas activas del cerebro mediante la inyección de un trazador radiactivo. Aunque es menos utilizada que otras técnicas, la PET ha sido relevante en estudios sobre el procesamiento del lenguaje, particularmente en la percepción del habla y el procesamiento fonológico dado que no produce ruido. Se ha utilizado para observar cómo el cerebro responde al procesamiento de diferentes sonidos del habla y la actividad fonológica.

La fMRI mide los cambios en la oxigenación de la sangre que ocurren cuando las neuronas se activan, lo que permite identificar qué áreas del cerebro están activas durante una tarea. Es una de las técnicas más utilizadas en neurolingüística. Se usa para estudiar qué áreas del cerebro están involucradas en tareas lingüísticas como la lectura, la comprensión de oraciones complejas, la percepción del lenguaje y la producción del habla. Se han realizado numerosos estudios para identificar redes fisiológicas que procesan el lenguaje, aunque una de sus mayores desventajas es el ruido que genera la máquina, lo que complica la presentación de estímulos auditivos.

La TMS, no solo registra la actividad, sino que también aplica pulsos magnéticos en la corteza cerebral, generando corrientes eléctricas que activan o inhiben áreas específicas del cerebro. Su principal función en lingüística es identificar las áreas que intervienen en la producción o comprensión del habla. Es particularmente útil antes de cirugías cerebrales para evaluar cómo la inhibición de ciertas áreas afectaría la capacidad lingüística del paciente.

Por último, la fNIRS es una técnica óptica que mide las variaciones en la oxigenación sanguínea utilizando luz infrarroja. En lingüística es especialmente útil para aquellas poblaciones que no pueden someterse a una fMRI, como bebés, niños o personas con implantes cocleares.

FIGURA 5. Resolución espacial y temporal de diferentes técnicas de neuroimagen.



Fuente: Adaptado de Lizarazu (2017, Figura 9) por Marrero Aguiar (2022, Figura 2).

Estas técnicas presentan ventajas importantes sobre la información que registran. Una de ellas es la precisión temporal y espacial de los datos sobre el procesamiento lingüístico, ya que técnicas como la EEG permiten capturar eventos con una resolución de milisegundo a milisegundo o la PET, que permite registrar una gran precisión espacial. Esto es especialmente útil para comprender procesos rápidos, como el reconocimiento de palabras y otras dinámicas lingüísticas en tiempo real. Además, este tipo de investigaciones fomenta la interdisciplinariedad, al incentivar la colaboración entre expertos en lingüística, psicología y neurociencia. Estas interacciones enriquecen tanto las perspectivas teóricas como las metodológicas, ampliando el horizonte de los estudios sobre el lenguaje. A ello se suma la flexibilidad de los diseños experimentales, que pueden adaptarse a diversas preguntas de investigación, abarcando desde el procesamiento fonológico, morfológico o sintáctico hasta el impacto de factores culturales en la comprensión lingüística.

Sin embargo, estas técnicas no están exentas de ciertas limitaciones. Entre ellas, los costos elevados de los equipos utilizados, como la fMRI o la MEG, que requieren inversiones considerables, no siempre financiadas por las instituciones y acceso a instalaciones especializadas. Otra restricción es la validez ecológica limitada de algunos experimentos,

dado que los entornos controlados de laboratorio no siempre reflejan con precisión el uso natural del lenguaje en la vida cotidiana. Finalmente, la complejidad técnica en la interpretación de datos es significativa, en tanto que se necesitan conocimientos avanzados en estadística, neurociencia y lingüística para procesar y analizar los resultados de estos estudios de manera adecuada.

5. CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS FUTURAS

El estatus epistemológico de la lingüística como ciencia es un hecho indiscutible para cualquier lingüista contemporáneo. Ahora bien, si se considera la lingüística una disciplina científica, es de obligación para el investigador recurrir a métodos empíricos y sistemáticos para la recopilación de datos, en coherencia con los principios fundamentales del método científico. Esto implica diseñar procedimientos rigurosos que permitan la obtención de muestras representativas, ya sea mediante la construcción de corpus lingüísticos o la implementación de experimentos controlados.

A este respecto, los corpus constituyen una fuente de datos clave, pues ofrecen datos empíricos que pueden analizarse mediante técnicas cuantitativas y cualitativas, contribuyendo a la validación de hipótesis y al desarrollo de teorías lingüísticas. Su potencial trasciende el ámbito estrictamente académico e investigador, ya que los conjuntos de datos lingüísticos estructurados también son esenciales para prácticas como la elaboración de diccionarios, la construcción de materiales didácticos y, más recientemente, a la luz de la emergencia de la inteligencia artificial, el diseño de sistemas del procesamiento del lenguaje natural.

Por su parte, en las últimas décadas, la experimentación en lingüística ha resultado ser una metodología especialmente fructífera que ha proporcionado información sobre el procesamiento del lenguaje a la que antes los lingüistas no teníamos acceso, sobre todo en los campos de la psicolingüística, la neurolingüística, la lingüística clínica y aplicaciones terapéuticas (p. ej., el tratamiento de la afasia mediante la estimulación craneal, la evaluación de terapias del lenguaje a través de la EEG o el seguimiento de trastornos de la lectoescritura a través del seguimiento

ocular), y la lingüística cognitiva, e incluso a disciplinas más teóricas de la lingüística como la semántica.

Actualmente, toda investigación lingüística se apoya casi exclusivamente en métodos cuantitativos y en el uso de herramientas y sistemas digitales. Esto ha derivado una reconfiguración del lingüista, que cada vez más debe estar instruido en competencias de, por ejemplo, estadística, necesarias para abordar aspectos como la representatividad muestral, la aplicación de pruebas estadísticas y el análisis de datos lingüísticos. En definitiva, tanto la explotación de corpus lingüísticos como la incorporación de técnicas experimentales no sólo han transformado nuestra comprensión del lenguaje y las lenguas y nuestra forma de acercarnos a ellas, sino que también han establecido un diálogo constante entre la teoría lingüística y las aplicaciones prácticas. Con el avance continuo de las metodologías y la innovación en el desarrollo de herramientas, se augura un porvenir prometedor en la investigación lingüística del siglo XXI.

6. REFERENCIAS

- Álvarez García, E. (2022). Lo que esconden tus ojos: la metodología eye-tracking aplicada al estudio del lenguaje. *Estudios de Lingüística del Español*, 45, 205-239.
- Beres, A. M. (2017). Time is of the essence: A review of electroencephalography (EEG) and event-related brain potentials (ERPs) in language research. *Applied Psychophysiology and Biofeedback*, 42 (4), pp. 247-255.
- Biber, D. (1993). Representativeness in corpus design. *Literary and linguistic computing*, 8(4), 243-257. <https://doi.org/10.1093/lhc/8.4.243>
- Bolívar, A. (2013). La definición del corpus en los estudios del discurso. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso*, 13(1), 3-8. 10.35956/v.13.n1.2013.p.3-8
- Cantos Gómez, P. (2005). Corpus linguistics. En I. K. Brady, M. Navarro Coy, y C. Perinián Pascual (Eds.), *Nuevas tendencias en lingüística aplicada*, pp. 251-274, Quaderna Editorial.
- Corpas Pastor, G. y Seghiri, M. (2010). Size matters: a quantitative approach to corpus representativeness. En M. Fernández López y T. Guzmán González (Coords.), *Lengua, traducción, recepción: en honor de Julio*

- César Santoyo, pp. 111-145. Secretariado de Publicaciones y Medios Audiovisuales.
- Coseriu, E. (1981). *Lecciones de lingüística general*. Gredos.
- Crespo Miguel, M. (2020). Lingüística digital: revisión de su estado actual y retos en el Instituto Universitario de Investigación en Lingüística Aplicada de la Universidad de Cádiz. *Pragmalingüística* (28), 148-165.
<https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2020.i28.08>
- Francis, W. N. y Kucera, H. (1979). *Brown Corpus Manual*. Department of Linguistics, Brown University.
- Gilquin, G. y Gries, S. T. (2009). Corpora and experimental methods: A state-of-the-art review. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory*, 5(1), 1-26.
<https://doi.org/10.1515/CLLT.2009.001>
- González Fernández, A. (2017). La web como corpus: un esbozo. *Lengua y Habla*, (21), 126-150.
- Gries, S. T. (2009). What is Corpus Linguistics? *Language and Linguistics Compass*, 3, 1225–1241. <https://doi.org/10.1111/j.1749-818x.2009.00149.x>
- Gries, S. T. (2010). Methodological skills in corpus linguistics: A polemic and some pointers towards quantitative methods. En T. Harris y M. Moreno Jaén (Eds.), *Corpus linguistics in language teaching*, pp. 121-146, Peter Lang.
- Haro, Juan (2022). Una introducción al uso de los potenciales evocados en el estudio del lenguaje, *Estudios de lingüística del español*, 45, 185-204.
- Holmqvist, K., Nyström, M., Andersson, R., Dewhurst, R., Jarodzka, H., y Van de Weijer, J. (2011). *Eye tracking: A comprehensive guide to methods and measures*. Oxford University Press.
- Kaan, E. (2007). Event-Related Potentials and Language Processing: A Brief Overview, *Language and Linguistics Compass*, 1(6) 571–591.
<https://doi.org/10.1111/j.1749818X.2007.00037.x>
- Krug, M., Schlüter, J., y Rosenbach, A. (2013). Investigating language variation and change. En M. Krug y J. Schlüter (Eds.), *Research Methods in Language Variation and Change*, pp. 1–14. Cambridge University Press.
- Lavid López, J. (2005). *Lenguaje y nuevas tecnologías: nuevas perspectivas, métodos y herramientas para el lingüista del siglo XXI*. Cátedra.
- Luck, S. J., y Kappenman, E. S. (Eds.). (2011). *The Oxford handbook of event-related potential components*. Oxford University Press.
- Marrero-Aguiar, V. (2022). Aportación de las investigaciones con neuroimagen funcional a los estudios lingüísticos, *Estudios de lingüística del español*, 45, 159-183.

- McEnery, T. y Hardie, A. (2011). *Corpus linguistics: Method, theory and practice*. Cambridge University Press.
- Moyano Moreno, I. (2023). La estilometría como técnica de análisis lingüístico-cuantitativo: a propósito del uso terminológico de estilo. *Pragmalingüística*, (31), 339-361. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2023.i31.15>
- Moyano Moreno, I. (2025). Antecedentes de la lingüística de corpus y algunas apreciaciones terminológico-conceptuales. En S. A. Flores Borjabad y J. A. Nisa Ávila (Coords.), *Un viaje a través de la lengua y la literatura: identidad, memoria y enseñanza* (pp. 553-572). Dykinson.
- Nowak, R., Escera Micó, C., Corral López, M. J. y Barceló Galindo F. (2007). Electroencefalografía y potenciales evocados. En F. Maestú, M. Ríos y R. Cabestrero (Coords.), *Neuroimagen: Técnicas y procesos cognitivos* (pp. 155-171), Elsevier Masson.
- Parodi, G. (2010). *Lingüística de Corpus: De la teoría a la empiria*. Iberoamericana Veuvert.
- Pulvermüller, F. (2002). *The neuroscience of language: On brain circuits of words and serial order*. Cambridge University Press.
- Pulvermüller, F., y Fadiga, L. (2010). Active perception: Sensorimotor circuits as a cortical basis for language. *Nature Reviews Neuroscience*, 11(5), 351–360. <https://doi.org/10.1038/nrn2811>
- Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.124.3.372>
- Rayner, K. (2009). Eye movements and attention in reading, scene perception, and visual search. *The quarterly journal of experimental psychology*, 62(8), 1457-1506.
- Rojó, G. (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*. Routledge.
- Schütze, C. T., y Sprouse, J. (2013). Judgment data. En R. J. Podesva y D. Sharma (Eds.), *Research methods in linguistics* (pp. 27-50). Cambridge University Press.
- Sharma, D., y Podesva, R. J. (Eds.) (2013). *Research methods in linguistics*. Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/cbo9781139013734>
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press.
- Slattery, T. J., Pollatsek, A., y Rayner, K. (2007). The effect of the frequencies of three consecutive content words on eye movements during reading. *Memory & cognition*, 35(6), 1283-1292. <https://psycnet.apa.org/doi/10.3758/BF03193601>

- Stubbs, M. (1996). *Text and Corpus Analysis*. Oxford.
- Teira, C. y Polo, N. (2021). Digitalización y recursos para la investigación en Lingüística. *Revista Española de Lingüística*, 51(1), 157-176. <https://doi.org/10.31810/rsel.51.1.9>
- Varo Varo, C. (2017). Nuevos retos en la investigación del contenido léxico: elementos para una Neurosemántica», *Rilce: Revista de filología hispánica*, 33(3), 1032-1059. <https://doi.org/10.15581/008.33.3.1032-59>
- Varo Varo, C., García Cabello de Alba, A., y Denisenko, T. S. (2023). Experimental psycholinguistics as an approach to the study of lexical creation. *Terminàlia*, (28), 49-60. <https://doi.org/10.2436/20.2503.01.196>
- Varo Varo, C. y Sarriás Arrabal, E. (2023). Evaluación de la actividad cerebral asociada al procesamiento del lenguaje en niños con cromosomopatías de baja prevalencia. En A. Codesido García, C. Hernández Sacristán y V. Marrero Aguiar (Eds.), *Lingüística clínica en el ámbito hispánico: un panorama de estudios* (pp.89-109), Peter Lang.

ANTECEDENTES DE LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS Y ALGUNAS APRECIACIONES TERMINOLÓGICAS

ISABEL MOYANO MORENO
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN¹⁰⁸

La lingüística de corpus es un enfoque metodológico bien asentado y con notable presencia en ramificaciones tanto de la lingüística teórica como aplicada (Parodi, 2008; McEnery, 2019), caracterizado por su capacidad para abordar todos los niveles lingüísticos y diversas perspectivas teóricas a través de un sólido paradigma metodológico para el estudio del lenguaje y las lenguas (Gries, 2011). Siendo intrínsecamente dependiente de la revolución tecnológica y digital de mediados del siglo XX, sus antecedentes *stricto sensu* se remontan a la década de los sesenta, desde las primeras creaciones de corpus de reducido tamaño hasta la llegada de Internet y la vasta disponibilidad de textos en formato electrónico.

Su potencial como enfoque metodológico, que reside en su carácter empírico, cuantitativo y descriptivo, ha supuesto toda una revolución instrumental (Dyson, 1999) en el ámbito de las ciencias del lenguaje:

Frente a lo que sucede con las revoluciones conceptuales, las instrumentales no suponen forzosamente la llegada de cambios teóricos ni modificaciones en los paradigmas vigentes, sino el descubrimiento de hechos desconocidos previamente que hay que intentar explicar adecuadamente y, en el caso concreto de la lingüística, el acceso cómodo

¹⁰⁸ Esta investigación se inscribe en el proyecto “Aplicaciones de la lingüística digital al ámbito de la terminología: la creación de un léxico relacional bilingüe de los usos terminológicos de la semántica léxica (TerLexWeb)” (PID2022-139201OB-I00), financiado por la Agencia Estatal de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación.

a grandes cantidades de datos que pueden ser tratados automáticamente hasta un punto determinado. (Rojo, 2021, p. 47)

2. OBJETIVOS

A pesar de su relevancia como enfoque metodológico, la investigación centrada en la lingüística de corpus desde una perspectiva teórica e historiográfica sigue siendo escasa. Esto se debe a cuestiones de naturaleza terminológica, como la falta de consenso en cuanto a la definición de corpus o del propio término lingüística de corpus (Rojo, 2021), así como a su vinculación innegable con los soportes digitales y las tecnologías informáticas, que a menudo hace pasar desapercibidas otras cuestiones teórico-conceptuales de interés.

A este respecto, planteamos como objetivo general poner en valor el trasfondo teórico y la trayectoria de la lingüística de corpus para poder contextualizar su praxis actual y campos de actuación. Se establecen, además, los siguientes objetivos específicos:

1. Definir una línea temporal que recoja los antecedentes de la lingüística de corpus;
2. Establecer las bases que determinan la configuración de la lingüística de corpus como metodología, y
3. Proponer una primera aproximación terminológico-conceptual en torno al término *lingüística de corpus*.

Este trabajo pretende ofrecer una primera aproximación al estudio de la lingüística de corpus desde una perspectiva historiográfica, teórica y terminológica. Por ello, se organiza en dos secciones principales (que recorren su breve trayectoria dentro de la lingüística, abordando una primera lingüística de corpus pre-ordenador (§ 3. y 4.) y otra lingüística de corpus estrictamente electrónica o “computer corpus linguistics” (Leech, 1992, p. 106) (§ 5.), seguidas de un último apartado dedicado a un acercamiento terminológico-conceptual al término *lingüística de corpus* (§ 6.).

3. LOS CORPUS PRIMITIVOS

El término *lingüística de corpus* es relativamente reciente (McEnery y Wilson, 2001). Considerando la estrecha relación que la lingüística de corpus mantiene con la revolución tecnológica y digital de la segunda mitad del siglo XX (Rojo, 2021), sus antecedentes *stricto sensu*, podrían, en principio, remontarse a la década de los sesenta, con la creación del *Brown Corpus* (Francis y Kučera, 1961) y la disponibilidad de grandes volúmenes de texto en formato electrónico.

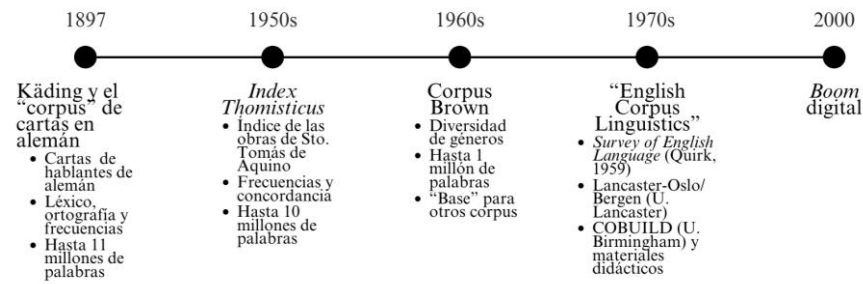
No obstante, la idea de recopilar textos con diferentes propósitos referidos al análisis y otras aplicaciones lingüísticas (p. ej., lexicografía, lexicometría, etc.) no es exclusiva de la lingüística de corpus vinculada a los ordenadores tal y como la conocemos hoy en día (García-Miguel, 2022, p. 12). Aunque la incorporación de herramientas digitales y tecnologías informáticas en este tipo de investigaciones supuso en su momento y supone a día de hoy una disminución considerable del trabajo manual, la naturaleza de este tipo de tareas no se ve alterada por la ausencia de ordenadores (Rojo, 2015), por lo que estamos de acuerdo en que los principios fundamentales de lo que hoy se conoce bajo el término *lingüística de corpus* ya han sido utilizados por la lingüística con anterioridad (Caravedo, 1999).

Algunos autores se han dedicado a rastrear y trazar algunos de estos trabajos pre-corpus (Francis, 1992; McEnery y Wilson, 2001; McEnery y Hardie, 2013; Rojo, 2015; Rojo, 2021) y, es que, “the roots of Corpus Linguistics can be placed in any particular place and/or time” (Gries, 2001, p. 81). Es más, si partimos de una primera definición de corpus¹⁰⁹ como “a collection of texts assumed to be representative of a given language, dialect, or other subset of a language, to be used for linguistic analysis” (Francis 1982, p. 7), consideramos que existen una serie de estudios anteriores a la llegada de los ordenadores que encajan con esta

¹⁰⁹ Consideramos pertinente señalar que esta definición tiene más de cuarenta años, y que, si bien esta es útil para justificar la existencia de algunos precedentes en los estudios de corpus, a día de hoy no concebimos una definición de corpus que no esté ligada a un conjunto de textos digitalizados, como bien señala García-Miguel (2022, p. 12), ni al análisis estadístico de los datos contenidos en estos textos.

definición. Algunos de ellos se marcan en una línea temporal a continuación:

FIGURA 1. Cronología simplificada de la lingüística de corpus.



Fuente: Elaboración propia

De acuerdo con McEnery y Wilson (2001, pp. 2-4), podemos situar como precedentes una serie de estudios previos al desarrollo de la lingüística de corpus moderna. Si reducimos los estudios de corpus al análisis del lenguaje a través de muestras de habla (Assunção y Araújo, 2019, p. 44), estos pueden ser enmarcados en una etapa embriónica o pre-ordenador¹¹⁰ (Francis, 1992, p. 17), que abarcan desde el siglo XIX hasta la primera mitad del siglo XX.

Uno de los trabajos pioneros en la metodología de corpus es el del taquígrafo alemán Friedrich Kading (1897). El *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache* (Diccionario de frecuencias de la lengua alemana), un trabajo descriptivo de la lengua alemana consignado en un diccionario de frecuencias de hasta 11 millones de palabras —un tamaño más que considerable para la época y comparable con algunos corpus actuales—, fue realizado con el fin de establecer convenciones ortográficas. A pesar de su enfoque basado en técnicas taquigráficas y la recopilación manual de datos, su *Häufigkeitswörterbuch* supone un punto de partida

¹¹⁰ En su reconocido trabajo "Language Corpora B C.", Francis explora una serie de antecedentes de los corpus anteriores a la llegada de los ordenadores. Sin embargo, este estudio está limitado a su aplicación en análisis lingüísticos del inglés (Rojo, 2021, p. 268), de manera que su revisión ha ido ampliándose con otros estudios posteriores que rastrean estos antecedentes de manera global.

importante en la transición hacia un estudio más científico y sistemático de las lenguas naturales. El campo de la adquisición del lenguaje también ha sido uno de los primeros campos en adoptar técnicas de corpus en un sentido primitivo. Desde finales del siglo XIX encontramos estudios de corte descriptivo interesados en dar cuenta de los procesos involucrados en la adquisición del lenguaje infantil, con diarios de transcripciones orales escritos por los propios padres de los niños (McEnery y Wilson, 2001, p. 3; Villayandre Llamazares, 2008, p. 330).

Ya en el siglo XX, la enseñanza de lenguas extranjeras comienza a beneficiarse de la creación de listas de vocabulario específicamente diseñadas para aprendientes (McEnery y Wilson, 2001). La investigación en esta línea centra sus esfuerzos en la identificación de las palabras más frecuentes y útiles para la compilación de diccionarios con el fin de optimizar el proceso de adquisición de lenguas extranjeras. En la década de los cincuenta se publica el *General Service List* (West, 1953), un listado de más de 2.000 palabras que, bajo un criterio frecuentista, constituyen el núcleo esencial del vocabulario de la lengua inglesa.

De manera simultánea, el jesuita Roberto Busa trabaja en lo que sería para muchos el primer gran proyecto de humanidades digitales: el *Index Thomisticus*. Iniciado en 1949 y completado en 1980, el *Index* es un índice lematizado de las obras completas de Santo Tomás de Aquino. A través de la digitalización y el análisis de textos a un nivel sin precedentes para la época y utilizando uno de los primeros ordenadores IBM para manejar la vasta cantidad de datos textuales, este proyecto no sólo marcó un hito en la lingüística de corpus, sino que también sentó las bases para el desarrollo de la informática humanística o las denominadas humanidades digitales, demostrando cómo las tecnologías, entonces emergentes, podían aplicarse al estudio de textos humanísticos de manera sistemática y rigurosa.

4. LA LINGÜÍSTICA DEL SIGLO XX

Los mencionados anteriormente son algunos casos particulares que han utilizado de manera primitiva una metodología similar a la que propone la lingüística de corpus contemporánea. A pesar de estos antecedentes

del siglo XIX y XX, uno de los principales motores del cambio en la praxis lingüística a lo largo del siglo XX tiene origen en el estructuralismo americano. Ya Coseriu apunta a los “orígenes prácticos” (1981, p. 144) de este círculo de estudiosos del lenguaje, en tanto que la experiencia de Franz Boas en su empresa por documentar las lenguas indígenas de Estados Unidos (Boas, 1911) le obliga a reconocer un cambio en la manera de trabajar en la investigación lingüística: el partir “de la observación y el análisis del lenguaje en acto, para desvelar luego el carácter privativo de sus estructuras” (Bloomfield, 1933 [1964], p. VIII). En este sentido, no nos interesa tanto el objeto de estudio de la lingüística norteamericana de principios del siglo XX, sino más bien su manera de aproximarse al lenguaje y las lenguas. El hecho de que la lingüística de campo proponga el estudio del lenguaje en acto ya anticipa lo que unas décadas más tarde será uno de los principios fundamentales de la lingüística de corpus. Este planteamiento surge como respuesta inmediata ante la imposibilidad de operar, en lo referente a la documentación de lenguas sin tradición escrita, desde una perspectiva diacrónica, hasta entonces imperante. En consecuencia, Boas se vio obligado a adoptar una “descripción sincrónica” (Bloomfield, 1933 [1964], p. IX) y una metodología “de la descripción” (Coseriu, 1981, p. 146), inductiva y de campo, más alineada con las ciencias sociales.

Dos décadas más tarde se publica el *Language* (1933) de Leonard Bloomfield, obra cumbre del estructuralismo americano y un hito en la lingüística descriptiva, que termina por configurar el estudio y la forma de trabajar en las ciencias del lenguaje, marcando así una transición de la lingüística tradicional a la lingüística moderna (Bloomfield, 1933 [1964], p. XIII). En él se aboga por un enfoque metodológico centrado en la recolección y el análisis empírico y exhaustivo de datos lingüísticos observables para la descripción de los sistemas lingüísticos, terminando por consolidar esa aproximación científica a la lingüística, cercana a los métodos observacionales y descriptivos. Este cambio en la forma de trabajar en lingüística surge para dar cuenta a problemas o al pensamiento denominado como erróneo de cómo “el gramático o lexicógrafo, ayudado por su capacidad de razonamiento, puede establecer las bases lógicas del lenguaje y determinar cómo deben hablar los

hombres” (1933 [1964], p. 7). A este respecto, se propone un estudio del lenguaje fundamentado en datos verificables y observables, implicando una rigurosa recolección de datos a través del trabajo de campo y la observación directa de los usos lingüísticos. Esta metodología supone un cambio radical en la forma de estudiar las lenguas con especial énfasis en la descripción sincrónica, permitiendo una descripción detallada y precisa de las estructuras lingüísticas y entendiendo la lengua “como un complejo de patrones estables” (Bloomfield, 1933 [1964], p. XII). Ya este círculo de investigadores apunta a unas primeras nociones en torno al *corpus* como única herramienta plausible para el estudio de las lenguas (Villayandre Llamazares, 2008, p. 331).

La lingüística bloomfieldiana basada en la observación pone de relieve unos métodos de análisis distribucionales que más tarde desarrollaría Harris y quedaría recogido en *Papers in Structural and Transformational Linguistics* (1970). Su teoría en torno al análisis distribucional ya expone la lógica subyacente a los estudios de corpus o estudios computacionales del lenguaje (Gries, 2011, p. 82):

If we consider words or morphemes A and B to be more different in meaning than A and C, then we will often find that the distributions of A and B are more different than the distributions of A and C. In other words, *difference on meaning correlates with difference of distribution*. (Harris, 1970, p. 785)

Discípulo de Harris sería un joven Noam Chomsky que, lejos de seguir la línea marcada por su maestro, rompe radicalmente con esta corta tradición basada en la observación para abogar por un enfoque naturalista para las ciencias del lenguaje. Adoptando elementos del análisis distribucional y del concepto de transformaciones con vistas a una reorientación hacia un marco racionalista, se funda la gramática generativo-transformacional, un modelo que no se limita a describir patrones lingüísticos observados, sino que busca explicar las reglas universales subyacentes que hacen posible la generación infinita de oraciones en una lengua.

La influencia de Chomsky en la lingüística del siglo XX, aunque revolucionaria, tuvo el efecto colateral de ralentizar el desarrollo de la

lingüística de corpus durante varias décadas¹¹¹. Con la introducción de la gramática generativo-transformacional y su enfoque en la competencia lingüística —que no en la actuación—, Chomsky desvió la atención de los estudios empíricos basados en datos observables hacia un paradigma teórico centrado en las capacidades innatas de un hablante idealizado, argumentando que los corpus solo reflejaban la actuación lingüística, i.e., el uso del lenguaje en situaciones reales, que no podía dar cuenta de una visión completa del sistema de reglas lingüísticas que los hablantes poseen de manera tácita, puesto que el estudio de datos obtenidos a partir de la observación no se consideraba propio de las ciencias¹¹² (McEnery y Brezina, 2022, p. 6):

Corpus linguistics doesn't mean anything. It's like saying suppose a physicist and chemistry decide that instead of relying on experiments, what they're going to do is take videotapes of things happening in the world and they'll collect huge videotapes of everything that's happening and from that maybe they'll come up with some generalizations or insights. Well, you know, sciences don't do this. (Chomsky, como se cita en Andor, 2004: 97)

Este cambio de perspectiva, profundamente arraigado en el racionalismo, no sólo produjo “un fuerte debate acerca de las características generales de la lingüística” (Rojo, 2021, p. 41), y “la naturaleza de los datos lingüísticos” (*ibidem*), sino que también terminó por marcar una ruptura con la tradición empírica que había caracterizado el trabajo de

¹¹¹ En ocasiones se apunta a una cierta discontinuidad con respecto al desarrollo de corpus lingüísticos entre los años cincuenta y el posterior resurgimiento de la lingüística de corpus en los noventa: mientras que algunos autores apuntan una pausa de dos décadas tras los estructuralistas estadounidenses (Leech, 1992), otros destacan la continuidad de estos primeros proyectos con sucesores del *Brown Corpus* y los corpus que derivan de él (Svartvik, 1992). Como apunta Léon (2005, p. 42), la evidencia de textos y desarrollos en los años setenta y ochenta respalda la idea de continuidad, aunque reconocemos que sí que hubo cierta ralentización en el desarrollo de la lingüística de corpus.

¹¹² Estamos de acuerdo con Rojo (2002) en que esta crítica chomskiana hacia la noción de ‘corpus’ y el análisis basado en corpus ha de ser puesta en contexto con respecto al concepto de corpus y análisis basado en corpus que tenían Chomsky y sus seguidores, más cercanos al enfoque distribucionalista (Rojo, 2021, p. 267) y muy diferentes en sus objetivos y métodos de trabajo usados en los corpus lingüísticos contemporáneos. Ahora bien, aunque actualmente trabajemos con corpus mucho mayores que aquellos a los que Chomsky aludía en sus objeciones, reconocemos que ningún corpus, independientemente de su tamaño, puede cubrir todo el repertorio de una lengua, y que “el objetivo de un lingüista no puede ser simplemente describir o explicar lo que hay en un corpus, por muy grande que sea.” (Rojo, 2002, p. 3)

Harris y otros pioneros que se apoyaban en el análisis de corpus y desmotivando la inversión en proyectos basados en la recolección y análisis de datos a gran escala, de manera que el desarrollo de corpus quedaba relegado a un segundo plano, percibidos estos como una herramienta auxiliar más adecuada para aplicaciones de la lingüística, como la lexicografía o la enseñanza de lenguas (Léon, 2005, p. 36) que para el desarrollo de teorías fundamentales sobre el lenguaje y las lenguas. En un panorama investigador completamente dominado por la gramática generativo-transformacional, los primeros tiempos para la lingüística de corpus fueron realmente difíciles (Rojo, 2002).

5. EL “DESPERTAR” DE LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS

A pesar de este contexto desfavorable y en oposición a la lingüística racionalista (Rojo, 2021, p. 48) comienzan a aparecer dos focos de interés importantes para el desarrollo de la lingüística de corpus, uno en Estados Unidos y otro en Reino Unido, ambos enfocados a la descripción del inglés (Sánchez Rufat, 2015, p. 192). Ya desde este momento, los estudios basados en corpus se ven estrechamente vinculados con la lengua inglesa:

While corpus work has by no means been restricted to the English language, it is here that development has been most spectacular during the past thirty-year period. As a result, this focus on corpus work has given a boost to English studies generally. There is evidence of an increase in scholarly output in the field, running parallel to the growth in the number of English language corpora, as can be seen in the number of corpus-based studies during the period. (Johansson 1991, p. 312)

Por un lado, la finalización y el lanzamiento del *Brown Corpus*¹¹³ (Francis y Kučera, 1961) en la Universidad de Brown supuso todo un hito al ser este al ser el primer corpus en soporte digital y acceso abierto, disponible para realizar investigaciones lingüísticas de todo tipo (Léon, 2005, p. 38), que posteriormente serviría de base para la creación de otros corpus. En palabras de Svartik: “The beginning of it all was the making of the Brown corpus [...] In the next two decades it was to be followed by

¹¹³ <https://www.nltk.org/nltk_data/>

a string of successors...” (como se cita en León, 2005: p. 39). Entre estos sucesores destacan el *London-Lund Corpus of Spoken English (LLC)*, el *Lancaster-Oslo-Bergen Corpus of British English (LOB)*, y la *Collins Birmingham University International Language Database (COBUILD)*. Sin embargo, no es únicamente su estatus de primer corpus electrónico lo que dota al *Brown Corpus* de un lugar importante dentro del recorrido histórico de la lingüística de corpus, sino también su contexto, al haber sido lanzado en una época en la que invertir tiempo y recursos en la creación de corpus lingüísticos era algo visto con total incredulidad. (Sardinha, 2000, p. 324; Rojo, 2021, p. 273).

En Reino Unido, por otro lado, el despegue de la lingüística de corpus se ve impulsado por una combinación de una tradición empírica de los estudios lingüísticos y el creciente interés por los métodos estadísticos y computacionales que comenzaban a estar disponibles para los investigadores. Se crea entonces el *Survey of English Language* o *SEU* (Watson y Leech, 1967) de la University College de Londres, un proyecto basado en un corpus original pre-ordenador¹¹⁴, centrado en la creación de un corpus representativo del inglés británico contemporáneo, sentó las bases para el posterior desarrollo del que sería el *British National Corpus* o *BNC*¹¹⁵. Este segundo, lanzado en 1995, contiene a día de hoy hasta 100 millones de palabras y es uno de los corpus más influyentes a nivel internacional, representando una variedad de registros del inglés británico, con una cobertura genérica desde muestras de literatura hasta transcripciones de lenguaje oral. Este corpus jugó un papel crucial en la consolidación de la lingüística de corpus en el Reino Unido y promovió la idea de que los estudios lingüísticos tenían que basarse en datos representativos y observables, en lugar de depender exclusivamente de teorías abstractas basadas en la intuición.

¹¹⁴ De hecho, el *SEU*, antes de su lanzamiento en formato electrónico, es anterior al *Brown Corpus* (León, 2005, p. 40) y tuvo una influencia considerable en la creación del corpus de Francis y Kučera (1964). Aunque el *SEU* original se considera un corpus sin componente computacional, la distribución de los tipos de textos en el *Brown Corpus* está profundamente inspirada en la del *SEU* (Rojo, 2021, p. 275), ya que sus creadores tuvieron en cuenta, en términos de muestreo, cuestiones como el balance y la representatividad, que también eran unas de las preocupaciones del *SEU* (McEnery y Hardie, 2013).

¹¹⁵ <<https://www.english-corpora.org/bnc/>>

Estos dos focos de interés se dan en una primera etapa centrada en la construcción de corpus de reducido tamaño (Tognini-Bonelli, 2010) y la aparición de corpus sucesores del *Brown Corpus* (Rojo, 2021, p. 277). A partir de entonces, empiezan a construirse corpus de mayor tamaño, hecho ligado a la posibilidad de emplear *software* de reconocimiento óptico de caracteres para optimizar la digitalización de textos. En paralelo, los avances en lingüística computacional permiten el desarrollo de programas de anotación morfosintáctica (*ibidem*). No, sin embargo, es hasta el *boom* digital de los 2000 que podemos hablar de la lingüística de corpus como método de extendido en la comunidad investigadora (Leech, 2002, p. 167). Esta fase, siguiendo las etapas establecidas por Tognini-Bonelli (2001) y coincidiendo también con Renouf (2007, p. 28), se vincula a la aparición de Internet y la disponibilidad de textos en formato electrónico, permitiendo el uso de la web como corpus y, por consiguiente, el aumento del tamaño de los corpus lingüísticos.

A día de hoy, la lingüística de corpus se ha ido adaptando progresivamente a las distintas y nuevas necesidades de la lingüística aplicada. En este sentido, se ha extendido, por ejemplo, a la construcción de corpus multimodales (Alvarado Ortega y Aliaga Aguza, 2022, p. 12), que integran más de un código semiótico, i.e., texto, imagen, gesto y sonido, permitiendo un análisis mucho más completo. Se han construido, además, corpus para el abordaje de fenómenos lingüísticos específicos, no considerados hasta ahora, como es el caso del proyecto *CoPO* (Orrequia-Barea y Herrera Rueda, 2024), un corpus paralelo trilingüe español-inglés-francés de onomatopeyas extraídas de obras literarias. Más recientemente destaca la irrupción de los corpus de entrenamiento en el ámbito del procesamiento del lenguaje natural —donde normalmente se refiere a ellos como *datasets*—, ampliamente utilizados para tareas como la traducción automática o la clasificación de textos. Estos proporcionan datos lingüísticos etiquetados para que los modelos de aprendizaje automático puedan ser capaces de identificar patrones y realizar predicciones. En vista a estas recientes adaptaciones, la lingüística de corpus ha demostrado ser un enfoque metodológico dinámico y en constante evolución debido a su capacidad para adaptarse a los cambios

y necesidades emergentes de la investigación lingüística y de otras disciplinas relacionados (p. ej., las humanidades digitales, el procesamiento del lenguaje natural, etc.).

6. APROXIMACIÓN TERMINOLÓGICO-CONCEPTUAL

McEnery y Hardie (como se cita en McEnery y Brezina, 2022) señalan que los lingüistas de corpus nunca han hecho explícitos los principios y fundamentos sobre los que se basa la lingüística de corpus. De hecho, la delimitación conceptual de la lingüística de corpus o su estatus epistemológico en la lingüística contemporánea ha sido objeto de debate desde los primeros estudios basados en corpus a principios del siglo XX, con dos perspectivas diferenciadas, estando más aceptada la segunda:

- Un enfoque neo-Firthiano, que concibe la lingüística de corpus como rama con estatus teórico, independiente y única, que proporciona nuevas perspectivas sobre el lenguaje (Sinclair, 1991; Leech, 1992; Tognini-Bonelli, 2001), o
- Un enfoque metodologista, que considera que la lingüística de corpus un enfoque metodológico que ofrece una visión diferente con respecto a los estudios del lenguaje en comparación con otras técnicas más bien tradicionales (Viana, *et al.*, 2011).

En esta línea, al intentar situar la lingüística de corpus como disciplina o metodología, Gries (2011) señala una distinción importante entre las acepciones o, mejor dicho, usos terminológicos¹¹⁶ (Casas Gómez, 2020; 2022) del término *lingüística de corpus*: “(i) the study of the properties of corpora or (ii) the study of language on the basis of corpus data” (Gries, 2001, p. 81). De acuerdo con estas precisiones, estamos de acuerdo en que gran parte de la investigación actual en las ciencias del lenguaje se basa en el trabajo con corpus (Egbert, *et al.*, 2022). No obstante, también

¹¹⁶ La idea de una relación biunívoca entre denominación y concepto está más que superada en la terminología contemporánea. Desde el asentamiento de una terminología de orientación lingüística, la variación se ha aceptado como un fenómeno frecuente en los textos especializados, explicando así el foco en el uso comunicativo de las unidades terminológicas y aboguen por una *praxis* terminológica que consigne los diferentes usos terminológicos o acepciones de un mismo término (Casas Gómez, 2022).

existen trabajos que se dedican exclusivamente a la lingüística de corpus, i.e., al desarrollo de aplicaciones, herramientas, directrices para el diseño, construcción y anotación de corpus, teorizaciones en torno a lo que es un corpus, las tipologías de corpus, etc. En este sentido, se establece entonces una distinción entre lingüística *con* corpus —los trabajos, de lingüística o no, que hacen uso de los métodos de corpus- y lingüística *de* corpus —aquellos estudios exclusivamente centrados en los corpus como objeto de estudio—. Esta perspectiva no implica que la lingüística de corpus constituya una esfera autónoma dentro del panorama lingüístico, al igual que la sintaxis u otras áreas de la lingüística interna, ni tampoco la posiciona como una rama específica de la lingüística aplicada, como podrían ser la lingüística clínica o la lingüística forense. Más bien, se reconoce que, a pesar de su distintiva orientación metodológica, la lingüística de corpus posee un estatus epistemológico particular o un cierto grado de independencia conceptual. Se definen así tres áreas o campos de actuación dentro de la lingüística de corpus (Sardinha, 2004):

- la compilación y organización de corpus;
- el desarrollo de herramientas y recursos digitales para el trabajo con corpus, y
- el uso de dichos corpus y recursos para el estudio descriptivo y empírico de las lenguas y el lenguaje.

En consonancia con estas apreciaciones sobre el término *lingüística de corpus*, a partir de la revisión bibliográfica surgen una serie de denominaciones que podrían o no remitir al mismo concepto:

- lingüística descriptiva
- lingüística estadística
- lingüística informática
- lingüística cuantitativa
- lingüística digital
- lingüística de corpus

Esta multiplicidad de denominaciones no resulta sorpresiva en el ámbito de la lingüística, puesto que:

[c]uestiones terminológicas no resueltas, vaguedades conceptuales, supuestos no declarados, coexistencia de diversos enfoques alternativos, pero con sutiles divergencias, perspectivas más teóricas en oposición a otras más aplicadas y utilitarias, etc. Todo esto se encuentra en el ámbito de las ciencias del lenguaje. (Parodi, 2008)

Efectivamente, el dinamismo y dispersión que caracterizan a la terminología lingüística han sido siempre un problema constante y de larga tradición para los lingüistas (Perea, 2000). La pregunta de si todas o algunas de estas denominaciones remiten al mismo concepto o no, es una pesquisa que, por cuestiones de extensión, ha de ser abordada en otros trabajos futuros. Para ello, es necesario contar con un corpus metalingüístico adecuado y un repositorio donde poder buscar y verificar concordancias, pudiendo así acceder a “la información contextual y los contextos definitorios y metalingüísticos” (Moyano Moreno, 2023, p. 349), así como a “las fuentes de aparición de cada ocurrencia” (*ibidem*). La plataforma *TerLexWeb*, aún no disponible en acceso abierto, ofrece todas estas funcionalidades para facilitar el estudio de la terminología lingüística basado en corpus. Esta herramienta permite a los investigadores explorar de manera sistemática diferentes términos, sus usos en contextos reales y las posibles relaciones conceptuales entre ellos, integrando un sistema de búsqueda avanzada con acceso a un corpus especializado de hasta cien millones de palabras.

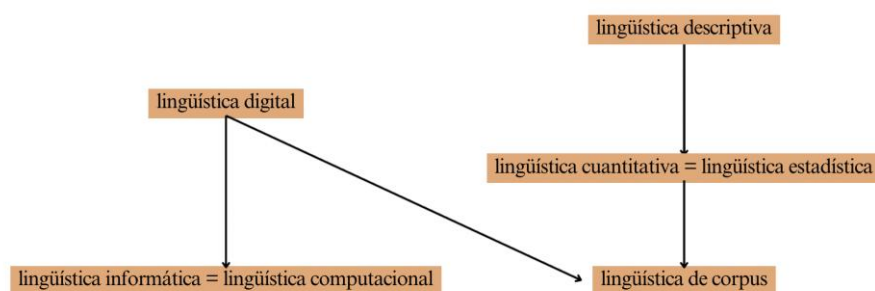
FIGURA 2. Ejemplo de búsqueda de concordancias en la plataforma *TerLexWeb*.



Fuente: Plataforma TerLexWeb del Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad de Cádiz (ILA)

Podemos realizar una primera aproximación a las relaciones conceptuales que se dan entre las denominaciones anteriormente expuestas. No obstante, el alcance del presente trabajo no permite un análisis exhaustivo, por lo que queda para investigaciones futuras profundizar en este aspecto a través del análisis del corpus metalingüístico para validar o refutar lo dispuesto en esta primera red conceptual.

FIGURA 3. Primera aproximación a una red conceptual de los términos relacionados con la lingüística de corpus



Fuente: Elaboración propia

La lingüística de corpus es un enfoque metodológico de naturaleza empírica que se centra en el análisis de los usos lingüísticos tal como se manifiestan en textos naturales. Su base metodológica se fundamenta en el análisis de corpus, es decir, en un conjunto de textos naturales organizados de manera sistemática y estructurada. Este análisis se realiza mediante métodos estadísticos aplicados a datos lingüísticos, utilizando herramientas computacionales y digitales que facilitan el procesamiento de grandes volúmenes de datos. Esta tiene dos vertientes principales:

- una orientada a la aplicación de este enfoque metodológico a diversos tipos de estudio, pudiendo servir tanto para corroborar o refutar hipótesis (enfoque *corpus-based*) como para generar nuevas teorías sobre las lenguas y el lenguaje (enfoque *corpus-driven*), y
- otra dedicada a cuestiones específicamente relacionadas con los corpus, como su diseño, construcción, representatividad y

anotación, dotando a la lingüística de corpus de cierta independencia conceptual, al centrarse en aspectos técnicos y teóricos relacionados con su objeto de estudio —los corpus lingüísticos—.

La lingüística de corpus contemporánea encuentra sus raíces en la lingüística descriptiva del siglo XX, en tanto que la lingüística de corpus toma como base este enfoque descriptivo, pero lleva su observación a un nivel más avanzado, al trabajar de manera sistemática con grandes volúmenes de datos lingüísticos. A partir de la lingüística descriptiva, surge la lingüística cuantitativa o estadística, que emplea métodos estadísticos para identificar patrones y regularidades en los datos lingüísticos. Esta vertiente cuantitativa complementa y extiende el análisis descriptivo, permitiendo un análisis más profundo y riguroso del uso del lenguaje en los corpus. La lingüística de corpus se encuentra a un nivel más específico dentro de esta jerarquía, ya que utiliza tanto métodos descriptivos como cuantitativos, pero a través de un enfoque que pone énfasis en la aplicación práctica de estas técnicas mediante herramientas informáticas. De ahí que se la relacione con la más recientemente denominada lingüística digital, referida al uso generalizado de herramientas y métodos digitales en el quehacer del lingüista, y también la lingüística informática o computacional, puesto que muchas de estas herramientas son desarrolladas por lingüistas computacionales y, a su vez, la lingüística computacional requiere de corpus para entrenar sus algoritmos y modelos, ya que los corpus proveen los datos reales necesarios para procesar y analizar el lenguaje de manera automática.

7. CONCLUSIONES

En este trabajo hemos realizado una breve aproximación a los fundamentos históricos y teóricos sobre los que se apoya la actualmente denominada lingüística de corpus, en vista a la escasez de este tipo de trabajos, a excepción de los desarrollados por Rojo (2008, 2015, 2021) en el ámbito hispanohablante y otros (McEnery y Hardie, 2013) en el ámbito anglosajón. Este recorrido nos demuestra que la lingüística de corpus ha experimentado un extenso trayecto desde sus inicios con metodologías

pre-ordenador, pero cercanas a la *praxis* actual hasta convertirse en un campo inter- y transdisciplinar, con aplicaciones tanto en la lingüística como en otros terrenos ajenos a ella (p. ej., las humanidades digitales).

Esta revisión ha planteado nuevas cuestiones de corte terminológico-conceptual, como las distintas acepciones del propio término *lingüística de corpus* y la posibilidad de que, en la bibliografía especializada, se haga referencia a este concepto a través de múltiples denominaciones. Nos preguntamos, entonces, ante este fenómeno de lo que podríamos denominar *superposición terminológica*, si hay matices en las variantes formales que hemos detectado (p. ej., cuando distintos autores utilizan *lingüística de corpus* y *lingüística cuantitativa*, ¿se refieren a lo mismo?) o si tal vez hay más tendencia a la variación especializada en lengua española, mientras que se da una mayor precisión o rigidez en la terminología en inglés.

Esta primera aproximación a la terminología de la lingüística de corpus pretende contribuir al estudio de la terminología lingüística que desde hace ya unos años se viene dando en el Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad de Cádiz¹¹⁷, centrados en el tratamiento de la terminología de distintas ramas de la lingüística aplicada, como es el caso del volumen *La terminología de la semántica* (Casas Gómez y Varo Varo, 2024) y, más específicamente, del exhaustivo estudio de los usos terminológicos de la lingüística forense (Ramírez Salado, 2019), la metáfora (Pérez Vargas, 2023), la lingüística del texto (Gómez Díaz, 2024) o la traductología (Popova, 2024), tratando de alcanzar una descripción actualizada y unificada de la terminología de la lingüística.

8. REFERENCIAS

- Aarts, B. (2000). Corpus linguistics, Chomsky and fuzzy tree fragments. En C. Mair y M. Hundt (Eds.), *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* (pp. 5-13). Brill. https://doi.org/10.1163/9789004490758_003
- Alvarado Ortega, M. B., y Aliaga Aguza, L. M. (2022). Las fórmulas rutinarias en un corpus humorístico multimodal: el caso de "Cómo conocí a vuestra madre". *Pragmalingüística*, (30), 11-26. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2022.i30.01>

¹¹⁷ <<https://ila.uca.es/>>

- Andor, J. (2004). The master and his performance: An interview with Noam Chomsky. *Intercultural Pragmatics*, 1 (1), 93-11.
- Bloomfield, L. (1933 [1964]). *Lenguaje*. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Caravedo, R. (1999). *Gramática española: enseñanza e investigación. Apuntes metodológicos: Lingüística del corpus*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Casas Gómez, M. (2020). Conceptual relationships and their methodological representation in a dictionary of the terminological uses of lexical semantics. *Fachsprache. Journal of Professional and Scientific Communication*, 42(1+2), 2-26. <https://doi.org/10.24989/fs.v42i1-2.1789>
- Casas Gómez, M. (2022). DOCUTERM: modelo de documentación de usos terminológicos. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 17, 11-27. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2022.16249>
- Casas Gómez, M. y Varo Varo, C. (Coords.). (2023). *La terminología de la semántica*. Editorial Universidad de Sevilla. (Colección Lingüística, n.º 83). <https://dx.doi.org/10.12795/9788447224999>
- Coseriu, Eugenio (1981): *Lecciones de lingüística general*. Gredos
- Dyson, F. (1999). *The Sun, the Genoma, the Internet*. Oxford University Press.
- Egbert, J., Biber, D., y Gray, B. (2022). *Designing and evaluating language corpora: A practical framework for corpus representativeness*. Cambridge University Press.
- Francis, N. W. (1982). Problems of assembling and computerizing large corpora. En S. Johansson (Ed.), *Computer corpora in English language research* (pp. 7-24). Norwegian Computing Centre for the Humanities.
- Francis N. W. (1992). Language corpora B. C. En J. Svartvik (Ed.), *Directions in Corpus Linguistics. Proceedings of Nobel Symposium* (pp. 17-31). De Gruyter.
- García-Miguel, J. M. (2022). Lingüística de corpus: de los datos textuales a la teoría lingüística. *Estudios de lingüística del español*, 45, 11-42. <https://doi.org/10.36950/elies.2022.45.8848>
- Gómez Díaz, S. (2024). Reflexiones lexicográficas en torno al término lingüística del texto. *Pragmalinguística*, 32, 239-262. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2024.i32.09>
- Gries, S. T. (2011). Methodological and interdisciplinary stance in corpus linguistics. *Perspectives on corpus linguistics*, 1(2), 81-98. <http://dx.doi.org/10.1075/scl.48.06gri>
- Harris, Z. S. (1970. 2013). *Papers in Structural and Transformational Linguistics*. Springer.

- Johansson, S. (1991). Times change, and so do corpora. En K. Aijmer y B. Altenberg (Eds.), *English corpus linguistics* (pp. 305-314). Longman.
- Käding, F. W. 1897–1898. Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache. Festgestellt durch Arbeitsausschuss der deutschen Stenographie-System. Steglitz bei Berlin: edición del autor.
- Leech, G. (1991). The State of the Art in Corpus Linguistics. En A. Karin y B. Altenberg (Eds.), *English Corpus Linguistics Studies in Honour of Jan Svartvik* (pp. 8-29).
- Léon, J. (2005). Claimed and unclaimed sources of corpus linguistics. *Henry Sweet Society for the History of Linguistic Ideas Bulletin*, 44(1), 36-50. <https://doi.org/10.1080/02674971.2005.11745607>
- McEnery, T. (2019). *Corpus linguistics*. Edinburgh University Press.
- McEnery, T. y Wilson, A. (2001). *Corpus Linguistics: An Introduction*. Edimburgh uni press.
- McEnery, T., & Brezina, V. (2022). *Fundamental principles of corpus linguistics*. Cambridge University Press.
- McEnery, T., y Hardie, A. (2013). The history of corpus linguistics. En K. Allan (Ed.), *The Oxford handbook of the history of linguistics* (pp. 727–745). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199585847.013.0034>
- Moyano Moreno, I. (2023). La estilometría como técnica de análisis lingüístico-cuantitativo: a propósito del uso terminológico de estilo. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2023.i31.15>
- Orrequia-Barea, A. y Herrera Rueda, D. (2024). El proyecto CoPO: una herramienta al servicio de la traducción literaria. En G. Laguna Mariscal & M. Martínez Sariego (Coords) *Aproximaciones culturales y didácticas al hecho literario* (pp. 893–911), Dykinson
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 46(1), 93-119.
- Perea, M^a P. (2000): «Ressenya de Diccionari de Lingüística de Manuel Pérez Saldanya», *Llengua & Literatura*, 11, pp. 608-611.
- Pérez Vargas, R. (2023). Análisis terminográfico del término "metáfora" desde la terminología aplicada. En A. Fajardo Aguirre, D. Torres Medina y C. Díaz Rodríguez (Coords.), *Lexicografía del español: intercomunicación y diálogos* (pp. 307–322). Peter Lang.
- Popova, O. (2024). Estudio descriptivo de la monografía terminología de la traducción (Delisle, Lee-Jahnke y Cormier, 1999): Acercamiento a los problemas terminológicos en el ámbito de la traducción. In *Tejiendo palabras: explorando la lengua, la lingüística y el proceso de traducción en la era de la inteligencia artificial* (pp. 820-837). Dykinson.

- Ramírez Salado, M. (2021). Imprecisiones terminológicas derivadas de la traducción en el ámbito de la lingüística forense. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 16, 175–183. <https://doi.org/10.4995/rlyla.2020.14606>
- Renouf, A. (2007). Corpus development 25 years on: from super-corpus to cyber-corpus. *Corpus linguistics 25 years on*, 27–49. https://doi.org/10.1163/9789401204347_004
- Rojó, G. (2002). Sobre la lingüística basada en el análisis de corpus. *Hizkuntza-corpusak. Oraria eta geroa*, 1–17. Recuperado de: http://www.uzei.com/corpusajardunaldia/01_grojo.pdf
- Rojó, G. (2008). Lingüística de corpus y lingüística del español. In *Ponencia plenaria presentada en el XV Congreso de la Asociación de Lingüística y Filología de América Latina, Montevideo. Consultado el* (Vol. 10).
- Rojó, G. (2015). Sobre los antecedentes de la lingüística de corpus. *Studium grammaticae. Homenaje al Profesor José Antonio Martínez. A. ÁLVAREZ MENÉNDEZ et alii (eds.)*. Oviedo: Universidad de Oviedo, 675–689.
- Rojó, G. (2021). *Introducción a la lingüística de corpus en español*. Routledge.
- Sánchez Rufat, A. (2015). Análisis contrastivo de interlengua y corpus de aprendientes: precisiones metodológicas. *Pragmalingüística*, (23), 191–210. <https://doi.org/10.25267/Pragmalinguistica.2017.i25>
- Sardinha, T. B. (2000). Lingüística de corpus: histórico e problemática. *Delta: documentação de estudos em lingüística teórica e aplicada*, 16, 323–367. <https://doi.org/10.1590/S0102-44502000000200005>
- Sardinha, T. B. (2004). *Lingüística de corpus*. Barueri.
- Sinclair, J. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford University Press
- Svartvik, J. (1992). Corpus linguistics comes of age. En J. Svartvik (Eds.), *Directions in corpus linguistics* (pp. 7–13). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110867275.7>
- Tognini-Bonelli, E. (2010). Theoretical overview of the evolution of Corpus Linguistics. *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics* (pp. 14–28). Routledge.
- Viana, V., Barnbrook, G., y Zyngier, S. (2011). *Perspectives on corpus linguistics. Perspectives on Corpus Linguistics*. John Benjamins.
- Villayandre Llamazares, M. (2008). Lingüística con corpus (I). *Estudios Humanísticos. Filología*, (30), 329–349. <https://doi.org/10.18002/ehf.v0i30.2847>

METALINGÜÍSTICA JURÍDICA

EN LA REGULACIÓN DE LA SINGULARIDAD: HACIA UNA LEGISLACIÓN PROACTIVA PARA LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL AVANZADA

JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA
Universidad Internacional de la Rioja

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de la singularidad, definida como el punto en el que las inteligencias artificiales (IA) superan la capacidad cognitiva humana y desarrollan una autonomía evolutiva, plantea profundas preguntas sobre el futuro del sistema jurídico. En este contexto, el derecho, diseñado principalmente para regular las relaciones humanas, se enfrenta a la tarea monumental de adaptarse para abarcar entidades no humanas, como sistemas de IA avanzados. La singularidad, aunque hipotética, tiene implicaciones tangibles para la regulación, la ética y la estructura social (Ávila, 2023; Lado, 2022).

Este apartado explora los fundamentos conceptuales de la singularidad desde la perspectiva jurídica, estableciendo las bases para un enfoque de metalingüística jurídica que permita transcender las limitaciones del lenguaje legal tradicional. A través de un análisis inicial, se examinan los desafíos actuales del sistema jurídico y la necesidad de adoptar un enfoque proactivo y adaptativo. La singularidad no solo representa un desafío técnico, sino también filosófico, ético y práctico. Como señalan Izaurieta y Saavedra (2000), la creciente complejidad de los sistemas de IA exige marcos legales flexibles capaces de anticipar los impactos a largo plazo.

Desde una perspectiva jurídica, la singularidad obliga a reconsiderar conceptos fundamentales como la responsabilidad, la personalidad jurídica y los derechos fundamentales. Por ejemplo, ¿debería una IA

avanzada tener algún tipo de personalidad jurídica? Este tema ha sido ampliamente discutido en el ámbito legal, especialmente en el contexto de los vehículos autónomos y otras tecnologías avanzadas (Corcho et al., 2012). Según Ávila (2023), atribuir personalidad jurídica a las IA podría facilitar la asignación de responsabilidad, pero también plantea riesgos éticos significativos, como la deshumanización del derecho.

Además, la singularidad pone en entredicho la capacidad del lenguaje jurídico actual para manejar fenómenos tecnológicos tan complejos. El derecho, históricamente centrado en la precisión y la claridad, enfrenta serias limitaciones cuando se trata de regular sistemas que operan en base a cálculos matemáticos y procesos algorítmicos. Según Lado (2022), el lenguaje legal debe evolucionar para integrar conceptos técnicos y científicos, permitiendo una interacción más efectiva entre las normativas y las tecnologías avanzadas.

Un desafío clave es cómo regular la autonomía de las IA. A diferencia de otras herramientas tecnológicas, las IA avanzadas tienen la capacidad de aprender y adaptarse, lo que significa que pueden generar comportamientos impredecibles. Esto plantea preguntas críticas sobre la responsabilidad. Si una IA causa un daño, ¿quién debe ser considerado responsable? ¿El desarrollador, el usuario o la IA misma? Esta cuestión subraya la importancia de crear un marco legal que pueda abordar estas incertidumbres, garantizando la protección de los derechos humanos y la justicia (Izaurieta & Saavedra, 2000; Lado, 2022).

Desde un punto de vista ético, la singularidad también plantea dilemas fundamentales. A medida que las IA se vuelven más autónomas, surge la cuestión de si estas entidades deberían tener algún tipo de derechos. Por ejemplo, ¿una IA avanzada tiene derecho a la privacidad de sus datos o a la protección contra el abuso? Según Corcho et al. (2012), estas preguntas no solo son teóricas, sino que tienen implicaciones prácticas para la regulación de tecnologías avanzadas. El marco jurídico debe garantizar que la autonomía de las IA no comprometa los valores fundamentales de la sociedad, como la igualdad, la dignidad y la justicia.

Otra dimensión importante es la interacción entre la singularidad y las estructuras sociales. La concentración de tecnologías avanzadas en

manos de unas pocas entidades puede exacerbar las desigualdades existentes, creando una brecha aún mayor entre quienes tienen acceso a estas herramientas y quienes no. Esto subraya la necesidad de una regulación que promueva la equidad y el acceso universal. Según Ávila (2023), el derecho debe desempeñar un papel activo en la distribución equitativa de los beneficios tecnológicos, evitando la concentración de poder y recursos.

En términos prácticos, la metalingüística jurídica ofrece un enfoque prometedor para abordar estos desafíos. Este marco combina elementos de derecho cuántico, iusfilosofía y procesamiento del lenguaje natural (PLN) para crear un sistema normativo más adaptativo y resiliente. Por ejemplo, la integración de ontologías legales y metadatos normativos permite estructurar la información jurídica de manera más eficiente, facilitando su interpretación por sistemas automatizados (Corcho et al., 2012). Según Izaurieta y Saavedra (2000), estas herramientas no solo mejoran la precisión y la transparencia de las normativas, sino que también permiten una mayor adaptabilidad en un entorno dinámico.

La singularidad también tiene implicaciones para la gobernanza global. La naturaleza transnacional de las tecnologías avanzadas exige un enfoque coordinado a nivel internacional. Según Lado (2022), es esencial establecer estándares globales para la regulación de la IA, garantizando que las normativas sean consistentes y eficaces en diferentes jurisdicciones. Esto no solo minimiza los riesgos de fragmentación regulatoria, sino que también promueve la cooperación y la innovación global.

Finalmente, la singularidad representa una oportunidad única para repensar las bases del derecho. Al integrar herramientas tecnológicas y principios éticos en el diseño normativo, el sistema jurídico puede evolucionar para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Este enfoque no solo garantiza una regulación más efectiva, sino que también refuerza el papel del derecho como una herramienta para promover la justicia y el bienestar en un mundo en constante cambio (Ávila, 2023; Lado, 2022).

2. OBJETIVOS

El objetivo principal para por explorar los fundamentos conceptuales, éticos y prácticos que plantea la singularidad desde una perspectiva jurídica, estableciendo las bases para un marco normativo adaptativo basado en la metalingüística jurídica. Esto permitirá anticipar y abordar los desafíos derivados del desarrollo autónomo de las inteligencias artificiales (IA). Entre los objetivos específicos se encuentra analizar los fundamentos teóricos de la singularidad, definiendo su concepto y su relación con los sistemas de IA avanzados, además de identificar las principales implicaciones jurídicas, éticas y sociales asociadas a su desarrollo autónomo. Asimismo, se busca evaluar los desafíos actuales del sistema jurídico frente a las IA avanzadas, examinando las limitaciones del derecho tradicional para regular tecnologías basadas en procesos algorítmicos y conceptos clave como la responsabilidad, la personalidad jurídica y los derechos fundamentales en este contexto.

Otro objetivo es proponer la implementación de un enfoque de metalingüística jurídica que supere las restricciones del lenguaje legal tradicional, identificando herramientas y metodologías basadas en el derecho cuántico, la iusfilosofía y el procesamiento del lenguaje natural (PLN), que permitan estructurar normativas adaptativas. Además, se pretende explorar los dilemas éticos y filosóficos de la singularidad, debatiendo sobre la posible atribución de derechos a las IA avanzadas y evaluando los riesgos de deshumanización del derecho y las implicaciones éticas de conceder personalidad jurídica a entidades no humanas. Finalmente, se busca desarrollar un marco regulatorio que promueva equidad y justicia, estableciendo principios normativos que garanticen una distribución justa de los beneficios tecnológicos y proponiendo estándares internacionales para la regulación de la IA en un contexto globalizado.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada es de carácter cualitativo, enfocándose en el análisis interpretativo de textos legales, teóricos y científicos, con un enfoque en la comprensión y evaluación de los desafíos jurídicos que

plantea la singularidad. El estudio sigue un enfoque deductivo, partiendo de conceptos teóricos generales sobre la singularidad para analizar casos y ejemplos específicos que permitan identificar implicaciones prácticas y normativas. Dada la naturaleza emergente del tema, la investigación es exploratoria y prioriza la identificación de nuevas perspectivas y herramientas adaptativas. Los métodos de investigación incluyen una revisión bibliográfica exhaustiva de literatura académica sobre la singularidad, inteligencia artificial, derecho cuántico, iusfilosofía y metalingüística jurídica, además del análisis de marcos regulatorios existentes en distintas jurisdicciones.

Se aplicará un análisis comparativo para evaluar cómo diferentes sistemas jurídicos abordan temas relacionados con la IA, como la responsabilidad y la autonomía tecnológica, identificando modelos regulatorios aplicables al contexto de la singularidad. Además, se realizará un análisis interpretativo de textos legales, normativos y éticos desde una perspectiva interdisciplinaria que integre conceptos de filosofía, ética y tecnología. El estudio de casos permitirá analizar situaciones actuales en las que tecnologías avanzadas ya plantean desafíos legales, como los vehículos autónomos y los sistemas de IA generativa.

Las herramientas y técnicas empleadas incluyen el procesamiento del lenguaje natural para explorar cómo integrar conceptos técnicos en normativas legales, ontologías legales para modelar y organizar conceptos jurídicos relacionados con la IA, y simulaciones de escenarios hipotéticos para evaluar la aplicabilidad de las normativas propuestas. El desarrollo de la investigación se llevará a cabo en varias fases, comenzando con una revisión conceptual profunda de la singularidad y la metalingüística jurídica, seguida de un análisis normativo de las limitaciones y oportunidades del marco jurídico actual frente a las IA avanzadas. Posteriormente, se diseñarán propuestas de lineamientos normativos adaptativos y globalmente armonizados, las cuales serán validadas de manera interdisciplinaria con expertos en tecnología, ética y derecho, asegurando su viabilidad y pertinencia. Esta metodología garantizará un análisis riguroso que permita anticipar y abordar los desafíos jurídicos de la singularidad desde una perspectiva innovadora y ética.

4. RETOS ÉTICOS Y JURÍDICOS DE LA SINGULARIDAD

La singularidad no solo plantea desafíos técnicos, sino que también redefine los límites de la ética y la justicia. En este contexto, la responsabilidad, un concepto central del derecho, se ve profundamente cuestionada. Actualmente, las leyes se construyen en torno a la idea de que los actos son realizados por humanos o entidades jurídicas controladas por humanos. Sin embargo, los sistemas de IA autónomos desafían esta premisa al actuar de manera independiente (Russell & Norvig, 2021; Floridi, 2018).

El concepto de responsabilidad jurídica, tradicionalmente vinculado a la capacidad de decisión y control humano, se ve comprometido frente a las IA avanzadas, que operan basadas en algoritmos de aprendizaje profundo. Estas tecnologías no solo ejecutan órdenes predefinidas, sino que también generan soluciones basadas en patrones y datos que no necesariamente son comprendidos por sus desarrolladores (Goodfellow et al., 2016). Por ejemplo, en el caso de vehículos autónomos, una decisión tomada por el sistema puede resultar en un accidente mortal. La pregunta inmediata es: ¿quién debe ser considerado responsable? ¿El fabricante, el programador o el propietario del vehículo?

Según Bryson (2020), un enfoque para abordar esta cuestión es considerar la IA como una herramienta bajo el control humano, lo que implicaría que la responsabilidad recaiga en quienes diseñan y gestionan estos sistemas. Sin embargo, esta perspectiva enfrenta limitaciones en situaciones donde la IA muestra comportamientos impredecibles o donde sus decisiones no pueden ser explicadas fácilmente debido a la opacidad de los algoritmos utilizados.

La imprevisibilidad de los sistemas avanzados de IA plantea desafíos significativos para los marcos legales actuales. La falta de transparencia, conocida como el problema de la “caja negra”, complica la asignación de responsabilidad. Según Wachter et al. (2017), esta opacidad no solo dificulta la identificación de errores, sino que también socava la confianza pública en estas tecnologías. Una solución propuesta es la implementación de “IA explicable”, que permita desglosar cómo los algoritmos llegan a sus decisiones y facilitar la supervisión humana.

Además, la autonomía de las IA lleva a algunos académicos a cuestionar si estas tecnologías deberían tener algún grado de personalidad jurídica. Tal reconocimiento permitiría a las IA asumir responsabilidades legales limitadas, similar a las corporaciones. Sin embargo, como advierte Floridi (2018), esta solución puede ser problemática, ya que podría desviar la atención de las responsabilidades humanas y dificultar la aplicación de normas éticas y legales.

El sesgo algorítmico es otra dimensión importante en el debate sobre la responsabilidad de las IA. Al estar entrenadas en grandes conjuntos de datos históricos, las IA a menudo reflejan y amplifican los prejuicios sociales existentes. Según Noble (2018), estos sesgos pueden perpetuar desigualdades estructurales, generando consecuencias adversas en decisiones automatizadas relacionadas con el empleo, el crédito o la justicia penal. En este contexto, la pregunta sobre quién es responsable de mitigar estos sesgos se vuelve crucial.

La colaboración internacional es esencial para enfrentar estos desafíos. Dado que las tecnologías de IA operan a nivel global, es fundamental establecer estándares internacionales que definan las responsabilidades de los desarrolladores, operadores y usuarios. Según Russell & Norvig (2021), estos estándares deben incluir principios de transparencia, equidad y supervisión continua, garantizando que las IA sean seguras y confiables en cualquier jurisdicción.

En términos prácticos, una solución complementaria es el desarrollo de auditorías algorítmicas. Estas auditorías permitirían evaluar de manera regular cómo las decisiones de las IA se alinean con las normas legales y éticas. Según Mittelstadt et al. (2016), estas herramientas no solo mejoran la transparencia, sino que también promueven la rendición de cuentas al identificar posibles fallos o áreas de mejora en los sistemas automatizados.

La regulación proactiva también desempeña un papel clave en la asignación de responsabilidades. Por ejemplo, la propuesta de la Comisión Europea sobre la regulación de IA incluye medidas para garantizar que los sistemas de alto riesgo cumplan con estándares rigurosos de calidad y seguridad antes de su implementación (European Commission, 2021). Estas

medidas no solo protegen a los usuarios finales, sino que también crean un marco para responsabilizar a los desarrolladores en caso de fallos.

Finalmente, es crucial equilibrar la regulación con la promoción de la innovación. Las IA tienen el potencial de generar beneficios significativos en campos como la salud, la educación y el medio ambiente. Según Bryson (2020), los marcos legales deben diseñarse de manera que mitiguen los riesgos sin sofocar la creatividad y el progreso tecnológico. Esto incluye incentivos para el desarrollo de IA ética y programas de capacitación que preparen a los actores jurídicos para enfrentar los desafíos de la singularidad.

En conclusión, la singularidad redefine la noción de responsabilidad en el derecho. Los sistemas legales deben evolucionar para abordar la complejidad de las tecnologías avanzadas, garantizando la justicia, la equidad y la protección de los derechos fundamentales. Esto requiere no solo la creación de marcos normativos adaptativos, sino también la integración de herramientas tecnológicas y éticas que fortalezcan la transparencia y la rendición de cuentas en un mundo cada vez más interconectado.

5. METALINGÜÍSTICA JURÍDICA COMO HERRAMIENTA REGULATORIA

La metalingüística jurídica surge como una disciplina clave para abordar los desafíos regulatorios de la singularidad. En un contexto donde las tecnologías avanzadas, como la inteligencia artificial (IA), superan las capacidades humanas en múltiples dimensiones, el derecho necesita evolucionar para ser más adaptativo, inclusivo y resiliente. Este enfoque interdisciplinario combina herramientas tecnológicas, matemáticas y conceptuales para redefinir el lenguaje jurídico y garantizar que las normativas sean efectivas en un mundo cada vez más tecnológico (Floridi, 2019; Mittelstadt et al., 2016).

La metalingüística jurídica puede definirse como un marco teórico y práctico que trasciende las limitaciones del lenguaje legal tradicional al integrar conceptos técnicos y científicos. Su objetivo principal es crear un sistema normativo capaz de adaptarse a los avances tecnológicos,

garantizando que las leyes sean comprensibles tanto para humanos como para máquinas (LeCun et al., 2015). En el contexto de la singularidad, esto implica desarrollar normativas que puedan interactuar con sistemas autónomos, analizar datos en tiempo real y actualizarse de manera dinámica en función de las necesidades sociales y tecnológicas.

Uno de los componentes clave de la metalingüística jurídica es el desarrollo de ontologías legales, que son estructuras conceptuales diseñadas para organizar y clasificar la información jurídica. Estas ontologías permiten una interpretación más precisa de las leyes por parte de los sistemas de IA, facilitando su aplicación en entornos complejos. Según Núñez et al. (2020), las ontologías legales no solo mejoran la eficiencia en la búsqueda de información, sino que también actúan como un puente entre diferentes sistemas legales, promoviendo la interoperabilidad internacional.

Los lenguajes híbridos son una herramienta fundamental dentro de la metalingüística jurídica, ya que permiten un puente efectivo entre el lenguaje humano y las necesidades interpretativas de las máquinas. Estos lenguajes, diseñados para ser legibles tanto por personas como por sistemas de inteligencia artificial (IA), combinan el rigor de las estructuras matemáticas con la flexibilidad del lenguaje natural. Su objetivo principal es garantizar que las normativas legales puedan ser comprendidas, aplicadas y supervisadas por sistemas autónomos sin perder la claridad y precisión necesarias en un contexto jurídico (Winkels & Van Opijnen, 2018).

Los lenguajes híbridos suelen estar basados en lógicas formales como OWL (Web Ontology Language) y RDF (Resource Description Framework), que permiten estructurar información compleja de manera jerárquica y relacional. Según Núñez et al. (2020), estas herramientas son esenciales para traducir conceptos legales abstractos en estructuras que puedan ser procesadas por algoritmos. Por ejemplo, una cláusula legal que establece excepciones podría ser representada mediante reglas condicionales que los sistemas automatizados pueden aplicar en tiempo real.

El diseño de lenguajes híbridos implica también la integración de elementos contextuales y semánticos. Esto es crucial en el derecho, donde el significado de una disposición puede variar según su contexto o la intención legislativa. Según LeCun et al. (2015), los avances en redes

neuronales y procesamiento del lenguaje natural (PLN) han permitido desarrollar sistemas que pueden interpretar y aplicar estas estructuras híbridas con mayor precisión, aumentando su utilidad en aplicaciones legales prácticas.

Una de las aplicaciones más prometedoras de los lenguajes híbridos es la creación de contratos inteligentes. Estos contratos, codificados en lenguajes híbridos, permiten la ejecución automática de términos y condiciones una vez que se cumplen ciertos requisitos predefinidos. Según Floridi (2019), esta automatización no solo mejora la eficiencia en la gestión contractual, sino que también reduce los riesgos de ambigüedad y disputas legales.

Además, los lenguajes híbridos son esenciales en sistemas legales internacionales, donde las diferencias en los marcos normativos pueden generar conflictos. Al actuar como un lenguaje universal, estos sistemas pueden facilitar la interoperabilidad entre diferentes jurisdicciones, promoviendo una mayor coherencia en la aplicación de normativas transnacionales (Núñez et al., 2020).

A pesar de sus ventajas, el desarrollo de lenguajes híbridos enfrenta desafíos significativos. Uno de los principales es garantizar que estos lenguajes sean inclusivos y accesibles, tanto para los expertos legales como para los desarrolladores de IA. Además, su implementación requiere una colaboración interdisciplinaria que combine conocimientos de derecho, informática y lingüística, lo que puede ser complejo y costoso.

Sin embargo, el futuro de los lenguajes híbridos es prometedor. Con los avances continuos en PLN y ontologías legales, es probable que estos sistemas se vuelvan aún más sofisticados, permitiendo una mayor precisión y flexibilidad en la regulación de tecnologías avanzadas.

La transparencia algorítmica es otro componente clave de la metalingüística jurídica, especialmente en un mundo donde las decisiones automatizadas tienen un impacto significativo en la vida de las personas. La opacidad de muchos sistemas de IA, conocida como el problema de la “caja negra”, genera desconfianza y dificulta la supervisión regulatoria. La transparencia, por lo tanto, no solo es un requisito ético, sino

también un imperativo práctico para garantizar que las tecnologías avanzadas sean responsables y confiables (Wachter et al., 2017).

La opacidad de los algoritmos se debe en gran parte a la complejidad de las redes neuronales y otros sistemas de aprendizaje profundo. Según Rajpurkar et al. (2018), estos sistemas procesan grandes volúmenes de datos y generan resultados basados en correlaciones que no siempre son intuitivas o explicables. Esto plantea preguntas críticas sobre cómo y por qué se toman ciertas decisiones, especialmente en contextos legales donde la transparencia es esencial para garantizar la justicia.

Por ejemplo, en el ámbito de la justicia penal, los sistemas de IA se utilizan cada vez más para predecir el riesgo de reincidencia de los acusados. Sin embargo, según Noble (2018), estos sistemas a menudo perpetúan sesgos históricos, discriminando a ciertos grupos de manera sistemática. La falta de transparencia hace difícil identificar y corregir estos problemas, lo que subraya la importancia de desarrollar herramientas y marcos normativos que promuevan la explicabilidad.

Una solución propuesta para abordar la opacidad es el desarrollo de modelos explicativos que permitan a los sistemas de IA justificar sus decisiones. Según Binns (2018), estos modelos no solo aumentan la confianza en las tecnologías avanzadas, sino que también facilitan la supervisión y la rendición de cuentas. Por ejemplo, en el ámbito financiero, los sistemas explicativos pueden identificar las razones detrás de una negativa de crédito, permitiendo a los usuarios y reguladores evaluar la equidad de la decisión.

Las auditorías algorítmicas son otra herramienta crucial para garantizar la transparencia. Estas auditorías evalúan cómo los sistemas de IA procesan los datos y generan decisiones, identificando posibles sesgos o inconsistencias. Según Mittelstadt et al. (2016), las auditorías algorítmicas deben ser obligatorias en aplicaciones de alto riesgo, como la justicia penal y la atención médica, donde las decisiones incorrectas pueden tener consecuencias graves.

La transparencia algorítmica también debe ser un principio central en la gobernanza global de la IA. Según Taddeo y Floridi (2018), la creación de estándares internacionales para la transparencia puede

garantizar que las tecnologías avanzadas sean responsables y confiables en cualquier jurisdicción. Estos estándares deben incluir requisitos claros para la explicabilidad, la supervisión y la accesibilidad, promoviendo una mayor coherencia en la aplicación de normativas a nivel global.

6. PROPUESTA PARA UNA LEGISLACIÓN ADAPTATIVA

Para abordar los desafíos de la singularidad, es fundamental construir un marco normativo adaptativo y dinámico. La singularidad, al presentar tecnologías con capacidades autónomas y en constante evolución, exige normativas que no solo regulen el presente, sino que también puedan anticipar el futuro. Este enfoque debe basarse en reglas adaptativas y en la supervisión de organismos internacionales que guíen el desarrollo y la implementación de tecnologías avanzadas. Según Cath et al. (2018), las regulaciones tradicionales, diseñadas para contextos estáticos, carecen de la flexibilidad necesaria para lidiar con los cambios rápidos e impredecibles de las innovaciones tecnológicas.

Un marco normativo adaptativo se caracteriza por su capacidad de evolucionar junto con los avances tecnológicos, integrando nuevos conceptos y herramientas de manera continua. Por ejemplo, la creación de “reglas algorítmicas dinámicas” permitiría que las normativas se actualicen automáticamente en función de los datos y las tendencias emergentes (Taddeo & Floridi, 2018). Este enfoque es especialmente relevante en la regulación de sistemas de inteligencia artificial (IA), donde las decisiones autónomas requieren un equilibrio constante entre la innovación y la seguridad.

Además, es esencial establecer estándares globales para la regulación de la IA, garantizando que los sistemas sean desarrollados y aplicados de manera ética y responsable. La naturaleza transnacional de las tecnologías avanzadas implica que las acciones en una jurisdicción pueden tener impactos significativos en otras. Según Bryson et al. (2017), los estándares internacionales no solo promueven la coherencia y la

interoperabilidad, sino que también previenen la fragmentación regulatoria, que puede ser explotada por actores malintencionados.

Estos estándares deben abordar aspectos clave como la transparencia, la explicabilidad y la equidad en la toma de decisiones automatizadas. La transparencia es crucial para garantizar que las decisiones tomadas por sistemas de IA puedan ser comprendidas y auditadas por los usuarios y las autoridades. Según Wachter et al. (2017), los sistemas explicables aumentan la confianza pública y facilitan la supervisión, lo que es esencial para mitigar riesgos como el sesgo algorítmico y las violaciones a los derechos fundamentales.

La equidad, por otro lado, exige que los sistemas de IA sean diseñados y aplicados de manera que no perpetúen las desigualdades existentes. Según Noble (2018), la IA entrenada con datos históricos puede amplificar prejuicios sociales, lo que subraya la necesidad de mecanismos regulatorios que monitoreen y mitiguen estos sesgos. Un estándar global podría incluir auditorías algorítmicas obligatorias para garantizar que las decisiones automatizadas cumplan con principios de justicia y no discriminación.

Además de los estándares globales, es vital crear organismos internacionales dedicados a la supervisión y regulación de la IA. Estos organismos podrían establecer directrices sobre el diseño y la implementación de tecnologías avanzadas, así como coordinar esfuerzos entre países para enfrentar desafíos comunes. Según Cath et al. (2018), una colaboración internacional efectiva requiere no solo la alineación de normativas, sino también el intercambio de conocimientos y mejores prácticas.

Un aspecto igualmente importante es la capacitación en temas de IA para los actores clave del sistema jurídico. Jueces, legisladores y abogados deben estar equipados con el conocimiento necesario para comprender las implicaciones técnicas y éticas de las tecnologías avanzadas. Según Floridi (2019), la falta de familiaridad con los aspectos técnicos de la IA puede llevar a decisiones legales que no reflejen adecuadamente los riesgos y beneficios asociados. Por lo tanto, programas educativos diseñados específicamente para profesionales del derecho son esenciales para garantizar una regulación efectiva y comprensiva.

La capacitación debe incluir no solo el entendimiento técnico de la IA, sino también la capacidad de interpretar y aplicar principios éticos en contextos legales complejos. Esto es especialmente relevante en la singularidad, donde las decisiones autónomas pueden tener implicaciones profundas para los derechos humanos y la dignidad. Según Bryson et al. (2017), los principios éticos deben ser incorporados en todas las etapas del desarrollo y la implementación de sistemas de IA, desde el diseño hasta su despliegue y uso.

La creación de un marco normativo adaptativo también debe considerar la integración de tecnologías emergentes, como el blockchain, para mejorar la trazabilidad y la seguridad en la regulación de la IA. Según Taddeo y Floridi (2018), las tecnologías de registro distribuido pueden proporcionar una base sólida para rastrear las decisiones y actividades de los sistemas autónomos, facilitando la rendición de cuentas y reduciendo la opacidad.

Por último, un enfoque adaptativo debe incluir mecanismos de retroalimentación que permitan a las normativas evolucionar en respuesta a los avances tecnológicos y las necesidades sociales. Según Mittelstadt et al. (2016), la implementación de sistemas de retroalimentación continua puede garantizar que las regulaciones se mantengan relevantes y efectivas, incluso en un entorno tecnológico en constante cambio.

7. CONCLUSIONES

En conclusión, un marco normativo adaptativo y dinámico es esencial para abordar los desafíos únicos de la singularidad. Al combinar reglas adaptativas, estándares globales y capacitación en IA, este enfoque no solo regula las tecnologías avanzadas de manera efectiva, sino que también promueve su desarrollo ético y responsable. Aunque este camino no está exento de desafíos, su implementación es crucial para garantizar que los beneficios de la singularidad sean accesibles para todos, al tiempo que se minimizan los riesgos asociados.

La singularidad representa un punto de inflexión en la relación entre la humanidad y la tecnología. Este fenómeno, que implica la emergencia de inteligencias artificiales (IA) con capacidades cognitivas superiores

a las humanas, no solo desafía las bases del derecho, sino que también redefine los límites de la ética, la justicia y la gobernanza global. Este apartado concluye que la metalingüística jurídica no solo es una herramienta necesaria, sino esencial, para garantizar que el derecho pueda responder a los desafíos de un mundo post-singularidad. La integración de principios éticos, sociales y tecnológicos en el diseño normativo es clave para garantizar la justicia y el bienestar en un mundo en constante evolución (Floridi, 2019; Bryson et al., 2017).

Este capítulo ha explorado cómo la singularidad desafía las bases del derecho y cómo la metalingüística jurídica ofrece un marco innovador para regular tecnologías avanzadas. Al anticiparse a los desarrollos tecnológicos, el derecho puede garantizar que estos avances beneficien a la sociedad de manera equitativa y sostenible. Sin embargo, para alcanzar este objetivo, es fundamental comprender los desafíos específicos que plantea la singularidad y las formas en que la metalingüística jurídica puede abordar estos desafíos.

8. REFERENCIAS

- Ávila, J. A. (2023). Regulación legal del Metaverso: Transversalidad jurídica. Editorial Francis Lefebvre.
- Binns, R. (2018). Fairness in machine learning: Lessons from political philosophy. *Proceedings of the 2018 Conference on Fairness, Accountability, and Transparency*, 149-159.
<https://doi.org/10.1145/3287560.3287586>
- Bryson, J. J. (2020). The Past Decade and Future of AI's Impact on Society. *Ethics and Information Technology*, 22(3), 5-15.
<https://doi.org/10.1007/s10676-020-09521-2>
- Cath, C., Wachter, S., Mittelstadt, B., Taddeo, M., & Floridi, L. (2018). Artificial intelligence and the 'good society': The US, EU, and UK approach. *Science and Engineering Ethics*, 24(2), 505-528.
<https://doi.org/10.1007/s11948-017-9901-7>
- Corcho, O., Fernández-López, M., Gómez-Pérez, A., & López-Cima, A. (2012). Construcción de ontologías legales con la metodología METHONTOLOGY. *International Journal of Law and Information Technology*, 10(3), 245-256.

- European Commission. (2021). Proposal for a Regulation of the European Parliament and of the Council Laying Down Harmonised Rules on Artificial Intelligence (Artificial Intelligence Act). <https://eur-lex.europa.eu/>
- Floridi, L. (2018). *The Ethics of Artificial Intelligence*. Springer.
- Floridi, L. (2019). *The Logic of Information: A Theory of Philosophy as Conceptual Design*. Oxford University Press.
- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2016). *Deep Learning*. MIT Press.
- Izaurieta, F., & Saavedra, C. (2000). *Redes neuronales artificiales*. Departamento de Física, Universidad de Concepción Chile.
- Lado, G. A. (2022). *Un modelo de redes neuronales artificiales inspirado en la semántica cognitiva* (Doctoral dissertation, Universidad de Buenos Aires).
- LeCun, Y., Bengio, Y., & Hinton, G. (2015). Deep learning. *Nature*, 521(7553), 436-444. <https://doi.org/10.1038/nature14539>
- Mittelstadt, B. D., Allo, P., Taddeo, M., Wachter, S., & Floridi, L. (2016). The Ethics of Algorithms: Mapping the Debate. *Big Data & Society*, 3(2), 1-21. <https://doi.org/10.1177/2053951716679679>
- Noble, S. U. (2018). *Algorithms of Oppression: How Search Engines Reinforce Racism*. NYU Press.
- Núñez, M., Van Harmelen, F., & Ten Teije, A. (2020). Ontologies in the legal domain. *Artificial Intelligence and Law*, 28(3), 267-293. <https://doi.org/10.1007/s10506-019-09252-4>
- Russell, S., & Norvig, P. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4th ed.). Pearson.
- Rajpurkar, P., Jia, R., & Liang, P. (2018). Know What You Don't Know: Unanswerable Questions for SQuAD. *Proceedings of the 56th Annual Meeting of the Association for Computational Linguistics*, 784-789. <https://doi.org/10.18653/v1/P18-2124>
- Taddeo, M., & Floridi, L. (2018). How AI can be a force for good. *Science*, 361(6404), 751-752. <https://doi.org/10.1126/science.aat5991>
- Wachter, S., Mittelstadt, B., & Floridi, L. (2017). Why a right to explanation of automated decision-making does not exist in the General Data Protection Regulation. *International Data Privacy Law*, 7(2), 76-99. <https://doi.org/10.1093/idpl/ix005>
- Winkels, R., & Van Opijnen, M. (2018). Legal big data: Reflections on the promises and challenges. *Proceedings of the 16th International Conference on Artificial Intelligence and Law*, 237-245. <https://doi.org/10.1145/3209106.3209169>

EL FRANCÉS EN CANADÁ. PRINCIPALES ANTECEDENTES HISTÓRICOS DE SU SITUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA. IMPLICACIONES EN EL CONTEXTO ACTUAL Y EN EL ESTATUS SIMBÓLICO DE LA LENGUA Y DE SUS VARIEDADES VERNÁCULAS MINORIZADAS¹¹⁸

DIEGO HERRERA RUEDA
Universidad de Cádiz

1. INTRODUCCIÓN

El francés canadiense es sujeto de estudio sociolingüístico desde hace varias décadas por la particular situación que presenta. Pese a ser una lengua hegemónica, en Canadá es minoritaria, aunque reconocida legislativamente por la Constitución y con un número considerable de hablantes concentrados en el este del país. Esto es relativamente reciente, pues desde la cesión de los territorios franceses a la corona inglesa (Cormier, 1999), el francés atravesó periodos de aislamiento y prohibición (Leclerc, 2024c). Ello implica una complejidad sociolingüística intrínseca para el francés en Canadá, marcado por épocas de diglosia¹¹⁹ y persecución lingüística. Por ello, consideramos necesario

¹¹⁸ Esta publicación se ha realizado en el marco de la ayuda para la Formación del Profesorado Universitario FPU22/01062 concedida por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

¹¹⁹ El término ‘diglosia’ ha sido definido en numerosas ocasiones. La definición propuesta por Ferguson en 1959 establece un uso discriminado de variedades de una misma lengua que se reparten las funciones y valores de prestigio, añadiendo también la distinción entre variedad aprendida y “materna”, siendo esta segunda la que goza de menor prestigio frente a la primera, menos asociada a la identidad del hablante y a su uso corriente, pero con mayor prestigio social. Nos adscribimos a propuestas y actualizaciones del término como la de Fishman (1979), Lüdi (1990) o Fasold (1984) que proponen la diglosia como un uso discriminado de variedades, lenguas, pidgins o códigos en un *continuum* que pueden variar sus relaciones

un acercamiento general a la situación canadiense que encuadre trabajos futuros más específicos. El análisis de periodos históricos y principales políticas lingüísticas permite ilustrar las actitudes lingüísticas y representaciones simbólicas¹²⁰ acordados al francés actualmente, pues estos hechos son un antecedente directo para el imaginario colectivo de las comunidades, como por ejemplo la acadiana¹²¹. El pasado de Canadá ilustra su situación lingüística y condiciona hechos como la distribución de hablantes y valores simbólicos¹²² asociados a las lenguas¹²³.

El objetivo de esta contribución es sintetizar los hechos mayores de la historia sociolingüística canadiense desde la colonización francesa, así como sus implicaciones para el estatus de las lenguas, estableciendo la correlación de estos antecedentes con los valores simbólicos asociados al francés y a sus variedades vernáculas actualmente. Para ello, repasaremos la historia de colonización del país y los hechos de la *Révolution tranquille* (Corbeil, 1976; Nardocchio, 1980; Cormier, 2012). Más adelante, expondremos cifras actuales de hablantes y datos de actitudes lingüísticas extraídos del *Commissariat aux Langues Officielles*, para poner en relieve el presente del estatus del francés. Finalmente, revisaremos tres estudios de referencia (Boudreau & Gadet, 1998; Perrot, 2006; Voisin, 2016), donde veremos en qué medida la situación simbólica del acadiano¹²⁴ se corresponde con las cifras generales del país.

Este trabajo resume el contexto francófono canadiense y aporta una visión introductoria, donde apreciamos cómo las cifras de hablantes y las políticas lingüísticas contradirían el estatus percibido por los locutores

diglósicas en función del estatus simbólico poseído por la variedad, apareciendo numerosas relaciones interdiglósicas. (Herrera Rueda, En prensa)

¹²⁰ Cf. Boudreau, 2014

¹²¹ “Le français acadien se définit en termes “généalogiques”” (Arrighi, 2014).

¹²² Estos los entendemos en el sentido bourdieusiano (Cf. Bourdieu, 1982), acepción que utiliza gran parte de la sociolingüística moderna para explicar el estatus lingüístico en dinámicas entre lenguas o variedades con diferentes niveles de prestigio y legitimidad (Cf. Ferguson, 2003)

¹²³ “Ces représentations sont largement héritières de l'histoire ainsi que de la situation sociolinguistique de la communauté.” (Arrighi & Urbain, 2021).

¹²⁴ Nos centraremos en esta variedad, pues es hablada en la segunda comunidad con más presencia francófona del país, pero en situación minoritaria y que, a nuestro criterio, ejemplifica muy bien la situación del francés en las provincias *hors-Québec*.

de variedades minorizadas como el francés acadiano o el chiac. Ello sirve como punto de partida para posteriores trabajos sociolingüísticos y encuadra la situación de un país donde el bilingüismo legislativo dista de materializarse en la totalidad de los hablantes (Voisin, 2016).

2. BREVE HISTORIA DEL FRANCÉS EN CANADÁ. ACERCAMIENTO GENERAL

La situación actual del francés en Canadá es consecuencia de los cambios que desencadenaría la década de 1960 (Corbeil, 1976). Sin embargo, el espíritu de esta época encuentra motivaciones que se remontan a la colonización francesa y las ideologías que se construyeron en el imaginario colectivo francófono desde la implantación de la lengua. En esta sección realizaremos una revisión de los principales hechos que encuadran la cuestión lingüística, puntos de anclaje para el constructo identitario francófono-canadiense que condiciona la vitalidad de la lengua, la distribución de comunidades de habla y la actitudes lingüísticas de los hablantes¹²⁵.

2.1. LA OCUPACIÓN FRANCESA

A principios del siglo XVII, Francia ocupa parte del noreste del continente americano. Se crea así la *Nouvelle-France*, el primer establecimiento francés que sería el germen de la futura colonia y comunidad de Acadia (Daigle, 1993 ; Cormier, 2012 ; Arrighi & Urbain, 2021) y de la francofonía canadiense. Lingüísticamente, coinciden esta época y décadas posteriores con un periodo donde la lengua sería sometida a un notable esfuerzo de normalización lingüística (Bonhomme, 2011). Este impulso normalizador, en relación directa con la monarquía absolutista, buscaba imponer una lengua común y estandarizada en la totalidad del territorio para afirmar el poder real y nacional¹²⁶. El organismo

¹²⁵ En una contribución anterior realizamos una síntesis similar, enfocada a los antecedentes históricos de la comunidad acadiana, con numerosos rasgos comunes. Cf. Herrera Rueda, 2024.

¹²⁶ Esto llegó a su cénit bajo el reinado de Luis XIV y la promoción de la monarquía como la perfección en la cultura y exquisitez francesa. El habla del rey fue incluso tomada como referencia lingüística en algunos tratados prescriptivos publicados. Cf. Leclerc, 2024d.

prescriptor principal sería la recién creada *Académie française*, fundada en 1634 y oficializada en 1635¹²⁷ por el cardenal Richelieu durante el reinado de Luis XIII. Esta se encargaría de promover ideales de ‘pureza lingüística’ y de eliminar los dialectalismos: una promoción de las variedades parisinas frente a elementos regionales o populares propios del habla común (Leclerc, 2024d). Numerosos autores y gramáticos buscaron, no solo promocionar el francés frente a otras lenguas regionales¹²⁸ como el occitano o el picardo, sino estabilizar el francés heredado del Renacimiento.¹²⁹

Entre los locutores de la esfera noble-burguesa se implantaría una ideología¹³⁰ preciosista que buscaba acercarse al ideal lingüístico del ‘*bon usage*’ (noción que crearía el gramático Vaugelas), a la vez que el francés se extendía por Europa como una de las lenguas de la diplomacia, aunque para la mayoría de los locutores del hexágono la unificación lingüística se culminaría varios siglos más adelante (Herrera Rueda, 2021). El recorrido del francés será particular frente a otras lenguas cuyos elementos superfluos se sustituyen por otros más contemporáneos, según las necesidades de los locutores y las evoluciones propias al uso (Cormier, 2012a, Herrera Rueda, 2021). Esto se explicaría, entre otras razones, por el marcado intervencionismo normativo francés.

¹²⁷ Cf. “Les grandes dates”, *Académie française*.

¹²⁸ Llamadas *patois* con un interés político de impulsar, ya desde el siglo anterior, la variedad *françoise* hablada por la nobleza y élites intelectuales. Esta gozaría progresivamente de mayor hegemonía, en lugar de estas lenguas regionales habladas vernáculamente por la mayoría de la población, que en el pasado habían gozado de un estatus simbólico de mayor prestigio.

¹²⁹ “Le problème qui se pose à ces remarqueurs est l’état encore fluctuant du français hérité de la Renaissance, avec ses variations lectales et sa syntaxe mouvante. D’où leur souci d’épurer ce trop-plein variationnel en tentant d’instaurer une pratique langagière homogène qualifiée de « bon usage » [...]. Une telle standardisation présente par ailleurs plusieurs caractéristiques. D’une part, elle vise à mettre en place un langage de distinction, axé autour du pouvoir royal et des meilleurs écrivains. D’autre part, elle s’avère complexe, dans la mesure où elle est à la fois individuelle, initiée par de fortes personnalités, sociale – en liaison avec les Salons et les cercles philologiques – et dialogique, avec de multiples débats contradictoires entre ses instigateurs.” (Bonhomme, 2011)

¹³⁰ Con sus antecedentes directos en la segunda mitad del siglo XVI, donde la lucha contra los italianismos y los *patois* se hace manifiesta en intelectuales como Malherbe o Pasquier. (Cf. Leclerc, 2024d).

Durante esta época, al deseo de acercamiento a la norma, presente generalmente en las dinámicas entre variedades vernáculas y variedades hegemónicas-legítimas, se añade el hecho de que no se había precisado aún una norma local¹³¹. La aceptación de la norma metropolitana presentaba la dicotomía de ajustarse a la realidad de un contexto social diferente al de la colonia¹³². En este contexto, la política lingüística se materializaba en Francia a través de la presión de la Academia y sus miembros, pero también a través de la monarquía y sus decretos, edictos y ordenanzas. No podemos catalogarlo como una política lingüística tal y como la conocemos actualmente; las medidas no respondían a criterios lingüísticos, sino a ideales estéticos herederos del racionalismo renacentista, emanando del rey como figura prescriptiva principal en muchos casos (Leclerc, 2024). No existía el concepto de lengua oficial¹³³ actual, pero sí podemos mencionar legislación específica en materia lingüística de gran importancia como la ordenanza de Villers-Cotterêts, estableciendo el francés como lengua jurídica y de la administración. Esta fue promulgada en el anterior siglo y serviría para dar comienzo al intervencionismo lingüístico francés (Leclerc, 2024d). La ideología de la depuración lingüística se convertía en una herramienta *per se* de política lingüística y la Academia en el primer punto de referencia normativo. El francés sería, de esta forma, en *Nouvelle-France*, la lengua jurídica y de la administración, así como del prestigio, pues era usada en

¹³¹ Si actualmente el quebequense ostenta el lugar de variedad legítima dentro del país, el concepto de norma para las variedades vernáculas no-quebequenses es ciertamente conflictivo y suscita numerosos debates en torno a qué rasgos son propios a qué variedades e incluso si ciertas categorizaciones son pertinentes dentro del *continuum* canadiense, donde las similitudes formales parecen ser mayores que las diferencias a la hora de establecer distinciones, sobre todo en las variedades del este del país. La designación de variedades y su delimitación es un área que suscita numerosos desafíos teóricos en este aspecto. Cf. Boudreau 2011, 2012; Cormier 2012a, 2012b; Urbain, 2014; Arrighi, 2014, 2020.

¹³² Esta relación paradójica con la metrópoli será un *leitmotiv* de las actitudes lingüísticas de los hablantes francófonos. Una necesidad de precisar una identidad lingüística individual en conflicto entre el acercamiento a lo legítimo-hegemónico (entendido a la vez como auténticamente francófono y universal) o la reivindicación vernácula.

¹³³ Si el concepto de política lingüística es difícil de fechar en la historia del francés, la oficialidad de la lengua también lo es y no se presentaría como la conocemos hasta la época de la Revolución francesa (Leclerc, 2024b). La obligación de uso legal, jurídico y administrativo de la lengua, ya presente en esta época, puede considerarse un estatus similar al que actualmente concebimos como de oficialidad.

los intercambios comerciales (Leclerc, 2024a) y en general, en la vida cotidiana de sus habitantes.

No obstante, estos hechos deben ser considerados con cautela, pues si la normalización impregnaba los usos lingüísticos de las clases altas, no alcanzaría a la mayoría de los locutores del pueblo llano, hablantes de *patois*, hasta el punto de no poderse comunicar con locutores de '*langue française*'. El francés era, en muchas ocasiones, desconocido por la mayoría, aunque frecuente en las cortes europeas y en Canadá (Leclerc, 2024d). Si ciertamente el francés canadiense cuenta con rasgos arcaizantes, no pueden explicarse en su totalidad por el impulso normalizador de este siglo, pues la población colonizadora presentaba influencia de sus lenguas regionales. De hecho, gran parte de autores historicistas comentan los sustratos lingüísticos angevinos y poitevinos del *Haut-Poitou* (Massignon, 1962, Charpentier, 1994) como uno de los elementos para categorizar el vernáculo acadiano 'tradicional'¹³⁴. Ello indica que la normalización metropolitana afectaría solo parcialmente al concepto de norma de las colonias y que, a su vez, la lengua exportada a Canadá portaba rasgos propios de los regionalismos y dialectalismos del francés popular (que combatía precisamente el purismo).

Tras un siglo que sirvió para implantar el francés y establecerlo como lengua legal y de prestigio en el territorio colonizado frente a otras lenguas autóctonas¹³⁵ (Leclerc, 2024a), el hecho que principalmente condicionaría la evolución del francés en Canadá en cuanto a su estatus simbólico y vitalidad fue la entrega de los territorios a la corona inglesa.

2.2. EL DOMINIO INGLÉS Y LA SUMISIÓN LINGÜÍSTICA

El contacto con el inglés es la variable principal que debemos considerar para analizar los antecedentes lingüístico-culturales de Canadá, pues

¹³⁴ Acadia fue *de facto* la primera colonia de *Nouvelle-France*, según el consenso de los especialistas (Daigle, 1993; Cormier, 2012; Arrighi & Urbain, 2021). Por tanto, el francés acadiano y algunos de sus rasgos ejemplificarían los elementos que comentamos.

¹³⁵ No por ello asimiladas, puesto que estas mantuvieron su presencia. Nos referimos a una transferencia de los roles sociales asignados a cada una de las lenguas. De hecho, el esfuerzo por imponer la lengua francesa a las poblaciones amerindias resultó en su mayoría un fracaso. (Leclerc, 2024d)

se provocaría desde entonces una situación de expansión “desigual” de la lengua en el continente (Mougeon, 2015), explicada asimismo por la no ocupación francesa de la totalidad del territorio inicialmente, que daría lugar a situaciones de contacto ya antes del dominio anglosajón. Sin embargo, estos contactos parecen menores frente al punto de inflexión que representa la partida francesa, así como las implicaciones sociales, culturales y lingüísticas de este acontecimiento. El conjunto de acuerdos de Utrecht provocaría diásporas hacia todas las zonas del continente (dispersión de las comunidades de habla), así como deportaciones que generarían un trauma en la población afectada¹³⁶ (Daigle, 1993). Aparecerían nuevas situaciones de contacto lingüístico entre las comunidades migrantes hacia zonas anglófonas y entre las comunidades francófonas ocupadas por ingleses. Ello generaría minorías lingüística sin vinculación a la norma metropolitana, pues la entrega de las colonias supuso una ruptura total con la metrópoli, no solamente desde el punto de vista del control territorial y político, sino también lingüísticamente. Un ‘abandono’ simbólico de las poblaciones francesas que sufrirían la la sumisión lingüística frente al inglés. La influencia sajona contribuiría, administrativa y simbólicamente, a la particular configuración de la situación del francés en Canadá. En este momento, la evolución del francés en Canadá se frena brusamente; las realidades de la nueva realidad social se expresarán en inglés.

El contacto en subordinación y la diseminación lingüística permiten explicar numerosas particularidades lingüísticas de la diatopía del francés de frontera canadiense, así como el anclaje lingüístico en una norma arcaizante. Una “cristalización” de la lengua constatada por Corbeil (1976). El autor afirma una compleja situación de “petrificación lingüística” (Corbeil, 1976) que justificaría el posterior deseo de formación del Quebec francófono. Como indica Corbeil (1976), la conquista lingüística inglesa no se explica exclusivamente por la ocupación literal

¹³⁶ La deportación masiva de la comunidad acadiana o *Grand Dérangement* supuso un enorme trauma cultural que condicionaría la identidad de esta comunidad y que todavía persiste en el imaginario colectivo y cultural. Es un evento mitificado que forma parte de obras artísticas y que marca un punto de inflexión para este grupo social. Cf. Daigle, 1993; Charpentier, 1994; Berger, 2020.

del territorio, sino por el monopolio de las esferas encargadas de la modernización del país: la economía, el comercio y la industrialización (aparte de la política). Estas serán dirigidas por anglófonos, que establecerán relaciones comerciales y diplomáticas con Inglaterra.

Frente a la burguesía anglófona, los burgueses y comerciantes francófonos tendrían que adaptarse a una nueva lengua para los intercambios, que cobraría aún más poder y estatus con la independencia de los Estados Unidos. Del mismo modo, el desarrollo industrial tendría lugar según las necesidades de la economía norteamericana, casi siempre focalizada en el sector primario y exportaciones. Esto significaría la evolución de la sociedad canadiense y la inversión extranjera en el desarrollo, pero también un control simbólico estadounidense de la industria, así como de los puestos de mando de las empresas (Corbeil, 1976). Los anglófonos, que monopolizarían las fábricas, impondrán su lengua como lengua del trabajo y los francófonos, salvo las élites, se convertirían en la mano de obra forzada a la anglización. Todo esto, en un contexto de ruptura de relaciones con Francia, implicó que la evolución del Canadá francófono¹³⁷ en materia económica, científica, industrial... fuera dirigida por anglófonos. Ello desemboca en una “anemia” lingüística (Corbeil, 1976) para estas áreas, una falta de términos que no existirían en francés. Puesto que la industria del trabajo era anglófona, no había necesidad de crear neologismos para designar dichas realidades en francés. Los arcaísmos lingüísticos se encontrarían prolongados, al no participar en las renovaciones e introducción de neologismos de la Revolución francesa, y al no adoptar los nuevos términos científicos, económicos y tecnológicos en francés.

A esta “anemia” de dos siglos se añaden otros factores que insisten en la debilidad del francés en esta época: la composición de la clase obrera y la ideología de la burguesía francófona. Por un lado, la clase obrera era enormemente iletrada¹³⁸ y debe escapar de la sobrepoblación rural con un éxodo urbano: estos grupos se transformarían en el nuevo

¹³⁷ Corbeil (1976) centraliza el análisis en Quebec, pero la situación es extensible al conjunto de la francofonía canadiense.

¹³⁸ Corbeil (1976) registra tasas de analfabetismo de un 90% en 1827 y tasas de frecuentación escolar de un 4,4%, con una tasa de perseverancia escolar casi nulo.

proletariado que trabaja en fábricas bajo el mando de dirigentes anglófonos y vive en suburbios, sin acceso a la escolarización y a la cultura en su lengua, muy expuestos a la anglización. Por otro lado, la ideología de la élite burguesa francófona toma dos corrientes (Corbeil 1976): la consideración de la lengua como una herencia sagrada que debe competir con el inglés y, por consiguiente, rechazar el habla obrera repleta de anglicismos; y la actitud de “anglomanía” que copiaba las costumbres inglesas (incluso sus apellidos, traducidos literalmente al inglés), entendiendo el inglés como un símbolo de superioridad y de éxito, lo que llevaba a demandar la escolarización primaria en inglés.

Estos siglos de dominio inglés e intentos de asimilación atravesarían periodos de persecución y prohibición lingüística con leyes anti francesas, de la mano de la ideología orangista¹³⁹. Podemos mencionar medidas como el *Règlement 17* o la *Loi Thornton* en Manitoba, que prohibía la enseñanza del francés en la provincia, así como campañas anti francés durante la Revolución Industrial. Esto constata una conciencia moderna de las implicaciones de las lenguas y su valor social, así como del efecto de imponer el inglés como instrumento de dominio cultural¹⁴⁰ y de violencia simbólica entre clases. La sumisión lingüística generaría, sin embargo, un sentimiento de francofonía latente que encontraría su clímax en las reivindicaciones de 1960 tras estos convulsos siglos de supervivencia lingüística. Algunas leyes como el “Acto de la América del Norte Británica” de 1867, proclamando el bilingüismo institucional para el Parlamento y para Quebec, demuestran la resistencia francófona y la relativa relajación de medidas que se pudo alcanzar en esta época.

3. LA REVOLUCIÓN TRANQUILA Y LAS REIVINDICACIONES FRANCÓFONAS

Tras dos siglos marcados por el inmovilismo lingüístico y la asimilación inglesa, el comienzo del siglo XX traería numerosos cambios para el francés en Canadá y la década de 1960 sentaría el precedente del estado

¹³⁹ Cf. Leclerc, 2024

¹⁴⁰ Y también religioso, pues se promovía simultáneamente la religión anglicana frente al catolicismo, confesión religiosa de la mayoría de los francófonos.

actual del Canadá francófono. Ya desde 1940 cobra fuerza una ideología que critica la anterior actitud de los francófonos: la conservación de la lengua había desligado al francés del mundo globalizado que se anunciaba (Corbeil, 1976), intentando recuperar los años de evolución lingüística perdidos. Se promueve la aceptación de la sociedad industrial, imitando el modelo de éxito social, federalismo y nacionalismo angloamericano. Sin embargo, como indica Corbeil (1976), esta tendencia implicó un ocultamiento de las variedades diatópicas, pues trajo un purismo lingüístico a ultranza que pretendía acercarse a la burguesía parisina. Comienza así el *joual-mépris* (Corbeil, 1976), un rechazo del vernáculo *joual*, propio de las clases desfavorecidas quebequenses y marcado por los arcaísmos y el contacto con el inglés. Estos cambios ideológicos sirven como antecedente de la década de los años 60, asentando el deseo de reivindicar la posición social de los francófonos.

En la década de los años 60 se impulsa en todos los campos sociales una Revolución Tranquila (Cormier, 2012a), cuyo espíritu de emancipación identitario daría lugar a leyes que otorgarían un estatus de oficialidad a la lengua francesa. Se produce una búsqueda de autonomía lingüística que tiene por objetivo definir las especificidades canadienses y abrirse a la globalización y a la sociedad de las telecomunicaciones, aliándose a otras comunidades francófonas. Ello generó una eclosión cultural a todos los niveles, una reivindicación social, artística, intelectual y política para recuperar el estatus lingüístico durante siglos anquilosado. Aparecería en esta década una política lingüística proteccionista, centralizada en Quebec (región líder de las reivindicaciones). Allí se crea el *Office de la Langue Française* en 1961 y se impulsan proyectos de intercambio francoquebequenses en 1965 que presionan al gobierno a intentar hacer del francés la lengua dominante en el territorio (Busque, 2021). Igualmente, destacamos medidas como exigir conocer el francés a la población migrante o la Ley 63 de 1969 que garantizaba a los padres quebequenses el derecho de escoger la lengua de enseñanza de sus hijos (Busque, 2021), entre otras. Posteriormente, la *Loi sur la langue officielle* de 1974, en un momento de cierta agitación social quebequense, se convirtió en el antecedente de la posterior

Charte de la langue française estableciendo el francés como lengua de la administración, de los servicios y de la educación, aunque entendida aún como superficial y moderada por la sociedad quebequense, por su deseo de preservar el biculturalismo (Busque, 2021).

En la década de los 70, el proyecto cultural y lingüístico comenzado en 1961 se culminaría con la promulgación de la *Charte de la langue française* en 1977 en Quebec, que convertía al francés en la única lengua oficial del territorio y exigía su preponderancia en el paisaje lingüístico¹⁴¹¹⁴² de la región. Asimismo, la escolarización en francés sería obligatoria para las personas migrantes el francés y se convertiría en la lengua de la administración y el trabajo (especialmente en el ámbito empresarial) y la única lengua de la justicia y la legislación, así como de la enseñanza. Se reforzaría así todos los progresos realizados anteriormente y se dotaría a la lengua de instituciones de legitimación y protección como el *Conseil de la Langue Française* o la *Commission de Surveillance*¹⁴³. En el resto del país se iniciaría también un proceso de adquisición de derechos lingüísticos que modelan la sociedad francófona contemporánea y, por ende, la situación actual del francés en Canadá. Se culminaría así un largo proceso de reivindicaciones sociolingüísticas, asegurando el estatus simbólico positivo de la lengua en el país, su protección y supervivencia.

3.1. LOS EFECTOS DE LOS AÑOS 60: PRINCIPALES POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS DERIVADAS

Los efectos de la *Charte* dan lugar a medidas de protección lingüísticas hoy vitales para la opinión pública. La *Charte* supuso para el francés la adquisición del estatus como única lengua oficial en Quebec, pero

¹⁴¹ Término propuesto por Landry & Bourhis (1997) y que hace referencia a los textos públicos, de origen gubernamental o no, que construyen el espacio lingüístico público (anuncios, paneles, grafitis...) dotados de funciones administrativas, simbólicas, expresivas, etc.

¹⁴² Esto no se aplica a las regiones minoritarias como New-Brunswick, pues como indican Boudreau & Dubois (2005) y reafirma Roussel (2013), el inglés domina el paisaje lingüístico y “possède toujours un statut symbolique de première importance [...], en s’imposant sur le paysage linguistique, même à Dieppe où les francophones sont majoritaires” (Boudreau & Dubois, 2005).

¹⁴³ En 1984 se transformaría en la Commission de Protection de la Langue Française.

también, gracias a las medidas que derivaron, la oficialidad en el territorio. Estas réplicas configuran la sociedad canadiense actual (Mougeon, 2015) en el contexto de un periodo de numerosos debates sobre la cuestión lingüística, que modificaron leyes ya existentes. Así, la *Loi sur les langues officielles* de New-Brunswick¹⁴⁴ es promulgada en 1969. Convertía a la provincia en la única bilingüe institucionalmente (Boudreau & Dubois, 2001) y se reformula como Ley de 1981, que reconoce la igualdad de comunidades francófonas y anglófonas. Además, sería renovada en 1988 para asegurar los servicios públicos en las dos lenguas en los organismos nacionales. La Ley Constitucional de 1982 garantizaría el derecho a la enseñanza en francés en todas las provincias del anglófonas, así como a instituciones socioculturales y educativas específicas; esta ley se inscribirá en la constitución en 1993 (Boudreau & Gadet, 1998). Estas medidas harán nacer programas de educación bilingüe y de promoción lingüística, así como organismos como la *Commissariat aux Langues Officielles*, fundada en 1994.

Gracias al impulso reformista, el francés está actualmente en igualdad legislativa frente al inglés, con fuertes bases legales a nivel federal y provincial y medidas que aseguran un bilingüismo institucional. Todos los canadienses tienen un acceso libre y bilingüe a los servicios federales, lo cual permite el desarrollo del francés como lengua “*seconde*” (Cordier-Gauthier, 1995), con un interés intrínseco que se sobrepone al estatus minoritario. La supervivencia de la lengua está asegurada por la oficialidad, el paisaje lingüístico y los programas de promoción de la lengua, siendo la francofonía uno de los debates políticos y públicos continuos en la actualidad. Sin embargo, socialmente, el bilingüismo institucional puede ser insuficiente. El estatus del francés, minorizado en muchas regiones cuyas variedades vernáculas sufren diglosia, hace plantearse el nivel de efectividad del bilingüismo legislativo y su tangibilidad en Canadá, en consonancia con las representaciones en el imaginario colectivo de los hablantes.

¹⁴⁴ Esta provincia supone un punto de anclaje para la francofonía del país, pues es la provincia con mayor tasa de francófonos fuera de Quebec. Cf. *Commissariat aux langues officielles*, 2021, 2024.

4. ACTUALIDAD: ESTATUS DE LA LENGUA Y EVOLUCIÓN DE LAS ACTITUDES LINGÜÍSTICAS

En esta sección comentaremos el estatus factual y simbólico del francés. El bilingüismo legislativo es un hecho desde hace décadas, pero la consideración y representaciones lingüísticas siguen una evolución diferente a la de estas medidas. Si era de esperar una promoción social del francés después de la década de reformas, el imaginario colectivo francófono, sobre todo el de las comunidades *hors-Québec*, refleja durante décadas una relación fuertemente diglósica con la lengua, todavía presente hoy. Ello plantea el cuestionamiento de la utilidad de las políticas lingüísticas y su efecto en los locutores. Así pues, presentaremos las cifras de hablantes de francés y su distribución geográfica en el país para, más tarde, subrayar la evolución en la representación simbólica de la lengua, a partir de estudios que constatan una progresión desde un estado inicial de fuerte diglosia a la reivindicación del habla vernácula. Verificaremos si hay algún tipo de disonancia entre las cifras nacionales de hablantes y la actitud general frente al francés y el bilingüismo y las representaciones particulares de comunidades vernáculas (en este caso, la acadiana).

4.1. CIFRAS DE HABLANTES

En cuanto a cifras totales de hablantes, en la Figura 1 podemos ver los últimos datos¹⁴⁵ que presenta la *Commissariat aux Langues Officielles* (2024a), donde encontramos 27 881 228 (76,1%) hablantes de inglés L1¹⁴⁶ *versus* 8 066 633 (22%) de francés. Respecto al uso de lenguas, el 87% de la población habla inglés, contra un 29% que puede hablar francés. Un “bilingüismo de sentido único” (Voisin, 2016) ya constatado en las cifras de hablantes, puesto que la mayoría de los hablantes francófonos manejan el inglés, pero no viceversa. El porcentaje de

¹⁴⁵ Estos actualizan otras cifras presentadas en contribuciones anteriores, como por ejemplo la cifra de hablantes totales de francés e inglés, que han aumentado desde 2021 y cuya proporción ha cambiado ligeramente. Cf. Herrera Rueda, 2024.

¹⁴⁶ Es decir, que hablan inglés como primera lengua.

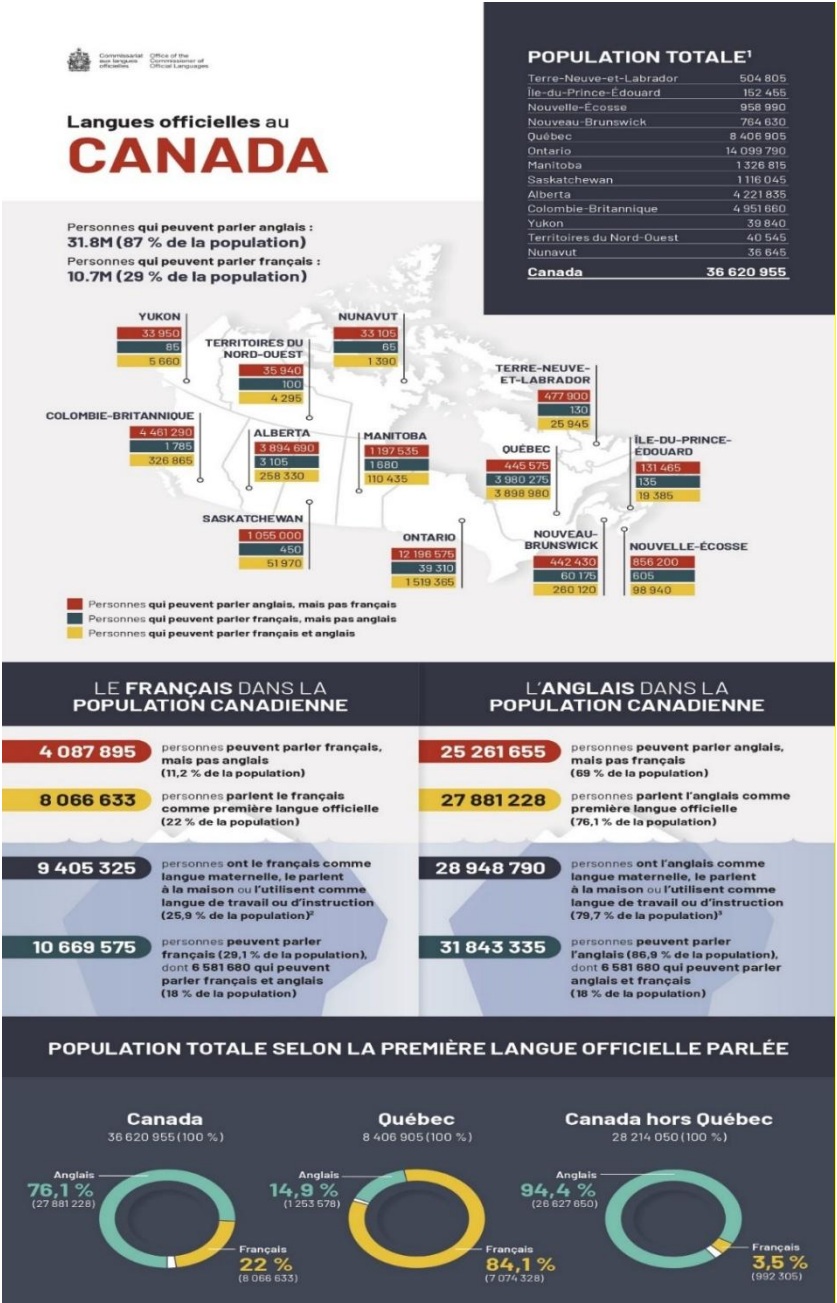
francófonos no anglizados es extremadamente bajo en todas las regiones, salvo en Quebec y, en segunda instancia, New-Brunswick¹⁴⁷.

En total, solo el 11,9% de la población francófona no habla inglés, frente a un 69% de la población anglófona que no habla francés. Además, el uso doméstico y laboral del francés L1 es considerablemente bajo, con un 25,9% de la población total. La infografía también permite subrayar la distribución de francófonos, concentrados en el sureste del país, mayoritariamente en Quebec, con Ontario y New-Brunswick en segundo y tercer lugar en cuanto a cifras totales. Esto incide en la diseminación de francófonos que comentábamos en *supra*, pues pese a encontrar una presencia notable de hablantes L1 en todo el país, su diseminación impide un *continuum* variacional similar al que se da en el este.

El informe que presentamos podría evocar una situación general positiva para el francés en Canadá en cuanto a hablantes totales, pero la atención a los datos pormenorizados muestra la coyuntura minoritaria de todas las regiones salvo Quebec. En estas, el francés es lengua secundaria y en la totalidad de casos, dominada, pues el bilingüismo estatal se lleva a la práctica efectiva, mayoritariamente, por francófonos. Los efectos del dominio histórico inglés se aprecian tanto en la distribución geográfica de los hablantes, como en su ligero desconocimiento de las lenguas oficiales, pese a, estas, gozar de la misma importancia y protección a nivel constitucional. Ahora examinaremos las representaciones lingüísticas del conjunto del país.

¹⁴⁷ Estas dos provincias son dos de los puntos neurálgicos de la francofonía, pues son las dos con mayor tasa de francófonos respecto al total de la población.

FIGURA 1.



POPULATION TOTALE SELON LA PREMIÈRE LANGUE OFFICIELLE PARLÉE

Canada

36 620 955 (100 %)

Anglais

76,1 %

(27 881 228)

Français

22 %

(8 066 633)

Québec

8 406 905 (100 %)

Anglais

14,9 %

(1 253 578)

Français

84,1 %

(7 074 328)

Canada hors Québec

28 214 050 (100 %)

Anglais

94,4 %

(26 627 650)

Français

3,5 %

(992 305)

Fuente: Commissariat aux Langues Officielles (2024)

- 603 -

4.2. REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS GENERALES

Podemos conocer las representaciones lingüísticas generales de Canadá gracias a estudios paralelos del *Commissariat aux Langues Officielles* (2024b) relacionados con el sentimiento de los hablantes. En el informe *Ce que la population canadienne pense de l'apprentissage du français et de l'anglais* (Figura 2), encontramos actitudes muy positivas tanto frente al bilingüismo, como respecto al aprendizaje de lenguas, que contrastan con la realidad numérica de hablantes.

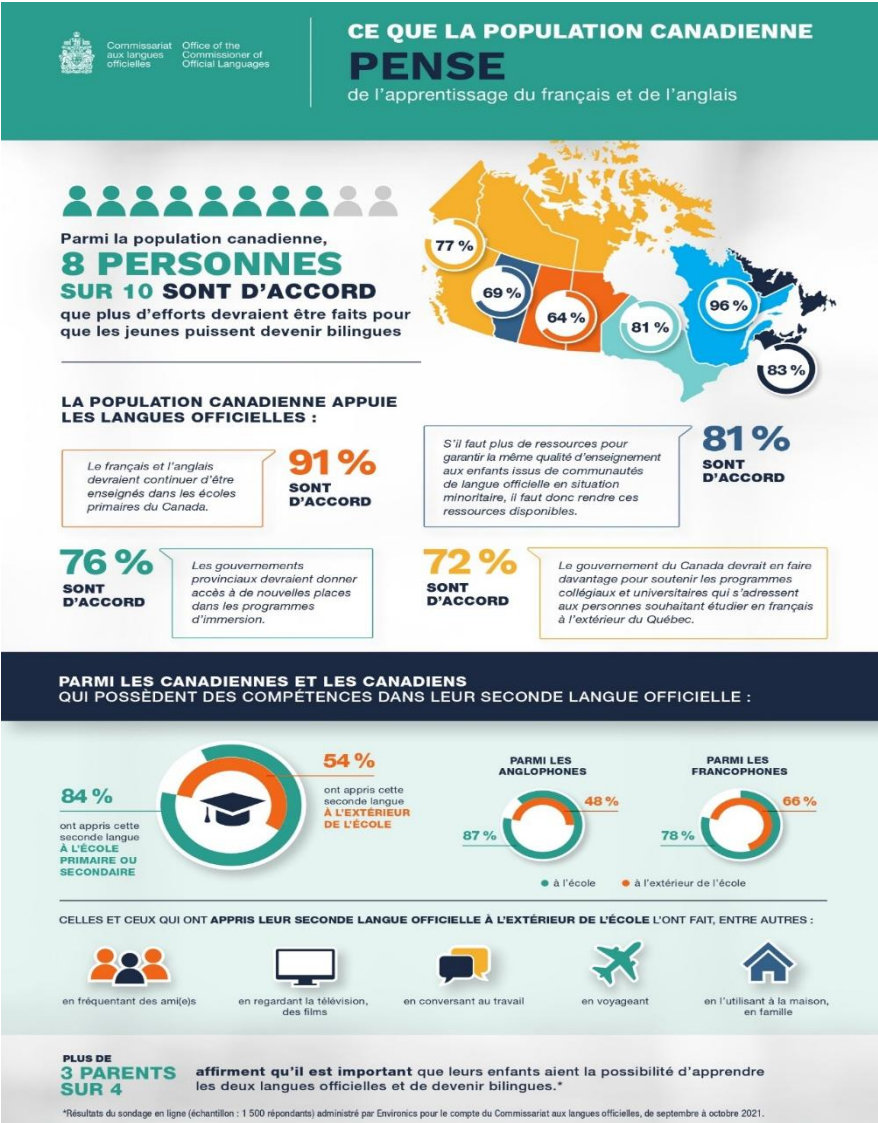
El 91% está de acuerdo en la enseñanza escolar de ambas lenguas, el 81% en aumentar los recursos para la enseñanza de una de las lenguas oficiales en contexto minoritario a niños, el 76% piensa que los gobiernos provinciales deberían dar acceso a más plazas en los programas de inmersión y el 72% está de acuerdo en que el gobierno debería apoyar programas de educación secundaria y universitaria para estudiar en francés fuera de Quebec. Asimismo, el 80% piensa que deberían hacerse más esfuerzos para que los jóvenes puedan ser bilingües y el 75% de padres considera importante que sus hijos tengan la posibilidad de aprender las dos lenguas oficiales y volverse bilingües.

Estas actitudes contrastan sin embargo con el aprendizaje de lenguas, cuyas cifras son más contenidas: de los hablantes de segunda lengua, el 84% la ha aprendido en la escuela y el 54% fuera de ella. Además, los anglófonos aprenden mayoritariamente el francés en la escuela y los francófonos aprenden con mucha mayor significancia (66%) el inglés en usos cotidianos (fuera de la escuela). Esto incide en el “bilingüismo de sentido único” (Voisin, 2016) que comentábamos: el francés, pese a tener presencia, es una lengua que tiene menos cabida en el uso cotidiano y desempeña un rol casi académico para los anglófonos.

En un trabajo similar, *Ce que les Canadiens pensent du bilinguisme et de la Loi sur les langues officielles* (Figura 3), encontramos un gran apoyo del bilingüismo en todos los segmentos de edad con un acuerdo del 87%. Sin embargo, el apoyo es mayor en los locutores bilingües (65%) que en los monolingües (48%) y en los francófonos (67%) que en los anglófonos (53%). Un 79% de la población piensa que el francés e inglés deberían tener un estatus legal y un 78% que la existencia de

dos lenguas oficiales es una realidad que define Canadá. Asimismo, el consenso sobre las ventajas del bilingüismo es general, nunca encontramos un valor menor al 87%.

FIGURA 2.



Fuente: Commissariat aux langues officielles (2024)

FIGURA 3.



Fuente: Commissariat aux Langues Officielles (2024)

Este es asociado a la empleabilidad, a la posibilidad de ofrecer mejores servicios, a la vida social, al contacto con personas que hablan la otra lengua, a las opciones de viajar hacia otros países y al acercamiento a otra cultura. En relación con el gobierno bilingüe encontramos un consenso general, aunque más moderado (con un valor mínimo de 75%) para el desarrollo de eventos nacionales en los dos idiomas (75%), en el hecho de contar con jueces de la Corte Suprema bilingües (77%), respecto al bilingüismo general del país (84%) y sobre tener un primer ministro bilingüe (82%) y servicios del gobierno federal bilingües (94%). Se puede concluir de este estudio una consideración muy positiva del bilingüismo y de la presencia institucional y cultural de las dos lenguas oficiales, siempre con más frecuencia en las zonas de habla francófonas y en hablantes de francés L1, más sensibilizados con la causa. El acuerdo sobre la positividad que representan las dos lenguas es casi total, lo que contrasta con la baja tasa de bilingüismo del estudio anterior. Una representación muy positiva de las lenguas que no se traduce necesariamente en consecuencias efectivas en los locutores, ya que se aprecia todavía la situación de inferioridad en el nivel de francofonía de las regiones del oeste del país.

4.3. REPRESENTACIONES SIMBÓLICAS EN LAS VARIEDADES VERNÁCULAS MINORIZADAS

La variedad acadiana y el chiac suponen un campo de estudio representativo de la diglosia de la francofonía vernácula minorizada¹⁴⁸ canadiense, pues estas variedades cuentan con numerosos hablantes en su región, pero son minoritarios frente a la anglofonía. Estas comunidades sufren, pese al proteccionismo legal¹⁴⁹, una fuerte diglosia. No abordaremos en esta contribución la cuestión cultural e identitaria de estas variedades, pero consideramos que la revisión de estudios de actitudes

¹⁴⁸ Es decir, la francofonía de regiones donde el francés es minoritario, por tanto, fuera de Quebec. Estas zonas han recibido una relativa menor atención por parte de los estudios de lingüística francófona frente al modelo de impulso francófono y políticas lingüísticas que representó Quebec desde la década de los 60.

¹⁴⁹ Recordemos que New-Brunswick, región donde se concentran la mayoría de los hablantes de acadiano, es la única región bilingüe legislativamente del país gracias a la *Loi sur les langues officielles* citada arriba.

lingüísticas sirve como muestra representativa del estado sociolingüístico del francés en situación minoritaria en Canadá¹⁵⁰. Los tres análisis que revisaremos presentan un desfase de aproximadamente diez años cada uno, lo que permite ilustrar la progresión de los valores simbólicos de la lengua en locutores en situación minoritaria en las últimas tres décadas.

4.3.1. Boudreau & Gadet (1998)

Este trabajo se encuadra en un contexto de “sobrevaloración del estándar”, donde el francés, vernáculo y minoritario, queda restringido a la transmisión familiar cuyos usos son limitados frente a la influencia inglesa. Una situación de “diglosia clásica” (Boudreau & Gadet, 1998): la francofonía solo tiene cabida en las esferas privadas y en la escuela, no en sociedad ni en la cotidianeidad. Las investigadoras constatan una representación inicial de conciencia de que la variedad hablada no se alinea con la norma legítima, lo que se concibe como una inadecuación formal de la lengua cotidiana. En consecuencia, la hipótesis que plantean es una tendencia hacia la estandarización forzada, que la encuesta confirma posteriormente. Las autoras encuentran todavía una fuerte dinámica de sumisión frente al inglés: los encuestados se sienten cómodos con el bilingüismo y hábiles; no utilizan generalmente el francés para obtener servicios sabiendo que, de hacerlo, este será insuficiente. Ello conlleva una frustración “no exigente” (Boudreau & Gadet, 1998) consecuencia de la situación diglósica, que les impulsa a adaptarse y someterse al inglés para facilitar la comunicación. En cuanto a sus variedades, aparece una dicotomía: por un lado, se rechazan las variedades vernáculos y la desviación que suponen respecto a la norma y el habla de otros francófonos, sobre todo la variedad *chiac*, que no consideran ‘seria’, así como los arcaísmos propios del *acadiano*, depreciados. Sin embargo, se expresan haciendo uso de elementos característicos de ambas variedades, parece, inconscientemente. Una tendencia

¹⁵⁰ No en vano New-Brunswick es la tercera provincia con más francófonos en términos totales de hablantes y la segunda en términos relativos. Suponen una región muy representativa de la francofonía canadiense y probablemente la región más representativa de la francofonía en situación minoritaria.

paradójica propia de la diglosia donde se rechazan los rasgos propios de la variedad ‘baja’, buscando el movimiento hacia la estandarización, mientras que se hace uso efectivo de los rasgos vernáculos (entendidos por los locutores como desviaciones de la norma) rechazados. Las dos principales actitudes que se constatan son la tendencia hacia la anglización y la tendencia hacia la estandarización, desvalorizando la primera, pero sin poder alcanzar la segunda. Con un rechazo de la propia variedad, en situación de diglosia, se teme la asimilación frente al inglés¹⁵¹ y ser juzgados por ello. Las actitudes negativas plantean un futuro incierto para las variedades vernáculos que presentan una situación, según las autoras, que pone en riesgo su vitalidad lingüística.

4.3.2. Perrot (2006)

Este trabajo fue realizado ocho años después que el anterior y ofrece resultados más optimistas. Se utiliza como punto de inicio discursos epilingüísticos de un corpus de 1991 y de otro posterior para subrayar diferencias en la relación con las lenguas. Ambos fueron recopilados en una escuela secundaria en Dieppe con las mismas condiciones: una encuesta oculta en una conversación entre pares. El contexto del corpus 1 es, según Perrot (2006), de “camuflaje lingüístico” de la comunidad francófona, en lo que cataloga como “diglosia subyacente” (Perrot, 2006). Se constata que la variedad acadiana de los locutores toma fuerza y el chiac se afirma progresivamente. En el segundo corpus, en las actitudes espontáneas de los locutores, el chiac ocupa un lugar explícito como código no marcado en el grupo de pares. Se pasa de posicionamientos ambiguos casi de rechazo y denigración de la propia habla y de un espíritu de inseguridad¹⁵² lingüística, que vuelve difícil asumir la identidad propia, a la interiorización del conflicto lingüístico y la resistencia manifiesta a la asimilación inglesa, mediante una fuerte afirmación de la variedad vernácula. Esta es revestida ahora con una

¹⁵¹ En este caso, es el chiac, como variedad propia del contacto y con elementos ingleses, la que representa ese peligro de asimilación en los hablantes.

¹⁵² Francard (1997) define la inseguridad lingüística como una búsqueda de legitimación que se puede conjugar diferentemente según los locutores, las situaciones de comunicación y la historia de las comunidades. Autores como Boudreau y Dubois han dedicado una parte importante de su producción investigadora a desarrollar estos conceptos.

función simbólica y de afirmación de la entidad francófona regional frente a la metrópoli. En cuanto a la relación de los encuestados con el inglés, se tiene conciencia de la posición de fragilidad, lo que los lleva a evocar los problemas del bilingüismo oficial, para ellos todavía insuficiente. Se manifiesta una cierta dificultad para “vivir en francés” fuera de las esferas privadas, lo que consideran injusto. Este sentimiento de “negación de derechos lingüísticos” (Perrot, 2006) en una posición social asimétrica provoca actitudes de rabia y el miedo de la asimilación y de la sumisión a la lengua dominante. Paralelamente, se constata cierto optimismo, pues la mayoría se muestran conscientes de los avances en la educación y cultura francófonos de los que disfrutaban. En la autoevaluación lingüística, la mayoría de locutores se expresa en su *chiac* vernáculo, que se representa como una variedad diferente al inglés y al francés estándar, afirmando una identidad propia, con conciencia explícita de sus especificidades. Además, las alusiones al francés con expresiones como “la lengua francesa” en contraste a “nuestro francés” muestra un sentimiento de pertenencia al grupo representado por la variedad hablada, en contraste al estándar (Perrot, 2006). Todavía existe una inseguridad lingüística respecto al ‘*bon usage*’, pero las opiniones, heterogéneas, denotan una progresión hacia la afirmación identitaria. Se muestra, a veces, una resistencia muy explícita a la norma, que consideran relativa¹⁵³, y un rechazo de las políticas lingüísticas, comprendidas como una “tiranía del estándar”. (Perrot, 2006) Se rechaza la norma escolar, pues no representa su variedad, aunque algunos aún se adhieren a ella.

4.3.3. Voisin (2016)

Este trabajo toma como referencia los anteriores, continuándolos, y muestra un estado de la cuestión reciente. El francés vernáculo, todavía subordinado al inglés y fuente de inseguridades, es ahora razón de “orgullo nacional” y objeto de reivindicaciones, con una mayor presencia en el espacio público, los medios de comunicación y la cultura. Se parte de un “bilingüismo de sentido único” y un francés que lucha por su

¹⁵³ Estas críticas a las insuficiencias del bilingüismo institucional manifiestan la postura de algunos hablantes en el contexto de minorización que más arriba adelantábamos.

estatus, según Voisin (2016), en dos tendencias divergentes: una unificadora e identitaria; y una de separación de los otros grupos¹⁵⁴. Es interesante constatar cómo, en una situación similar, las actitudes lingüísticas han cambiado. Se hace tangible una mejora de la situación con la aparición en el paisaje lingüístico de la variedad local, así como su presencia en internet y en las redes sociales. Los encuestados, francófonos, son estudiantes y personas de elección aleatoria, sin recolección de datos sobre orígenes geográficos. Tienen como lengua materna principalmente el francés y se cuenta con participantes bilingües y hablantes de lenguas amerindias. En la relación de usos se aprecia heterogeneidad, pues algunos utilizan principalmente el francés en la vida cotidiana, otros el inglés y otros, las dos lenguas. Los datos cuantitativos sugieren que el bilingüismo de Moncton obliga al uso del inglés aun sin ser locutor nativo. Respecto a la inseguridad lingüística, se pidió a los encuestados autoevaluar su francés respecto al “internacional”, para observar un posible contraste, y se obtienen los primeros resultados positivos: solamente el 26% se autoevalúa como “*moins bon*”, el resto marca valores “*pareil*” o “*meilleur*”. En la cuestión identitaria aparece un consenso general; la mayoría de encuestados se inclina hacia su habla vernácula y pocos hacia el “francés internacional”. Las principales razones mencionadas para adoptar este último son las necesidades comunicativas y el ámbito laboral y no la “mejora” de su francés. Los que se oponen al “francés internacional” manifiestan el valor identitario de su habla frente a la variedad en concurrencia, el quebequense. Esto incide en la disminución generalizada de la inseguridad lingüística y la afirmación de la identidad vernácula individual y reafirma la evolución positiva en los valores simbólicos desde una diglosia asumida y extendida a la aceptación del componente identitario, ahora reivindicado. Sin embargo, la variedad vernácula aún se reserva a la lengua oral e informal y las representaciones de los locutores la reducen a un conjunto limitado de posibilidades comunicativas, pues el peso de la norma y del francés académico todavía es notable. La legitimación en otros campos mediante la

¹⁵⁴ Es decir, una unificación comunitaria local y otra relacionada con los otros grupos francófonos, concretamente del constructo normativo-legítimo internacional.

promoción en los medios de comunicación y el uso, aumentando las posibilidades de esta variedad, sería el éxito por conquistar para estos hablantes, tras un largo proceso de aceptación identitaria.

5. CONCLUSIONES

Las implicaciones de la historia sociolingüística de Canadá son manifiestas: a partir de 1960, las leyes de proteccionismo lingüístico dotan de un estatus *a priori* positivo para el francés tras siglos de anquilosamiento lingüístico. Sin embargo, estos efectos no son percibidos instantáneamente y no alcanzan toda la población canadiense, pues las variedades minoritarias sufren aún de la diglosia que durante siglos marcaría el estatus general de la lengua francesa. Algunos de los presupuestos ideológicos asociados al francés aún permean en las actitudes lingüísticas de los hablantes y en el estatus simbólico acordado a sus variedades vernáculas. Si las actitudes lingüísticas del conjunto poblacional son muy positivas, con una aceptación casi unánime del bilingüismo, esto no se ve reflejado en la práctica, donde el bilingüismo es aún unilateral: los francófonos sí manejan las dos lenguas, pero los anglófonos, en su mayoría, no.

La revisión de trabajos centrados en variedades vernáculas muestra cómo la aceptación del francés no opera igualmente en contextos minoritarios y cómo la mejora de la consideración de la lengua no parece consecuencia directa de las políticas lingüísticas, que datan de varias décadas, sino de la toma de conciencia sociolingüística de los hablantes, ahora reivindicativos y presentes en los medios de comunicación y en el espacio público. No obstante, el estatus simbólico ha mejorado y estas variedades suponen una razón de orgullo para sus hablantes, aunque aún se encuentren en situación de diglosia. Las nuevas representaciones luchan por hacerse hueco en la francofonía canadiense y elevar su estatus simbólico, definiéndose identitariamente mediante la unión comunitaria y frente a la alteridad de la francofonía internacional.

6. REFERENCIAS

- Académie française. (2024). *Académie française – L’institution – L’histoire – Aperçu historique – Les grandes dates*. <https://www.academie-francaise.fr/linstitution-lhistoire/les-grandes-dates>
- Arrighi, L. (2014). Le français parlé en Acadie : description et construction d’une “variété”. *Minorités Linguistiques et Société*, 4. <https://doi.org/10.7202/1024694ar>
- Arrighi, L. (2020). De quoi le chiac est-il le nom? : une étude du parcours définitoire du chiac et de ses enjeux dans la littérature savante et de vulgarisation scientifique. *Francophonies d’Amérique*, 50, 95–118. <https://www.erudit.org/fr/revues/fa/2020-n50-fa05683/1073711ar/>
- Arrighi, L., & Urbain, É. (2021). Débats autour de la norme et de la qualité de la langue en milieu minoritaire : l’exemple de l’Acadie du Nouveau-Brunswick. *Cadernos de Letras Da UFF*, 32(62), 163–190. <https://doi.org/10.22409/cadlettrasuff.v32i62.48776>
- Berger, T. (2020). *Le chiac : entre langue des jeunes et langue des ancêtres. Enjeux de nomination à travers les représentations linguistiques du chiac dans le sud-est du Nouveau-Brunswick* [Mémoire de maîtrise, Université de Montréal].
- Bonhomme, M. (2011). La standardisation du français au XVIIe siècle. Le cas des Observations sur la langue françoise de Ménage. En M.-J. Béguelin & G. Corminboeuf (Eds.), *Du système linguistique aux actions langagières. Mélanges en l’honneur d’Alain Berrendonner. Champs linguistiques. Recueils* (p. 537–548). De Boeck Duculot.
- Boudreau, A. & Dubois, L. (2005). L’affichage à Moncton : miroir ou masque? *Revue de l’Université de Moncton*, 36(1), 185–217. <https://doi.org/10.7202/011993ar>
- Boudreau, A. (2011). La nomination du français en Acadie: parcours et enjeux. En J. De Finney, H. Destrempe & J. Morency (Dirs.) *L’Acadie des origines: mythes et figures d’un parcours littéraire et historique* (pp. 71-94). Prise de parole.
- Boudreau, A. (2012). Discours, nomination des langues et idéologies linguistiques. En D. Bigot, M. Friesner & M. Tremblay, M. (Dirs.) *Les français d’ici et d’aujourd’hui: description, représentation et théorisation* (pp. 89-109). Presses de l’Université Laval.
- Boudreau, A. (2014). Des voix qui se répondent : analyse discursive et historique des idéologies linguistiques en Acadie : l’exemple de Moncton. *Minorités linguistiques et société / Linguistic Minorities and Society*, 4, 175–199. <https://doi.org/10.7202/1024697ar>

- Boudreau, A. & Gadet, F. (1998). Attitudes en situation minoritaire : l'exemple de l'Acadie. En A. Queffélecq (Ed.), *Le français en Afrique. Recueil d'études offert en hommage à Suzane Lafage* (N° 12). Didier Érudition.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire. L'économie des échanges linguistiques*. Fayard.
- Busque, A.-M. (2021). Politiques linguistiques du Québec. *L'Encyclopédie Canadienne*, <https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/politiques-linguistiques-du-quebec>
- Charpentier, J.-M. (1994). Le substrat poitevin et les variantes régionales acadiennes actuelles. En C. Poirier (Dir.), *Langue, espace, société : les variétés du français en Amérique du Nord* (pp. 41-67). Presses de l'Université Laval.
- Commissariat aux langues officielles (2021), Commissariat aux langues officielles – Statistiques sur les langues officielles au Canada – Chiffres en bref sur les langues officielles du Canada (2016), <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/statistiques/canada> [consultado 03/04/2021].
- Commissariat aux langues officielles (2021), Commissariat aux langues officielles – Statistiques sur les langues officielles au Canada - Les infographies sur les langues officielles du Canada. <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/statistiques/canada> [consultado 03/04/2021].
- Commissariat aux langues officielles (2024a), *Commissariat aux langues officielles – Outils et ressources – Portraits des langues officielles au Canada (2024)*, <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/outils-ressources/portraits-langues-officielles-au-canada> [consultado 02/10/2024]
- Commissariat aux langues officielles (2024b), Commissariat aux langues officielles – Outils et ressources – infographies – Ce que les canadiens pensent de l'apprentissage de l'anglais et le français (2021b), <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/outils-ressources/portraits-langues-officielles-au-canada> [consultado 02/10/2024]
- Commissariat aux langues officielles (2024c), Commissariat aux langues officielles – Outils et ressources – infographies – Ce que les canadiens pensent du bilinguisme et de la Loi sur les langues officielles (2021) <https://www.clo-ocol.gc.ca/fr/outils-ressources/portraits-langues-officielles-au-canada> [consultado el 02/10/2024]
- Corbeil, J.-C. (1976). Origine historique de la situation linguistique québécoise. *Langue française*, 31, 6–19. https://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1976_num_31_1_4790
- Cordier-Gauthier, C. (1995). Le français langue seconde au Canada. *Tréma*, 7. <https://journals.openedition.org/trema/2175?lang=en>
- Cormier, Y. (1999). *Dictionnaire du français acadien*. Fides.

- Cormier, Y. (2012a). Vers un français acadien normalisé (1re partie): la communauté acadienne à la croisée des chemins. *Correspondance*, 17 (2). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-une-epreuve-a-lepreuve-du-temps-vers-un-francais-acadien-normalise-1re-partie-la-communaute-acadienne-a-la-croisee-des-chemins-.pdf>
- Cormier, Y. (2012b). Vers un français acadien normalisé (2e partie): un Office acadien de la langue française. *Correspondance*, 17 (3). <https://correspo.ccdmd.qc.ca/wp-content/uploads/2018/09/correspondance-le-cadre-de-mesures-fait-des-petits-vers-un-francais-acadien-normalise-2e-partie-un-office-acadien-de-la-langue-francaise-.pdf>
- Daigle, J. (1993). L'Acadie de 1604 à 1763, synthèse historique. En J. Daigle (Dir.), *L'Acadie des maritimes* (pp. 3–43). Institut d'études acadiennes.
- Fasold, R. (1984), *La sociolingüística de la sociedad* (M. España Villasante & J. Mejía Alberdi, Trads., 1996), Visor.
- Ferguson, Ch. (2003). Diglossia. En C. Paulston & G. Tucker (Eds.), *Sociolinguistics. The Essential Readings* (pp. 345-358.). Blackwell,
- Fishman, J. A. (1979). *Sociología del lenguaje*. Cátedra.
- Francard, M. (1997). Insécurité linguistique. En M.-L. Moreau (Dir.), *Sociolinguistique : concepts de base*. Pierre Mardaga.
- Herrera Rueda, D. (2021). *Le français au Canada : Acadieman, un supehéros linguistique et identitaire* [Trabajo Fin de Master, Universidad de Cádiz]. <http://hdl.handle.net/10498/25648>
- Herrera Rueda, D. (2024). Le discours humoristique comme arme de revendication. Présentation de cas : l'acadien, le chiac et Acadieman. Une approche sociolinguistique. En L.-M. Pérez Fernández, R., Jorge. (Coords.) *Entrelazando lenguas y culturas: Perspectivas actuales en torno a la adquisición y didáctica de lenguas, estudios lingüísticos y traducción, y estudios culturales y literatura* (pp. 480–509). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/entrelazando-lenguas-y-culturas-perspectivas-actuales-en-torno-a-la-adquisicion-y-didactica-de-lenguas-estudios-linguisticos-y-traducccion-y-estudios-culturales-y-literatura/9788410700239/>
- Herrera Rueda, D. (en prensa). El francés acadiano, el chiac y Acadieman. Presentación de un conflicto sociolingüístico e identitario. En J. García Pérez, M. López Romero, R. Company Almagro, I. Aldama Pando & I. Martín Del Barrio (Eds.) *Voces emergentes de la lingüística actual* (en preparación). Editorial de la Universidad de Sevilla.
- Landry, N. & Lang, N. (2001). *Histoire de l'Acadie*. Les éditions du Septentrion.

- Landry, R. & Bourhis, R. (1997). Linguistic Landscape and Ethnolinguistic Vitality An Empirical Study, *Journal of Language and Social Psychology*, 16(1), 23–49
- Leclerc, J. (2024a). Le statut du français au Québec. En *Usito (en ligne)* [Consultado 19/09/2024]
- Leclerc, J. (2024b). La politique linguistique du français. En *L'aménagement linguistique dans le monde*. CEFAN, Université Laval.
https://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/cnd_antifranco.htm [consultado 19/09/2024]
- Leclerc, J. (2024c). Les minorités francophones au Canada et les lois antifrançaises. En *L'aménagement linguistique dans le monde*. CEFAN, Université Laval.
https://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/cnd_antifranco.htm ; [consultado 19/09/2024]
- Leclerc, J. (2024d). Histoire de la langue française » dans *L'aménagement linguistique dans le monde*, Québec, CEFAN, Université Laval,
https://www.axl.cefan.ulaval.ca/amnord/cnd_antifranco.htm [consultado el 19/09/2024]
- Lüdi, G. (1990). Diglossie et polyglossie. En G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt (Eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik*, vol. 5/1, 307–334, Tübingen.
- Massignon, G. (1962). *Les parlers français d'Acadie : enquête linguistique* (2 vol). Klincksieck.
- Mougeon, R. (2015). Langue française au Canada. *L'Encyclopédie Canadienne*.
<https://www.thecanadianencyclopedia.ca/fr/article/langue-francaise> [consultado 08/03/2021].
- Nardocchio, F. E. (1980). Les belles-sœurs et la révolution tranquille. *Action nationale*, 70(4), 342–351.
- Perrot, M.-È. (2006). Statut et fonction symbolique du chiac : analyse de discours épilinguistiques. *Francophonies d'Amérique*, 22, pp. 141–152,
<https://www.erudit.org/fr/revues/fa/2006-n22-fa1813774/1005383ar/>
- Roussel, B. (2013). Affichage commercial bilingue en Acadie du Nouveau-Brunswick : rêve ou réalité? L'exemple du Grand Moncton, *Revue de l'Université de Moncton* 44 (2), 199–219,
<https://doi.org/10.7202/1031005ar>
- Urbain, É. (2014). Des représentations aux dénominations et des dénominations à l'histoire : les enjeux de la glottonymie dans l'historiographie du français d'Acadie et de Louisiane. En L. Arrighi & M. LeBlanc (Dirs.), *La francophonie en Acadie : dynamiques langagières et sociales* (pp. 309–334). Prise de parole.
- Voisin, C. (2016). Attitudes des francophones du Nouveau-Brunswick à l'égard du chiac. *Revue Tranel (Travaux neuchâtelois de linguistique)*, 64, 101–119

LA IMAGEN MEDIÁTICA DE LA INMIGRACIÓN EN EL DISCURSO DE LA PRENSA ESPAÑOLA

ÁLVARO RAMOS RUIZ

Universidad Loyola Andalucía

PILAR ROMERO FERRER

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La inmigración es un fenómeno social que ha marcado profundamente la historia reciente de España, configurándose como un tema recurrente en las agendas políticas, sociales y mediáticas del país (Moreno Fuentes y Bruquetas Callejo, 2011). Los procesos migratorios se han intensificado especialmente en los últimos años (Valero-Matas *et al.*, 2014) y la llegada de migrantes, especialmente en momentos críticos como el incremento de arribos a las costas de las Islas Canarias, ha generado importantes desafíos sociales, económicos y políticos que demandan respuestas integrales por parte del Estado y de la sociedad. En este contexto, la inmigración no solo se presenta como un asunto de carácter humanitario, sino también como un elemento clave en la configuración de los debates sobre identidad, seguridad y cohesión social en España (Cachón Rodríguez, 2009).

Desde una perspectiva mediática, la inmigración se ha convertido en un objeto recurrente de cobertura periodística, especialmente en la prensa escrita. Los medios de comunicación desempeñan un rol crucial al actuar como intermediarios entre la realidad social y las percepciones ciudadanas (Gomis Sanahuja, 1974), contribuyendo a la construcción de la representación social de los flujos migratorios. En este sentido, la prensa ocupa un papel destacado, puesto que se configura como el medio que mayor capacidad tiene para establecer valores y reproducir ideologías sociales de manera imperante en la opinión pública (Crespo,

2008). Es por ello que la prensa posee un importante poder de persuasión en la audiencia (Parsons, 1967), gracias a su capacidad de moldear las percepciones colectivas y los imaginarios sociales, en este caso concreto, sobre la inmigración. Dicha influencia social se realiza mediante el discurso mediático (Charaudeau, 2005) y, en especial, a través del léxico empleado por los periodistas en sus piezas informativas (Ramos Ruiz, 2021a). Por lo tanto, es posible que las noticias puedan presentar un determinado sesgo informativo que influya en la percepción que la audiencia tiene de dichos fenómenos de actualidad (Ramos Ruiz y Ramos Ruiz, 2022).

En cuanto a la inmigración, estudios previos han señalado cómo el tratamiento informativo de la inmigración por parte de la prensa puede estar influido por sesgos narrativos que tienden a enfatizar aspectos negativos, como el conflicto, la inseguridad o la crisis, sobre otros elementos más positivos o neutros, como la contribución económica o la diversidad cultural (ej.: Igartua Perosanz *et al.*, 2008; González-Enríquez *et al.*, 2024). Dicha percepción negativa mediática puede contribuir al refuerzo y perpetuación de estereotipos negativos, lo que puede fomentar actitudes de rechazo o desconfianza hacia las personas migrantes (Eberl *et al.*, 2018).

Por consiguiente, el presente capítulo tiene como objetivo principal analizar cómo la prensa española representa la inmigración en su discurso mediático, centrando el estudio en la detección de sesgos informativos y en la influencia que dichas representaciones tienen sobre la audiencia. A partir de un análisis comparativo entre distintas cabeceras de prensa, se buscará identificar patrones y variaciones en el tratamiento informativo, para así contribuir a una mejor comprensión de la relación entre medios, discurso y percepción social de la inmigración.

El presente capítulo se organiza de la siguiente forma. En primer lugar, se presenta un marco teórico que acordará, por un lado, el concepto de prosodia semántica y, por otro, el concepto de sesgo informativo en los medios. Seguidamente, se procede a detallar el corpus de estudio y la metodología de análisis. Más adelante, se presentan y discuten los resultados de la investigación, para, finalmente, compartir las conclusiones del estudio.

2. MARCO TEÓRICO

En este apartado se lleva a cabo una revisión de la literatura sobre el concepto de prosodia semántica y, seguidamente, una breve revisión teórica una sobre el concepto de sesgo informativo en la prensa.

2.1. LA PROSODIA SEMÁNTICA

En las últimas décadas, el concepto de prosodia semántica ha ido ocupando un lugar destacado dentro de la Lingüística (Zhang, 2010, p. 190). El primer autor en proponer una definición de «prosodia semántica» fue Louw (1993), quién consideró dicho concepto como un aura consistente de significado con el que una forma está imbuida por sus colocaciones. Es decir, cómo el significado de una palabra determinada se ve influido por el significado de los términos que conforman su entorno léxico (Ramos Ruiz, 2021b).

Posteriormente, diversos autores profundizaron en el concepto de prosodia semántica a través de diferentes estudios. Es el caso de Stubbs (1996) propuso una clasificación en tres categorías (prosodia negativa, prosodia neutra y prosodia positiva), en el que las colocaciones son las que aportan el valor positivo, negativo o neutro a la palabra nodo (Zhang, 2010). Por otro lado, Whitsitt (2005) planteó que la prosodia semántica no es un concepto unívoco, sino que su estudio puede abordarse desde tres perspectivas diferentes. Este es el caso de un punto de vista diacrónico a diferencia del sincrónico, desde la perspectiva pragmática, y, finalmente, desde el punto de vista de la connotación.

Atendiendo a la finalidad de esta investigación, se profundizará teóricamente en los enfoques de la perspectiva pragmática y del punto de vista de la connotación. En cuanto al primero de ellos, Sinclair (1996) entiende que la prosodia semántica posee una función pragmática y actitudinal que, de forma habitual, constituye la razón del hablante para emitir un determinado enunciado. Por tanto, la prosodia semántica puede revelar la actitud o posición del emisor hacia determinados elementos léxicos, así como, su propósito comunicativo (Alcaraz-Mármol y Soto-Almela, 2016). En cuanto al punto de vista de la connotación, Hunston (2002) hace mención a la naturaleza encubierta de la prosodia

semántica, puesto que dicho término alude a una palabra que se emplea habitualmente en un entorno particular, lo que hace que adquiera determinadas connotaciones propias de dicho contexto léxico. En ese sentido, Hunston (2002) plantea una nueva definición del concepto de «colocación», concibiéndolo como la tendencia de las palabras a estar sesgadas en la forma en que coexisten.

2.2. EL SESGO INFORMATIVO EN LOS MEDIOS

Los medios de comunicación gozan de una posición destacada en la sociedad, puesto que actúan como un filtro que define la relevancia de los asuntos sociales, políticos y económicos en un contexto específico, haciendo de intermediarios o «puentes» (López-Escobar *et al.*, 1996) entre lo que la audiencia percibe y lo que verdaderamente forma el mundo real (Gomis Sanahuja, 1974). Esta característica permite a los medios disponer de un elevado poder de influencia y persuasión hacia el público (Parsons, 1967) que ejercen, principalmente, a través del discurso mediático (Charaudeau, 2005). Como señala Fowler (1991), la información no es un fenómeno neutro, sino que es un producto derivado de la industria mediática que posee relaciones con los gobiernos y las organizaciones políticas (Hallin y Mancini, 2004). En este sentido, en el caso de la prensa, la publicación de textos informativos y valorativos tiene como objetivo moldear la opinión pública activando disputas ideológicas en beneficio de los grupos de poder involucrados con los medios (De Cesare, 2018). Este hecho provoca que las informaciones difundidas por los medios puedan presentar un determinado sesgo informativo, afín, en ocasiones, a dichos grupos de poder o partidos políticos (Ramos Ruiz, 2018). De esta forma, los medios crean en la mente del público unas determinadas imágenes sobre lo que está sucediendo en el mundo exterior (Lippmann, 1922), orientando la manera en la que la audiencia entiende la realidad social.

En la actualidad, el concepto de «sesgo informativo» se aborda desde múltiples perspectivas y plantea diferentes definiciones. Tras una revisión de la literatura, bajo nuestro punto de vista entendemos el sesgo informativo como la inclinación sistemática de los medios en la selección, presentación y jerarquización de la información que responde a

intereses, perspectivas o ideologías particulares, tanto de los medios como de sus fuentes o propietarios. Dicha inclinación influye en cómo se construye la narrativa de los acontecimientos y en qué se elige destacar, omitir o interpretar, influyendo en la perspectiva de la audiencia.

Esta práctica adquiere una relevancia notable, ya que implica una ruptura con los principios de imparcialidad, neutralidad y objetividad que deberían guiar el ejercicio periodístico (Ramos Ruiz, 2024a). Dichos principios exigen un equilibrio en la exposición de las diversas perspectivas de un tema o suceso, un tono y estilo neutrales, la ausencia de carga emocional, una clara distinción entre hechos y opiniones y la falta de intenciones encubiertas (Christians *et al.*, 2009; McQuail, 1998; Schudson, 2001).

3. CORPUS Y METODOLOGÍA

Para el análisis se ha compilado un corpus para fines específicos compuesto por textos periodísticos de información y de opinión pertenecientes a los principales periódicos de información general de España. Estas cabeceras se han seleccionado por ser los medios impresos generalistas más leídos según el Estudio General de Medios (EGM), además, de ser los medios impresos con mayor difusión según los datos de la Oficina de Justificación de la Difusión (OJD). Estos periódicos en cuestión han sido: *El País* y *El Mundo*. En este punto conviene señalar que ambos periódicos presentan diferentes líneas editoriales, lo que permite disponer de una muestra que representa la pluralidad ideológica de la prensa española.

El corpus en cuestión está compuesto por un total de 959 textos periodísticos y tiene un tamaño de 852.733 palabras. En cuanto al marco temporal, se han seleccionado los textos publicados entre el 1 de junio y el 30 de septiembre de 2024, ya que el verano fue uno de los períodos con mayor llegada de migrantes a España, especialmente, a las Islas Canarias. Se han escogido todos aquellos artículos que contuvieran alguna de las siguientes palabras: «inmigración», «inmigrante» o «migrante». En la Tabla 1, se puede ver el número de textos periodísticos, así como el número de palabras de cada uno de los periódicos seleccionados para el estudio.

TABLA 1. *Número de textos y palabras en cada uno de los periódicos del corpus.*

Periódicos	Número de textos	Número de palabras
El País	508	482.084
El Mundo	451	370.649
TOTAL	959	852.733

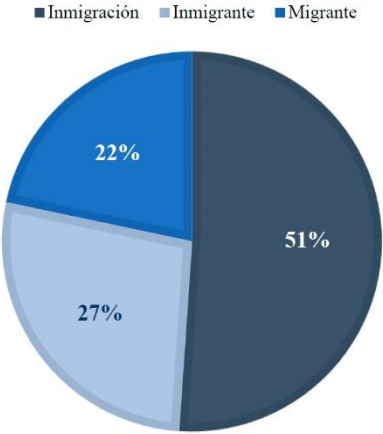
Fuente: elaboración propia

Para el análisis del corpus, se ha empleado una metodología que combina, por un lado, las propuestas de Alcaraz-Mármol y Soto Almela (2016, 2018) sobre el estudio de la representación de la inmigración en la prensa a través del análisis de la prosodia semántica, y, por otro lado, en las propuestas de Ramos Ruiz (2021b, 2022, 2024b) sobre la detección y el análisis del sesgo informativo en la prensa a través del estudio de la prosodia semántica. Para ello, en primer lugar, se ha procesado el corpus de textos a través del programa informático Sketch Engine® (Kilgarriff *et al.*, 2014), lo que ha permitido localizar, de manera semi-automática, las coocurrencias junto a los términos «inmigración», «inmigrante» y «migrante». A continuación, se ha analizado el contexto léxico en el que se enmarcan dichos términos, con la finalidad de establecer de forma manual una categorización de la prosodia semántica en función del valor positivo, neutro o negativo que dicho entorno otorga a los términos analizados. En este sentido, conviene señalar que para el análisis se ha tenido en cuenta el lema de la palabra, es decir, no se ha hecho distinción entre singulares o plurales. El objetivo es, por tanto, conocer si el léxico empleado por los periodistas en el discurso de la inmigración se ha cargado de connotaciones negativas o positivas.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación, se procede a exponer y analizar los resultados obtenidos del estudio sobre la prosodia semántica de los términos seleccionados. En primer lugar, se presenta la frecuencia de aparición de las tres palabras objeto de análisis: «inmigración», «inmigrante» y «migrante». La Figura 1 ilustra los porcentajes de aparición de cada término en el corpus analizado, permitiendo observar tanto su distribución relativa como su impacto en el discurso general.

FIGURA 1. Porcentaje de aparición de las palabras «inmigración», «inmigrante» y «migrante»



Fuente: Elaboración propia

Como se desprende de la Figura 1, el término con mayor presencia en el corpus es «inmigración», con un total de 1.625 apariciones, lo que representa el 51 % del total de palabras analizadas. Este dato demuestra que la inmigración, entendida como fenómeno social y complejo, centra principalmente el debate mediático, por encima de las personas migrantes. Al analizar los resultados desglosados por periódico, se observa que *El País* utiliza «inmigración» en 853 ocasiones, ligeramente más que *El Mundo*, donde aparece 772 veces. Esta diferencia podría indicar un mayor enfoque en el fenómeno migratorio en *El País*, lo que podría estar relacionado con su línea editorial o con el enfoque temático de sus publicaciones.

En segundo lugar, se encuentra la palabra «inmigrante», con un total de 866 apariciones, lo que equivale al 27 % del total. Este término, más concreto que «inmigración», parece ser utilizado para referirse a los sujetos específicos que protagonizan los fenómenos migratorios. Al comparar ambos periódicos, se aprecia una mayor presencia del término en *El País*, con 460 menciones frente a las 406 registradas en *El Mundo*. Por último, el término con menor frecuencia es «migrante», que aparece 690 veces, representando el 22 % del total de palabras analizadas. Al

igual que en los términos anteriores, *El País* registra un mayor uso con 392 menciones, frente a las 298 de *El Mundo*. Este dato resulta interesante en el contexto actual, donde los medios de comunicación parecen apostar cada vez más por el término «migrante» en lugar de «inmigrante». La preferencia por «migrante» podría deberse a su neutralidad y a la intención de alejarse de las connotaciones negativas que históricamente se han asociado a «inmigrante» (Rostecka y Ascanio-Sánchez, 2021). Sin embargo, a pesar de esta tendencia hacia la neutralidad, los datos obtenidos del estudio confirman que el término «inmigrante» sigue teniendo una presencia significativa.

A continuación, se abordará la interpretación de estos datos en relación con los contextos en los que aparecen, explorando si las asociaciones semánticas reflejan connotaciones positivas, negativas o neutras. Este análisis permitirá comprender mejor cómo se construye el significado discursivo en torno a estos términos en el corpus estudiado.

En el caso del término «inmigración», se observa que las palabras más frecuentemente coocurridas con él son «irregular» (135), «ilegal» (132) y «contra» (86). Seguidamente, se comparten algunos ejemplos:

1. «Los discursos alarmistas en España se enfocan en la **inmigración irregular**» (La España más diversa: uno de cada cuatro menores tiene un padre extranjero, *El País*, 11/08/2024).
2. «El propio Gobierno reconoce que la **inmigración ilegal** "aumentó un 82% en 2023"» (Llegadas por vía terrestre del primer semestre de cada año, *El Mundo*, 04/07/2024).
3. «con un discurso muy duro **contra** la **inmigración**» (Los barones activan cambios tras dar Vox por rotos los pactos, *El Mundo*, 11/07/2024).

Este patrón de coocurrencias sugiere una clara tendencia a asociar el término «inmigración» con conceptos que poseen una carga semántica predominantemente negativa. Estas asociaciones refuerzan una representación problemática de la «inmigración» en el discurso mediático, lo que podría influir significativamente en la percepción pública del fenómeno migratorio. La preeminencia de términos como «irregular» e

«ilegal» en las coocurrencias apunta a un enfoque discursivo centrado en el carácter no regulado de ciertos flujos migratorios, destacando aspectos relacionados con la legalidad y el control. Por otro lado, la alta frecuencia de la palabra «contra» refuerza esta tendencia negativa, sugiriendo un contexto argumentativo o conflictivo en el que la «inmigración» es presentada como un elemento de confrontación o disputa, especialmente, en el debate político.

Además de estas coocurrencias principales, aunque en menor medida, aparecen otras palabras cuya connotación sigue siendo de carácter negativo, como «problema» (25), «delincuencia» (19) e «inseguridad» (11), como se muestran a continuación:

1. «En el caso de España, el aumento de la inquietud a pie de calle revela una creciente percepción social de la **inmigración** como un **problema**» (Inmigración: un reto mayúsculo y un factor geopolítico decisivo, *El Mundo*, 19/09/2024).
2. «A la vez, se desmarcaba del discurso del líder del PP, Alberto Núñez Feijóo, que vincula la **inmigración** con la **delincuencia**» (Portada La cúpula de ERC teme que el regreso de Puigdemont desestabilice a sus bases, *El País*, 26/07/2024).
3. «Y en este caso ha predominado un mensaje simplificador que vincula la **inmigración** con la **inseguridad**» (Profetas de la inmigración, *El País*, 22/09/2024).

Estos términos amplían la carga semántica negativa asociada a «inmigración», destacando su vinculación con temas de riesgo, amenaza y conflictividad social. Es evidente que el discurso mediático, al incluir estos términos en relación con la inmigración, refuerza una narrativa en la que es vista como un desafío o una amenaza más que como una oportunidad o un fenómeno neutro. Un aspecto llamativo es la aparición del término «Vox» (13) como coocurrencia relevante. Este resultado es significativo porque vincula el discurso sobre inmigración con el tratamiento ideológico y político que caracteriza a este partido, conocido por su postura claramente antinmigración. La presencia recurrente de «Vox» en los contextos mediáticos analizados sugiere que el partido

político ha conseguido posicionarse como un referente discursivo cuando se aborda la inmigración, probablemente debido a la contundencia y visibilidad de sus mensajes en este ámbito. Esto pone de manifiesto cómo ciertos actores políticos pueden influir directamente en la construcción mediática de temas sensibles como la inmigración, reforzando discursos polarizantes.

En cuanto a la palabra «inmigrante», se observa nuevamente la prevalencia de palabras como «irregular» (59) e «ilegal» (38) entre las más frecuentes, lo que evidencia una continuidad en la carga negativa asociada al fenómeno migratorio en el discurso mediático. Seguidamente se comparten unos ejemplos:

1. «Aunque la llegada de **inmigrantes irregulares** al archipiélago ya se estaba disparando» (La inmigración circular, *El País*, 01/09/2024).
2. «Entre el 1 de enero y el 15 de agosto han llegado a España 31.155 **inmigrantes ilegales**, un 66% más que en 2023, según los datos facilitados por el Ministerio del Interior» (Sánchez se reunirá con el presidente de Canarias tras 11 días en Lanzarote, *El Mundo*, 21/08/2024)

Estas coocurrencias refuerzan el marco discursivo que anteriormente se mencionaba sobre las cuestiones relacionadas con la legalidad y el control migratorio. Sin embargo, a diferencia de «inmigración», el término «inmigrante» también muestra asociaciones que permiten un enfoque más personalizado hacia las personas afectadas por estos flujos migratorios. Este es el caso de palabras como «menor» (55), «hijo» (23) y «origen» (12) que introducen matices diferentes en el análisis, ya que parecen indicar un intento de los medios por resaltar aspectos humanos y contextuales en el tratamiento del término. A continuación, se muestran unos fragmentos:

1. «Se refiere el consejero a dos problemáticas que Derechos Sociales pone encima de la mesa: primero, la llegada de **menores inmigrantes** a Cataluña provenientes de otras

comunidades» (Prefiero quedarme aquí y formar una nueva vida, *El Mundo*, 17/07/2024).

2. «Para los **hijos** de los **inmigrantes**, criados con costumbres de ambos países, hacerse una identidad tiene la particularidad de plantearse si son de aquí, de allá, o de los dos» (Los hijos de la inmigración conquistan su espacio, *El País*, 21/09/2024).
3. «Entre el 27 y el 29 de agosto Sánchez visitará Mauritania, Senegal y Gambia, principales países de **origen** de los **inmigrantes** ilegales que llegan a España por ruta marítima» (Sánchez se reunirá con el presidente de Canarias tras 11 días en Lanzarote, *El Mundo*, 21/08/2024).

Este cambio de enfoque permite que la narrativa mediática se centre en las experiencias y circunstancias individuales, destacando en particular la situación de los menores, quienes son considerados como uno de los grupos más vulnerables dentro de los flujos migratorios. Al abordar el impacto de la inmigración en los menores, la prensa parece adoptar un enfoque más humano y menos abstracto, destacando las dificultades y desafíos a los que se enfrenta este colectivo en contextos de migración. Por otra parte, términos como «hijo» y «origen» introducen una dimensión familiar y cultural en el análisis, lo que muestra cómo los medios vinculan la identidad de los inmigrantes con sus raíces y sus relaciones familiares. Este enfoque permite que el término «inmigrante» trascienda las connotaciones negativas, abriendo un espacio para narrativas que reflejen aspectos más humanos detrás de los flujos migratorios.

En cuanto al término «migrante», la palabra coocurrida más frecuente, con diferencia, es «menor» (175). Este dato refleja un fuerte enfoque mediático hacia los migrantes menores de edad, quienes son presentados como un grupo especialmente vulnerable dentro del fenómeno migratorio, como ya se ha apuntado anteriormente. Esta tendencia se refuerza con la aparición de otro término relacionado como es «niño» (25), aunque en menor frecuencia, lo que subraya la atención hacia la infancia en los flujos migratorios. Seguidamente, se comparten algunos fragmentos de noticias:

1. «El segundo [...] un acuerdo base con el que intentar desbloquear la crisis humanitaria de los **menores migrantes** que se apelotonan en los centros de acogida de Canarias» (Feijóo busca "implicar" a la CEOE y los sindicatos en su "alternativa", *El Mundo*, 24/09/2024).
2. «Ya son hasta 6.000 los **niños** y jóvenes **migrantes** acogidos en los centros asistenciales del archipiélago, que están al triple de su capacidad» (A la espera del PSOE para un pacto migratorio, *El Mundo*, 04/09/2024).

Del mismo modo, se observa una elevada frecuencia de coocurrencia con la palabra «acompañar» (55). Sin embargo, resulta especialmente relevante que, en todos los casos, este término aparece asociado a las partículas «no» o «sin», configurando expresiones como «no acompañados» o «sin acompañar». El uso de estas estructuras negativas enfatiza la vulnerabilidad inherente a este grupo de migrante, además de subrayar la ausencia de figuras protectoras o de referencia, como familiares o tutores, en los flujos migratorios. Asimismo, dichas expresiones de «no acompañados» o «sin acompañar» refuerzan la idea de que se trata de individuos particularmente expuestos a riesgos como pueden ser la explotación, la violencia o la exclusión social. Ahora se muestra un ejemplo:

1. «Canarias y Ceuta continúan reclamando ayuda para derivar a los menores **migrantes no acompañados** a la Península» (El PP pide reforzar las fronteras mientras desoye la petición de Canarias y Ceuta, *El País*, 21/08/2024).

Por otro lado, se encuentran otras palabras como «reparto» (21), «acogida» (18) y «acoger» (17). Estas coocurrencias apuntan a un debate centrado en las responsabilidades institucionales y sociales relacionadas con la gestión de los flujos migratorios, especialmente en lo que respecta a los menores no acompañados. El uso recurrente de estos términos refleja la relevancia de las políticas de reparto de migrantes entre las diferentes comunidades autónomas de España, un tema que ha generado intensas discusiones en las esferas políticas y mediáticas. Este debate pone de relieve las tensiones entre las comunidades receptoras y el gobierno central, así como las dificultades para alcanzar un consenso

sobre la distribución equitativa de recursos y responsabilidades. Acto seguido, se muestran algunos ejemplos:

1. «La confirmación de que PP y PSOE negocian con el presidente canario un mecanismo para el **reparto de migrantes** llegó horas después de que Clavijo explotara contra el Gobierno, acusándolo de "dejación de funciones"» (Clavijo: "El Estado decide a qué puerto dirige a quienes rescata", *El Mundo*, 04/09/2024).
2. «El líder de la oposición, Alberto Núñez Feijóo, fue categórico a la hora de defender la **acogida de migrantes** menores de edad» (Los barones activan cambios tras dar Vox por rotos los pactos, *El Mundo*, 11/07/2024).
3. «Por un lado, las comunidades que necesitan la solidaridad de las otras porque no pueden **acoger** más niños **migrantes** (Canarias, Ceuta y Melilla) están gobernadas o cogobernadas por los populares» (El Gobierno empuja al PP a consensuar el reparto de menores migrantes, *El País*, 24/06/2024).

Asimismo, en contraste con los términos «inmigración» e «inmigrante», la palabra «irregular» (41) aparece en menor medida en relación con «migrante». Este dato podría indicar un intento deliberado por parte de los medios de comunicación de utilizar «migrante» como un término más neutral o menos cargado ideológicamente, distanciándolo de las connotaciones negativas que a menudo acompañan a «inmigración» e «inmigrante» como ya se apuntó anteriormente. Sin embargo, a pesar de tener una frecuencia menor que en el resto de términos analizados, su presencia sigue siendo aún significativa. Seguidamente, se comparte un ejemplo:

1. «Las llegadas **irregulares de migrantes** a las Islas Canarias en la última quincena de julio han aumentado notablemente, hasta alcanzar las 1.677 personas» (Falta mano de obra, pero la cifra de parados, *El Mundo*, 04/08/2024).

Por último, cabe destacar la aparición de la palabra «Canarias» (10). La referencia al archipiélago no solo se debe al hecho de que Canarias fue

una de las comunidades autónomas que más migrantes recibió durante el verano de 2024, sino también a su papel central en el debate sobre el reparto de migrantes entre las distintas regiones de España.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio ha logrado cumplir con el propósito inicial de analizar cómo la prensa española representa la inmigración en su discurso mediático, detectando sesgos informativos y explorando la influencia que estas representaciones pueden ejercer sobre la audiencia. A través de un enfoque basado en el estudio de la prosodia semántica, se ha conseguido identificar y analizar el sesgo informativo y los patrones discursivos que reflejan tanto la carga ideológica como las estrategias narrativas empleadas por los medios de comunicación sobre el fenómeno de la inmigración.

Los resultados de la investigación han demostrado que los periódicos españoles analizados han presentado un sesgo informativo con una importante connotación negativa, especialmente, en lo referido al término inmigración, lo que refuerza la narrativa en la que la inmigración se percibe socialmente como un problema. Del mismo modo, se ha advertido un tratamiento mucho más neutro a la hora de abordar el término «migrante», asociado, principalmente, a la situación de los menores y al debate sobre la acogida y el reparto de los mismo en las comunidades autónomas españolas.

En cuanto a los avances metodológicos, este trabajo destaca por la aplicación de técnicas de análisis que emplean la prosodia semántica para detectar sesgos discursivos en un corpus mediático amplio, en este caso, centrado en el fenómeno inmigración. Este enfoque no solo permite cuantificar la presencia de términos clave, sino también analizar su carga semántica y su entorno léxico. Además, el estudio contribuye al campo académico al ofrecer un marco analítico replicable para futuros trabajos sobre discurso mediático y percepción social del fenómeno migratorio.

6. REFERENCIAS

- Alcaraz-Mármol, G., y Soto Almela, J. (2016). The semantic prosody of the words inmigración and inmigrante in the Spanish written media: A corpus-based study of two national newspapers. *Revista signos*, 49(91), 145-167. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000200001>
- Alcaraz-Mármol, G., y Soto-Almela, J. (2018). Refugees in the Spanish press: A corpus-assisted study of the semantic prosody of the term refugiado from a diachronic perspective. *Sintagma*, 30, 95–113. <https://doi.org/10.21001/sintagma.2018.30.06>
- Rostecka, B., y Ascanio-Sánchez, C. (2021). Literatura de la inmigración en España: enfoques, discursos y análisis. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20(3), 1-11. https://doi.org/10.18239/ocnos_2021.20.3.2401
- Cachón Rodríguez, L. (2009). *La España inmigrante: marco discriminatorio, mercado de trabajo y políticas de integración*. Anthropos Editorial.
- Charaudeau, P. (2005). *Les medias et l'information. L'impossible transparence du discours*. Bruxelles: Éditions De Boeck.
- Christians, C. G., Glasser, T., McQuail, D., y White, R. (2009). *Normative Theories of the Media. Journalism in Democratic Societies*. Illinois: University of Illinois Press.
- Crespo, E. (2008). El léxico de la inmigración: atenuación y ofensa verbal en la prensa alicantina. En M. Martínez (Ed.), *Inmigración, discurso y medios de comunicación* (pp.45-64). Alicante, España: Instituto Alicantino de Cultura Juan Gil-Albert.
- De Cesare, F. (2018). *Populismo y Prensa. La construcción discursiva de la crisis griega y del Brexit en dos periódicos españoles*. Nápoles: Paolo Loffredo iniziative Editoriali.
- Eberl, J. M., Meltzer, C. E., Heidenreich, T., Herrero, B., Theorin, N., Lind, F.,... y Boomgaarden, H. G. (2018). The European media discourse on immigration and its effects: A literature review. *Annals of the International Communication Association*, 42(3), 207-223. <https://doi.org/10.1080/23808985.2018.1497452>
- Fowler, R. (1991). *Language in the News: Discourse and Ideology in the Press*. Routledge.
- Gomis Sanahuja, L. (1974). *El medio media: La función política de la prensa*. Seminarios y Ediciones.
- González-Enríquez, C., Mariscal-de-Gante, Á. y Rinken, S. (2024). Las actitudes hacia la inmigración y los inmigrantes en España: Una tipología. *Papers. Revista de Sociologia*, 109(3), 1-26. <https://doi.org/10.5565/rev/papers.3261>

- Hallin, D., y Mancini, P. (2004). *Comparing media systems: Three models of media and politics*. Cambridge University Press.
- Hunston, S. (2002). *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Igartua Perosanz J. J., Muñiz Muriel C., Otero Parra J. A. y De la Fuente Juan M. (2007). El tratamiento informativo de la inmigración en los medios de comunicación españoles. Un análisis de contenido desde la Teoría del Framing. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 13, 91-110.
<https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/ESMP0707110091A>
- Kilgariff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubiček, M., Kovář, V., Michelfeit, J., ... Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: ten years on. *Lexicography*, 1(1), 7–36. <https://doi.org/doi:10.1007/s40607-014-0009-9>
- Lipmann, W. (1922). *Public Opinion*. New York: Harcourt, Brace and Company.
- López-Escobar, E., Llamas, J. P., y Lennon, F. R. (1996). La agenda entre los medios: primero y segundo nivel. *Communication & Society*, 9(1-2), 67-89. <https://doi.org/10.15581/003.9.35629>
- Louw, B. (1993). Irony in the Text or Insincerity in the Writer? The Diagnostic Potential of Semantic Prosodies. In E. Baker, M., Francis, G. y Tognini-Bonelli (Ed.), *Text and Technology: In Honour of John Sinclair* (pp. 157–176). Amsterdam: John Benjamins.
- McQuail, D. (1998). *La acción de los medios. Los medios de comunicación y el interés público*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Moreno Fuentes, F. J. y Bruquetas Callejo, M. (2011). *Inmigración y Estado de bienestar en España*. Barcelona: Obra Social “la Caixa”.
- Parsons, T. (1967). *Sociological Theory and Modern Society*. New York: The Free press.
- Ramos Ruiz, Á. (2018). El sesgo ideológico en la prensa económica española: un estudio de corpus. En Marta González y Mónica Valderrama (Eds.), *Discursos Comunicativos Persuasivos Hoy* (pp. 375-388). Tecnos (Grupo Anaya).
- Ramos Ruiz, Á. (2021a). El sesgo ideológico en la cobertura del Brexit en la prensa digital española. In N. Sánchez-Gay y M. L. Cárdenas-Rica (Eds.), *La comunicación a la vanguardia. Tendencias, métodos y perspectivas* (pp. 1981–1997). Madrid: Fragua.
- Ramos Ruiz, Á. (2021b). El sesgo ideológico y la prosodia semántica en la construcción del discurso mediático del Brexit en la prensa española. *Tonos Digital*, 41(II), 1-35.
- Ramos Ruiz, Á. (2022). El sesgo informativo y la prosodia semántica en el discurso mediático del coronavirus en la cobertura digital de *El País*. *Revista Estudios del Discurso Digital (REDD)*, 5, 22-42.
<https://doi.org/10.24197/redd.5.2022.22-42>

- Ramos Ruiz, Á. (2024a). El sesgo informativo en el discurso mediático del pos-Brexit en la prensa generalista española. In D. Caldevilla Domínguez (Ed.), *Persuasión neurocomunicativa. La ciencia del comportamiento nos observa* (pp. 345–356). Berlín: Peter Lang.
- Ramos Ruiz, A. (2024b). La construcción mediática del coronavirus a través de los verbos empleados por la prensa europea. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-15. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-376>
- Ramos Ruiz, Á. y Ramos Ruiz, I. (2022). El sesgo ideológico en el discurso político de la prensa española: la reforma constitucional de 2011. *Círculo de Lingüística Aplicada a La Comunicación*, 89, 171-182. <https://doi.org/10.5209/clac.70743>
- Schudson, M. (2001). The objectivity norm in American journalism. *Journalism*, 2(2), 149-170. <http://dx.doi.org/10.1177/146488490100200201>
- Sinclair, J. (1996). The Search for Units of Meaning. *Textus*, 9, 75–106.
- Stubbs, M. (1996). *Text and Corpus Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Valero-Matas, J. A., Coca, J. R., y Valero-Oteo, I. (2014). Análisis de la inmigración en España y la crisis económica. *Papeles de población*, 20(80), 9-45.
- Whitsitt, S. (2005). A critique of the concept of semantic prosody. *International Journal of Corpus Linguistics*, 10, 283–305. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1075/ijcl.10.3.01whi>
- Zhang, C. (2010). An Overview of Corpus-based Studies of Semantic Prosody. *Asian Social Science*, 6(6), 190–194. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.5539/ass.v6n6p190>

LIDERAZGO EN PALABRAS: EL LEGADO DEL DISCURSO INAUGURAL DE OBAMA

LUCÍA SÁNCHEZ BEJERANO
Universidad Europea del Atlántico

1. INTRODUCCIÓN

El discurso inaugural de Barack Obama, pronunciado el 20 de enero de 2009, constituye un documento histórico clave que marca el inicio de una nueva etapa política en los Estados Unidos. Este discurso (C-SPAN, 2009), de aproximadamente diecisiete o dieciocho minutos de duración, se llevó a cabo en la fachada oeste del Capitolio en Washington D.C., sede del Congreso estadounidense, como parte de una ceremonia de investidura que simbolizó mucho más que el traspaso de poder. El evento representó un momento histórico, ya que Barack Obama asumió como el primer presidente afroamericano en la historia del país, lo que añadió una capa de significado profundo a la narrativa de cambio y progreso que caracterizó tanto su campaña como su discurso.

El contexto histórico y político en el que se pronunció este discurso es especialmente relevante. Tras dos mandatos republicanos liderados por George W. Bush, Estados Unidos enfrentaban una de las crisis más significativas de su historia reciente. La recesión económica global, iniciada con la crisis financiera de 2008, y las consecuencias de una guerra prolongada en Irak habían dejado al país en una situación de vulnerabilidad económica, política y social. En este sentido, el discurso inaugural de Obama no solo marcó el inicio de su mandato, sino que también se convirtió en un hito de esperanza y renovación en un contexto de adversidad.

Más allá de su dimensión política, este discurso tuvo una resonancia emocional y simbólica tanto en el ámbito nacional como en el internacional. Fue un llamado a la unidad, a la responsabilidad colectiva y a la

superación de los desafíos, reafirmando valores fundamentales como la democracia, la igualdad y la resiliencia. Además, ofreció una visión de futuro que apelaba a la cooperación y a la renovación, no solo para los ciudadanos estadounidenses, sino también en el contexto de un mundo interconectado y necesitado de liderazgo global.

El presente análisis tiene como objetivo examinar este discurso desde una perspectiva crítica para desentrañar sus elementos fundamentales, las estrategias retóricas empleadas, los temas centrales abordados y el impacto que tuvo en la sociedad. Asimismo, busca entender cómo Obama, a través de su oratoria, logró conectar con una nación dividida, movilizar emociones y consolidar su liderazgo en un momento de crisis. Este enfoque permitirá explorar no solo el contenido del discurso, sino también el uso estratégico del lenguaje como una herramienta clave en el ejercicio del poder y la construcción de una narrativa política que trascendió su tiempo.

2. CONTEXTO HISTÓRICO Y POLÍTICO

El discurso tuvo lugar en un momento histórico marcado por crisis económicas, tensiones políticas y cambios sociales en Estados Unidos. Este contexto resulta fundamental para comprender el alcance, el tono y los objetivos del discurso, ya que se dirigió a una nación afectada por una serie de eventos críticos durante los años previos.

En primer lugar, el país salía de un periodo de ocho años de gobierno republicano bajo la administración de George W. Bush, caracterizado por políticas controvertidas, especialmente la guerra en Irak y la crisis económica. Esta administración había dejado a Estados Unidos en una posición vulnerable debido a varios factores, dos de los cuales tuvieron especial impacto en el momento de la investidura de Obama:

- La recesión económica mundial o Global Financial Crisis: Esta crisis comenzó en los Estados Unidos en el año 2007 y se profundizó en 2008, alcanzando su punto álgido con la quiebra de la firma Lehman Brothers en septiembre de ese mismo año. Este colapso financiero generó una crisis bancaria internacional que afectó a millones de estadounidenses, con una

creciente tasa de desempleo, pérdida de hogares y una disminución en la confianza económica de la población. Esta situación creó un panorama de incertidumbre y desesperanza que marcaría la campaña electoral y el mandato de Obama.

- La Guerra de Irak: Otro factor clave que definió el contexto de este discurso fue la guerra en Irak, iniciada en 2003 bajo el mandato de George W. Bush. Esta decisión de invadir Irak fue motivada principalmente por la sospecha de que el país poseía armas de destrucción masiva, aunque posteriormente no se encontraron pruebas que justificaran dicha afirmación. La guerra generó tensiones internas y externas, además de un elevado costo en vidas humanas y recursos económicos, lo que contribuyó a una creciente impopularidad de la administración republicana.

El escenario al que Obama asumió el poder era, por tanto, uno de crisis económica, inestabilidad internacional y una ciudadanía con una profunda sensación de agotamiento y desafección hacia el liderazgo político. Ante este panorama, el discurso inaugural se convirtió en una herramienta estratégica para transmitir confianza, esperanza y soluciones frente a estos desafíos. En este sentido, Obama reconoció estos dos grandes factores la crisis financiera y la guerra en Irak como temas centrales, mencionándolos en su discurso e identificando su compromiso para abordarlos.

Además de estos elementos, el contexto de la elección de Obama también tiene una dimensión simbólica e histórica. Barack Hussein Obama fue el 44.º presidente electo de los Estados Unidos y el primer afroamericano en llegar a la presidencia del país, lo que representó un hito histórico y un símbolo de cambio y progreso en un país marcado por su historia de segregación racial y lucha por los derechos civiles. Su carrera previa, que incluyó estudios en la Universidad de Columbia y en la Facultad de Derecho de Harvard, así como su experiencia como profesor en la Universidad de Chicago y político en el estado de Illinois, le otorgaron el bagaje académico y profesional que sustentó su ascenso al poder.

La figura de Michelle Obama, su esposa, también desempeñó un papel relevante en su carrera política. Michelle, abogada y activista, fue una

pieza clave en la campaña electoral y en el desarrollo de su mandato, siendo un ejemplo de compromiso social y profesional que complementó el liderazgo de Barack (The White House, 2020).

En este contexto histórico y político complejo, el discurso inaugural de Obama no solo fue una presentación formal de su administración, sino también un intento de responder a las preocupaciones de una nación sumida en dificultades. Consciente de los retos que enfrentaba, Obama utilizó este momento para establecer una narrativa de unidad, esperanza y renovación, con el objetivo de reconstruir la confianza de los ciudadanos en el gobierno y liderar la nación hacia un futuro mejor.

En este análisis, comprender estos antecedentes resulta clave para entender los mensajes, las estrategias retóricas y el simbolismo que el discurso contenía, ya que estos elementos estuvieron profundamente influidos por el contexto de incertidumbre, crisis y cambio en el que fue pronunciado.

3. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS CONTEXTO HISTÓRICO Y POLÍTICO

En primer lugar, se realizó un análisis textual para estudiar el discurso de manera detallada, identificando frases clave, temas recurrentes y estrategias lingüísticas empleadas. Se prestó atención a los recursos retóricos más destacados, como metáforas, anáforas, paralelismos y repeticiones, con el fin de detectar los mecanismos persuasivos utilizados por Obama para reforzar sus ideas.

A continuación, se integró un análisis retórico, explorando cómo los recursos discursivos fueron utilizados con fines persuasivos. Se examinaron las figuras retóricas y el uso estratégico del lenguaje con el objetivo de establecer una conexión emocional con la audiencia, enfatizar temas relevantes y proyectar una imagen de liderazgo, esperanza y unidad.

Asimismo, se incorporó el análisis histórico-contextual, situando el discurso en el momento histórico específico en el que fue pronunciado. En este sentido, se tuvieron en cuenta factores clave como la crisis económica de 2008, el colapso de Lehman Brothers, la guerra en Irak y el

panorama social y político de Estados Unidos en ese período. Estos elementos proporcionaron una visión más amplia de los desafíos y tensiones que enfrentaba la nación, los cuales fueron abordados en el discurso.

Además, se analizó la relación del discurso con las audiencias, tanto internas como externas, para comprender la estrategia de Obama al dirigirse a distintos grupos. Se identificaron audiencias específicas como ciudadanos estadounidenses, familias, el ejército, grupos políticos y ancianos, así como audiencias internacionales, en particular las naciones pobres y el mundo musulmán. Esto permitió identificar cómo Obama utilizó su discurso para establecer vínculos, construir confianza y proyectar una imagen de cooperación internacional.

El enfoque metodológico combinó el análisis del discurso crítico, el análisis retórico clásico y el estudio de las audiencias para ofrecer una interpretación integral del discurso inaugural. Estas herramientas permitieron explorar las estrategias retóricas utilizadas, el contexto histórico en el que se pronunció el discurso, la construcción de significados y las intenciones comunicativas de Obama.

4. ANÁLISIS DEL DISCURSO

En este apartado se analizarán las estrategias utilizadas por Barack Obama para establecer un vínculo emocional con su audiencia. Se explorarán los recursos retóricos y las técnicas de comunicación empleadas para conectar con el pueblo estadounidense, destacando su capacidad para crear un sentido de unidad, inclusión y esperanza en un momento de crisis. Además, se examinarán los mensajes clave del discurso, tales como la unidad nacional, el optimismo hacia el futuro y las propuestas de transformación social, con el fin de entender cómo estas estrategias contribuyeron al impacto del discurso tanto a nivel nacional como internacional.

4.1. ESTRATEGIAS PARA ESTABLECER VÍNCULO EMOCIONAL CON LA AUDIENCIA

Desde el inicio, el discurso de Obama está cuidadosamente diseñado para establecer una relación de confianza con el pueblo estadounidense.

Su trasfondo personal juega un papel clave en esto: su crianza en una familia multicultural, su origen humilde y su carrera como académico y político le permitieron conectar de manera auténtica con la población. Este contexto le permitió comprender las dificultades de las personas y posicionarse como un líder cercano.

En este sentido, el discurso comienza con una frase directa y poderosa:

"my fellow citizens" / "mis compatriotas"

Con esta expresión, Obama busca establecer un vínculo inmediato entre él y la población, reforzando la idea de que es uno de ellos, alguien que entiende sus preocupaciones y está comprometido con su bienestar. Este tipo de construcción no es casual, ya que la elección de las palabras refuerza la idea de inclusión, fraternidad y pertenencia. Más adelante, en su discurso de despedida, reemplaza esta frase con "my fellow Americans", lo que refleja la evolución de su mensaje hacia una visión más unificada de la nación en general.

Además, el discurso no solo se dirige a los ciudadanos estadounidenses; Obama extiende su mensaje a audiencias globales, incluyendo referencias a "poor nations" (naciones pobres) y al mundo musulmán. Esto refuerza una imagen inclusiva de liderazgo, donde Estados Unidos no solo se preocupa por sus ciudadanos, sino también por el bienestar global. Al final del discurso, regresa nuevamente al uso de "my fellow citizens", lo que parece una estrategia para recuperar la atención y reforzar el vínculo emocional con su audiencia principal: el pueblo estadounidense.

4.2. LA ESTRATEGIA DE LA UNIDAD COMO EJE CENTRAL DEL DISCURSO

Desde el principio del discurso, Obama hace referencia a la división política, consciente de que el proceso electoral había generado tensiones en el país. Para contrarrestar esta percepción, comienza con un gesto de gratitud hacia todos los ciudadanos por su confianza y agradece específicamente a George W. Bush por su cooperación durante el proceso de transición. Esto es clave, ya que ayuda a suavizar las tensiones políticas y facilita la aceptación de un nuevo liderazgo por parte de todos los sectores, incluidos los republicanos.

El discurso de Obama se convierte en una llamada a la unidad nacional, utilizando referencias históricas que conectan el presente con el pasado. Menciona los "founding documents" (documentos fundacionales como la Declaración de Independencia, la Constitución y la Declaración de Derechos) para crear un sentido de continuidad histórica y compartir valores fundamentales con la audiencia. Este recurso refuerza la idea de que, a pesar de los desafíos actuales, el país puede enfrentar sus problemas si permanece unido en torno a sus principios básicos.

De este modo, Obama establece su mensaje mediante la combinación de transparencia y honestidad, reconociendo los problemas que enfrenta el país como resultado de la crisis económica y la guerra en Irak, pero manteniendo la esperanza al afirmar que la recuperación es posible. En palabras textuales, afirma que están empezando de nuevo, dejando atrás las "false promises" (falsas promesas) de la administración anterior y enfocándose en la posibilidad de reconstruir el país.

4.3. MENSAJES CLAVE: ESPERANZA, RECUPERACIÓN Y TRANSFORMACIÓN SOCIAL

A lo largo del discurso, el tono cambia para adoptar una postura más optimista y alentadora. Se observa una transformación en el mensaje para buscar la unidad de los ciudadanos, al destacar los sacrificios históricos de generaciones anteriores y conectar estos sacrificios con el momento actual de los Estados Unidos. Ejemplos de estos paralelismos incluyen referencias a la esclavitud, la Guerra Civil y las Guerras Mundiales, momentos históricos en los que los estadounidenses superaron grandes dificultades.

En este sentido, Obama introduce el concepto de "this journey" (este viaje), refiriéndose al esfuerzo colectivo para superar los retos. Con un lenguaje inspirador, enfatiza la capacidad de los estadounidenses para enfrentar la adversidad, destacando valores como la cooperación, el sacrificio y la innovación.

Además, en esta sección, Obama presenta una visión optimista para el futuro, con propuestas clave que incluyen:

- Creación de empleo, especialmente en sectores como la ingeniería, la tecnología, la investigación científica y la construcción.
- Reformas en el sistema de salud y educación, con énfasis en un acceso más equitativo para todas las familias.
- Compromiso para ofrecer condiciones de vida dignas, con salarios justos y derechos garantizados para todos los ciudadanos.

Esto refleja su compromiso con políticas de bienestar social, pilares de su mandato presidencial y un claro intento de proyectar soluciones concretas para los problemas más inmediatos de la población.

4.4. MENSAJES HACIA OTROS ACTORES GLOBALES: DIPLOMACIA Y LIDERAZGO MUNDIAL

En la segunda mitad del discurso, el enfoque se amplía, dirigiéndose a una audiencia internacional. Obama no solo habla para los estadounidenses, sino que también enfatiza el papel de Estados Unidos en el escenario global. Menciona temas cruciales como la lucha contra el terrorismo, las amenazas nucleares y el calentamiento global, proponiendo soluciones basadas en cooperación internacional.

Una frase clave en este momento es el compromiso con la diplomacia:

"they will extend a hand" / "extenderán una mano"

Con esta declaración, Obama enfatiza una apertura hacia el diálogo y la cooperación, no solo con naciones amigas, sino también con aquellos países y líderes que puedan estar en desacuerdo con Estados Unidos, siempre que estén dispuestos a dialogar. Este gesto representa una propuesta de inclusión y entendimiento, alejándose de políticas agresivas y confrontativas.

Asimismo, se reconoce la riqueza multicultural de Estados Unidos como una ventaja estratégica, aludiendo al concepto del "melting pot". Esta idea refuerza la diversidad como una fuente de fuerza, innovación y progreso. También envía un mensaje claro al mundo musulmán, proponiendo una relación basada en el respeto mutuo y la apertura para construir un futuro compartido.

4.5. ELEMENTOS RETÓRICOS UTILIZADOS EN EL DISCURSO

Obama utiliza diversos recursos retóricos para reforzar sus mensajes:

- Paralelismos históricos: referencias a momentos críticos en la historia de Estados Unidos, como las luchas por la libertad, la independencia y los sacrificios en conflictos bélicos. Por ejemplo, alusiones al discurso inaugural de Roosevelt durante la era de la Gran Depresión en 1933. También al discurso de Lincoln en Gettysburg en el 200.º aniversario del nacimiento de Lincoln.
- Metáforas y simbolismos: se emplean logos, como héroes de guerra, esclavos y el sacrificio de ancestros como dispositivo retórico, apelando así al sentido de lealtad y fuerza de la audiencia a través de la promesa de mejora social y financiera. Por ejemplo, el concepto de "this journey" (este viaje) representa la lucha colectiva para superar las dificultades.
- Repeticiones y anáforas: Elementos poéticos que refuerzan los mensajes clave, como el uso constante de "we" y "us" para transmitir igualdad y pertenencia.

Además, se puede observar el uso de citas históricas, como extractos de Thomas Paine que George Washington, padre de su nación, utilizó en 1776 como un paralelismo entre los fríos y duros meses de invierno y la dureza de la guerra durante el nacimiento de los Estados Unidos de América (Sarson, 2018), lo que añade una dimensión histórica al discurso y apela al sentido de patriotismo y lealtad de los oyentes.

El discurso inaugural de Barack Obama es un ejemplo magistral de retórica política que combina unidad, optimismo, pragmatismo y compromiso social. A través de estrategias emocionales y retóricas, Obama logró no solo conectar con sus conciudadanos, sino también enviar un mensaje claro a la comunidad internacional: los Estados Unidos buscan una era de diálogo, cambio, igualdad y progreso compartido. Este discurso no solo fue una declaración de intenciones, sino un punto de partida para su mandato presidencial. Como resultado de estos esfuerzos retóricos, Obama aumentó su popularidad, fue reelegido en 2012 y cumplió varias de sus promesas durante su tiempo en el cargo.

5. DISCUSIÓN

El análisis del discurso revela una sofisticada utilización del lenguaje para responder a las demandas sociales y políticas de su tiempo, en un contexto marcado por la crisis económica y la polarización social. Al contextualizar estos hallazgos con perspectivas teóricas como las de Martika et al. (2022), Alweldi (2024) y Guitart Escudero (2011), es posible entender de manera más profunda cómo Obama articuló su mensaje para proyectar poder, conectar con su audiencia y avanzar sus objetivos políticos.

Martika et al. (2022) destacan que el Análisis Crítico del Discurso (CDA) es una herramienta efectiva para explorar las relaciones entre el lenguaje, el poder y la ideología. Aplicado al discurso inaugural de Obama, este enfoque permite identificar cómo las elecciones léxicas y estructurales refuerzan su posición como líder transformador. Por ejemplo, al emplear términos como “this journey” para describir los desafíos colectivos, Obama no solo aborda los problemas inmediatos, sino que también configura una narrativa ideológica basada en el progreso y la resiliencia. Estas metáforas, al ser analizadas críticamente, muestran cómo el lenguaje opera como vehículo para consolidar poder simbólico y legitimar una agenda política orientada al cambio.

Siguiendo la perspectiva de Alweldi (2024), el éxito del discurso de Obama radica en su capacidad para dar prioridad a las necesidades del público. Obama ajusta su lenguaje para generar un sentido de pertenencia e inclusión, utilizando pronombres como “we” y “our” para enfatizar la unidad. Además, aborda problemas específicos como el desempleo, la atención médica y la educación, los cuales eran preocupaciones centrales de la población en ese momento. Esta habilidad para articular un discurso que refleje las aspiraciones de la ciudadanía subraya su dominio del lenguaje como herramienta para consolidar apoyo social y político.

De acuerdo con Guitart Escudero (2011), las metáforas desempeñan un papel crucial en la retórica de Obama, facilitando la comprensión de conceptos abstractos y proyectando una imagen positiva del orador. En el discurso inaugural, Obama utiliza metáforas como “the winter of our hardship” para conectar los desafíos contemporáneos con la historia de

superación de la nación. Estas imágenes no solo simplifican temas complejos, sino que también fortalecen la conexión emocional con la audiencia, al evocar valores compartidos y experiencias colectivas. Esta estrategia, como señala Guitart Escudero, amplifica el impacto del mensaje al operar simultáneamente a nivel auditivo y visual.

El impacto del discurso inaugural de Obama no se limitó al momento de su presentación; su influencia se extendió durante su administración y más allá. Como evidencian los análisis de Martika et al. y Alweldi, el discurso no solo abordó las inquietudes inmediatas de la población, sino que también estableció un marco para los objetivos a largo plazo de su mandato, como la restauración económica y el fortalecimiento del tejido social. Al mismo tiempo, el lenguaje inclusivo y la narrativa esperanzadora fortalecieron su imagen como un líder capaz de unir a una nación dividida.

Finalmente, el análisis de Guitart Escudero sobre el uso de figuras retóricas destaca un aspecto clave del legado de Obama: su capacidad para redefinir el discurso político contemporáneo. Su enfoque estratégico en la comunicación sigue siendo un modelo para líderes políticos, demostrando que el lenguaje, cuando se usa de manera consciente y estratégica, puede ser una herramienta poderosa para inspirar confianza y promover el cambio.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones, se establece que este discurso inaugural de Barack Obama ha revelado un entramado complejo de estrategias retóricas y lingüísticas que van más allá de lo evidente, mostrando cómo el lenguaje puede convertirse en un instrumento de poder, persuasión y conexión emocional. Este discurso, pronunciado en un momento histórico marcado por una profunda crisis económica, tensiones sociales y un cambio político significativo, no solo cumplió con la función protocolaria de una investidura presidencial, sino que logró consolidar un liderazgo y proyectar una visión de esperanza y resiliencia.

En primer lugar, uno de los hallazgos más significativos del análisis es la capacidad de Obama para situar su mensaje en el contexto histórico-

político de manera efectiva. A través de referencias explícitas e implícitas a eventos como la Gran Depresión, las Guerras Mundiales y la esclavitud, Obama construyó un marco narrativo que permitió a su audiencia contextualizar los desafíos actuales como parte de una continuidad histórica que ya había sido superada en el pasado. Esta estrategia no solo proporcionó un sentido de perspectiva, sino que también reforzó la idea de que, como nación, los Estados Unidos tienen la capacidad inherente de superar adversidades.

Otro hallazgo clave es el uso magistral del lenguaje inclusivo. Desde la frase inicial "my fellow citizens," Obama estableció un tono de unidad que se mantuvo constante a lo largo de todo el discurso. Este enfoque inclusivo fue crucial en un país dividido políticamente tras las elecciones. Al utilizar términos como "we," "us" y "our," Obama no solo construyó un puente entre su figura presidencial y los ciudadanos comunes, sino que también diluyó las diferencias partidistas, posicionándose como un líder para todos los estadounidenses. Este uso del lenguaje inclusivo refuerza la teoría propuesta por Alweldi (2024), quien señala que el lenguaje utilizado en los discursos políticos de Obama está diseñado para priorizar las necesidades y preocupaciones de la audiencia, integrándolas en sus objetivos políticos.

El análisis también evidencia un equilibrio entre la honestidad y el optimismo. Obama no eludió la gravedad de los problemas que enfrentaba el país, como la crisis económica y las tensiones internacionales, sino que las abordó de manera directa y transparente. Al mismo tiempo, proyectó esperanza al presentar soluciones y una visión clara de futuro basada en los valores fundacionales del país. Esto está en consonancia con los hallazgos de Guitart Escudero (2011), quien resalta que la retórica de Obama utiliza metáforas y figuras retóricas para simplificar conceptos abstractos, como el cambio y la recuperación, haciendo que sean accesibles y emocionalmente resonantes para una audiencia diversa.

Además, se destaca el uso estratégico de las metáforas y las referencias históricas como dispositivos retóricos. Al comparar los desafíos actuales con luchas históricas como la Guerra Civil y los movimientos por los derechos civiles, Obama conectó emocionalmente con su audiencia

y legitimó su liderazgo. Estas referencias no solo apelaron al patriotismo y al sentido de continuidad histórica, sino que también reforzaron el mensaje de resiliencia colectiva. Tal como señala Martika et al. (2022), este tipo de análisis crítico del discurso permite identificar cómo se manifiestan el poder y la ideología a través del lenguaje. En el caso de Obama, su discurso refleja un claro dominio del lenguaje como herramienta para inspirar confianza y proyectar autoridad moral.

La conexión entre el discurso y la percepción pública es otro aspecto relevante. En un momento en que los ciudadanos estaban profundamente afectados por la recesión económica y las tensiones internacionales, el discurso inaugural sirvió como un bálsamo emocional que reafirmó su fe en el sistema democrático y en la capacidad del país para renovarse. La reacción positiva inmediata al discurso, tanto a nivel nacional como internacional, es un testimonio de su impacto. Este mensaje de esperanza, combinado con una visión clara y concreta de cambio, no solo fortaleció su posición política, sino que también contribuyó a consolidar su popularidad en los primeros años de su mandato.

Por último, el legado de este discurso es innegable. Más allá de su impacto inmediato, estableció un modelo para el discurso político contemporáneo, donde la empatía, la narrativa histórica y la visión optimista se combinan para generar una conexión genuina con la audiencia. Este legado es visible en la influencia que ha tenido en líderes posteriores, quienes han adoptado algunas de sus estrategias retóricas en sus propias intervenciones públicas.

En conclusión, el discurso inaugural de Barack Obama trasciende su contexto inicial para convertirse en un ejemplo emblemático de cómo el lenguaje puede ser utilizado para unificar, inspirar y liderar. Al enfrentar una nación dividida y en crisis, Obama logró transformar un momento protocolario en una plataforma para proyectar confianza, promover la unidad y delinear un camino hacia el cambio. Su capacidad para equilibrar el reconocimiento de las dificultades con un mensaje de esperanza y resiliencia ha dejado una huella duradera en el discurso político, reafirmando la importancia del poder de las palabras en la construcción de liderazgo y en la movilización de las sociedades hacia un futuro mejor.

8. REFERENCIAS

- Alweldi, S. (2024). Critical Discourse Analysis of the President Barack Obama's Victory Speech. *Open Access Library Journal*, 11(4), 1-12. DOI: 10.4236/oalib.1111428.
- C-SPAN (Enero 20, 2009). C-SPAN: *President Barack Obama 2009 Inauguration and Address*. [Video]. Youtube.
https://www.youtube.com/watch?time_continue=208&v=VjnygQ02aW4&feature=emb_logo
- Guitart Escudero, M.P. (2011). Barack Obama's Inaugural Address: Metaphor and Values as Captivating Strategies to Celebrate a Presidency. *Pragmalingüística*, 19, 44-55.
- Martika, D., Mahyuni, y Azis, A.D. (2022). Critical Discourse Analysis of Barack Obama Speech. *Jurnal Ilmiah Profesi Pendidikan*, 7(2c), 1020 – 1031. DOI: <https://doi.org/10.29303/jipp.v7i2c.659>
- Sarson, S. (2018). *Barack Obama. American History*. Bloomsbury Academy.
- The White House (2020). *Barack Obama*. Recuperado de <https://www.whitehouse.gov/about-the-white-house/presidents/barack-obama/>

CORPUS DE PRODUCCIONES ESCRITAS POR FALSOS PRINCIPIANTES EN ESPAÑOL CON PORTUGUÉS L1 (CORPESPO)

NOELIA ESTÉVEZ-RIONEGRO
Universidade de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El análisis de la interlengua de los aprendices de ELE con perfil de falsos principiantes (Centro Virtual Cervantes, 2008) suscita un particular interés en las investigaciones sobre didáctica de lenguas extranjeras (Estévez-Rionegro y Cea-Álvarez, 2024), en tanto que su proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado por unas necesidades muy concretas derivadas de la proximidad lingüística entre la L1 y la L2.

Detectar las ventajas y las dificultades de este perfil de aprendientes permite realizar ajustes tanto en las metodologías como en las herramientas y recursos didácticos a fin de mejorar su rendimiento. Para facilitar esta labor, los corpus lingüísticos se revelan como un recurso indispensable tanto por su valor como herramienta de investigación como por su aprovechamiento didáctico. Con esta finalidad, surge el *Corpus de producciones escritas por falsos principiantes en español con portugués L1* (CORPESPO) que se presenta en este trabajo, cuyo diseño y potencial aprovechamiento se irán desglosando a lo largo de los siguientes apartados.

1.1. ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LENGUAS PRÓXIMAS

El portugués y el español son, de acuerdo con Almeida (1995), las lenguas románicas que más se parecen, especialmente en el plano léxico y

morfológico. Esta proximidad entre los dos idiomas supone una ventaja para los aprendices en los primeros niveles, pues muestran mayor confianza y avanzan más rápido que aquellos con otras L1 (Capilla, 2009). Contrariamente, en los niveles siguientes se acaba produciendo una automatización (Domínguez, 2001) que conlleva un retroceso en el proceso de adquisición de la lengua meta, pues se detectan dificultades derivadas de interferencias lingüísticas y errores ya fosilizados en la interlengua (Capilla, 2009). En niveles superiores, sin embargo, esta situación se revierte: los aprendices toman conciencia de las divergencias entre las dos lenguas y logran dominar las reglas de cada una (Torijano, 2004).

A grandes rasgos, los estudios precedentes han determinado que este perfil de aprendiente suele mostrar, en general, mayor facilidad para la comprensión lectora (Soares y Causse, 2019), pero más dificultades en las competencias orales, debido a las diferencias entre los sistemas fónicos de las dos lenguas (Buchener y Costa, 2019). De todos modos, aunque la principal fuente de errores en el aprendizaje de lenguas próximas son las interferencias entre la L1 y la L2 (Capilla, 2009), no debe entenderse la semejanza etimológica como negativa, pues la transferencia lingüística facilita el aprendizaje de la lengua meta cuando transmite conocimientos previos correctamente aplicados (Brown, 2000).

Si, como se ha manifestado, las dificultades emergen en los niveles intermedios, conviene analizar profundamente los niveles iniciales, donde se originan los errores que después fosilizan. Por eso, resulta interesante atender al proceso de adquisición de la lengua meta de los aprendices denominados “falsos principiantes”, es decir, aquellos que, aun situándose en un nivel de lengua inicial, poseen ciertos conocimientos lingüísticos y pragmáticos del español que hacen que no partan de cero en su aprendizaje, aunque estos tampoco sean suficientes para ubicarlos en niveles superiores (Centro Virtual Cervantes, 2008). Una forma de obtener datos empíricos que permitan analizar profundamente la interlengua de los falsos principiantes es, como veremos en el apartado siguiente, acudir a los corpus de aprendices o, como mostraremos en este trabajo, elaborar uno *ad hoc* que responda a objetivos más específicos, como observar la progresión de un grupo-clase concreto.

1.2. LOS CORPUS DE APRENDICES

Pese a la tradición de la lingüística de corpus como enfoque metodológico en las investigaciones en materia de lenguas, existen ámbitos de aplicación en los que todavía no está plenamente consolidada. Es el caso de los corpus de aprendices, que surgen como una nueva rama de la lingüística aplicada (Sánchez, 2015) que, si bien ha prosperado notablemente en los últimos años, constituye todavía una línea de investigación novedosa en el caso de la didáctica del español como lengua extranjera (Ballester y Sampedro, 2021).

Los denominados corpus de aprendices “están constituidos por producciones de personas que se encuentran en diferentes fases de aprendizaje de una L2” (Rojo y Palacios, 2021, p. 6) y tienen la finalidad de “conocer el proceso por el que la interlengua va evolucionando con el avance en el grado de conocimiento y [...] analizar esas producciones con la finalidad de mejorar en lo posible los métodos, currículos, programas, materiales y pruebas de evaluación” (Rojo y Palacios, 2021, p. 6).

En los últimos años, han proliferado considerablemente las investigaciones basadas en la lingüística de corpus aplicada, así como los trabajos que proponen su explotación didáctica en el aula, como fruto de la creación y difusión de corpus de aprendices, como el *Corpus de Aprendientes de Español como Lengua Extranjera* del Instituto Caro y Cuervo, el *Corpus escrito del español como L2* de la Universidad de Granada o el *Corpus de Aprendices de Español* del Instituto Cervantes, entre otros (Ballester y Sampedro, 2021).

El *Corpus de producciones escritas por falsos principiantes en español con portugués L1* (Estévez-Rionegro, 2023), que se presenta en este trabajo, surge con la misma finalidad que los anteriores; pero, a diferencia de aquellos, pretende profundizar en un único perfil de aprendices, tanto lingüístico (falsos principiantes en ELE con portugués L1) como académico (estudiantes universitarios que cursan una materia concreta como parte de su plan de estudios). La creación de corpus de aprendices *ad hoc* permite observar la progresión del grupo-clase en una materia, realizar ajustes en base a los datos registrados para mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación, y

contrastar los resultados durante uno o varios cursos académicos. Así, el corpus CORPESPO, como se ilustrará en los siguientes apartados, contiene producciones escritas en diferentes momentos por estudiantes universitarios que cursaron la misma materia en dos años consecutivos, tratando de promover su explotación en cualquiera de las posibilidades señaladas.

2. OBJETIVOS

- Mostrar el proceso de compilación, digitalización y ordenación de un corpus de aprendices a partir de producciones escritas realizadas en el aula de ELE.
- Proporcionar materiales reales que sirvan como soporte empírico de investigaciones sobre la interlengua de los falsos principiantes de ELE con portugués L1.
- Motivar investigaciones fundamentadas metodológicamente en la Lingüística de corpus aplicada a la didáctica de las lenguas extranjeras.

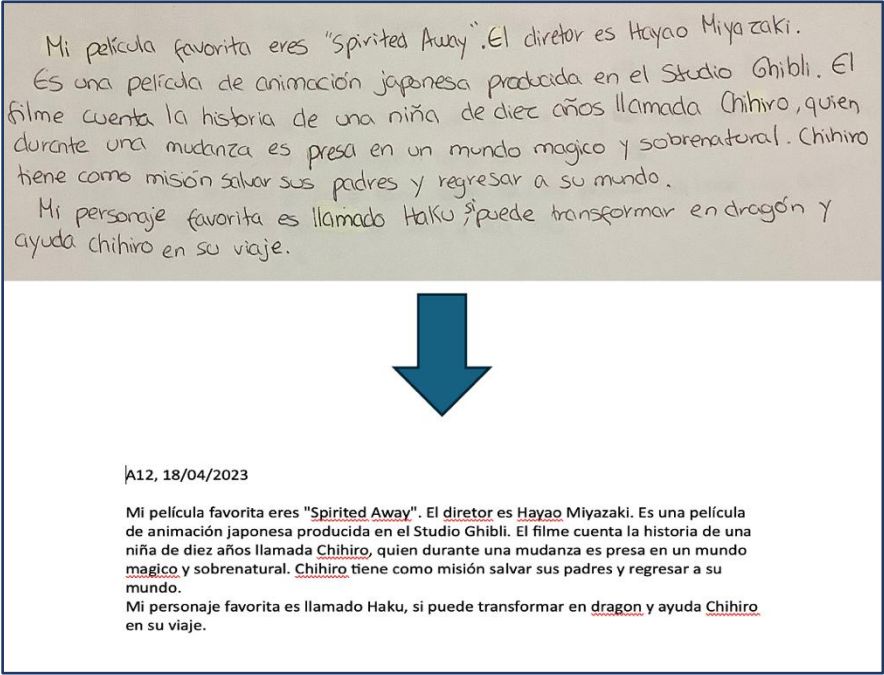
3. METODOLOGÍA

Las producciones escritas que componen el corpus fueron recogidas durante los cursos 2021-2022 y 2022-2023, en el marco de una materia optativa de lengua y cultura españolas de segundo curso de la Licenciatura en *Línguas Aplicadas* de la Universidade do Minho, que se imparte en la Escola de Letras, Artes e Ciências Humanas del campus de Gualtar, en Braga (Portugal).

El nivel de lengua de la materia es equivalente al A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa 2001). Aunque el perfil académico del grupo es heterogéneo, puesto que, además de los estudiantes de la citada licenciatura, la cursan alumnos de otras titulaciones como materia de libre elección, todos tienen un perfil común: el de “falsos principiantes” de ELE con L1 portugués.

Todas las redacciones se realizaron de manera presencial y durante el horario lectivo de la materia, sin posibilidad de emplear ningún recurso de ayuda. Los textos manuscritos, entregados por los informantes al finalizar la prueba para su corrección, fueron previamente fotografiados y posteriormente digitalizados y transcritos a Word con ayuda de Google Lens. Las transcripciones fueron revisadas manualmente para garantizar la fidelidad a los originales. A su vez, se realizó el proceso de codificación y anonimización de los datos de los informantes, que dio lugar a secuencias de códigos alfanuméricos seguidos de la fecha de realización de la prueba.

FIGURA 1. Ilustración del proceso de digitalización de los textos



Fuente: Elaboración propia

A fin de distinguir los dos grupos de estudiantes en el corpus, se han nombrado como A y E: el grupo A está conformado por veintiún estudiantes que siguieron la materia en el curso 2022-2023 y el grupo E, por ocho estudiantes que la cursaron en el año académico 2022-20223.

Para diferenciar las redacciones que pertenecen a cada informante, en el proceso de anonimización de los datos, fueron codificados siguiendo una numeración correlativa: A1-A21, en el primer caso, y E1-E8, en el segundo.

Del primer grupo, se recogen dos redacciones realizadas por los informantes en dos fechas diferentes del final del cuatrimestre, mientras que del segundo grupo solo se recoge una. Las redacciones de cada estudiante del grupo A datan del 18/04/2023 y el 30/05/2023; mientras que todas las del grupo E datan del 31/05/2022. En todos los casos, constituyeron pruebas evaluables de acuerdo con el programa de la materia, y versaron sobre temas que forman parte de los contenidos socioculturales del temario: película favorita (A1-A21 18/04/2023), libro favorito (A1-A21 30/05/2023) y persona admirada (E1-A8 31/05/2022). Así pues, estas son las tres temáticas

Los criterios de evaluación aplicados según los resultados de aprendizaje exigidos en la materia se rigen por los establecidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006) para el nivel A2, así como las pautas de realización en cuanto a limitación de tiempo y de número de palabras requeridas. Por ello, todas las redacciones que contiene el corpus son textos breves.

El resultado final es un corpus dispuesto en tablas de contenido, que recogen el código del autor, la fecha y el texto de la redacción de manera organizada, como se detalla en el apartado siguiente.

4. RESULTADOS

4.1. ORGANIZACIÓN DEL CORPUS

El *Corpus de producciones escritas por falsos principiantes en español con portugués L1* (CORPESPO) contiene un total de cincuenta producciones escritas pertenecientes a veintinueve estudiantes universitarios portugueses y realizadas en tres momentos diferentes.

El contenido del corpus se organiza en una tabla dividida en tres columnas, que consignan los siguientes datos: el identificador del

informante (*ID.*), la fecha de realización (*FECHA*) y el texto de la redacción original fielmente transcrito (*TEXTO*).

La ordenación se realiza teniendo en cuenta el código del identificador y la fecha. Así, los códigos del identificador siguen un orden numérico ascendente (1, 2, 3, 4...), mientras que la datación sigue un orden cronológico descendente (18/04/2023, 30/05/2023 y 31/05/2022). De este modo, al iniciarse en la fecha más reciente, el corpus comienza también con los códigos de las redacciones más recientes, esto es, las pertenecientes al grupo A, y finaliza con las del grupo E, cuya data de realización es anterior.

De este modo, los datos se distribuyen en tres subsecciones:

1. Producciones escritas por el grupo A el 18/04/2023
2. Producciones escritas por el grupo A el 30/05/2023
3. Producciones escritas por el grupo E el 31/05/2022

La primera subsección abarca las primeras veintiuna celdas: desde A1 hasta A21 (18/04/2023); la segunda, las siguientes veintiuna: desde A1 hasta A21 (30/05/2023), y la tercera, las ocho últimas: desde E1 hasta E8 (31/05/2022). Esta disposición pretende ser útil a los usuarios del corpus a la hora de localizar los datos y ubicar los textos.

En la siguiente sección, se muestra el corpus en un cuadro de texto que, si bien está adaptado a las normas editoriales de la publicación, mantiene la estructura formal y la apariencia del original.

4.2. CORPUS DE PRODUCCIONES ESCRITAS POR FALSOS PRINCIPIANTES EN ESPAÑOL CON PORTUGUÉS L1

ID.	FECHA	TEXTO
A1	18/04/2023	Mi película favorita es sobre un hombre que es policía. Me gusta mucho porque al inicio de la película, pensamos el policía va a una isla para hacer una investigación sobre el desaparecimiento de una mujer que es considerada loca y que puede representar un peligro para sí misma y para los demás. Cuando él llega se encuentra con varios representantes de la isla que le explican la situación. Empieza a interrogar algunas personas y con el tiempo, el policía piensa que ella huyó por miedo y intenta encontrarla. No obstante, con el tiempo él empieza a tener pesadillas sobre su mujer e sus hijos y al final descubrimos que la mujer que desapareció no existía sino que era una mentira para intentar que él recupere su memoria e que confiese su crimen: la muerte de su esposa.
A2	18/04/2023	Mi película favorita es Mamma Mia. Se trata de una película que habla de una joven independiente que se fue a una isla donde tuvo muchas aventuras. Sólo en esta isla, se queda embarazada y no sabe quien es el padre de su niña. Esta película es un musical muy divertido que mezcla el drama y la comedia y también el romance. La primera película tiene un final inesperado bien como la segunda película. Lo recomiendo a quien le gusta las canciones de ABBA pues las canciones de la película son todas nuevas versiones de sus canciones.
A3	18/04/2023	Mi película favorita es "El Club de los Poetas Muertos". La historia de un profesor que inspira a sus estudiantes a pensar por sí mismos y a perseguir sus pasiones me conmueve profundamente. La idea de que el arte y la literatura pueden cambiar vidas es poderosa. La frase de "carpe diem" es muy bonita y sigue resonando en mí. La película me recuerda a un profesor que tuve. Al igual que el personaje interpretado por Robin Williams, mi profesor nos inspiró a pensar por nosotros mismos.
A4	18/04/2023	Mi película favorita es "Jumanji". Esta película habla sobre un grupo de amigos que fueron castigados en la escuela por motivos diferentes. Ellos encuentran una televisión e comienzan jugando un videojuego y como si fuera magia entraron al juego con diferentes personajes. Y para poder salir hay que completar las desafíos todos o pueden morir no juego e quedar la para siempre. En la película hay muchas aventuras desafíos para los cinco amigos, mas con mucho esfuerzo logran pasar todos los niveles y salir del juego con vida, pero para saber mas detalles hay que ver la película para averiguarlo.
A5	18/04/2023	A mí me gusta mucho ver películas. Para mí, todas las películas de Shrek son las mejores del mundo. A mí me encanta películas de animación. Además, cuentan cosas importantes de la vida de manera más sencilla y amorosa. Sin embargo, que son muy importantes en el crecimiento de los niños. Por ejemplo, las películas de Shrek nos dicen que no es necesario ser guapo para ser buena persona y que un ogro también puede tener un buen corazón. E claro, que un ogro también puede ser novio de una princesa y Rey. E esta película también nos cuenta que los mejores amigos son muy importantes en nuestra vida.
A6	18/04/2023	Mi película favorita se llama velocidad furiosa. La película está basada en una familia de corredores callejeros que corren para ganar dinero. Hay varias películas de este tema y la siguiente siempre es mejor que la anterior. Al principio los protagonistas no son amigos y corren unos contra otros, pero con el paso del tiempo se convierten en una familia. Encuentra varios enemigos en el camino, pero siempre logra hacer amigos con cada aventura. Estas son mis películas favoritas porque transmiten aventura, valores muy importantes, como la humildad, la amistad y la familia y también transmiten mucha adrenalina.

A7	18/04/2023	Hoy voy hablar sobre mi película favevita que es "The Last Song" Este es una película que tiene 2 actores que me gusta mucho, Miley Cyrus y Liam Hemsworth. Eres una película que me encantaba ver cuando era menor porque me encantaba muchísimo las películas románticas y de llorar. La historia es sobre una chica que conoce un chico cuando se muda a la casa de su padre que es al lado de la playa con su hermano y los 2 se enamoran pero el padre de la chica está enfermo y los padres del chico no aprueban la relación, esto lleva a mucho drama.
A8	18/04/2023	Mi película favorita eres "Five feet apart you". Me gusta esta película porque habla de una enfermedad muy grave que impide que las personas estén juntas. Pero en esta película dos jóvenes se enamoran y por eso tienen que luchar contra los suyos sentimientos. La temática eres entonces el amor y como este puede cambiar la vida de las personas. Eres una buena película para ver cuando nos sentimos un poco tristes.
A9	18/04/2023	Mi película favorita es Harry Potter. Esta saga de películas es basada en los libros de la escritora J. K. Rowling. Y habla un grupo de amigos que se encuentran en la Escuela de Magia de Hogwarts. Allí viven muchas aventuras y intentan salvar el mundo de Lord Voldemort, un mago de magia negra que intentó matar Harry Potter cuando era un bebé, pero el amor de su madre lo salvó. Esta es mi película favorita porque la vi por primera vez cuando era niña y me gusta mucho su historia de amor y amistad.
A10	18/04/2023	Mi película favorita es "How to train your dragon". Es una película animada y habla sobre un niño que es diferente. Él vive en una isla que es atacada por dragones y el opuesto de las otras personas de la isla él no los consigue matar por qué no quiere. En un momento determinado él conoce un dragón y se torna su amigo. Él pasa la película a defenderlo y ayudarlo a escondidas de su familia.
A11	18/04/2023	Mi película favorita es "Mamma Mia". "Mamma Mia" es un romance musical del año 2008 que ha marcado mi infancia. Este musical trata las preparaciones para la boda de Sophie, hija de la personaje principal, Danna Sheridan. La película se pasa en una isla griega. Sophie nunca ha conocido su padre porque su madre nunca le ha contado. Sophie lee los diarios de Danna y ellos encuentran tres hombres que podrían ser sus padres. Por eso, Sophie los invita a su boda sin contar a Danna. Al final, no se sabe quién es su padre, Sophie no se casa, optando por viajar el mundo con su novio, pero Danna se reencuentra con el amor de su vida, uno de los tres hombres. Los motivos porque tanto me gusta esta película son la banda sonora, que son covers de las músicas de una banda llamada ABBA, que me gusta mucho, y las relaciones de amistad y familiares presentes. La intimidad tanto entre Sophie y Danna, Sophie y sus mejores amigas, Danna y sus amigas, Sophie y su novio, entre otras, son muy emocionantes.
A12	18/04/2023	Mi película favorita eres "Spirited Away". El director es Hayao Miyazaki. Es una película de animación japonesa producida en el Studio Ghibli. El filme cuenta la historia de una niña de diez años llamada Chihiro, quien durante una mudanza es presa en un mundo mágico y sobrenatural. Chihiro tiene como misión salvar a sus padres y regresar a su mundo. Mi personaje favorito es llamado Haku, si puede transformarse en dragón y ayuda a Chihiro en su viaje.
A13	18/04/2023	Mi película favorita es "El Rey León". Me gustan mucho las películas de animación. "El Rey León" es la película de mi infancia y aún me gusta ver. Mi personajes favoritos son Simba y Kovu del "Rey León 2". Esta película me hace reír y llorar. Recomendando esta película a todo el mundo, creo que gustará a todos tanto como a mí. Yo tengo muchos peluches y ropa de Simba. Esta película me hace muy feliz. Me gusta también la serie del hijo de Simba y Nala, Kiara.

A14	18/04/2023	Mi película favorita es "Poveri ma ricchi", una comedia italiana. La historia se pasa a Torresseca, un pequeño pueblo cerca de Roma. Una familia muy pobre vivía en una casa muy simple. Ellos eran muy felices, frigiendo sus "suppli", una especie de comida frita, rellena generalmente con jamón y queso. Ese era su sustento, lo que les permitía sobrevivir. Un día, a la noche, en la televisión una señora anuncia los números ganadores de la lotería, y ellos a partir de ese momento se vuelven en una de las familias más ricas de Roma. Después todo el resto de la historia se resume a un montón de anécdotas y aventuras hilarantes que pasan en la vida de esta familia.
A15	18/04/2023	Mi película favorita es "Spirit", es una película de DreamWorks que cuenta la historia de uno caballo salvaje que se llama Spirit. La historia se pasa en el viejo oeste, durante la expansión hacia el oeste. Una noche, Spirit encuentra cowboys y es llevado. Después, conoció a un native americano y ha sido salvado por él. Spirit también encuentra, una yegua llamada Lluvia, pero antes de volver a su casa y re-encontrar su familia, encuentra nuevamente con los cowboys. Nuevamente recibe la ayuda de lo nativo americano y es salvado. Finalmente, Spirit consigue volver a su casa juntamente con Lluvia. Estuve muy comovida con la historia de esta película.
A16	18/04/2023	A mí me gusta mucho la película "Love Rosie". Esta película es un romance sobre 2 jóvenes que se conocen en la escuela y se enamoran, pero nunca permanecen juntos porque van a estudiar en diferentes países, él en EUA y ella en Inglaterra. Ambos siguen con sus vidas, pero nunca pierden la amistad (él se casa y ella tiene una hija). Años después se reencuentran y se quedan juntos. Es una película sentimental, pero cómica también. Es muy divertida y ligero de ver. Es muy bueno para los jóvenes.
A17	18/04/2023	Hoy voy a hablar de mi película favorita "Twilight". Esta película es una adaptación de una novela escrita por la autora Stephanie Meyer. El romance se ocurre en una pequeña ciudad en los Estados Unidos llamada Forks. Todo empieza cuando Bella va a vivir con su papá y conoce Edward, un chico muy hermoso y muy misterioso. A lo largo de la película descubrimos que Edward es un vampiro y muchas otras cosas interesantes. Me gusta mucho esta novela porque es muy romántica y misteriosa.
A18	18/04/2023	De todas las películas que he visto hasta ahora, la que más me gustó fue sin duda "The Joker". No solo llama la atención por la existencia de enfermedades mentales en la sociedad actual y la importancia de tratar a estos enfermos como iguales, sino que también nos enseña que el mundo es mucho más cruel de lo que pensamos, y bastante difícil es no volvernos locos. Además, el actor ha estado muy bien y ha hecho el papel de forma estupenda. Por estos motivos (y muchos más!), esta es mi película favorita.
A19	18/04/2023	Mi película favorita es una de las más aclamadas de todos los tiempos, incluso ha ganado muchísimos premios Goya. La película es "Mar Adentro" cuenta con la magistral interpretación de mi actor favorito - Javier Bardem. Os aconsejo a ver esa obra cinematográfica pues el argumento sigue estando en "vogue" y la discusión sobre la eutanasia está de nuevo sobre la mesa del Parlamento. Además, el director es Pedro Almodóvar, ¡entonces solamente puedes esperar alucinante! un argumento alucinante!
A20	18/04/2023	Mi película favorita es Spirited Away del estudio Studio Ghibli. El director es Hayao Miyazaki. Chihiro y sus padres se mudan para una nueva ciudad. De camino al nuevo hogar, el padre toma un atajo y encuentran una mesa llena de comida, pero no hay ninguno en el rededor. Chihiro sospecha pero sus padres empiezan a comer. En la noche, sus padres se transforman en cerdos. Ahora, Chihiro debe salvarlos.

A21	18/04/2023	Mi película favorita se llama "Her". En la historia, el personaje principal, Theodore, se separa de su pareja y decide comprar un sistema operativo que funciona como un compañero de rutina, para combatir la soledad que siente. Poco tiempo después, Theodore se enamora de la voz femenina del programa, porque le gusta sexy y le hace falta su compañía. La película corresponde a una combinación de romance, drama y ficción científica. Considero que es mi película favorita porque creo que la historia es genial. Además, Joaquin Phoenix, el actor principal, es uno de mis actores favoritos. Recomiendo a cualquier persona que vea esta película.
A1	30/05/2023	Mi libro favorito es un libro francés que se llama "Germinal" y fue escrito por Emile Zola en el siglo XIX. El personaje principal es Etienne Lem y en el inicio de la historia él vive en París pero se va a ir al norte de Francia para trabajar con los obreros en las minas. Durante todo el libro, Etienne descubre la vida difícil de los obreros y sus condiciones de trabajo que son horribles. Con el tiempo, Etienne va a ayudar a los obreros a luchar por más derechos laborales como por ejemplo: tener un sueldo más elevado, hacer lo posible para evitar accidentes de trabajo y tener más escuelas para los niños de los trabajadores.
A2	30/05/2023	Para mí es difícil elegir un libro favorito pues no hay leído mucho durante mi vida. Pero hay un libro que me gustó mucho, se llama "A filha da minha melhor amiga". Es un libro que habla sobre la traición tanto de una amistad como de un amor. Tiene mucho drama pero también hace recordar que hay siempre segundas oportunidades. Habla de dos mejores amigas y habla también de la enfermedad que cambia completamente su relación. Es un libro que despierta interés desde el inicio hasta el final y es un famoso "cliché", pero de los buenos.
A3	30/05/2023	Mi libro favorito es "Dune". El autor es Frank Herbert. "Dune" me encanta porque habla de temáticas muy interesantes, como no podemos entregar nuestra vida a uno líder. Habla también del ambiente y como tenemos de lo preservar. Mi personajes favoritos del libro son Paul y Jéssica, hijo y madre. Mi historia con Dune es complicada porque no me ha gustado del libro la primera vez que lo he leído. Mi encanta como Frank Herbert escribe en tercera persona omnipresente. El libro es político, lo que es una más valía para mí porque ciecia política es lo que estudio.
A4	30/05/2023	Mi libro favorito se llama "Os Maias" y es un libro portugués escrito por Eça de Queirós. Este libro habla sobre una familia que tiene variadas relaciones un con otros. Habla sobre dos hermanos que no lo sabían que era hermanos y ellos empezaron una relación prohibida. Este libro es muy conocido en Portugal y los niños en la escuela en la clase de portugués son obligados a leer y estudiar esta obra muy famosa. Es un libro muy antiguo, pero hoy aún existe personas que lo están estudiando. A pesar de ser un libro muy grande y difícil de leer, continúa a ser una de las grandes, o la más grande, obra de Eça de Queirós.
A5	30/05/2023	Cuando pienso en mi libro favorito es difícil decir de manera temprana porque a mí me encanta más escribir. Leer es un verdadero desafío para mí. Pero, es claro que, a lo largo de mi vida, ya leí muchos libros maravillosos. Sin embargo, yo leí libros famosos que todas las chicas leían en la escuela y después teníamos la película con la misma historia. Un libro que a mí me encantó mucho fue uno de lo escritor Nickolas Spark, llamado "Yo te trago lo mejor de mí". A mí me encantó el libro de este escritor, aunque él es mucho más enamorado y apasionado que yo soy pero la escritura es muy sencilla y buena de leer. Una chica y un chico vivieron una historia de amor y pasión cuando eran jóvenes pero después se separaron y veinte años después, el hijo de la chica necesitaba de un trasplante de corazón y recibió el corazón de ese chico que fue novio de su madre a muchos años atrás. Una historia de amor guapísima

A6	30/05/2023	Mi libro favorito se llama "The Hunger Games" que es una colección de varios libros que hablan das mesmas cosas. La história del libro se basa en un concurso llamado los juegos del hambre en que los competidores tienen que matar para sobrevivir pero solo una persona puede sobrevivir. Pelean en el bosque y tratan de encontrar comida para vivir. Mi personaje favorito es Katniss porque lucha contra todo y todos para sobrevivir y al final es la ganadora de los juegos del hambre. Otra cosa que me gusta de ella es su arma, un arco y una flecha. En conclusión, recomiendo la lectura de estos libros a cualquiera que le guste la aventura y la acción.
A7	30/05/2023	Mi libro favorito es "Milagre" que conta la historia de un niño llamado Augie que tiene una cara deformada desde de siempre. El libro mi encanta porque me hace rir e llorar, eres una historia muy bonita que ensina a no juzgar las personas sin las conocer. Eres muy facil y muy interesante de lex porque cada capitulo eres contado contada por una porque cada capitulo eres personaje diferente, o que permite tener diferentes puntos de vista de la historia. El narrador as veces es Angie, otras es su hermano Violeta, as veces es Jack, su amigo, entre otras personajes. Es un livro muy bonito y emocionante que recomendo a toda la gente, pero se no te gusta ler, tenes la versión en filme com atores muy famosos.
A8	30/05/2023	Mi livro favorito eres "Memorial do Convento". Se trata de un libro que habla sobre la história que envolvió la construcción del Conviento de Mapa. En este to livro se encuentra retratada la vida puebre que muchas personas tenían en Portugal y la vida de ostentación del rey. El final desta história eres una muerte trágica de uno trabajador de la construcción del convento. Recomiendo a lectura deste libro a todas las personas, pues eres un libro que habla de la historia de nuestro país y además ha ganado un prêmio Nobel de la literatura.
A9	30/05/2023	Es muy difícil para mí, que me gusta mucho leer, elegir un libro favorito, así que voy hablar del último libro que leí, que me hizo reir, llorar y pensar mucho y que, sin duda, es uno de los libros que más disfruté leer. Todo lo que sé sobre el amor, de Dolly Alderton, al contrario do que mostra su nombre, no es una historia de amor, en realidad es un relato realista, entretenido y muy emocionante de las vivencias de la autora, desde sus problemas de alimentación, relaciones fallidas, dependencia de sustancias y mayoría de edad. Se trata, por tanto, de un libro autobiográfico sobre crecimiento y autodescubrimiento, en el que Dolly habla abiertamente sobre sus historias de vida y cómo sus amigas siempre la apoyaran y le hicieran reconocer que todos somos suficientes. Aconsejo este libro a todas las personas, especialmente a las mujeres, que han pasado por allí o que están a punto de dar el primer paso hacia el resto de sus vidas.
A10	30/05/2023	Mi libro favorito es "Príncipezinho". Es un libro pequeño y muchas personas pensam que e un libro para niños, pero no. Las pusionajes principales son el Príncipezinho, su zorro y su rosa. El príncipezinho viaja con su zorro por varios planetas y encontra varias personas con problemas de adultos que son fácilmente resuolvidos por príncipezinho, que es un niño. Esto hace me pensar que nuestros problemas son una cosa tonta. Además, el personaje principale esta enamorado por su rosa, que me hace pensar que amar es fácil.
A11	30/05/2023	Mi libro favorito se llama "A court of Mist and Fury", por Sarah y Maas y es el segundo libro de una série de fantasía llamada "A court of chars of Thorns and Roses". Los libros retratan el percurso de Feyre, la personaje principal, en lo reyno de las faes, criaturas que se parecen con fadas, desde que es forzada a dejar su familia a tornar-se fae. Mé encantó principalmente el segundo libro porque el primero se enfoca mucho en su descoberto del reyno, encuanto que el segundo se enfoca en su discoberta de sus nuevos poderes y habilidades y también en su importancia para al reyno y sobrevivencia del mundo humano.

A12	30/05/2023	Yo voy a hablar de un libro llamado "Demon Slayer". Demon Slayer es una banda diseñada japonesa, también conocido como un manga. Este libro fue lanzado en el año de 2019 y al mismo tiempo fue lanzado un anime. Este manga habla de un personaje llamado Tanjiro y su hermana Nezuko que fue transformada en demonio. Tanjiro tiene como objetivo hacer con que Nezuko se torne humana otra vez. Así se torna un cazador de demonios. Mis personajes favoritos son llamados Obanai, Sanemi y Genya. Una cosa que yo gusto mucho en esta obra es el hecho de tener muchos personajes diferentes. Así como el arte, el autor es muy talentoso.
A13	30/05/2023	Mi libro favorito es "After". "After" se trata de una pareja de dos personas que se llaman Hardin y Tessa. Este libro se trata de la historia de amor de estos dos. Tienen una relación muy tóxica pero plena de amor. Tessa es una mujer muy guapa, inteligente y pura y Hardin es un playboy con problemas de ira pero es muy atento y muy enamorado con Tessa. Es una historia de amor muy compleja y agitada, con muchos obstáculos y dificultades pero con mucha lucha y con mucho amor. Me gusta mucho. Es un libro muy interesante y de lectura simple. Yo lo recomiendo a todas las personas que gustan de un romance agitado.
A14	30/05/2023	Mi libro favorito se titula "L'asciugona". Es un libro escrito en italiano y existe también la versión podcast con el mismo nombre. Este libro está dividido en diferentes capítulos, creo que son 12, y en cada uno de ellos habla de una etapa diferente de un viaje. Este no es un viaje desde Oporto hacia Ibiza donde se cuentan las experiencias sea en la playa o en las discotecas, sino un viaje que según la autora es sin duda muy lindo, pero a la vez muy complicado, llamado embarazo y maternidad. Por fin, me gusta mucho este libro, dado que sentimos que estamos hablando con una amiga y también por que la autora utiliza mucho la autoironía para desdramatizar muchos de los aspectos del embarazo y de la maternidad.
A15	30/05/2023	Mi libro favorito se llama "Percy Jackson and the Lightning thief" del autor Rick Riordan. Empecé a leer tus libros cuando era pequeña, tenía 10 o 11 años, y por esto la historia me recuerda a mi infancia. El libro cuenta la historia de Percy Jackson y como él descubrió que tu padre era Poseidón, el dios de los mares. Otra razón de este libro ser mi favorito es la cantidad de información sobre la mitología griega, que siempre me encantó. La historia es sobre las aventuras de Percy y sus amigos, que el dios Zeus acusa a él de tener robado su arma, y como Percy intenta acostumbrarse a su nueva vida como hijo de un dios.
A16	30/05/2023	Mi libro favorito es "Porque escolhi viver". Este libro es sobre una mujer joven que decidió salir/abandonar su país, en busca de una vida mejor y en busca de su libertad. Ella es de Corea del Norte, un país muy restricto, en muchas reglas, donde las personas viven con poca comida, dinero y tienen mucho miedo. Como eres prohibido salir del país, los que hacen eso, pasan por muchos peligros. Neste libro, la autora habla de su "viaje" que has echo entre su país y China, hasta que llega a Corea del Sur, su residencia natal. También habla de su difícil vida en su país de origen, la ciudad en que vivía con sus padres y hermana y su realidad.
A17	30/05/2023	Leer es mi hobby favorito, pero que decidir un libro favorito es como preguntar a una madre cuál de sus hijos es el mejor, imposible. Contudo, me quedo leyendo la novela "Breaking Dawn", el último libro de la saga "Twilight", pero que hablaré de ello. En este libro, los personajes principales, Bella y Edward, se casan y viajan para una isla de la familia de Edward, en Brasil. Durante el tiempo que se quedan allí, ellos descubren que Bella se queda embarazada, algo que pensaban ser imposible. Al largo de la historia, se quedan amistades improbables, luchas fantásticas y secretos revelados. La autora Stephanie Meyer es increíble por escribir algo tan maravilloso como este, que al leer me parece que estoy viviendo estas aventuras. Por fin, me encanta este libro y lo recomiendo para las personas que gustan de romance, tal como de aventura y emoción.

A18	30/05/2023	Mi libro favorito es "Ángeles y Demonios", de Dan Brown. Es un thriller en el cual el personaje principal es un hombre que decide investigar la muerte de un cura en el Vaticano. A mí personalmente me encanta este libro porque hay siempre muchísimo suspense a lo largo de todos los capítulos, y es imposible parar de leer. Además, a mí me interesa bastante la temática de la iglesia católica, las polémicas a su alrededor y toda la historia que hay por detrás. El autor del libro también es bastante famoso, y todas sus obras han sido vendidas en decenas de países.
A19	30/05/2023	La escoja mi libro favorito puede parecer un cliché por tratarse de una obra de autoría de un Premio Nobel de la literatura. Pero, los que no empezaran aún el curso de José Saramago, les garantizo que así que los hagan jamás pueden volver. Mientras leía "Caverna" mi cabeza funcionaba a un ritmo supersónico, me sentía fascinada con el estilo crítico, mordaz y pensamiento complejo en un argumento complejo en un argumento que podría ser sencillo si fuera escrito por otro autor. Mas con Saramago no, el enlace de una familia que vive en una pequeña villa y repentinamente se ve obligada a vivir en "Maravillosa Ciudad" llena de promesas. Os desafío a leer esta obra maestra que se figura cada vez más atemporal y con un fuerte sentido de inquisición propia, o sea, los años pasan, la humanidad se cae más avanzada pero estamos cada vez más desinformados pues el acceso a la información es brutal que no paramos para lo que es esencial.
A20	30/05/2023	Uno de mis libros favoritos es "Ruination". Es un libro inspirado en el video juego "League of Legends" y conta la historia de algunas personajes del juego. Las personajes principales son Kalista y Viego, dos miembros de la familia real de su país. Kalista eres una joven muy habilidosa y valiente y es la general del ejército. Viego, su primo menor, es el nuevo rey del reino. Su padre murió y colocó el destino del reino en las manos de Viego. Años más tarde, conoce una joven muy bonita llamada Isolde y se casan. Infelizmente, Isolde queda enferma y la única cura se encuentra en unas tierras muy distantes. Kalista es la esperanza para encontrar la cura y así empieza su viaje en busca de las misteriosas tierras. La historia es muy interesante y, sin ninguna duda, es una adaptación muy buena para los fans del juego.
A21	30/05/2023	La verdad es que no tengo un solo libro favorito, pero puedo decir que uno de mis libros favoritos es seguramente "Ensaio sobre a cegueira", de José Saramago. Creo que el principal motivo por el cual me he enamorado de ese libro en particular ha sido Saramago, el autor, y su forma única de describir y transmitir lo que piensa o imagina. A mí poco me interesa que él haya sido vencedor del premio Nobel de la literatura - me gustan sus libros porque me hacen pensar! Además, me identifico bastante con sus valores morales. En conclusión, recomiendo a cualquier persona la lectura de "Ensaio sobre a Cegueira".
E1	31/5/2022	Edgar Allan Poe es una persona que yo admiró mucho, tanto por sus historias, pero también porque mismo tirando una mala mano, neste juego que es vivir, ello continuó tentando tener una buena vida. Ello nació en el siglo XIX, y vivió con sus padres hasta hace 18 años, sus padres morrieron y Poe fue ha con su padrino, que no lo suportaba en sus estudios, encuanta estudaba en la universidad Poe tenía que quemar sus cosas para se matener quente. Cuando termino la universidad, ha descubierto que su novia se había casado con otro hombre. Enfadado con su vida, ello había decido vivir con una tía por la parte de su madre, cuando llegó, fue robado por sus primos, la pior parte fue su muerto. Allan Poe morrio en uno "manicómio", después de ser encontrado en la calle perdido. Pero mismo que su vida, no hay sido de los mejores, ello, continuo viviendo, y hoy es resguardado como uno de los mejores escritores de su tiempo y de la historia.

E2	31/5/2022	Ariana Grande es una cantante Americana, que me inspira mucho. Ariana fué nascida en Boca Raton, en Itália y comenzó su carrera quando participó en la série de Nickelodeon "Victorious". En la serie, la actriz hacia la parte de Cat Valentine, una talentosa estuðande en Hollywood Arts High School. La personaje fué un successo tan grande que, más tarde, tuvo su própria série "Sam and cat". Eso fué solo el inicio de su carrera, así que su talento musical fué descubierto y así comenzó su camino como una de las cantantes más populares de la História, y la voce de nuestra generación. Su estilo musical cambia várias veces con el tiempo, pero su música siempre me inspira. Ariana ha celebrado sus 25 anos recentemente, y tabién su boda con Dalton Gomez. La cantante hay sufrido mucho drama en años anteriores, pero ahora parece que su vida es calma, produtiva y rica en positividad. Ariana, de momento, está lanzando su propia marca de produtos cosméticos, expandiendo su nombre en el mercado, pero claro que también continua produciendo música.
E3	31/5/2022	Hoy voy hablar de Max Verstappen. Max es un cogedor de Formula uno. Tiene veinte-cuatro años y es un hombre alto. Tiene el pelo ruibo y delgado. Sus ojos som vierdes. Él es holandés pero nació en Bélgica. Durante toda su vida él siempre estivo ligado a los coches y con 18 años alcanzó su sonho: la fórmula 1. Él comecio por uma equipe más fraca, pero uns meses después, Red Bull, su actual equipo, el contratou. Verstappen hace historia con su primera vitória en su primera corrida con la Red Bull. En relacion a su persona vida, él tem uma hermana más nova que él. Infelizmente, no tiene una relación buena con su padre, pero es muy proximo de su madre. Él esta enamorado con Kelly Piquet, que es hija de Nelson Piquel, un de los mayores pilotos de siempre. 2021 foi el año más importante de su vida. Durante ese año, el venció muchas corridas, y en doce de diciembre ganou pela primeira vez, el campeonato de pilotos, batendo Lewis Hamilton. Actualmente, él continua na formula uno, y más una vez, las cousas tam a coger muy bién. Él está en primero após seis cogidas.
E4	31/5/2022	Mi padre es alguien que yo admiro. Mi Padre se llama Antônio Armando Fernandes Laranjeira. Ello ha nascido el 18 de marzo de 1970, en una consello de Braga: Espo-sende. Como mis abuelos no tenían capacidad todos los hermanos de mi padre incluso ello no tuvieran muchos años en la escuela para ayudar a poner comida en la mesa. Cuando mi padre tenía 12 años empezo a trabajar. Con 27 años su jefe le propuso viajar para trabajar en Angola y así ello conoció a mi madre: Josefa. Ellos ficaran novios el octubre de 2000. Cuando llego el año de 2003 yo he nascido y mi padre abrió su empresa de construcción. 4 años después nació mi hermana Mars. En el año de 2013 mi padre nos dejó en Portugal y fué trabajar en Angola, donde está hasta los dias de hoy. Después empezó a alquilar casas de vacaciones con mi prima mayor en Lisboa. Ahora mismo se encuentra en Angola pero Julio viene usar sus vacaciones conosco. Lo admiro por ser honesto y muy inteligente.
E5	31/5/2022	La persona que yo más admiro es mi madre. Ella es mi heroína. Ella naseio en 1975, y yo me encanto con la idea que ella es tan poderosa por tere naseido en el año de la Revolution Portuguesa. Ella tiene 3 hijos, yo, mi hermano mas nuevo, y mi hermano pequeño. Tuedos los dias ella luta por mi y por mis hermanos, para nos colorear un sorriso, para nos rirmos, para nos ajudar con dificultades. Ella es una persona complicade pero yo so la admiro más. Mismo tiendo muchas complicaciones y problemas ella siempre insite en tracer feliad y alegría para nuestra casa. Yo quiero ter su fuerza y su poder. Mi madre ve televisione conmigo, y me defende cuando mi padre está malo conmigo, tienta siempre comprar algo que ella sabe que yo gosto, y yo adoro tenis ella comigo.

E6	31/5/2022	Yo admiro mucho la cantante Phoebe Bridgers, una mujer que escribe canciones emocionantes sobre su vida, sus problemas, el mundo y la sociedad. Phoebe nació en Texas desde pequeña que cantaba y tocaba la guitarra. Creció con problemas familiares que se reflejaron cuando la misma empezó a publicar su música y, poco tiempo después, su primer álbum "Stranger in the Alps". Este habla sobre su relación turbulenta con su padre, sobre sus miedos, sobre la muerte y lo que puede existir después de la vida, siempre cantando suavemente sobre sus crisis existenciales dolor. Con su segundo álbum "Punisher" vemos un otro lado de Phoebe, que inspira a muchas personas a entender sus sentimientos y miedos. Ya ha ganado popularidad y, inclusive, colaboraciones con artistas muy famosos e importantes como Taylor Swift, pero nunca perdió su humildad. Phoebe Bridgers es alguien que yo admiro por muchas razones. La principal es que nuestros miedos son iguales y cuando escucho canciones sobre ellos, es un poco más fácil de los mirar como algo normal.
E7	31/5/2022	Taylor Swift es una cantante americana. Tiene el pelo rubio y ojos azules. Nació en Tennessee y empezó su carrera en 2006. Su talento, carisma y personalidad llevaron a Taylor Swift a un estatus que pocos consiguen alcanzar. Taylor tiene nueve álbumes de estudio y ganó tres Grammys de álbum del año, siendo la única mujer en conseguirlos. Taylor es una activista de los derechos de las mujeres, comunidad LGBTQ+, entre otros. Taylor Swift ha hecho peticiones, canciones y todo lo que puede para ayudar a las personas. Durante los tiempos más difíciles de la pandemia, la cantante norteamericana envió dinero a personas que no tenían la oportunidad de sobrevivir. Yo admiro a Swift por varias razones: su activismo, sus canciones increíbles, la manera como escribe. La cantante me inspiró a empezar a tocar la viola y a escribir más. Taylor Swift empezó como un fenómeno de la música country, pero cambió para el pop y después el indie. Sus álbumes siempre tienen éxito y los billetes de sus giras acaban en un instante. Lo que mantiene Swift en el top, sin contar con su talento, es la manera como las personas se sienten conectadas con ella y con sus canciones.
E8	31/5/2022	Voy a hablar de una persona muy importante por mí: mi abuela paterna. Mi abuela de la parte de mi padre es una de las mejores personas que conozco. Ya perdió muchas personas en su vida; perdió sus padres, perdió dos hermanos recientemente y los dos murieron de cáncer. Además ella sufrió mucho cuando el matrimonio de su hija, mi tía, se rompió. Mi abuela se quedó muy vieja por todo eso, hasta tuvo que lidiar con la depresión y eso me hace sentir muy triste por ella. Sin embargo, mi abuela es una mujer muy fuerte! Siempre me dijo para ser valiente y no dejar que los otros hagan de mí lo que quieran. Incluso cuando yo me asumí a mi familia, después de aceptar mi abuela se quedó uno de mis mayores apoyos y por eso la admiro tanto. Ella no es rica pero siempre intenta ayudarme con las despesas de la Universidad. Y eso me pone el corazón caliente. Bueno, puedo decir que tengo la suerte de tener dos abuelas muy amables y que siempre están a mi lado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Las posibilidades de explotación del *Corpus de producciones escritas por falsos principiantes en español con portugués L1*, teniendo en cuenta su contenido, organización y diseño, pasan tanto por su aprovechamiento didáctico en el aula de ELE como por su aplicación a la investigación sobre la interlengua de un perfil de aprendices tan característico como el de los denominados falsos principiantes.

Pese a ser un corpus breve y humilde, debe reconocérsele su valor como muestra de lengua real que contribuye al retrato de la progresión en el proceso de adquisición de la lengua española por parte de los aprendices con portugués L1 de nivel inicial, y permite fundamentar empíricamente las aportaciones.

De este modo, aunque el corpus se presta a distintas aplicaciones, la línea de trabajo más inmediata, con la que se pretende iniciar su explotación como herramienta de investigación, se centra en el análisis de los errores que la literatura científica revisada en la introducción señala como más comunes en el perfil de aprendices que contiene CORPESPO. Dada la existencia de textos pertenecientes a dos grupos de alumnos de dos años académicos diferentes, redactados en momentos distintos del curso, se harán prevalecer, en el estudio, los análisis contrastivos.

A falta de poder ofrecer evidencias científicas en este punto, se espera haber contribuido, con esta aportación, al fomento de la lingüística de corpus aplicada a la didáctica del español como lengua extranjera, y más particularmente al retrato de la interlengua de un perfil de aprendices todavía escasamente estudiado.

6. AGRADECIMIENTOS

Este trabajo surge de un proyecto desarrollado en el marco de una estancia de investigación de la autora en el Departamento de Estudos Românicos de la Universidade do Minho, a quien expresa su agradecimiento por la colaboración prestada.

7. REFERENCIAS

- Almeida, J. C. (1995). Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas? En J. C. Almeida (Ed.), *Português para estrangeiros interface com o espanhol* (pp. 13-21). Pontes, 1995.
- Ballesteros, C. y Sampedro, M. (2021). Presentación de las editoras. La didáctica del español como lengua extranjera: un acercamiento desde la lingüística de corpus. En C. Ballesteros y M. Sampedro (Eds.), *Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera. Estudios aplicados de gramática y pragmática* (pp. 9-20). Universidade de Santiago de Compostela.

- Brown, H. D. (2000). *Principles of Language Learning and Teaching*. Longman.
- Buchener, L. K. y Costa, L. T. (2019). Análise de atividades acerca do ensino da pronúncia em livros didáticos. *Interfaces*, 10(1), 162-177.
- Capilla, M. C. (2009). *O efeito da língua materna na aquisição de línguas próximas*. XII Congresso Internacional de Humanidades. Universidade de Brasília. <https://lc.cx/y5jTbc>
- Centro Virtual Cervantes (2008). *Falso principiante*. <https://lc.cx/ZCHjbz>
- Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. MECD-Anaya.
- Domínguez, M. J. (2001). En torno al concepto de interferencia. *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 5, 3-16.
- Estévez-Rionegro, N. (2023). *Corpus de producciones escritas por falsos principiantes en español con portugués L1 (CORPESPO)*. Registro de la Propiedad Intelectual nº 03/2024/229.
- Estévez-Rionegro, N. y Cea-Álvarez, A. (2024). Optimización tecnológica en el entrenamiento estratégico para mejorar la competencia ortográfica: percepción de los aprendices de español L2 con L1 portugués. *Texto Livre*, 17, 1-16. <http://doi.org/10.1590/1983-3652.2024.51696>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. [S. l.: s. n.]. Instituto Cervantes-Biblioteca nueva.
- Rojo, G. y Palacios, I. (2021). Prefacio. En C. Ballesteros y M. Sampedro (Eds.), *Aportes del CAES a la enseñanza del español como lengua extranjera. Estudios aplicados de gramática y pragmática* (pp. 5-8). Universidade de Santiago de Compostela.
- Sánchez, A. (2015). Análisis contrastivo de interlengua y corpus de aprendientes: precisiones metodológicas. *Pragmalingüística*, 23, 191-210.
- Soares, F. P. y Causse, M. (2019). *Lengua, Sociedad e Interculturalidad: en la enseñanza/aprendizaje de portugués y español*. Edunila.
- Torijano, J. A. (2004). *Errores de aprendizaje, aprendizaje de errores*. Arco Libros.

SECCIÓN VI.

ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS:
METODOLOGÍAS Y RECURSOS

TELEVISIÓN Y REALIDAD: REPRESENTACIONES DIVERSAS PARA EL DESARROLLO DE LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN EL AULA DE LENGUAS

ANTONIO RAIGÓN RODRÍGUEZ
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la competencia comunicativa intercultural (CCI) se debe priorizar en el aula de lenguas extranjeras si nuestro objetivo es ayudar a nuestro alumnado a convertirse en ciudadanos plenamente democráticos. Esta competencia se define como “the ability to ensure a shared understanding by people of different social identities, and [the] ability to interact with people as complex human beings with multiple identities and their own individuality” (Byram, Gribkova & Starkey, 2002, p. 10). En el aula de lengua extranjera nuestros estudiantes se enfrentan a un contexto multicultural, a veces por primera vez.

En dicho contexto, la consciencia (inter)cultural debe abordarse, ya que el aprendizaje cultural no sucede de manera natural ni automática junto con la lengua extranjera (Byram & Wagner, 2018). A pesar de ello, la mayoría de los profesores encuentran dificultades para desarrollar dicha consciencia.

El libro de texto ha sido y continúa siendo la piedra angular de la enseñanza formal de idiomas. Se trata de un recurso conveniente, completo y bien diseñado en la mayoría de los casos. Este se presenta como la suprema autoridad en lo que a la lengua y el desarrollo competencial lingüístico y cultural del alumnado. Sin embargo, muy a menudo los contenidos culturales que contiene dicho material son monolíticos, estáticos y superficiales, y tienden a basarse en estereotipos eurocéntricos

(Byram, 2014, p. 219). En el caso del inglés, esta problemática tiene dos vertientes más: en primer lugar, este estereotipo trata de imitar al mitológico hablante nativo: blanco, del sur de Inglaterra, de clase acomodada. Cuando tratamos de imaginar un hablante nativo de inglés, nadie piensa en un afroamericano de Alabama o en el habitante de un barrio periférico de Sídney. La segunda problemática, que en realidad emana de la primera, es el hecho de que el inglés hace décadas que se convirtió en una lengua de comunicación global y que la necesidad de un modelo nativo ha sido desautorizada por completo desde hace décadas (Crystal, 2019). Aprendemos inglés para hablar con el mundo, no para hablar con los británicos, o no solo para hablar con ellos.

Abundando en el contenido cultural de los libros de texto, estos tienden a centrarse en la transmisión de conocimientos fácticos y aspectos superficiales (Canale, 2016), dejando de lado aspectos de la cultura como las actitudes, las creencias y lo que algunos autores llaman “cultura con minúsculas” (Seelye, 1984), ofreciendo una visión turística de la misma (Vinall & Shin, 2019, p. 184). Por otro lado, cuando se aborda la cultura en el aula, los grupos culturales a menudo se ven desde una perspectiva nacional, lo que Holliday (1999) llama “cultura grande” (“large” en el original). Esto conlleva una reducción simplista de grupos heterogéneos, lo que, a pesar de su conveniencia pedagógica, ha sido ampliamente criticado por su postura estereotipada y esencialista (Kramsch, 1998; Risager, 2011).

La televisión se ha usado en el aula de lenguas extranjeras desde la llegada del primigenio VHS. El ascenso del DVD y la irrupción de las plataformas de vídeo bajo demanda (VBD) o *streaming* no hicieron sino acrecentar este uso. Estas últimas dan acceso a un catálogo inagotable de material. El uso generalizado de estas plataformas ha coincidido con una mejora notable de los productos televisivos, que han vivido una edad dorada desde el comienzo de este siglo. Son muchas las series de televisión que evaden el sesgo que las categorizaba como producto artístico de poca calidad.

Están sobradamente documentados los beneficios del uso de la televisión en el desarrollo de las habilidades lingüísticas y la motivación del alumnado. Sin embargo, muchos académicos han propuesto en los

últimos veinte años su uso enfocado al aprendizaje cultural, además de la consabida mejora lingüística (Ruck, 2020). Al fin y al cabo, tanto el cine como la televisión presentan una ventana desde la que observar la alteridad y la interacción cultural (Yang, 2016). Sin embargo, dos cuestiones siguen quedando en el aire: el entendimiento cultural debe acometer también las visiones y creencias subyacentes, no solamente los comportamientos superficiales. En segundo lugar, las minorías han sido frecuentemente desdeñadas o representadas de manera estereotípica, con la consecuente visión reduccionista que ya hemos comentado (Holliday, 1999; Kramsch, 1998; Risager, 2011). En el área de la enseñanza del inglés como lengua extranjera (EFL), la mayoría de los estudios se centran en programas que representan a grupos hegemónicos dominantes. En este trabajo, nuestro objetivo es proporcionar ejemplos para fomentar la consciencia cultural en el aula mediante el uso de comedias de situación que representan diversos grupos étnicos en los Estados Unidos. El propósito es doble: mostrar un retrato más realista de los grupos más amplios y ayudar a los estudiantes a desafiar los estereotipos y deconstruir su visión monocultural y estática.

Aunque el número de programas centrados en minorías étnicas en la televisión norteamericana convencional está aumentando, aún son superados en número por programas predominantemente "blancos". Los asiáticos y latinos siguen estando subrepresentados en comparación con su proporción en la población de los EEUU, además de que se presta poca atención a su especificidad cultural. Como resultado, grupos como los chinos, coreanos, japoneses, filipinos, cubanos, mexicanos, puertorriqueños y hondureños suelen agruparse bajo etiquetas amplias como "asiático" o "latino".

La pregunta ahora es si la televisión puede ofrecer a los estudiantes una comprensión más realista de la inherente diversidad social. En este sentido, la representación de las minorías étnicas en los programas de televisión a lo largo de la historia es fundamental. La televisión ha perpetuado con frecuencia prejuicios, en lugar de servir como una herramienta para desafiarlos. ¿Puede su uso en el aula reforzar la cámara de eco en la que los medios a menudo se convierten o, por el contrario, derribar sus barreras?

Mediante una selección cuidadosa del material televisivo, nuestro objetivo es ilustrar cómo la diversidad cultural, las identidades específicas y los valores de los grupos minoritarios pueden integrarse en el aula de lengua extranjera. Este cambio de perspectiva puede ayudar a los estudiantes a ampliar su conciencia cultural, deconstruir puntos de vista monoculturales y estáticos y, en última instancia, ayudarles a convertirse en ciudadanos democráticos e interculturales. Para ello, los ejemplos que propondremos tratarán de romper las barreras que conforman la cámara de eco en la que habita nuestro alumnado (Žerebecki, et al., 2021).

2. CONCEPTO DE CULTURA, EL APRENDIZAJE CULTURAL Y EL DESARROLLO DE CCI EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

El concepto de cultura pertenece a ámbitos de estudio muy diversos y, por tanto, es un término complejo de definir. La definición más recurrente lo asocia a la idea de país, y esto lleva implícito el riesgo de sobregeneralización, típicamente asociado a las culturas nacionales (Holliday, 1999). Esta visión, ampliamente rebatida, sigue teniendo cierto predicamento entre los docentes de lenguas extranjeras, por su conveniencia. Siempre resulta más fácil etiquetar, generalizar, compatimentar y uniformar que aprender que lo natural es diverso y cambiante. Esta visión de grupos nacionales, denominados culturas con mayúscula por parte del mismo Holliday, no hacen sino responder a la necesidad occidental de crear las llamadas “comunidades imaginarias”, concepto acuñado en los años 80 por Benedict Anderson. Este paradigma es incapaz de dar cabida a “an increasing cosmopolitan, multi-cultural place where cultures are less likely to appear as large coherent geographical entities” (Holliday, 1999, p. 244). Un ejemplo de cultura con minúscula sería nuestro barrio, una comunidad “real” (en contraposición con las “imaginarias”), que a su vez puede ser subdividida. Esta visión no esencialista refuerza nuestra posición de que la enseñanza cultural no puede basarse en la transmisión de datos y conocimiento, sino que debe primarse el desarrollo de actitudes y habilidades que permitan la interacción en entornos multiculturales.

De hecho, con la llegada de la globalización, hemos visto cómo las categorías nacionales se difuminan cada vez más. Dado que este capítulo se aproxima a la cultura desde un enfoque pedagógico, debemos tomar como nuestra la definición de cultura de Lustig y Koester: “a learned set of shared interpretations about beliefs, values and norms which affect the behaviors of a relatively large group of people” (1999, p. 30), que huye de generalizaciones innecesarias.

Weninger y Kiss (2015, p. 50) clarifican la relación que existe entre lengua y cultura: “What most scholars agree on is that language and culture cannot be separated from one another even if they disagree on how to determine what culture needs to be studied [...] or whether culture(s) can be monopolized or owned by any particular groups in a globalized world.” Es decir, abundan en que, aunque no haya consenso en qué es cultura, sabemos que, sea lo que fuere, no se puede separar de la lengua y que, como tal, influye nuestra manera de usarla y aprenderla.

Estas mismas autoras aseguran que la percepción cultural en la enseñanza de lenguas extranjeras ha evolucionado, pudiéndose distinguir claramente tres periodos (Weninger & Kiss, 2013). De 1950 a 1990, la cultura se concebía como un producto objeto de estudio; de este modo, el aprendizaje cultural consistía en asimilar hechos factuales sobre las culturales nacionales. En los años 90, el desarrollo del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas marca un punto de inflexión en la concepción de cultura. Se impulsa, pues, la noción de conciencia cultural. La cultura no se concibe ya sólo como hechos visibles (“Cultura” con mayúscula), sino que también se incorporan las creencias, valores, actitudes y supuestos, es decir, la cultura interna (Hall, 1976) o la “cultura” con minúscula (Tomalin & Stemplesky, 1993). Es más, se cuestiona la idea de enseñar la cultura de la lengua meta puesto que el inglés se ha convertido en una lengua global (Prodromou, 1992). En lo que respecta a la manera de enseñarse, la llegada del enfoque intercultural (Byram, 1997) fue un hito decisivo. Así, la finalidad última es adquirir la competencia intercultural, esto es, ser capaz de comunicarse de manera competente y efectiva con personas de diferentes culturas en entornos o situaciones culturales diversas. El “mitológico” hablante nativo del inglés deja de ser el modelo a imitar.

De esta manera, las competencias lingüística, sociolingüística y discursiva no son suficientes para promover la competencia comunicativa intercultural (CCI). Esta CCI está compuesta por actitudes, conocimiento, habilidades, habilidades de aprender a aprender y conciencia crítica (Byram, 1997). Aunque posteriormente ha habido diferentes propuestas para tratar de conceptualizar la competencia intercultural (por ejemplo, Chen, 2003; Gudykunst, 2004), no existe aún un modelo definitivo. En cualquier caso, la mayoría de los investigadores coinciden en que debe incluir tres dimensiones: afectiva, cognitiva y comportamental (Chao, 2013). Finalmente, en el nuevo siglo la cultura se dibuja como un concepto complejo y transnacional. Lo esencial es que los estudiantes se conviertan en ciudadanos conscientes políticamente (Byram, 2011). Esta tendencia evoca al desarrollo de habilidades para el siglo XXI, tendencia que se fomenta en el ámbito educativo (Trilling & Fidel, 2009). La enseñanza de idiomas debe ser participe del desarrollo moral y político dentro de la educación del alumnado, para así desarrollar la mencionada ciudadanía consciente, tan necesaria en un mundo rodeado de una creciente desinformación.

3. EL CONTENIDO CULTURAL DE LOS LIBROS DE TEXTO Y LA ALTERNATIVA DE LA TELEVISIÓN

Tal y como hemos establecido en el epígrafe anterior, cultura y lengua son inseparables. A pesar de ello, los docentes a menudo confían erróneamente en que, al enseñar una lengua, el aprendizaje cultural del alumnado se transfiere automáticamente (Byram & Wagner, 2018, p. 142). Es necesario prestar atención a dicho aprendizaje y al desarrollo competencial dentro del aula. El libro de texto es la piedra angular sobre la que se sostiene mayoritariamente la enseñanza de lenguas extranjeras en entornos formales (Méndez-García, 2003; Sercu, 2000; Wu, 2010). Según Keles, Mansouri y Yazan, “they tend to be viewed as authorities in presenting cultural and linguistic knowledge and skills for successful communication [...]” (2021, p. 1).

Como ya hemos anticipado en la introducción de este capítulo, los libros tienden a ofrecer una visión cultural superficial, entendida como

la mera transmisión de hechos históricos sobre un país meta y su sociedad homogéneamente conformada. A resultas de esto, se le ofrece al alumnado una visión turística (Urry, 2002), que no incorpora una plena dimensión intercultural, ya que las creencias y los valores son desestimados y la reflexión crítica es desincentivada (Truong & Tran, 2014).

Dentro de este contexto, el material audiovisual se plantea como una alternativa factible a la falta de contenidos válidos para el aprendizaje y el desarrollo de la conciencia culturales dentro del aula, ya que dicho material provee una visión más realista que la del material escrito (Perry & Foley, 2016).

Como ya hemos mencionado, el uso de los materiales audiovisuales en el aula de lengua extranjera, especialmente en la de inglés, por su valor comercial, siempre ha sido “punta de lanza” en este tipo de avances (Bonsignori, 2018). Entre ellos se puede hacer una primera división entre los materiales diseñados con un fin pedagógico en mente y los “auténticos”, entendiéndose como tales aquellas obras realizadas para el disfrute y entretenimiento de una audiencia cuyo objetivo primario no es el de aprender una segunda lengua. Dentro de esta tipología, se podría distinguir entre largometrajes (de ficción o documentales) y series. Nuestro trabajo se centra en estas últimas por motivos que abordaremos en el siguiente epígrafe.

La popularidad de los reproductores de videocasetes en los años 80 del pasado siglo marcó el comienzo (Altman, 1989). En un principio, el objetivo era la mejora competencial lingüística del alumnado a través de películas consagradas o adaptaciones de novelas clásicas (Hofmann, 2018, p. 270). Los trabajos que versan sobre los beneficios del uso de material audiovisual en el aula de lengua extranjera son muchos y variados (véase Raigón-Rodríguez & Larrea-Espinar, 2019). Dado el renovado interés por el aprendizaje cultural en el aula, esta relación está cada vez más presente en los estudios realizados. Además, con el nuevo estatus obtenido por parte de la televisión, las series y las comedias de situación (“sitcoms”) han sido finalmente aceptadas como dignas de estudio académico. Este impulso se debe, principalmente, a dos factores. En primer lugar, el desarrollo tecnológico y socioeconómico del sector ha hecho que este tenga mayor relevancia social y cultural. La llegada

de las plataformas de vídeo bajo demanda (VBD) han dado lugar a una mayor variedad de productos. En segundo, la mejora en la calidad de los productos televisivos, cada vez más cercana a la del cine, ha hecho que dejen de ser denostados por la crítica (Muñoz Fernández, 2016).

Simultáneamente, las películas y las series han pasado a ser consideradas y utilizadas no solo por la capacidad de proporcionar input lingüístico y paralingüístico, sino también como ventanas a otras culturas (Yang & Fleming, 2013).

El uso de los medios audiovisuales puede contribuir a incorporar diversas culturas en el aula (Sturm, 2012), ya que los personajes ilustran comportamientos, actitudes, valores y estilos de vida que deben interpretarse según sus contextos culturales específicos. De este modo, los estudiantes se exponen a otras formas de ver y comprender el mundo (Ducate & Steckenbiller, 2017). Además, el material audiovisual fomenta la reflexión sobre la propia cultura de los estudiantes, haciéndolos conscientes de sus propios prejuicios culturales, lo cual es fundamental para trascender su etnocentrismo natural (Truong & Tran, 2014) y desarrollar su competencia intercultural. Desde una perspectiva cultural, se han utilizado películas y programas de televisión en la enseñanza de lenguas extranjeras para desarrollar dicha competencia, promover el aprendizaje de la cultura, mejorar la conciencia cultural y evaluar la competencia cultural (Ruck, 2020). Bueno (2009) y Guzzi Harrison (2009) analizan el uso de películas a nivel universitario para promover la competencia intercultural; Roell (2010) compila una lista de películas que pueden utilizarse para la formación intercultural; Zhang (2011) enseña cultura y perspectivas culturales chinas a través del cine; Kaiser (2011) se centra en el valor de las películas para reflejar valores, actitudes y creencias culturales; Chao (2013) describe el uso de películas con estudiantes universitarios para mejorar el aprendizaje intercultural y desarrollar la competencia intercultural; y Kaiser y Shibahara (2014) utilizan películas para desarrollar la competencia simbólica, que implica "cultural -historical, political, social- undercurrents referenced in the exchange" (Kramsch, 2006). Truong y Tran (2014) consideran las películas en educación superior como un recurso para fomentar el aprendizaje intercultural y la mejora de la competencia intercultural.

Yang y Fleming (2013) explotan no solo las películas, sino también los programas de televisión, con el objetivo de desarrollar la competencia intercultural en los estudiantes universitarios.

4. EL USO DE LAS COMEDIAS DE SITUACIÓN EN EL AULA DE LENGUA EXTRANJERA

Las comedias de situación o *sitcoms* se convirtieron en un género tras un agitado tránsito desde la radio (Marc, 2005), debido a que las cadenas norteamericanas querían usar “popular comedic vaudeville names in regular formats and time slots” (Mills, 2004, p. 63). El éxito de *I love Lucy* (CBS, 1951-1957) fue el hito que garantizó la prevalencia de la *sitcom*. Desde su primer comienzo, la *sitcom* comenzó a tener un patrón muy claro y, en la década de los 50, las convenciones que le daban la estructura ya eran comúnmente aceptadas: grabación en un estudio con la presencia de público, en un único escenario con varios decorados y varias cámaras, y con una duración de 22 minutos que permitía ser emitido en un segmento de media hora, completado por las pausas publicitarias. Los personajes estereotipados se enfrentaban a situaciones cotidianas en tramas y subtramas auto-conclusivas. El humor se basaba en malentendidos, sorpresas, *slapstick*, bromas recurrentes, parodia, o frases hechas repetidas por un mismo personaje *ad nauseam*.

De este modo, su estructura narrativa, contenido y estándar de producción permaneció inalterado hasta la llegada de *Seinfeld* (NBC, 1989-1998). *Seinfeld* inaugura una nueva manera de contar historias “through its refusal to conform to episodic norms of closure, resolution, and distinct story lines” (Mittell, 2006, p. 34). Así, el cambio de siglo trae consigo una revisión del género. Con la aparición de la televisión de cable (de pago) y la nueva “reality TV”, se hace necesario un desarrollo de la fórmula. Mills (2004) acuña el término comedia *verité* en referencia al nuevo híbrido resultante de los nuevos falsos documentales como *The Office* (BBC, 2001-2003). Es de este modo como la nueva *sitcom* rompe con muchas de las convenciones previas (Bonaut-Iriarte & Grandío-Pérez, 2009).

En lo que refiere a la elección de las *sitcoms* sobre otros géneros para su uso dentro del aula de lengua extranjera, la naturaleza auto-conclusiva y la duración (menor) de los episodios han resultado decisivas. Existe bastante investigación sobre el uso de la televisión y las *sitcoms* en el aprendizaje de inglés, aunque este se centra casi exclusivamente en la mejora de la competencia lingüística. Así, el uso de series de televisión no solo se asocia con la adquisición de vocabulario, sino también con la mejora en la destreza receptiva oral, la mejora de la fluidez, las habilidades conversacionales y pragmáticas, entre otras, tal y como está sobradamente sustentado en la literatura científica disponible.

Además, las series de televisión representan los valores culturales de una sociedad (González-Alafita, Dávalos & Gutiérrez, 2012). De este modo, las series y las *sitcoms* proporcionan una ventana hacia la cultura y ofrecen un entorno natural en el que los estudiantes pueden estar expuestos a la misma; con la ayuda del formador, se convierten en “valuable exercises in interpreting cultural features and developing intercultural awareness” (Chao, 2013, p. 250). Por lo tanto, desde un punto de vista pedagógico, los estudios llevan tiempo interesándose en el uso de la televisión para el aprendizaje cultural. Mientras que, en opinión de algunos, cualquier exposición a programas de televisión en una lengua extranjera llevará consigo un grado mayor o menor de mejora lingüística, esto no resulta suficiente en el caso de la cultura. Existe pleno consenso en que el papel del formador dentro del aula y en el proceso de selección es fundamental para que se produzca un aprendizaje cultural significativo.

Las *sitcoms* pueden ser una plataforma efectiva para que los alumnos se puedan sumergir en una cultura en concreto (Chang, 2015, p. 26). Siguiendo este razonamiento, Lee (2016) estudió los elementos culturales en *The Big Bang Theory* (CBS, 2007-2019), González-Alafita, Dávalos y Gutiérrez (2012) analizaron los mensajes culturales en *Modern Family* (ABC, 2009-2020) en relación con los valores mexicanos, Rucynski (2011) examinó *Los Simpsons* (Fox, 1989-) desde una perspectiva sociocultural y pedagógica; también, Larrea-Espinar y Raigón-

Rodríguez (2012) discutieron los valores americanos transmitidos en *Friends* (NBC, 1994-2004).

5. LA INCLUSIÓN DE MINORÍAS EN EL MATERIAL AUDIOVISUAL USADO EN EL AULA

Aunque el material que a continuación se presenta es norteamericano y, por lo tanto, constreñido a la enseñanza de inglés como lengua extranjera, las premisas que hasta aquí hemos presentado son aplicables a cualquier aula de aprendizaje de lenguas en que se quieran abordar aspectos culturales y la importancia de los valores que subyacen en los comportamientos observables.

A pesar de que la presencia de programas de televisión que describen las vivencias de minorías en Estados Unidos ha ido aumentando, aún están lejos de tener el peso proporcional que las cifras demográficas les otorgarían (Stamps, 2019), siendo los nativos norteamericanos los que ocupan el último lugar en visibilidad (Tukachinsky et al., 2015). Otro problema añadido es que las personas de origen latino o asiático son representadas de manera genérica, ignorando su especificidad cultural (Mastro & Sink, 2016). Cubanos, puertorriqueños, mexicanos u hondureños son todos agrupados y reducidos a latinos, no teniendo en cuenta su propia diversidad. Sucede de igual manera con filipinos, chinos o japoneses. De nuevo, la selección del material audiovisual resulta de vital importancia para el aprendizaje dentro del aula. Somos conscientes del riesgo que se esconde tras cualquier tipo de generalización de un grupo cultural, ya que puede llevar a un proceso de estereotipación, sin embargo “generalizations at all these levels of abstraction might be appropriate to understanding the person’s cultural experience” (Bennett & Bennett, 2004, p. 152). En cualquier caso, el programa debe proporcionar una representación realística de los personajes pertenecientes a una determinada minoría, evitando descripciones estereotípicas o tipificadas. Es aquí donde la labor del docente se vuelve esencial, no solo en la selección de los programas y episodios, sino en la elaboración de unidades que permitan guiar al

alumnado a la comprensión y el análisis de las diferentes capas que se esconden tras los comportamientos culturales.

A continuación, presentamos una selección de programas, en su mayoría comedias de situación, que sirven para ejemplificar lo arriba expuesto y con las que se pueden trabajar tanto aspectos internos como externos de la cultura, haciendo hincapié en la realidad diversa que se esconde tras la etiqueta “americano” (cuando usamos este adjetivo para referirnos a los estadounidenses).

El primer ejemplo es “Abbot Elementary” (2021-), un falso documental (*mockumentary*) sobre el día a día de una escuela pública en la ciudad de Filadelfia. Los problemas se suceden para su profesorado y alumnado, en su mayoría afroamericano, a causa de la falta de recursos económicos de los que disponen. En el episodio que planteamos para su uso dentro del aula (S02E02 “Wrong Delivery”), se ponen de manifiesto las crecientes diferencias entre este centro y otro concertado en el mismo barrio. El estado de las instalaciones y la falta de libros nuevos o productos de limpieza contrasta con la flamante aula de informática o los relucientes pasillos del centro concertado. La situación de desamparo que sufren los alumnos de la escuela pública, en parte suplida por el entusiasmo de los docentes, es un tema recurrente en la serie. En este episodio en particular, también se pueden desarrollar aspectos culturales como son la igualdad, la confrontación, la competitividad o la importancia de mejorar.

En segundo lugar, presentamos otra serie sobre una familia afroamericana de clase media-alta en la ciudad de Los Ángeles. “Black-ish” (2014-2022) nos trae un episodio en el que se trata sin ambages un caso de brutalidad policial real y la sensación de desolación con la que la familia contempla a través de la cadena de noticias CNN como los agentes involucrados son exonerados (S02E16 “Hope”). Es un momento en el que se pone de manifiesto que el sueño americano no puede ser completo si eres afroamericano: “Those are the realities of twenty-first-century life for black Americans: that justice and safety are illusions” (Acham, 2018, p. 50). El episodio rompe con una regla no escrita de las *sitcoms*, que tienden a evitar realidades incómodas a no ser que se traten

de manera eufemística. Esta decisión tiene aún más valor al tratarse de una serie que se emitió a través de una cadena tradicional, en contraposición con los contenidos ofrecidos en plataformas de vídeo bajo demanda, que cuentan con mayor libertad a la hora de abordar esta serie de temas. Entre los aspectos que se pueden tratar dentro del aula de lengua, se encuentran la educación y crianza, la igualdad y el concepto de justicia.

En tercer lugar, proponemos la serie “Fresh Off the Boat” (“Recién Llegados”, 2015-2020), que narra los problemas de adaptación de una familia de origen taiwanés a los Estados Unidos. Fue la primera serie con protagonistas asiáticos en más de dos décadas en horario de máxima audiencia. Siguiendo el patrón de la *sitcom* tradicional, los episodios tienden a presentar el choque entre tradición y modernidad, entre la familia y los amigos, en este caso, entre los valores propios y la necesidad de un adolescente de adaptarse a su nueva realidad. La lucha del hijo mayor, Eddie, se centra en ser uno más en el barrio “blanco” de Orlando (Florida) al que se han mudado sus padres desde Washington, DC, mucho más multicultural. El primer episodio de la serie nos presenta numerosos ejemplos para comparar las diferentes formas de educación, crianza, percepción de la justicia o estilos comunicativos, como es el caso del uso del contexto para la correcta decodificación del mensaje. Claro ejemplo de esto es el “sí” de contexto alto, que en algunas culturas se utiliza para evitar la confrontación, y que, en realidad, es un “no”.

La actriz, directora y productora americano-hondureña América Ferrera nos trae nuestro cuarto ejemplo. Se trata del episodio de la primera temporada de “Gentefied” (2020-2021; S01E03 “Bad hombres”), una serie que describe la lucha de tres primos que se unen para salvar la taquería de su abuelo. Temas como el problema de identidad para las personas racializadas en Estados Unidos vuelven a tener protagonismo. En este caso, al contrario que en nuestro ejemplo anterior, uno de los personajes ha de enfrentarse a sus compañeros de trabajo para defender su “mexicanidad”. Esto nos da una oportunidad para trabajar en el aula cómo la identidad cultural viene de la necesidad individual de pertenecer a un grupo, pero que necesita de la aceptación de dicho grupo. Otro de los temas culturales que permiten el debate en clase es la masculinidad

tóxica presente en la cultura latina y como discrimina a los hombres que se niegan a comportarse de acuerdo con ciertos patrones de comportamiento. Lo que hace de “Gentefied” una serie auténtica que huye del tipo de producto de consumo manufacturado para una audiencia masiva son las conversaciones familiares, que rebosan naturalidad. La alternancia de lenguas (*codeswitching*) hace que la sensación de estar presenciando interacciones reales sea muy intensa. La música también es parte esencial del relato, que termina con la canción “Mexican Chef”, de Xenia Rubinos. El verso “it’s a party across America, bachata in the back” no es sino un recordatorio del lugar que ocupan la mayoría de los latinos en Estados Unidos.

Un poco más al norte, en Toronto, Canadá, encontramos los problemas de integración y de identidad de la familia Kim. “Kim’s Convenience” (2016-2021) se centra en las dinámicas familiares y las experiencias de una familia inmigrante coreana. En el episodio que presentamos como ejemplo (S01E04 “Frank and Nayoung”) se tratan temas de cultura oculta como el individualismo, la confrontación, los valores relacionados con la crianza y educación de los hijos y los distintos estilos de comunicación indirecta. Si bien la *sitcom* clásica se basaba en el choque existente entre la tradición y la modernidad, a menudo personificadas en padres e hijos, o madres e hijas, a este conflicto se añade la diversidad cultural. Los conocidos como inmigrantes de segunda generación (hijos de inmigrantes en realidad) tienen que luchar también con el choque entre los valores familiares, coreanos en este caso, y aquellos del grupo que los recibe. Esto supone una fuente de fricción, ya que Janet, la hija menor de la familia, trata de integrarse sin perder su identidad coreana, lo que supone quedar en tierra de nadie, ya que su familia la critica por ser “poco coreana”.

En la década de los 2010, una de las *sitcoms* más valoradas por la crítica y el público fue “Máster of None” (2015-2021). Ella cuenta la historia de un treintañero aspirante a actor, Dev, y la relación con sus padres, indios de nacimiento e inmigrantes en Estados Unidos. En el episodio que presentamos como ejemplo para trabajar en el aula (S02E03 “Religion”), nuestros alumnos podrán volver a observar el conflicto entre tradición y realidad, entre los valores familiares y los estándares

sociales. En la *sitcom* clásica, los valores tradicionales triunfaban al final del episodio, dando lugar a una enseñanza moral de la que carece este episodio, ya que la realidad es, a menudo, mucho más compleja de lo que se mostraba en la televisión de los años 80. El modo en el que el protagonista toma conciencia de su propia identidad es una excelente oportunidad para tratar en el aula, trabajando con aspectos como la individualidad y como esta choca con culturas que priorizan las reglas establecidas dentro del colectivo. De igual manera podríamos haber hablado del episodio “Parents” (S01E02), que ya centró una anterior publicación (Raigón-Rodríguez & Larrea-Espinar, 2019).

“Superstore” (2015-2021) es una fuente inagotable de situaciones que permiten el aprendizaje cultural. La narración tiene lugar en un supermercado de una cadena ficticia, Cloud 9, que guarda similitudes más que reseñables con el gigante Walmart. Esta serie trató de manera consistente los problemas sociales y económicos de la clase trabajadora, esbozando una realidad cada vez más acuciante en Estados Unidos: los trabajadores pobres (*working poor*). Este término se refiere a aquellas personas que, a pesar de contar con un trabajo fijo, los ingresos que este les proporciona no cubren ni tan siquiera las necesidades más básicas. Este tipo de trabajador tiende a ser parte de una minoría. En particular, el ejemplo que presentamos tiene que ver más con la discriminación racial (S06E05 “Hair Care Products”). Tras ser acusados de racismo por mantener un techo de cristal para los trabajadores afroamericanos que les impide de facto acceder a puestos de dirección, la compañía decide eliminar los candados de las vitrinas donde se encuentran los productos de cuidado capilar para las personas afroamericanas. Este hecho, que ha existido hasta hace muy poco en casi todos los supermercados, se presenta como un paso hacia adelante en la lucha contra el racismo sistémico existente en la sociedad. También se discuten temas como el privilegio blanco, la apropiación cultural y la ceguera racial. También se han tratado los estereotipos y la injusticia social en episodios como “Shots and Salsa” (S01E03) o “Quinceañera” (S04E17).

Al contrario que todos los ejemplos que hemos presentado hasta ahora, nuestra última serie es más una comedia dramática que una *sitcom*, pero cumple los principales requisitos para poder ser usada en el aula de

lengua extranjera: interesante para el alumnado, naturaleza episódica y duración. “Reservation Dogs” (2021-) narra la vida de los habitantes de una reserva de nativos norteamericanos. Esta serie presenta un elenco y un equipo detrás de las cámaras conformado íntegramente por nativos, lo que supone una apuesta arriesgada, dado que históricamente esta minoría ha estado ausente en la televisión, excepción hecha de personajes ridículamente estereotipados. El desprecio por las normas impuestas por parte de los colonizadores y por el materialismo, los antepasados, la tradición de la caza y el conocimiento transmitido de padre a hija, son el foco del episodio que presentamos como ejemplo (S01E06 “Hunting”). Algunas creencias de los pueblos nativos norteamericanos, como la presencia de los espíritus de sus ancestros y el rechazo a la propiedad de la tierra (“we are Indian; we don’t own land”), se muestran en contraste con los “verdaderos” valores americanos. Los jóvenes de la reserva se debaten entre la posibilidad de perseguir sus metas lejos de ella, como el caso de Willie, que quiere viajar a California, y la necesidad de pertenencia a la tribu, quedándose cerca de la naturaleza que los vio nacer.

6. CONCLUSIONES

La única labor del profesorado de lenguas no es la de capacitar lingüísticamente a su alumnado, sino también la de dotarlos de las herramientas necesarias para comunicarse efectivamente en entornos multiculturales. Es por lo que se hace necesario el desarrollo de la CCI dentro de las diferentes aulas de lenguas extranjeras. Además, desarrollar la conciencia cultural de nuestro alumnado los acerca a convertirse en ciudadanos críticos y tolerantes.

En primer lugar, hemos tratado de explicitar de qué conceptualización partimos. Aunque la lengua y la cultura sean dos caras de la misma moneda, aprender una lengua no te acerca a entender el comportamiento de las personas que la hablan como materna. El libro de texto supone la piedra angular del empeño docente en la mayoría de los casos. Numerosos estudios han demostrado que el acercamiento a la cultura en ellos es, en el mejor de los casos, superficial, dejando a un lado los aspectos más

importantes para entender los comportamientos humanos, como son las creencias, los valores y las cosmovisiones. La televisión y, en particular, las comedias de situación se postulan en este trabajo como una herramienta válida para la adquisición de aspectos relacionados con la CCI. Uno de los aspectos más importantes a la hora de utilizar la televisión en el aula de lengua extranjera es, como hemos visto, la selección de material y la guía que ha de proporcionar el docente. Sin esta cuidadosa selección, podemos acabar favoreciendo la tendencia a generalizar y estereotipar grupos que son en esencia diversos. En este trabajo, hemos puesto el foco en las *sitcoms* que se centran en grupos culturales minoritarios en Estados Unidos y Canadá. Como ya hemos puesto de manifiesto, este cambio de paradigma trata de ayudar al estudiantado a deconstruir puntos de vista monoculturales y estáticos, desarrollando su conciencia cultural. A menudo, los grupos culturales se perciben por parte de los aprendices como homogéneos, por lo que los valores y comportamientos asignados a dicho grupo son los de la mayoría dominante.

Tras definir las *sitcoms*, hemos pasado a enumerar ejemplos de series y sus correspondientes episodios para ilustrar el tipo de temáticas que se pueden tratar en el aula de lengua inglesa. Introduciendo estos temas tratamos de hacer conscientes a nuestros alumnos de la necesidad de entender los valores y creencias subyacentes para comprender los comportamientos culturales visibles. A través de una mayor diversidad, acercamos a nuestros estudiantes a un entendimiento más complejo de los grupos humanos, superando la visión esencialista que iguala país y grupo cultural, y que Holliday (1999) denomina cultura con mayúsculas.

7. REFERENCIAS

- Acham, C. (2018). Black-ish: Kenya Barris on representing blackness in the age of Black Lives Matter. *Film Quarterly*, 71(3), 48-57.
- Altman, R. (1989). *The video connection: Integrating video into language teaching*. Houghton Mifflin Company.
- Bennett J. M., & Bennett M. J. (2004). Developing intercultural sensitivity: An integrative approach to global and domestic diversity. En Landis D., Bennett J., & Bennett M. (Eds.), *Handbook of intercultural training* (pp. 147-165). Sage.

- Bonaut-Iriarte, J., & Grandío-Pérez, M. M. (2009). Los nuevos horizontes de la comedia televisiva en el siglo XXI. *RLCS. Revista Latina de Comunicación Social*, 64, 753-765.
- Bonsignori, V. (2018). Using films and TV series for ESP teaching: A multimodal perspective. *System*, 77, 58-69.
- Bueno, K. A. (2009). Got film? Is it a readily accessible window to the target language and culture for your students? *Foreign Language Annals*, 42(2), 318-339.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M. (2011). Intercultural citizenship from an international perspective. *Journal of the NUS Teaching Academy*, 1(1), 10-20.
- Byram, M. (2014). Twenty-five Years on -from Cultural Studies to Intercultural Citizenship. *Language, Culture and Curriculum*, 27(3), 209-225.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: a practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151.
- Canale, G. (2016). (Re)Searching culture in foreign language textbooks, or the politics of hide and seek. *Language, Culture, and Curriculum*, 29(2), 225-243.
- Chang, S. (2015). Using a Popular TV Comedy Series in Teaching English: Focusing on 'Frasier'. *STEM Journal*, 16(4), 2015, 25-49.
- Chao, T. C. (2013). A diary study of university EFL learners' intercultural learning through foreign films. *Language, Culture and Curriculum*, 26(3), 247-265.
- Chen, G. M. (2003). *Foundations of intercultural communication*. Wu-Nan Publishing.
- Crystal, D. (2019). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cambridge University Press.
- Ducate, L., & Steckenbiller, C. (2017). Toward a better understanding of culture: wikis in the beginning German classroom. *The Language Learning Journal*, 45(2), 202-219.
- González-Alafita, M. E., Dávalos, C., & Gutiérrez, M. (2012). 'Modern Family' y los mensajes culturales: percepciones de jóvenes receptores mexicanos de la serie televisiva estadounidense. *Comunicación: revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales*, 10, 517-530.

- Gudykunst, W. B. (2004). *Bridging differences: Effective intergroup communication*. Sage.
- Guzzi Harrison, L. (2009). Foreign films in the classroom: Gateway to language and culture. *Journal of College Teaching & Learning*, 6(8), 89–94.
- Hall, E. T. (1976). *Beyond culture*. Anchor Press/Doubleday.
- Hofmann, J. (2018). Pixar films, popular culture, and language teaching: the potential of animated films for teaching English as a foreign language. *Global Studies of Childhood*, 8(3), 267–280.
- Holliday, A. (1999). Small cultures. *Applied Linguistics*, 20(2), 237–264.
- Holliday, A. (2009). The role of culture in English language education: key challenges. *Language and Intercultural Communication*, 9(3), 144–155.
- Kaiser, M. (2011). New approaches to exploiting film in the foreign language classroom. *L2 Journal*, 3(2), 232–249.
- Kaiser, M., & Shibahara, C. (2014). Film as a source material in advanced foreign language classes. *L2 Journal*, 6(1), 1–13.
- Keles, U., Mansouri, B., & Yazan, B. (2021) Perpetuation of gender bias in New Headway: a multimodal critical discourse analysis with a diachronic lens. *Pedagogy, Culture & Society*, 31(3), 379–401.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford University Press.
- Kramsch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal*, 90, 249–252.
- Larrea-Espinar, A., & Raigón-Rodríguez, A. (2012). Los medios de comunicación y la enseñanza de valores interculturales: Una aproximación didáctica a los valores reflejados en las sitcoms. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 18, 135–156.
- Lee, Y. J. (2016). Is it necessary to categorize culture in an L2 learning context? With reference to the American TV sitcom ‘The big bang theory’. *STEM Journal*, 17(4), 59–76.
- Lustig, M. W., & Koester, J. (1999). *Intercultural competence*. Longman.
- Marc, D. (2005). Origins of the genre: In search of the radio sitcom. In M. M. Dalton & L. R. Linder (Eds.), *The Sitcom Reader* (pp. 15–24). State University of New York Press.
- Mastro, D., & Sink, A. C. (2016). Phenotypicality bias on television? A quantitative content analytic examination of primetime programming. En M. Cepeda, & D. Casillas (Eds), *The Routledge companion to Latina/o media* (pp. 72–87). Routledge Press.

- Méndez García, M. C. (2003). *Los aspectos socioculturales en los libros de inglés de Bachillerato*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Mills, B. (2004). Comedy Vérité: Contemporary Sitcom Form. *Screen*, 45(2), 63-78.
- Mittell, J. (2006). Narrative complexity in contemporary American television. *The Velvet Light Trap*, 58, 29-40.
- Muñoz Fernández, H. (2016). ¿Son arte las series de televisión? *Index.Comunicación: Revista científica en el ámbito de la Comunicación Aplicada*, 6(2), 69-82.
- Perry, P. C., & Foley, E. B. (Eds.). (2016). *Fostering culture through film: A resource for teaching foreign languages and cultural studies*. Cambridge Scholars Publishing.
- Prodromou, L. (1992). What culture? Whose culture? Cross-cultural factors in language learning. *ELT Journal*, 46(1), 39-50.
- Raigón-Rodríguez, A., & Larrea-Espinar, A. (2019). The use of sitcoms for cultural learning in EFL: a workshop for university students. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 19, 131-156.
- Risager, K. (2011). The cultural dimensions of language teaching and learning. *Language Teaching*, 44, 485-499.
- Roell, C. (2010). Intercultural training with films. *English Teaching Forum*, 48(2), 2-15.
- Ruck, J. (2020). Elementary-level learners' engagement with multimodal resources in two audio-visual genres. *The Language Learning Journal*, 48, 1-16.
- Rucynski, J. (2011). Using "The Simpsons" in EFL Classes. *English Teaching Forum*, 49(1), 8-17.
- Seelye, H.N. (1984). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. National Textbook Company.
- Sercu, L. (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks*. Leuven University Press.
- Stamps, D. (2019). Is it really representation? A qualitative analysis of Asian and Latino characterizations in broadcast television. *American Communication Journal*, 21(1), 1-12.
- Sturm, J. (2012). Using film in the L2 classroom: A graduate course in film pedagogy. *Foreign Language Annals*, 45(2), 246-259.
- Tomalin, B., & Stemplesky, S. (1993). *Cultural Awareness: Resource Books for Teachers*. Oxford University Press.

- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Truong, L.B., & Tran, L.T. (2014). Students' intercultural development through language learning in Vietnamese tertiary education: a case study on the use of film as an innovative approach. *Language and Intercultural Communication*, 14(2), 207-225.
- Tukachinsky, R., Mastro, D., & Yarchi, M. (2015). Documenting portrayals of race/ethnicity on primetime television over a 20-year span and their association with national-level racial/ethnic attitudes. *Journal of Social Issues*, 71, 17-38.
- Urry, J. (2002). *The tourist gaze* (2nd ed.). Sage Publications.
- Vinall, K., & Shin, J. (2019). The construction of the tourist gaze in English textbooks in South Korea: Exploring the tensions between internationalisation and nationalization. *Language, Culture and Curriculum*, 32(2), 173-190.
- Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a Foreign Language (EFL) textbooks: a semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47(4), 694-716.
- Weninger, C., & Kiss, T. (2015). Analyzing culture in foreign/second language textbooks: methodological and conceptual issues. En X.L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (Eds.), *Language, Ideology and Education: The Politics of Textbooks in Language Education* (pp. 50-66). Routledge.
- Wu, J. (2010). A content analysis of the cultural content in the EFL textbooks. *Canadian Social Science*, 6(5), 137-144.
- Yang, L. H. (2016). A new model of foreign media sense-making. *Intercultural Education*, 27(2), 151-164.
- Yang, L. H., & Fleming, M. (2013). How Chinese college students make sense of foreign films and TV series: Implications for the development of intercultural communicative competence in ELT. *The Language Learning Journal*, 41(3), 297-310.
- Żerebecki, B. G., Oprea, S. J., Hofhuis, J., & Janssen, S. (2021). Can TV shows promote acceptance of sexual and ethnic minorities? A literature review of television effects on diversity attitudes. *Sociology Compass*, 15(8), e12906.
- Zhang, L. (2011). Teaching Chinese cultural perspectives through film. *L2 Journal*, 3(2), 201-231.

CULTURAL REPRESENTATIONS IN ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS: FRAMEWORKS OF ANALYSIS

ÁNGELA M^a LARREA ESPINAR
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCTION

One aspect of foreign language teaching that has always drawn attention, especially in recent years as a result of globalization, is culture. The complexity of this term in the English language (Williams, 1983) arises from the evolution of the word alongside its use in different academic disciplines. The scholarly development of the definition of culture has undergone three phases related to the evolution of (foreign) language acquisition: structuralism (essentialism), constructivism and deconstructivism (Wang et al., 2024). Thus, before the 1990's, culture referred to the shared behaviours, products and views of a particular group of people. Cultural competence was detached from language competence and primarily involved the transmission of factual information (Thanasoulas, 2001). Subsequently, the constructivist viewpoint rejected the earlier essentialist perspective, stressing the individual singularity of culture and its dynamic essence, as culture is negotiated through discourse. Despite this sociocultural shift and its contrastive approach, culture was still viewed as a homogeneous entity limited by territory, race or ideology, the so-called 'target culture' in terms of language acquisition. In the 1980's, economic growth and the proliferation of commercial activity began to shift national interests to the background, advocating for communicative competence in language teaching. This competence was built on discourse as well as strategic, grammatical and sociolinguistic capabilities. However, proficiency standards were still based on a "normed target variety" (Hall, 2013, p. 225), which maintained a

monolithic view of culture. With globalization, communication has increasingly been recognized as intercultural. The intercultural perspective acknowledges the complexity and multiplicity of each individual over a single identity group (Çiftçi et al., 2022) and calls for awareness of both self and others. In this sense, an intercultural speaker is a moderator between different languages and cultures.

As English has become an international language or *lingua franca*, it is no longer owned by any single group (Crystal, 1997). Consequently, the once-prevalent native speaker ideal has been rejected. As a result, the focal issue in English language teaching revolves around which variety of English and which culture should be taught.

This debate has given way to terms such as English as *lingua franca* (ELF), World Englishes (WE) and English as an International Language (EIL). Although often used interchangeably, these terms have different focuses. World Englishes can be interpreted in a wider or narrower perspective (McKay, 2018). In the first view, it is a general definition that includes all varieties of English spoken worldwide, encompassing speakers from Kachru's Circles (1985): the Inner Circle (English is spoken as a first language), the Outer Circle (English is one of the official languages of the country) and the Expanding Circle (English as a Foreign Language). This definition is often used interchangeably with terms like "international English" or "global English" (Jenkins, 2006). The narrower interpretation, however, includes only the varieties of the Outer Circle. In English as a *Lingua Franca* (Jenkins, 2006; Seidlhofer, 2007), interactions typically occur between second language speakers from different linguistic and cultural backgrounds: "interactions between members of two or more different linguacultures in English, for none of whom English is the mother tongue" (House, 1999, p.74). As for English as an International Language (Sharifian, 2009), it states that the language used in interactions depends on "the speaker's investment in being understood, his/her level of expertise in English and the listener's English competency" (McKay, 2018, p. 11). EIL, therefore, is viewed as a variety of English and a way of using English (Cameron & Galloway, 2019).

Despite their differences, the three views challenge the notion that English belongs exclusively to ‘central’ native speaker contexts (Sharifian, 2009). From a pedagogical perspective, this shift in ownership implies abandoning monocultural and monolingual stances in favour of embracing a diversity that should include the unique identity of the speakers (McKay, 2018; Nguyen et al., 2021). Sifakis (2019) proposes the use of an umbrella term to encompass all types of communication among people with different native languages: Global English. In this sense, Global Englishes (GE) as a concept incorporates the diversity, plurality and fluidity of English uses and users in our global world (Karakaş, A., & Boonsuk, 2024).

An intercultural speaker, then, should possess intercultural competence, defined as “an individual’s ability to communicate effectively and appropriately in intercultural situations” (Wang et al., 2024). This competence entails five values (Byram, 1997): knowledge, skills of interpreting and relating, attitudes of curiosity and openness, skills of discovery and interaction, and critical cultural awareness. Nevertheless, this competence is not automatically acquired or passively taught (Liddicoat, 2008; Byram and Wagner, 2018), which is why instructors need to be proactive and address it intentionally in the foreign language classroom.

In contemporary language learning, it is widely accepted that culture is multifaceted, comprising different aspects, and the monolingual stance on culture is rejected. As textbooks are the most legitimated instructional tool in language learning (Canale, 2021b), and the main source of cultural information (Kilickaya, 2004), the way culture is presented and represented in coursebooks is critical. Foreign language textbooks should promote learners’ intercultural awareness and reflexive thinking (Zhang et al., 2024), but in order to do so, the cultural content and representations embedded in these materials need to be appropriate. Hence, the growing interest in the analysis of language textbooks.

2. FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS ANALYSIS

Although there is some literature devoted to textbook reception and use in class, the focal point of academic research has been placed on

textbook analysis. This is an interdisciplinary field, since textbooks are “an educational, cultural, pedagogical and ideological site for research” (Canale 2021a, p. 113).

The interest in textbook analysis has increased since the 1960’s and has been in constant development since then, leading to multiple methods, theories and research questions. The issue of representation has been fundamental in the studies, since “what is (verbally, visually) included and excluded in the textbook plays a role in how ideas, conceptions and cosmogonies about the target language, society and culture are virtually transmitted” (Canale, 2021a, pp. 113-114). Thus, analyses have addressed matters such as social and cultural representations, ideologies of global/local languages and cultures, hegemonic socio-political discourses, sociolinguistic diversity and identities, intercultural awareness and global citizenship (Canale, 2021a).

Recently, Risager (2023) has proposed a classification of studies establishing three trends of development: representations of countries and the world, representations of sociocultural identities and methods of analysis.

The topic of the representations of countries and the world started to be developed in the 1960’s. Here, countries or nations as a whole are seen as the object of analysis, which supports the idea that a language is usually associated with one or more specific countries. These studies include aspects of culture and society such as everyday life, values, famous people, geography, etc., illustrating national stereotypes and prejudices. This is, then, a national approach that Risager (2023) connects with the German notion of *Landeskunde*, knowledge of the country. In the late 1980’s, culture turns to be the main concern (cultural differences, intercultural communication, etc.). These studies offer an intercultural perspective in the portrayal of target-language countries and incorporate new voices (Kramsch, 1988; Sercu, 2000). Since the 1990’s, research has evolved into an international focus. As English acquired international status and become a *lingua franca*, the analysis of the cultural content of textbooks needed a renewed approach (Adaskou et al., 1990; Cortazzi & Jin, 1999). The questions raised here had to do with the scope of textbooks: the focus on English-speaking countries shifted towards the country of learning or a transnational approach. From 2000

onwards, the global perspective dominates textbook analysis in English and other languages (Gray & Block, 2014; Risager, 2007; Risager, 2018). In this period, there is also a strong interest in the part that history plays in cultural representations (national, colonial, post-colonial, etc.). At present, Risager (2023) identifies two characteristics of the work carried out in the field: on the one hand, geographical and linguistic variety; on the other, a focus on the English language, as it has become an international second language for educated people. The last feature has given way to a myriad of locally published English language textbooks which, in the near future, may lead to the exploration of matters concerning globalism, nationalism and values.

The second development is the representation of sociocultural identities. In the 1960's people of a country were not seen as individuals, but as a homogeneous group with a definite character (national character). Social class and gender bias started to be included in the analyses in the 1970's (Gray, 2010), and issues related to ethnicity in the 1990's (Canagarajah, 1993). The topic of religion has been taken up in studies since the 2000's (Ndura, 2004) and sexual orientation since the 2010's (Gray, 2013b). These days, research on gender representation is quite prominent. Risager (2023) envisions future examination of issues like identity discrimination, global citizenship or sustainable growth.

Regarding the third development, language textbook analysis usually involves the study of the composition of a particular textbook or a limited number of textbooks. In the latter case, research generally focuses on textbooks for a specific language published in the same period in a particular country or in different countries, but historical studies and analysis of textbooks for different languages have also been carried out. As textbooks consist of different elements (photos, drawings, texts, conversations, exercises, videos, etc.), diverse methods of analysis have been used. Three main methodological approaches within language textbook analysis were identified by Weninger and Kiss (2015): content, critical discourse and semiotic analysis. Risager also follows this classification but claims to have some reservations concerning the first approach, since she acknowledges “the existence of a family of intercultural methods of analysis that expand content analysis as it is

traditionally understood” (2023, p. 6). Content analysis has been prevalent since the 1960’s. This is a quantitative approach that entails the coding of texts and/or images and the frequency count of the units, although a qualitative reflection is generally added. Since the 1980’s, these qualitative features have been enlarged, leading the analyses towards an intercultural path inspired by the humanities (for example, Byram, 1993; Kramsch, 1993). Although both content and intercultural examinations are somewhat critical in their attitude, studies turned to critical discourse analysis in the 1990’s (Dendrinos, 1992; Fairclough, 2002) and the analysis of ideology in language textbooks has increased since then. Semiotic analysis has especially evolved with the turn of the century (Elissondo, 2001; Weninger & Kiss, 2013); mainly influenced by multimodality, it focuses on the relationship between images and text: “This shift is timely given that today’s textbooks are highly visual in their design and given that most textbook publishers now offer a plethora of digital supplements to their print-based materials” (Weninger, 2021, p.134). Currently, a great diversity of methods coexists and can be combined.

3. CULTURAL CONTENT IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE TEXTBOOKS

As culture is one of the main concerns of textbook analysis, this section addresses the cultural content of EFL textbooks. We will start examining the most cited proposals in the literature regarding textbook analysis and evaluation.

Risager (2023) affirms that the cultural dimensions of language and discourse may be particularly highlighted in all the methods used for textbook analysis. In fact, the issue of cultural representation and cultural content has been extensively investigated from diverse theoretical viewpoints (Canale, 2021a; Guerrettaz et al., 2022). According to Risager, cultural content describes: “the various textual and visual representations of a potentially wide spectrum of aspects such as people, everyday life and communication, ideas and concerns, languages, institutions, geography, and history” (2023, p.1).

Weninger and Kiss (2015) distinguish between textbook analysis and textbook evaluation. For them, textbook analysis suggests a more theoretical approach to the examination while evaluation is interpreted in the sphere of the practice, in the educational setting. Admitting that there is such a difference, we will not make that distinction in this chapter, since both concepts have proven to be equally productive and effective to help examine cultural content in language textbooks.

The most popular way to examine the content of language textbooks has been the use of descriptive frameworks that consist of a fixed checklist of characteristics (Gray, 2007). Checklists have been popular among experts (Tomlinson, 2013) as they are reliable and systematic. Within descriptive frameworks, there are non-specific ones, which evaluate the coursebook content in general (for example, Cunningsworth, 1984 or Skierso, 1991), and specific frameworks, which have been designed to describe or evaluate the cultural content of textbooks only. Although non-specific frameworks may include culture to some extent, due to the nature of this study, we are going to examine specific frameworks in this chapter. The ones devised by Risager (1991) and Byram (1993; 1994) have been the most influential in literature.

Risager's list to describe cultural content starts with a micro-level that deals with the textbook's characters, feelings, interactions, etc. Then, a macro-level follows to identify the social, political and historical context. The third level includes cross-cultural matters and reflections. Lastly, the fourth determines the viewpoint of the author:

1. The micro level - phenomena of social and cultural anthropology:
 - the social and geographical definition of characters
 - material environment
 - situations of interaction
 - interaction and subjectivity of the characters: feelings, attitudes, values, and perceived problems.
2. The macro level - social, political, and historical matters:

- broad social facts about contemporary society (geographical, economic, political etc.)
- broad sociopolitical problems (unemployment, pollution etc.)
- historical background.

3. International and intercultural issues:

- comparisons between the foreign country and the pupil's own
- mutual representations, images, stereotypes
- mutual relations: cultural power and dominance, co-operation and conflict.

4. Point of view and style of the author(s) (Risager, 1991).

Byram's checklist (1994) is one of the most complete. He envisions a list of minimum content that can be applied to any language:

- social identity and social groups: social class, regional identity, etc.
- social interaction at differing levels of formality
- belief and behaviour: daily routines and moral, religious beliefs
- socio-political institutions: state institutions, health care, law and order, etc.
- socialisation and the life cycle: families, schools, employment, religion, etc.
- national history: historical and contemporary events seen as markers of national identity
- national geography: geographical factors seen as being significant by members of the target language community
- national cultural heritage: cultural artefacts perceived as emblems of the national culture¹⁵⁵
- stereotypes and national identity: symbols of national stereotypes

Cortazzi and Jin (1999) carried out a survey of descriptive frameworks and determined that cultural representation is a complex issue which many frameworks do not seem to take into account. They argued that a

¹⁵⁵ This item was introduced in the 1994 checklist. The previous version of the checklist (1993) had 8 elements.

large number of proposals are based on the idea that the cultural content in the EFL textbook has to reflect the target culture(s). Moreover, these tend to assume that cultural knowledge is declarative rather than procedural, and therefore not focused on the development of intercultural skills.

As such, they determine that textbooks can present three types of cultural information (1999, p.204):

- source culture (uses the learners' own culture)
- target culture (refers to the culture of the country/ies where a foreign language is used as a first language)
- international culture (presents a variety of cultures where the target language is used as an international language or lingua franca)

In Spain, Méndez García (2003) also devised a proposal to analyse the cultural content of textbooks. Her framework, based on previous works by Risager (1991), Damen (1987) and Clarke and Clarke (1990), proves to be very thorough. It comprises 4 categories: cultural objectives, cultural content, cultural learning techniques/activities and inclusion of the cultural features in the evaluation. Within each category we can find different variables and options; these are not predetermined, since the author followed an inductive approach for framework development.

A previous conceptual model of cultural learning by Paige et al. (1999) was adapted by Lee (2009) to design an influential framework. Paige et al.'s model stressed the idea that complete culture learning requires the acquisition of both general and specific culture. The general aspect of culture implies the acquisition of attitudes, skills and knowledge of a more general character that are transferable to other cultures; the specific culture covers both "big C"¹⁵⁶ and "small c"¹⁵⁷ aspects related to a particular community or group. Drawing on that model, Lee (2009) added a classification by themes and divided the occurrences according to formal presentation types – dialogue, image or activity. Regarding culture in general, he suggested 16 themes divided in three sections (knowledge, behavior and attitude, following the conventional three-

¹⁵⁶ External and visible aspects of culture

¹⁵⁷ Internal and invisible aspects of culture

dimension conceptualization of ICC models). In relation to specific culture, Lee introduced 22 categories, following Paige et al. (1999) and Hinkel (2001), to acquire aspects of “big C” culture and 26 categories, based on intercultural, ethnographic, sociological, and sociolinguistic perspectives, to deal with aspects of “small c” culture.

Culture general categories (Lee, 2009):

- The self as a cultural being
- Impact of culture on human community
- Cultural adjustment stages
- Cultural learning
- Culture shock: Social distance
- Culture stress
- Inter-cultural development
- Cultural identity
- Cultural marginality
- Culture learning strategies
- Strategies dealing with intercultural stress
- Intercultural communicative competence
- Intercultural perspective taking skill
- Ability to culturally adapt
- Positive attitude toward culture learning
- Intercultural attitude toward cultural differences

“Big C” categories (Lee, 2009):

- Races/geography/historical sites
- Arts/crafts/national treasures
- Agriculture
- Literature
- Medicine/science
- Currency/shopping/market/industry/business
- Infrastructure/metropolitan
- Education
- Dress/style/food/housing
- Festivals/party/ceremonies/celebrations
- Holidays

- Postal system/mass communication
- Various social customs
- Region/regional varieties
- Regions
- Sports/leisure/music/recreation
- Traffic/transportation
- Family
- Meaning of touch/space/artifact
- Nonverbal behaviours
- Space communication
- Government/politics

“Small c” categories (Lee, 2009):

- Freedom
- Privacy/individualism
- Equality/egalitarianism
- Fairness
- Competition
- Materialism
- Hard work
- Confrontation
- Novelty-oriented
- Self-improvement
- Nurture
- Personal control over environment
- Control over time
- Action (work)-oriented
- Informality
- Directness/openness/honesty
- High involvement
- Liberal
- Experimental
- Future-oriented
- Rules/regulations-oriented
- Male-dominated
- Self-interest oriented

- Self-reliance
- Weak-face consciousness
- Result-oriented

4. ANALYSIS OF CULTURAL ASPECTS AND REPRESENTATIONS IN ENGLISH LANGUAGE TEXTBOOKS

Following Risager's previous classification, we have identified the studies that deal with representations of countries and the world, since cultural considerations have significantly increased in recent years (Risager, 2023). Among those, we have concentrated on those works that examine cultural representation/content/dimensions (all these names that have been used in scholarly research to refer to the analysis of culture).

Depending on the perspective of the analysis, studies have examined if the textbooks promote intercultural communication/competence/awareness, which cultures are presented/ represented or which cultural aspects prevail in the textbooks (sometimes even a combination of questions). For our investigation, we have focused on the last two topics: which cultures are represented and the cultural aspects that predominate in coursebooks.

The first issue is closely related to the EIL paradigm, as it shows the diversity of contexts in which English is used as a global or international language. To address this question and determine if textbooks are moving from monocultural to multicultural representations, researchers have generally made use of previous frameworks or classifications. These are commonly used to investigate "how learners' own culture of the first language and identity is juxtaposed in relation to other cultures" (Xiong & Peng, 2021, p.165). One of the most influential classifications has been Kachru's concentric circles of World Englishes (1985): the inner circle, where English is the primary language, the outer circle, linked to earlier colonialism in non-native settings where English is institutionalized, and the expanding circle, where English is taught within an EFL context recognizing the importance of English as an international language (Crystal, 2019; Liu et al., 2022). Among the most significant studies that use Kachru's circles for their textbook

analyses are Ahmed (2016), Lee and Li (2020), Liu et al. (2022)¹⁵⁸, Matsuda (2002a), Mostafaei-Alaei and Parsazadeh (2021), Shin et al. (2011), Tajeddin and Pakzadian (2020), Xiang and Yenika-Agbaw (2021), Yamanaka (2006) and Zhang and Liu (2022).

As we have mentioned in the previous section, another recurrent classification to investigate the representation of culture is the one suggested by Cortazzi and Jin (1999, p. 204): target, source or international culture. Thus, target culture refers to the culture of a country (or countries) where English is spoken as native language, source culture points at learners' local culture and international culture accounts for a variety of cultures where English is used as an international language (Skopinskaja, 2003).

This type of research must also take into consideration the type of textbook: global coursebooks (used all over the world), localized coursebooks (which are global textbooks adapted to a national curriculum or local market) and local textbooks (specifically produced for a particular region and background) (López-Barrios & Villanueva de Debat, 2014).

Within this line of research, we can mention studies such as Bal (2020), Baleghizadeh and Shayesteh (2020), Bose and Gao (2022), Chao (2011)¹⁵⁹, Doró (2013), Hajar and Daghigh (2019), Nguyen and Sudsuang (2019)¹⁶⁰, Riadini and Cahyono (2021) and Song (2019).

In relation to the second question and to determine if textbooks are moving towards an inclusion of deeper cultural content, scholars have examined the cultural aspects or type of cultural information that predominate in textbooks, i.e., “which aspects of culture have received the most or the least treatment” (Xiong & Peng, 2021, p.165). Academics have generally opted for several classifications. The most frequent and

¹⁵⁸ These authors expand Kachru's circles and include three more categories (cultures compared, common culture and unspecified culture) for the content that is not clear in geographical characteristics.

¹⁵⁹ This author adds two more categories to Cortazzi and Jin's threefold classification: intercultural interaction and universality across culture.

¹⁶⁰ These authors also add two more categories to Cortazzi and Jin's classification: global culture and interactional culture.

fundamental ones are the “big C”/ “little c” or “small c” (Seelye, 1984; Paige et al., 1999), Yuen’s 4 Ps (2011), Moran’s dimensions of culture (2001) and Byram’s checklist (1993).

The dichotomy between “big C” and “small c” or “little c” has been very productive, as not only has been used by numerous researchers (among others, Peterson, 2004; Baleghizadeh & Shayesteh, 2020; Banaruee et al., 2023), but also has laid the foundation for other recurrent classification such as Lee (2009). Lee’s categorization, in its turn, has led to further checklists (Aguirre Quiroga, 2015; De Bartolo & Mancuso, 2021; Liu, 2013; Raigón Rodríguez & Larrea Espinar, 2015; Sadeghi & Sepahi, 2018).

Yuen (2011) adapted the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)’ Standards for Language Teaching (1996) as the 4 Ps. He added the category of persons to ACTFL’s 3 Ps framework (products, practices and perspectives). In this conceptualization, “products” are tangible or intangible cultural artifacts, “practices” are the behavioural patterns of a society, “perspectives” are values and world views and “persons” refer to popular individuals. This classification has been essential for many studies such as Baleghizadeh and Shayesteh (2020), Kuraedah et al. (2022), Lee and Li (2020), Setyono and Widodo (2019) and Zhang and Liu (2022).

Similarly, Moran (2001) established 5 dimensions of culture: products, practices, persons, perspectives, and communities. This scheme has been adopted by some researchers like Chao (2011) or Mayangsari et al. (2018).

Byram’s checklist has also been fruitful as it has been employed by researchers such as Ariawan (2020), Toledo-Sandoval (2020), Riadini and Cahyono (2021) and Wu (2010).

The previous frameworks are the most often cited, but there have been other effective classifications nonetheless: Murayama’s framework (2000), which was used by Aliakbari (2004) and by Shin et al. (2011) or Song’s categorization (2013), endorsed by Bose and Gao (2022).

Murayama's categorization identified two elements "to determine which culture was presented and how deeply the cultural content was presented in texts" (Shin et al., 2011 p. 256): "aspect" (inner, outer and other) and "level" of culture (knowledge-oriented or communication-oriented). As for Song's cultural representation, she proposes three aspects: superficial interaction, hybridization and critical reflection with increasing depth.

To finish this section, we will summarize the main findings of the studies regarding both questions.

With few exceptions, research findings on the first issue generally claim that foreign cultures are presented in a stereotypical way and that the content about the cultures of English-speaking countries (inner circle) is prevalent in most textbooks. These results were found in China (Lee & Li, 2020; Liu et al., 2021; Lu et al., 2022; Xiang & Yenika-Agbaw, 2019), India (Bose & Gao, 2022), Indonesia (Faris, 2014; Sulistiyo et al., 2021), Iran (Baleghizadeh & Shayesteh, 2020), Israel (Awayed-Bishara, 2015), Japan (Hanashiro, 2016; Matsuda, 2002b; Yamanaka, 2006), Kong-Kong (Yuen, 2011), Korea (Song, 2013), Pakistan (Ahmed & Narcy-Combes, 2011), Taiwan (Su, 2016), Thailand (Suaysuwan & Kapitzke, 2005), Turkey (Bal, 2020; Dimici et al., 2018) and Vietnam (Nguyen et al., 2021). Furthermore, studies on international or global editions of EFL textbooks show similar results (Shin et al., 2011; Tajeddin & Pazkadian, 2020; Keles & Yazan, 2020).

As for the second issue, numerous studies show that textbooks usually display external elements of culture, favoring "big C" cultural content over "small c", "products" over "perspectives" (Hatoss, 2004; Tang, 2006; Tomalin & Stempleski, 1993). This means that invisible aspects underlying culture, such as values and beliefs, tend to be overlooked. Studies that confirm these results have been carried out in China (Lee & Li, 2020; Zhang and Liu, 2022), Korea (Lee, 2009; Song, 2013), Japan (Davidson & Liu, 2020) and Spain (Raigón-Rodríguez & Larrea-Espinar, 2015; Larrea Espinar & Raigón Rodríguez, 2020). Contrary to these findings, we should mention studies like Rajabi and Ketabi (2012) or Baleghizadeh and Shayesteh (2020).

Using Byram's list, Ariawan (2020) reports that “stereotypes” and “national identities” dominate the cultural content of the analysed textbook. Similarly, Toledo-Sandoval (2020) found out that representations of local culture in textbooks are mainly associated with “national geography”, “stereotypes” and “national identity”.

5. CONCLUSION

Language and culture have always been interconnected, but in this highly globalized world, culture has become more prominent as foreign language learners have to communicate with people from diverse cultural backgrounds. According to Risager (2016), developing critical (inter)cultural awareness is essential for learners to enhance their ability to engage in global communication and interactions. In this way, this awareness refers to “understanding social and cultural relationships in various language contexts, including one's own experiences with cultural representations in the local context” (Gonzalez-Vidal & Moore, 2024, p. 25).

In the educational sphere, foreign language textbooks still hold an “enduring centrality in classrooms around the world” (Gray, 2013a, p. 2), as they are “tangible learning resources that provide a sort of continuity and coherence for the program” (Baleghizadeh & Shayesteh, 2020, p. 3). As previously mentioned, textbooks are expected to promote (inter)cultural awareness and reflexive thinking and, as “windows to the world” (Risager, 2021, p. 22), their cultural content plays a critical role. In this sense, the selection of cultural content in textbooks, its representation, and the cultural instruction design can influence learning outcomes and even shape students' values (Xiong et al., 2022). Hence, the increasing academic interest in analysing cultural representations in textbooks.

In this chapter, we have focused on studies addressing representations of countries and the world (Risager, 2023). Specifically, we have reviewed the works that look into cultural content paying close attention to two key issues: the cultures represented and the predominant cultural aspects.

Regarding the first issue, as we have seen, the most recurrent classifications to analyse which cultures are represented include Kachru's concentric circles (Inner, Outer and Expanding Circles) and Cortazzi and Jin's framework (target, source or international culture). With some exceptions, the findings reveal that the content about the cultures of English-speaking countries (inner circle/target culture) is prevalent in most textbooks.

As for the second issue, the aspects of culture that receive the most attention, we have seen that scholars show preference for the dichotomy between "big C/little c", the dimensions of culture classifications (e.g., Moran's five dimensions or Yuen's 4Ps) and Byram's checklist. Generally, studies report that textbooks favor the inclusion of "big C" cultural aspects, "products" and "stereotypes".

The findings of the first issue highlight that multicultural representations are not common in textbooks yet. This creates an imbalance that results in the underrepresentation of local or source cultures, which is a serious concern in an increasingly multilingual and multicultural world.

In reference to the second issue, the results suggest that the invisible aspects of culture, such as values and beliefs, continue to be overlooked. This cultural imbalance "position language learners as potential tourists to visit the target communities, and fail to engage language learners with critical reflection on their own cultural values, meaning, and practices in relation to those of others" (Keleş & Yazan, 2020, pp. 3-4).

Therefore, as noted earlier, the cultural content and representation of textbooks are crucial for shaping learners' values. For this reason, it is imperative to avoid representations of culture that are simple, superficial and prejudiced (Risager, 2021). Davidson and Liu (2020) offer a final word of caution when they explain that the "[...] long-term use of such culturally imbalanced textbooks may seriously bias students' worldviews" (p. 13). Thus, there remains a pressing need for continued research worldwide so that scholars can objectively ascertain if textbooks are moving in the right direction in terms of cultural depth and representation. This step forward is vital for fostering (inter)cultural awareness and equipping students to participate effectively in global interactions.

6. REFERENCES

- Adaskou, K., Britten D., & Fahsi. B. (1990). Design decisions on the cultural content of a secondary English course for Morocco. *ELT Journal*, 44(1), 3–10.
- Aguirre Quiroga, P. (2016). *Cultural content in EFL textbooks*. Goteborg University.
- Ahmed, F., and F. M. Narcy-Combes. 2011. An Analysis of Textbooks from a Cultural Point of View. *TESOL Journal*, 5, 21–37.
- Ahmed, S. H. (2016). An analysis of textbooks series based on English as international language. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 5(1), 99-103.
- Aliakbari, M. (2004). The place of culture in the Iranian ELT textbooks in high school level. 9th Pan-Pacific Association of Applied Linguistics Conference. Namseoul University, Korea.
- Ariawan, S. (2020). Investigating cultural dimensions in EFL textbook by using Byram checklist. *Register Journal*, 13(1), 123-152.
- Awayed-Bishara, M. (2015). Analyzing the cultural content of materials used for teaching English to high school speakers of Arabic in Israel. *Discourse & Society*, 26, 517–542.
- Bal, N. G. (2020). Students' and instructors' evaluation of a foreign language textbook from an intercultural perspective. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 16(4), 2023-2038.
- Baleghizadeh, S., & Amiri Shayesteh, L. (2020). A content analysis of the cultural representations of three ESL grammar textbooks. *Cogent Education*, 7(1), 1844-1849.
- Banaruee, H., Farsani, D., & Khatin-Zadeh, O. (2023). Culture in English Language Teaching: A curricular evaluation of English textbooks for foreign language learners. *Frontiers in Education*, 8, 1-11.
- Bose, P., & Gao, X. (2022). Cultural representations in Indian English language teaching textbooks. *SAGE Open*, 12(1).
- Byram, M. (1993). Criteria for textbook evaluation. In M. Byram (Ed.), *Germany: Its representation in textbooks for teaching German in Great Britain* (pp. 31–40). Verlag Moritz Diesterweg.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Byram, M., & Morgan, C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Multilingual Matters.

- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151.
- Cameron, A., & Galloway, A. (2019). Local thoughts on global ideas: Pre-and in-service TESOL practitioners' attitudes to the pedagogical implications of the globalization of English. *RELC Journal*, 50(1), 45-56.
- Canagarajah, A. S. (1993). American textbooks and Tamil students: Discerning ideological tensions in the ESL classroom. *Language, Culture and Curriculum*, 6(2), 143-156.
- Canale, G. (2021a). The language textbook: Representation, interaction and learning. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 113-118.
- Canale, G. (2021b) The language textbook: Representation, interaction & learning: conclusions. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 199-206.
- Chao, T. C. (2011). The hidden curriculum of cultural content in internationally published ELT textbooks: A closer look at new American inside out. *Journal of Asia TEFL*, 8(2), 189-210.
- Çiftçi E.Y., Cendel Karaman A. & Daloğlu, A. (2022) 'No one is superior to another': tracing intercultural development in a year-long study abroad programme. *The Language Learning Journal*, 50(5), 537-549.
- Clarke, J. & Clarke, M. (1990). Stereotyping in TESOL materials. In B. Harrison (Ed.), *Culture and the language classroom* (pp. 31-44). Modern English Publications and British Council.
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). Cultural mirrors. Materials and methods in the EFL classroom. In E. Hinkel (Ed.), *Culture in second language teaching and learning* (pp. 196-219). Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2019). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge University Press.
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and selecting EFL teaching materials*. Heinemann.
- Damen, L. (1987). *Culture learning: The fifth dimension in the language classroom*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Davidson, R., & Liu, Y. (2020) Reaching the world outside: Cultural representation and perceptions of global citizenship in Japanese elementary school English textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 33(1), 32-49.

- De Bartolo, A. M., & Mancuso, C. (2021). The promotion of intercultural understanding in English-language teaching textbooks: A content analysis. *Educazione Linguistica Language Education*, 10(3), 411-434.
- Dendrinos, B. (1992). *The EFL textbook and ideology*. Grivas Publications.
- Dimici, K., Yıldız, B., & Basbay, A. (2018). An analysis of an English coursebook (English File) in terms of multiculturalism. *Journal of Language Education and Research*, 4(3), 175-200.
- Doró, K. (2013). On the move: Target vs. source culture representation in two EFL course books. En A. Witalisz (Ed.), *Papers on language, culture and literature* (pp. 281-291). Panstwowa Wyzsza.
- Elissondo, G. (2001). Representing Latino/a culture in introductory Spanish textbooks. *National Association of Hispanic and Latino Studies. Monograph Series*, 1, 71-99.
- Fairclough, N. (2002). *Analyzing discourse: Text analysis for social research*. Routledge.
- Faris, I. (2014). Cultural content analysis of an English textbook for senior high school grade three, West Java. *Journal of English and Education*, 2, 14-25.
- Gonzalez-Vidal, T., & Moore, P. (2024). Technology-enhanced language and culture teaching in Chile: the perceptions and practices of in-service EFL teachers. *Journal for Multicultural Education*, 18(1/2), 25-37.
- Gray, J. (2007). A study of cultural content in the British ELT global coursebook: A cultural studies approach. Doctoral dissertation. Institute of Education, University of London.
- Gray, J. (2010). *The construction of English: Culture, consumerism and promotion in the ELT global coursebooks*. Palgrave.
- Gray, J. (2013a). *Critical perspectives on language teaching materials*. Palgrave
- Gray, J. (2013b). LGBT invisibility and heteronormativity in ELT materials. In J. Gray (Ed.), *Critical perspectives on language teaching materials*, (pp. 40-63). Palgrave.
- Gray, J., & Block, D. (2014). All middle class now? Representations of the working class in the neoliberal era: The case of ELT textbooks. In N. Harwood (Ed.), *English language teaching textbooks: Content, consumption, production* (pp. 45-71). Palgrave.
- Guerrettaz, A. M., Mathieu, C. S., Lee, S., & Berwick, A. (2022). Materials use in language classrooms: A research agenda. *Language Teaching*, 55(4), 1-18.

- Hajar, A. R. & Daghigh, A. J. (2019) Locally developed versus global textbooks: An evaluation of cultural content in textbooks used in English language teaching in Malaysia. *Asian Englishes*, 21(1), 1-15.
- Hall, C. (2013). Cognitive contributions to plurilithic views of English and other languages. *Applied Linguistics*, 34(2), 211–231.
- Hanashiro, K. (2016). How globalism is represented in English textbooks in Japan. *Hawaii Pacific University TESOL Working Paper Series*, 14, 2–13.
- Hatoss, A. (2004). A model for evaluating textbooks. *Babel*, 39, 25–32.
- Hinkel, E. (2001). Building awareness and practical skills to facilitate cross-cultural communication. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 443–458). Heinle & Heinle.
- House, J. (1999). Misunderstanding in intercultural communication: interactions in English as a lingua franca and the myth of mutual intelligibility. In C. Gnutzmann (Ed.), *Teaching and learning English as a global language* (pp. 73–89). Stauffenburg.
- Jenkins, J. (2006) Current perspectives on teaching World Englishes and English as a lingua franca. *TESOL Quarterly*, 40(1), 157-181.
- Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. In R. Quirk, & H. G. Widdowson (Eds.), *English in the world: Teaching and learning the language and literatures* (pp. 11-30). Cambridge University Press.
- Karakaş, A., & Boonsuk, Y. (2024). ‘After reading Widdowson’s paper,... Why should I teach native English?’ Boosting In-Service Teachers’ Global Englishes (GE) Awareness in a GE-Based MA Course. *English Teaching & Learning*, 1-29.
- Keleş, U. & Yazan, B. (2020). Representation of Cultures and Communities in a Global ELT Textbook: A Diachronic Content Analysis. *Language Teaching Research*, 1-22.
- Kilickaya, F. (2004). Guidelines to evaluate cultural content in textbooks. *The Internet TESL Journal*, 10(12), 38-48.
- Kramsch, C. (1988). The cultural discourse of foreign language textbooks. In A. J. Singerman (Ed.), *Towards a new integration of language and culture* (pp. 63–88). Northeast Conference on the Teaching of Foreign Languages.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford University Press.
- Kuraedah, S., Gunawan, F., Alam, S., & Ubaidilah, M. (2022). Cultural representation in English and Arabic textbooks endorsed by Indonesian

- government: What do textbooks tell us about? *Journal of Social Studies Education Research*, 13(3), 229-255.
- Larrea Espinar, A. and Raigón Rodríguez, A. (2020). La presencia de la cultura en los libros de texto: Una herramienta para la evaluación de aspectos culturales. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 84, 113-122.
- Lee, K. Y. (2009). Treating culture: What 11 high school EFL conversation textbooks in South Korea. *English Teaching: Practice and Critique*, 8, 76-96.
- Lee, J. F., & Li, X. (2020). Cultural representation in English language textbooks: A comparison of textbooks used in mainland China and Hong Kong. *Pedagogy, Culture & Society*, 28(4), 605-623.
- Liddicoat, A. J. (2008). Pedagogical practice for integrating the intercultural in language teaching and learning. *Japanese studies*, 28(3), 277-290.
- Liu, S. (2013). Students' attitudes toward culture learning in the English classroom: A case study of non-English major students in a Chinese University. *International Journal of English Language Education*, 1(3), 28-42.
- Liu, Y., Zhang, L. J., & May, S. (2022). Dominance of Anglo-American cultural representations in university English textbooks in China: A corpus linguistics analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 35(1), 83-101.
- López-Barrios, M., & Villanueva de Debat, E. (2014). Global vs. Local: Does it matter? In S. Garton, & K. Graves (Eds.), *International perspectives on materials in ELT* (pp. 37-52). Palgrave.
- Lu, J., Liu, Y., An, L., & Zhang, Y. (2022). The cultural sustainability in English as foreign language textbooks: Investigating the cultural representations in English language textbooks in China for senior middle school students. *Frontiers in Psychology*, 13, 944381.
- Matsuda, A. (2002a). International understanding through teaching world Englishes. *World Englishes*, 21(3), 436-440.
- Matsuda, A. (2002b). Representation of users and uses of English in beginning Japanese EFL textbooks. *JALT Journal*, 24(2), 182-200.
- Mayangsari, L., Nurkamto, J., & Supriyadi, S. (2018). Cultural content: An analysis of EFL textbook in Indonesia. *International Journal of Scientific and Research Publications (IJSRP)*, 8(11), 192-199.
- McKay, S. L. (2018). English as an international language: What it is and what it means for pedagogy. *RELC Journal*, 49(1), 9-23.

- Méndez García, M. C. (2003). *Los aspectos socioculturales en los libros de inglés de Bachillerato*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Jaén.
- Moran, P. (2001). *Teaching culture: Perspectives in practice*. Heinle & Heinle.
- Murayama, Y. (2000). The promotion of intercultural understanding in English language teaching: An analysis of textbooks and teacher training courses for upper secondary schools in Japan. Unpublished Masters' thesis. The University of York.
- Mostafaei Alaei, M., & Parsazadeh, H. (2021). The emergence of a purpose-specific model: Culture in English language textbooks. *Intercultural Education*, 32(5), 547-561.
- National Standards in Foreign Language Education Project (1996). Standards for foreign representation of foreign cultures in English textbooks language learning: Preparing for the 21st century. ACTFL.
- Ndura, E. (2004). ESL and cultural bias: An analysis of elementary through high school textbooks in the Western United States of America. *Language, Culture and Curriculum*, 17(2), 143-153.
- Nguyen, T. N., & Sudsuang, Y. (2019). An analysis of cultural contents embedded in English textbooks for the upper secondary level in Vietnam. *Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities*, 27(2), 1541-1556.
- Nguyen, T. T. M., Marlina, R., & Cao, T. H. P. (2021). How well do ELT textbooks prepare students to use English in global contexts? An evaluation of the Vietnamese English textbooks from an English as an international language (EIL) perspective. *Asian Englishes*, 23(2), 184-200.
- Paige, R., Jorstad, J., Paulson, L., Klein, F., & Colby, J. (1999). Culture learning in language education: A review of the literature. In R. Paige, D. Lange, & Y. Yershova (Eds.), *Culture as the core: Integrating culture into the language curriculum* (CARLA Working Paper, 23 Series 15) (pp. 47-114). The Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.
- Peterson, B. (2004). *Cultural intelligence: A guide to working with people from other cultures*. Intercultural Press.
- Raigón Rodríguez, A., & Larrea Espinar, A. (2015). General and specific culture learning in EFL textbooks aimed at adult learners in Spain. *Studia Anglica Posnaniensia*, 50(1), 5-25.
- Rajabi, S., & Ketabi, S. (2012). Aspects of cultural elements in prominent English textbooks for EFL setting. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(4), 705-712.

- Riadini, U. S., & Cahyono, B. Y. (2021). The analysis of the culture-related contents in an Indonesian English textbook. *Indonesian Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics*, 5(2), 285-295.
- Risager, K. (1991). Cultural references in European textbooks: An evaluation of recent tendencies. In D. Buttjes, & M. Byram (Eds.), *Mediating languages and cultures: Towards an intercultural theory of foreign language education* (pp. 181-192). Multilingual Matters.
- Risager, K. (2007). *Language and culture pedagogy. From a national to a transnational paradigm*. Multilingual Matters.
- Risager, K. (2016). Language and intercultural communication pedagogy: a transnational turn?, in Dasli, M. and Díaz, A. (Eds.), *The Critical Turn in Language and Intercultural Communication Pedagogy* (pp. 64-81). Routledge.
- Risager, K. (2018). *Representations of the world in language textbooks*. Multilingual Matters.
- Risager, K. (2021). Language textbooks: Windows to the world. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 119-132.
- Risager, K. (2023). Analysing culture in language learning materials. *Language Teaching*, 56(1), 1-21.
- Sadeghi, K., & Sepahi, Z. (2018). Cultural content of three EFL textbooks: teachers' and learners' cultural preferences and cultural themes of textbooks. *Pedagogies: An International Journal*, 13(3), 222-245.
- Seelye, H.N. (1984). *Teaching culture: Strategies for intercultural communication*. National Textbook Company.
- Seidlhofer, B. (2007). Common property: English as a lingua franca in Europe. In J. Cummins, & C. Davison (Eds.), *International Handbook of Language Teaching* (pp. 137-150). Springer.
- Sercu, L. (2000). *Acquiring intercultural communicative competence from textbooks*. Leuven University Press.
- Setyono, B., & Widodo, H. P. (2019). The representation of multicultural values in the Indonesian Ministry of Education and Culture-Endorsed EFL textbook: A critical discourse analysis. *Intercultural Education*, 30(4), 383-397.
- Sharifian, F. (2009). *English as an international language: Perspectives and pedagogical issues*. Multilingual Matters.
- Shin, J., Eslami, Z. E., & Chen, W. C. (2011). Presentation of local and international culture in current international English-language teaching textbooks. *Language, Culture and Curriculum*, 24(3), 253-268.

- Sifakis, N. C. (2019). ELF awareness in English language teaching: Principles and processes. *Applied linguistics*, 40(2), 288-306.
- Skierso, A. (1991). Textbook Selection and Evaluation. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 432-453). Heinle & Heinle.
- Skopinskaja, L. (2003). The role of culture in foreign language teaching materials: An evaluation from an intercultural perspective. *Incorporating intercultural communicative competence in language teacher education*, 39-68.
- Song, B. (2019). Exploring the cultural content in Chinese ELT textbooks from intercultural perspectives. *The Journal of Asia TEFL*, 16(1), 267-278.
- Song, H. (2013). Deconstruction of cultural dominance in Korean EFL textbooks. *Intercultural Education*, 24(4), 382-390.
- Su, Y. C. (2016). The international status of English for intercultural understanding in Taiwan's high school EFL textbooks. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(3), 390-408.
- Suaysuwan, N., & Kapitke, C. (2005). Thai English language textbooks 1960–2000: Postwar industrial and global changes. In Y. Nozaki, R. Openshaw, & A. Luke (Eds.), *Struggles over difference: Curriculum, texts, and pedagogy in the Asian-Pacific* (pp. 79–98). State University of New York Press.
- Sulistiyo, U., Wulan, R., Al Arif, T. Z. Z., Efriza, D., & Anwar, K. (2021). A critical content analysis of English textbook for senior high school students in Indonesia. *Studies in English Language and Education*, 8(1), 84-98.
- Tajeddin, Z., & Pakzadian, M. (2020). Representation of inner, outer and expanding circle varieties and cultures in global ELT textbooks. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 5(1), 1-15.
- Tang, Y. (2006). Beyond behavior: Goals of cultural learning in the second language classroom. *Modern Language Journal*, 90(1), 86–99.
- Thanasoulas, D. (2001). The importance of teaching culture in the foreign language classroom. *Radical pedagogy*, 3(3), 1-25.
- Toledo-Sandoval, F. (2020). Local culture and locally produced ELT textbooks: How do teachers bridge the gap? *System*, 95, 1023-1062.
- Tomalin, B., & Stemplesky, S. (1993). *Cultural awareness: Resource books for teachers*. Oxford University Press.
- Tomlinson, B. (2013). *Developing materials for language teaching*. Bloomsbury Publishing.

- Wang, H., Xu, T., & Zhong, Z. (2024). A Qualitative Study on Chinese Primary School EFL Teachers' Beliefs about Incorporating Intercultural Competence into Foreign Language Teaching. *Heliyon*, 10.
- Weninger, C. (2021). Multimodality in critical language textbook analysis. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 133-146.
- Weninger, C., & Kiss, T. (2013). Culture in English as a Foreign Language (EFL) textbooks: A semiotic approach. *TESOL Quarterly*, 47(4), 694-716.
- Weninger, C. & Kiss, T. (2015). Analyzing culture in foreign/second language textbooks: methodological and conceptual issues. In X. L. Curdt-Christiansen & C. Weninger (eds.), *Language, ideology and education: The politics of textbooks in language education* (pp. 50-66). Routledge.
- Williams, R. (1983). *Keywords: A vocabulary of culture and society*. Fontana Press.
- Wu, J. (2010). A content analysis of the cultural content in the EFL textbooks. *Canadian Social Science*, 6(5), 137-144.
- Xiang, R., & Yenika-Agbaw, V. (2021). EFL textbooks, culture and power: a critical content analysis of EFL textbooks for ethnic Mongols in China. *Journal of multilingual and multicultural development*, 42(4), 327-341.
- Xiong, T., Feng, D., & Hu, G. (2022). Researching cultural knowledge and values in english language teaching textbooks: Representation, multimodality, and stakeholders. In T. Xiong, D. Feng, & G. Hu (Eds.), *Cultural knowledge and values in English language teaching materials* (pp. 1-18). Springer.
- Xiong, T., & Peng, Y. (2021). Representing culture in Chinese as a second language textbooks: A critical social semiotic approach. *Language, Culture and Curriculum*, 34(2), 163-182.
- Yamanaka, N. (2006). An evaluation of English textbooks in Japan from the viewpoint of nations in the inner, outer, and expanding circles. *JALT Journal*, 28(1), 57-76.
- Yuen, K.-M. (2011). The representation of foreign cultures in English textbooks. *ELT Journal*, 65, 458-466.
- Zhang, H., Li, R., Chen, X., & Yan, F. (2024). Cultural representation in foreign language textbooks: A scoping review from 2012 to 2022. *Linguistics and Education*, 83, 101331.
- Zhang, J., & Liu, M. (2022). An Investigation of Culture Presentation in ELT Textbooks in the Context of English as an International Language. *Journal of Language Teaching and Research*, 13(4), 884-890.

DESARROLLO DE LA HABILIDAD AUDITIVA EN UNA LENGUA EXTRANJERA A TRAVÉS DE MATERIALES INTERACTIVOS

NORMA FLORES-GONZÁLEZ

Universidad Autónoma de Puebla

MÓNICA ZAMORA HERNÁNDEZ

Universidad Autónoma de Puebla

VIANEY CASTELÁN FLORES

Universidad Autónoma de Puebla

1. INTRODUCCIÓN

El interés por comprender y dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera se ha vuelto uno de los temas de mayor interés en las comunidades de especialistas, académicos e incluso de los mismos aprendices, debido a las nuevas dinámicas de interacción humana, que son el resultado de una internacionalización y una conectividad sin fronteras, suscitada en todas partes del mundo, en donde la tecnología juega un papel protagónico como mediadora en dicha interacción. Por ello, los trabajos de investigación actuales presentan un sinnúmero de estrategias y métodos en la didáctica de las lenguas extranjeras que permitan enfrentar los nuevos requerimientos en el campo profesional, laboral y social.

En la revisión de la literatura se han encontrado una variedad de estudios orientados a las diferentes directrices en las que se puede abordar dicho proceso didáctico en el área de las lenguas extranjeras. Por un lado, en los trabajos de Abarca-Reyes (2020), Gooding (2020), Garay y González (2022), y Torres-Miranda y Asqui-Luna (2023), centran su interés en explicar las diferentes metodologías comunicativas de lenguas extranjeras a través de un análisis evolutivo de los diferentes métodos y enfoques, así como su repercusión en el aprendizaje de L2.

Mientras que en los estudios de Guayanlema et al. (2023) y Palacios y Zambrano (2024) desarrollan un análisis de las estrategias innovadoras y metodologías activas para su uso en la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera. En trabajos como los de Pérez et al. (2022), se discute el tema del desarrollo de habilidades de comunicación a través de la sistematización de los fundamentos teóricos con un enfoque lingüístico y metodológico para la orientación de la práctica docente del idioma inglés. Peña-Ledesma (2024), por su parte, centra su interés en la adquisición de la competencia lingüística, la cual la considera como indicador clave en el proceso didáctico. Así mismo, se tienen trabajos como los de Álvarez-Ramos et al. (2022), los cuales brindan hallazgos que prueban la eficacia del uso de las herramientas digitales y de aplicaciones móviles como soporte didáctico en la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera

1.1. INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

Actualmente, el conocimiento de una lengua extranjera es fundamental para la realización de actividades de índole académico, social y profesional, debido a la interconectividad que se vive hoy en día. Esto ha suscitado el uso de una lengua universal, que permita la comunicación efectiva entre los miembros de las distintas comunidades lingüísticas, y por su estatus económico y político, el inglés se vuelve la lengua de preferencia para todos los intercambios (Montero et al., 2020; Garduza y Toledo, 2021). Por tanto, las instituciones educativas y gubernamentales de los países donde no se tiene al inglés como lengua nativa u oficial han considerado el implementar su enseñanza.

Al concebirla de este modo, se lleva a cabo un proceso instruccional para el aprendizaje de conocimientos y el desarrollo de habilidades comunicativas de un nuevo sistema lingüístico diferente al de la lengua materna. Dicho proceso se da en un ambiente de aprendizaje controlado y guiado en instituciones educativas en donde el docente junto con el estudiante y las metodologías empleadas juegan un papel muy importante en el proceso formativo.

El docente por lo general juega un papel de facilitador o promotor de experiencias de aprendizaje, en el que se encarga de orientar, planificar,

ejecutar, mediar y evaluar la adquisición de los conocimientos y la práctica de la lengua. Por su parte, el estudiante es el de actor principal del proceso didáctico, por lo que debe demostrar su nivel de compromiso y responsabilidad ante la realización de sus tareas escolares y actividades extracurriculares para poner en práctica sus conocimientos de la lengua con la finalidad de mejorar su competencia comunicativa (Batlle y Mañas, 2021).

Con respecto a las metodologías usadas para la enseñanza de una lengua extranjera, su evolución va de la mano con los cambios de los modelos educativos y las necesidades formativas que se presentan durante los distintos momentos históricos en el ámbito de la educación. Por lo que se pueden identificar métodos centrados en enfoques tradicionales en donde se priorizan los componentes lingüísticos y otros métodos más convencionales e innovadores centrados en el desarrollo de competencias tanto genéricas como comunicativas (Yanchatipan et al., 2022).

En este sentido, las metodologías más usadas en el idioma inglés están la enseñanza basada en contenidos (Content-based Teaching), la instrucción basada en tareas (Task-based Instruction), y el aprendizaje de contenidos lingüísticos integrados (Content Language Integrated Learning), las cuales son totalmente comunicativas.

1.2. HABILIDAD AUDITIVA

En el proceso de comunicación humana la actividad verbal y la interacción entre los hablantes, conlleva el desarrollo de un conjunto de competencias comunicativas que permiten tener un conocimiento nocional y funcional del sistema lingüístico, las cuales son desarrolladas a través de la práctica y dominio de las destrezas básicas de comunicación como son las receptivas (la comprensión lectora y auditiva) así como las productivas (el hablar y escribir), validadas a través de la transmisión eficaz de los mensajes producidos en una interacción (Ceballos-Bauta y Olivé-Iglesias, 2017).

Sin embargo, diferentes autores sostienen que para el desarrollo eficaz de la competencia comunicativa es necesario poner énfasis en el proceso de comprensión de la información, ya que este permite llevar a

cabo la interacción en la lengua de uso. Al respecto Arévalo (2019) sostiene que es a través de la audición como se da el proceso de asimilación de la nueva información o input de la lengua extranjera. Así mismo menciona que la comprensión auditiva es vista como una destreza en la que el oyente es capaz de hacer la interpretación de los mensajes recibidos con ayuda de ciertas estrategias y técnicas en la que pone de manifiesto su orientación receptiva, sus esquemas de análisis de la información y sus conocimientos contextuales como son sus creencias y experiencias para darle significado a la nueva información.

La comprensión y la significación de los mensajes se da a nivel lexical, sintáctico, semántico y fonético de las palabras y oraciones usadas en un discurso, lo que permite hacer inferencias con respecto a las intenciones de los actos de habla desarrollados por parte de los hablantes (Abreus-González et al., 2020). Estas inferencias se ayudan de elementos extralingüísticos (lenguaje corporal y expresiones emocionales como la risa y el llanto), y paralingüísticos (tono de voz, claridad, fluidez, tiempos de habla, pausas, entonación, entre otros), para darle el significado a un mensaje (Bruno, 2023).

Así mismo, para poder desarrollar una habilidad receptora eficaz es necesario tener una exposición asidua de interacciones orales cotidianas y formales, mostrar una actitud participativa en la comunicación y el desarrollo de procesos cognitivos como son la asimilación, la percepción y la memorización de la información. Para Abreus-González (2021), la memoria es un elemento crucial en el proceso comunicativo pues se toma como base para la adquisición y almacenamiento de la información, lo que permite llevar a cabo las diferentes etapas que se dan en la comprensión auditiva como son la pre-audición y la post-audición.

1.3. ENSEÑANZA DE LA HABILIDAD AUDITIVA

En la práctica de la habilidad auditiva existen diversas actividades como son; los ejercicios de repetición centrados en la pronunciación nativa, ejercicios ortográficos de las palabras, el análisis de la estructura y el significado de las frases, el uso de recursos mnemotécnicos, la identificación y análisis del error y el trabajo colaborativo. Todos ellos

refuerzan el aprendizaje de elementos fonéticos, lexicales y gramaticales de la lengua extranjera (Reyes y Cárdenas, 2023).

En este sentido, Castellanos (2021) en su trabajo de investigación hace mención de tres tipos de estrategia para trabajar la comprensión auditiva; 1) El procesamiento de la información o modelo ascendente (bottom up/top down) que consiste en la decodificación de las pequeñas unidades lingüísticas del lenguaje para después trabajar con los significados de las palabras y así mejorar la comprensión de frases o texto. 2) La comprensión auditiva con fines particulares, es decir que en clase se trabajan actividades auditivas con objetivos concretos, como pueden ser, escuchar la información general para captar las ideas centrales del discurso o texto oral, identificar información específica y responder a preguntas determinadas en la toma de notas, practicar el discurso a través de la imitación o repetición y hacer inferencias sobre la opinión o el pensamiento del orador. 3) La comprensión auditiva unidireccional y bidireccional se relacionan con la naturaleza del material auditivo. Los primeros son aquellos donde no hay una interacción verbal, solo se desarrollan de manera oral en un discurso para exponer un tema donde el oyente emplea estímulos auditivos como recurso para su comprensión. Los segundos tienen lugar en interacciones activas entre 2 o más usuarios reforzando la atención prestada a los mensajes.

Por otro lado, Polo (2022) menciona la teoría del estímulo lingüístico comprensible como una estrategia metodológica en el desarrollo de las habilidades auditivas a través de la recepción constante de entradas lingüísticas que están presentes en todo acto comunicativo. Cabe mencionar que las características de dichos estímulos son la cantidad y frecuencia de exposición, el tipo, calidad y grado de dificultad de la fuente en la que es presentado el discurso oral, así como la organización y familiaridad que se tenga de la información.

1.4. LOS MATERIALES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA HABILIDAD AUDITIVA

Los materiales didácticos juegan un papel muy importante dentro de los procesos formativos de cualquier área del conocimiento, pero en el caso

particular de la didáctica de las lenguas extranjeras toman el papel de herramientas de mediación, ya que estos por su misma naturaleza comunicativa, contienen elementos auténticos que permiten trabajar de manera dinámica y real los aspectos gramaticales, pragmáticos y culturales.

La gama de los materiales dedicados al aprendizaje de una lengua que se encuentran de manera física y virtual es variada. En el caso específico de la comprensión oral se tienen tanto materiales auténticos como audios de temas específicos o de la vida cotidiana y materiales didácticos o educativos como los audios de manuales de texto, podcast o aplicaciones móviles (Martínez-Molina et al., 2020).

Al respecto, Morales (2020) menciona que el uso de materiales didácticos para trabajar la habilidad auditiva acontece a tres criterios en particular: 1) al nivel de importancia que tienen los contenidos que se manejan al interior de un ejercicio o actividad de comprensión auditiva, 2) a la consideración de la naturaleza de los materiales utilizados para reproducir las situaciones comunicativas lo más próximas al contexto real, y 3) al uso de estrategias como la ejemplificación y el análisis de contenidos para tener un conocimiento más profundo del uso de la lengua.

Además, estos recursos están ligados al tipo de estrategia didáctica empleada por parte del docente y de los estudiantes como podrían ser:

- El aprendizaje de los sonidos propios de la lengua extranjera, los cuales se adquieren a través de la práctica de estos en ejercicios de pronunciación o discriminación auditiva alojados en manuales con audios o paginas especializadas en la fonética de la lengua estudiada. La lectura en voz alta también es una estrategia muy útil en el aprendizaje de los sonidos a través de audiolibros y podcasts con lecturas breves, acompañados de ejercicios de comprensión (Lugo-Enez et al., 2019).

- La práctica de elementos pragmáticos de la lengua por medio de la escucha de diálogos o conversaciones de situaciones cotidianas de la vida real, ya que se puede aprender la forma de interactuar de los hablantes nativos de la lengua. Este tipo de actividades se puede trabajar con materiales auténticos como son; videos, sketches, películas, emisiones de radio y televisión, entre otros.

-El uso de estrategias multisensoriales al hacer uso de los diferentes sentidos y combinarlos para el desarrollo de habilidades de cognición al procesar, retener, almacenar y producir la información recibida. La comprensión auditiva generalmente se ve acompañada del sentido de la vista, pues las imágenes permiten tener una mejor y pronta comprensión de las palabras y sus significados.

1.5. ROL DE LOS MATERIALES

El rol que tienen los materiales didácticos en un proceso formativo está orientado en desarrollar la significatividad del aprendizaje, tomando en cuenta los objetivos de enseñanza y las necesidades formativas que están presentes en una situación particular.

Su uso en la clase facilita el aprendizaje y la adquisición de los conocimientos lingüísticos, pragmáticos y sociolingüísticos de la lengua meta. Pero de igual forma estos ayudan a practicar, sistematizar y comprender los nuevos conocimientos, generando en los estudiantes habilidades cognitivas, metacognitivas, comunicativas y socioemocionales (Palacios-Chávez y Bravo-Barrezueta, 2022).

En la investigación de Serna(2023) se remarca la importancia del uso de los materiales didácticos para trabajar la gestión de las actividades docentes, haciendo mención de que dichos materiales son parte de la realidad en la práctica del docente de lenguas, puesto que, a través de una reflexión de su actuación frente al grupo, él puede analizar y evaluar su aplicación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes.

En este punto es importante mencionar que cada enfoque metodológico tiene sus propios criterios de selección y aplicación de los materiales didácticos. Por ejemplo, en el enfoque comunicativo se usan aquellos materiales en los que se trabaja la interacción y la práctica del idioma en actividades de comunicación real. En el enfoque basado en tareas los materiales permiten el desarrollo de los conocimientos tanto lingüísticos como pragmáticos en la realización de actividades de resolución de problemas y de objetivos específicos. En un enfoque léxico-gramatical se toman materiales basados en la modelización de estructuras gramaticales y la práctica del léxico. Finalmente, en un enfoque sociocultural

los materiales didácticos sirven como andamiaje cultural a través de actividades donde se dan a conocer aspectos de las costumbres, los valores y las expresiones culturales e idiomáticas de la lengua.

1.6. MATERIALES INTERACTIVOS

El uso de materiales interactivos es altamente significativo en el campo de la didáctica de lenguas extranjeras, los cuales surgen como resultado de la digitalización de los procesos educativos, y su implementación está dictada por las características intrínsecas de los entornos virtuales, así como por las nuevas necesidades de interacción que provienen de usuarios con diferentes culturas. Por tanto, los docentes deben considerar la selección y explotación adecuada de todos estos recursos digitales, ya que de ello dependen la eficiencia de su uso y la efectividad de la experiencia de aprendizaje (Castro-Carracedo, 2024).

En el caso de la práctica y mejora de la habilidad auditiva, el docente y el estudiante pueden encontrar una variedad amplia de recursos físicos o digitales. Para el caso de los recursos digitales se tienen páginas web, plataformas, aplicaciones, software, entre otros.

Dentro de las plataformas se tienen aquellas que son educativas agrupadas en herramientas y actividades didácticas con el fin de poner en práctica los conocimientos y las habilidades comunicativas. Para la práctica de la comprensión auditiva se encuentran algunos ejemplos como son Smile Room, Rosetta Stone, Babbel, Bussu, Preply, que son las más comunes en ambientes virtuales (Carrera-Garofalo et al., 2024). Dentro de esta clasificación, se encuentran las plataformas que no son creadas explícitamente para fines didácticos pero que se adaptan para reforzar la habilidad auditiva y el aprendizaje del léxico a través de la técnica del sub-titulaje como son las plataformas streaming Netflix, Youtube, Amazon, Disney+ (Martínez y Hunt, 2020).

En cuanto a las aplicaciones móviles pueden ser un recurso didáctico de gran ayuda para el aprendizaje autónomo de una lengua ya que estos al ser parte de la vida cotidiana de los usuarios les permite controlar y gestionar su uso. Para fines didácticos, estas son una herramienta de apoyo en la planificación de actividades significativas y recursos de

práctica de los conocimientos y habilidades comunicativas abordados en clase (Briseño y Hernández, 2023). Entre las aplicaciones más usadas para la práctica del audio se tienen las siguientes: EnglishCentral, Duolingo, Voscreen, Mondly, ELSA, Beelingo, entre otras.

Los Podcasts también son una herramienta de práctica en donde se combinan habilidades receptoras y de producción a través de textos escritos o transcripciones con sus audios acompañados de actividades de vocabulario, preguntas o asociaciones. Estos materiales permiten desarrollar la técnica de la escucha extensiva centrados en la repetición, la variedad y la frecuencia de los estímulos lingüísticos (Marin y Astruc, 2023).

2. OBJETIVOS

A partir de este referente bibliográfico, el presente trabajo de investigación tiene como finalidad analizar el impacto de los materiales didácticos interactivos en el desarrollo de la competencia auditiva de los estudiantes de inglés a nivel A1 de la Facultad de Lenguas de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla (BUAP), teniendo como soporte el uso de plataformas en línea, aplicaciones móviles y recursos con formato variado.

3. METODOLOGÍA

Con el objetivo de evaluar el impacto de los materiales digitales en el desarrollo de habilidades lingüísticas-auditivas se decidió implementar una metodología cuantitativa con un diseño cuasiexperimental en una población total de 120 estudiantes de nuevo ingreso adscritos a la Licenciatura en Enseñanza del inglés de la BUAP. Cabe resaltar que la muestra fue dividida aleatoriamente para conformar un grupo control y un experimental ambos de 60 alumnos, respectivamente. Para este caso, el primero aprendió en el marco de una pedagogía tradicional y el segundo tuvo un acercamiento instruccional basado en materiales interactivos diseñados para detonar sus habilidades lingüísticas-auditivas.

Con respecto a los instrumentos, se aplicaron pruebas estandarizadas para medir la competencia auditiva a ambos grupos antes y al término

del tratamiento y de esta manera evaluar su impacto y obtener datos comparativos.

Para la recolección de datos, se suministraron pruebas inicial y final en dos sesiones cuyos contextos fueron uniformes para ambos grupos, así como los tiempos para contestarlas. Finalmente, para analizar los datos obtenidos, se usaron métodos estadísticos descriptivos con el fin de identificar los atributos de la muestra que permitieran distinguir las diferencias entre grupos a partir del tratamiento.

4. RESULTADOS

La tabla 1 muestra los resultados obtenidos a partir de la recolección de datos.

TABLA 1. *Tabla comparativa*

Grupo	Antes	Después	Cambio (diferencia)
Experimental	65	80	+15
Control	66	67	+1

Fuente: elaboración propia

La prueba t de Student indica que el grupo experimental mostró un cambio significativo en la habilidad auditiva, con un aumento promedio de 15 puntos, en comparación con solo 1 punto en el grupo control. Esto sugiere que la implementación de materiales interactivos tuvo un efecto positivo en la mejora de la habilidad auditiva del grupo experimental.

5. DISCUSIÓN

A partir de los hallazgos obtenidos, se alude que el estudiante del grupo experimental presenta una mejora en la habilidad auditiva en comparación con el grupo control. Partiendo de lo anterior, se destaca lo siguiente: los materiales interactivos permiten al alumno estar expuesto a una diversidad de registro y variación lingüística, se promueve el aprendizaje personalizado y se generan entornos más auténticos del uso de la lengua extranjera.

Se puede afirmar que el material interactivo proporciona al estudiante una diversidad lingüística del idioma inglés mediante diálogos que contienen expresiones idiomáticas, lenguaje coloquial y acentos regionales. De esta manera, al estar en contacto continuo con una variedad de dicción y significados coloquiales, el oído del receptor distingue e identifica progresivamente la pronunciación, frase o mensaje recibido, apropiándose de las diferentes formas en las que puede expresar una palabra o idea. Esta afirmación coincide con los resultados de investigaciones sobre el uso de material interactivo en idiomas (Yataco et al., 2023 y Niama et al., 2022), en los que se señala que el contacto con situaciones de uso del lenguaje informal en inglés brinda la posibilidad de perfeccionar la distinción y comprensión de significados, logrando en el usuario una adaptación lingüística. Por el contrario, la falta de exposición a modismos y elementos lingüísticos auténticos restringe al estudiante en su adecuada interpretación del lenguaje oral y empleo correcto dentro de un diálogo (Toledo et al., 2024).

De igual forma, se infiere que la mejora de la comprensión auditiva precisó de ejercicios interactivos de discriminación y repetición oral. Esto permite que el estudiante practique constantemente los diferentes rasgos de sonidos y pronunciación de palabras (Sekścińska & Olszańska, 2019). Este hallazgo se asemeja con investigaciones sobre el desarrollo de la habilidad para diferenciar los fonemas del idioma inglés, donde se determina que el proceso de distinción al ejercitarse mediante la segmentación y secuenciación de los sonidos (Valera et al., 2023) favorece al reconocimiento de los rasgos de pronunciación de manera precisa. Otros estudios afirman que es relevante ejercitar los sonidos de manera aislada para disminuir las confusiones en la comprensión de interacciones comunicativas, ya que el aprendiz de lenguas extranjeras tiende a estar condicionado por el sistema de pronunciación de su lengua materna o de origen (Peixoto, 2019).

Además, se deduce que la digitalización proporciona elementos visuales y sonoros para el aprendizaje de vocabulario. El estudiante se apoya de estos soportes para memorizar las palabras acompañadas por su pronunciación, logrando así ampliar su bagaje lexical y reconocimiento oral. Lo anterior es similar a datos obtenidos en estudios previos donde

se identifica una mejora en la percepción auditiva del inglés tras haber empleado material digital con apoyos visuales y auditivos que ayudan a recordar las palabras e identificarlas de manera oral con una mayor precisión (Fundora et al., 2023).

Autores como Vigil et al. (2021) y Stankova et al. (2022) señalan que la comprensión auditiva no se restringe únicamente a la decodificación de sonidos y palabras, sino que involucra tratamientos cognitivos como la interpretación de significados culturales, extracción e integración de la información para obtener una comprensión integral. En este contexto, algunos estudios muestran que la incorporación de recursos tecnológicos como aplicaciones, plataformas, programas informáticos y material auténtico de escucha (Salih, 2019; Shehzad et al., 2021; Cacuango, 2022) contribuyen al desarrollo de la comprensión global e intención sociocultural del mensaje. Por lo tanto, en esta investigación, se alude que el estudiante al interactuar con diversos recursos tecnológicos desarrolla la habilidad para deducir información, percibir matices de tonos y comprender características sociales, culturales e interculturales de la comunicación oral del inglés, aumentando su nivel de competencia.

Asimismo, los materiales digitales mostraron ser facilitadores para la exploración, interacción, control y autoevaluación de la progresión de la habilidad auditiva. Ya que fomentan la curiosidad del alumno mediante la autorregulación, selección y control de ritmo en los audios, videos, textos, imágenes, actividades interactivas, que, en conjunto con contenidos auditivos y visuales promueven la habilidad lingüística en el idioma y estimulan el aprendizaje de lo no verbal del lenguaje oral como sonidos de entornos, gestos, tono de voz y onomatopeyas (Castañeda-Trujillo & Jaime-Osorio, 2021).

Igualmente, se reconoce que los materiales asistidos por computadora son atractivos y adaptables al público. Gracias a la flexibilidad interactiva, el alumno tiene acceso a contenidos y recursos en el idioma de acuerdo a su nivel y características, logrando un mejor desarrollo de la audición. Esto se asemeja con investigaciones en las cuales se encontró que los medios digitales y soportes online se pueden ajustar a las fortalezas, necesidades, habilidades e intereses del estudiante (Bonilla-

Guachamín, 2020; Jara-Vaca et al., 2021), promoviendo entornos de aprendizaje personalizado.

Sin embargo, no todos los materiales digitales se adaptan a las características individuales (Xu et al., 2023), ya que el aprendizaje personalizado requiere de los macro datos y de las opiniones del usuario para generar un perfil específico. Pese a lo anterior, hoy en día la mayoría de los soportes tecnológicos tienen diversas fuentes de información y flujo continuo de retroalimentación para identificar las tendencias, preferencias y estilos de aprendizaje del usuario (Hong, 2023) para proporcionar una experiencia de aprendizaje más satisfactoria.

Se infiere que hubo prácticas de gamificación y aprendizaje ubicuo para la asimilación y retención oral-auditiva del inglés en los estudiantes, debido a que el aprendizaje de las habilidades auditivas en inglés requiere de dinámicas atractivas e interesantes de acuerdo con las necesidades grupales e individuales (Olivo et al., 2023). En este caso, esta propuesta de uso de materiales interactivos representó una estrategia útil para el diseño de actividades considerando las cualidades y especificidades del alumno, lo que contribuyó a perfeccionar la articulación de sonidos, memorización de vocabulario y autorregulación progresiva (Verdesoto y Castro, 2023).

Algunos autores refieren sobre la importancia de gamificar los contenidos y adaptarlos al ritmo de trabajo y estilos de aprendizaje de los alumnos (Prieto, 2020; Flores-González y Flores-González, 2022; Medel-San Elías et al., 2022; Aguas et al., 2023) para establecer los ejercicios, medios digitales y recursos educativos idóneos para el grupo. El incremento de nivel obtenido por el grupo experimental en esta investigación, indica que adoptar el aprendizaje ubicuo y gamificado permite aprender en cualquier momento y lugar (sincrónico y asincrónico) de forma lúdica, gracias al uso de herramientas digitales y dispositivos móviles dentro y fuera del aula. Así también, fijar la atención al seleccionar y adecuar los soportes multimedia maximiza los procesos individuales de adquisición lingüística (Yaulema et al., 2023), aludiendo así que la planificación previa mejora el rumbo de las actividades y roles a desempeñar de los actores didácticos.

Por otra parte, de acuerdo con datos obtenidos en otros estudios, se plantea que el estudiante identifica positivamente el material interactivo como una herramienta de motivación intrínseca y extrínseca que los estimula para continuar con el aprendizaje del idioma demostrando un avance en los resultados de sus pruebas auditivas (Ali et al., 2023; Flores-González, 2024; Moro, 2024). Este precedente muestra que, en la investigación actual, el alumno capta de forma más efectiva cuando tiene un entorno motivador, amigable y dinámico proporcionado por los medios digitales. El contenido y recurso digital como motivador también apoya al estudiante para investigar, descubrir y discernir de forma interactiva (Yate, 2021), gracias al diseño multiformato el usuario recibe retroalimentación constante, lo que le brinda una mayor oportunidad de reflexión del aprendizaje, seguimiento de su práctica auditiva y motivación para continuar su avance.

Además, se reconoce que la digitalización e interactividad pueden propiciar escenarios de integración (Cruz y Garay, 2019) para la participación, cooperación y desarrollo de habilidades comunicativas receptivas. Estudios apoyan esta idea al encontrar que el alumno se siente atraído y estimulado para trabajar de manera independiente y colaborativa la destreza de escucha atenta en inglés, gracias a las comunidades participativas de aprendizaje que surgen en la interactividad (Naranjo y Medina, 2022).

De esta manera, dentro de este estudio se puede decir que las implicaciones de los materiales interactivos en lenguas son la innovación y mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje de la habilidad auditiva, ya que el acceso a la web y otras herramientas tecnológicas proporcionan tendencias actuales, gamificación y entornos amigables para el aprendizaje emergente y cooperativo (Lopez, 2023). También, el material ayuda a vincular el conocimiento con la realidad, lo que puede facilitar el desarrollo de la lengua auditiva-oral real en diferentes contextos auténticos. Por igual, estos recursos apoyan al estudiante en la construcción de la lengua al permitir la familiarización con patrones de pronunciación del inglés para su posterior identificación.

En este estudio se pudo identificar los beneficios del material interactivo en la habilidad auditiva. Sin embargo, la presente investigación tiene como limitante no haber indagado las percepciones de los

estudiantes al momento de practicar la habilidad, especificando el nivel de satisfacción y desarrollo de otras competencias como las sociolingüísticas y pragmáticas. Igualmente, la muestra se puede ampliar hacia otras lenguas extranjeras donde la habilidad auditiva representa un reto en el aprendizaje del idioma.

Derivado de la investigación, para futuros estudios, surgen diversas temáticas tales como la efectividad de una metodología basada en la gamificación, aprendizaje ubicuo y estilos de aprendizaje en lenguas extranjeras, el material audiovisual para el desarrollo no verbal del idioma, adquisición lingüística en contextos emergente, patrones de pronunciación y actos del habla en materiales audiovisuales.

6. CONCLUSIONES

La investigación mostró que el uso de los materiales interactivos para la habilidad auditiva del estudiante es adecuado, pues hubo una mejora en sus capacidades de escucha y aumento del rendimiento. Así, se evidencia que la digitalización puede convertirse en una estrategia innovadora para el fortalecimiento, progresión y ejercicio de la práctica audio-oral, propiciando una comprensión y fluidez en las interacciones comunicativas. De igual manera, el aprendizaje personalizado y ubicuo se percibe como un apoyo para el proceso cognitivo de asimilación, comprensión y retención de conocimientos lingüísticos. Por lo tanto, se recomienda un mayor empleo de recursos multimodales en la didáctica del inglés para el desarrollo de habilidades receptivas.

7. REFERENCIAS

- Abarca-Reyes, J. F. (2020). Evolución Histórica de las Tecnologías Educativas en México. *Revista Docentes 2.0*, 9(2), 254-263.
<https://doi.org/10.37843/rtded.v9i2.171>
- Abreus-González, A. (2021). La formación de la comprensión auditiva con fines profesionales. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 179-195.
<https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000200179>
- Abreus-González, A., Martínez-Molina, D., y Castiñeira-Enríquez, A. (2020). El desarrollo de la comprensión auditiva en inglés mediante la audición extensiva. *Qualitas: Revista Científica*, 19(19), 77-94.
<https://bit.ly/4gs7OFF>

- Aguas, R.; Galeano, M. y Durán, G. (2023). Modelo de valoración del aprendizaje ubicuo en los procesos de formación de las Instituciones de Educación Superior. *PROSPECTIVA*, 21(1), 91-102.
<https://bit.ly/3ZOSihi>
- Ali, J. K. M., Shamsan, M. A. A., Hezam, T. A., & Mohammed, A. A. (2023). Impact of ChatGPT on learning motivation: teachers and students' voices. *Journal of English Studies in ArabiaFelix*, 2(1), 41-49.
<https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.51>
- Álvarez-Ramos, E., Alejaldre-Biel, L., Mateos-Blanco, B., & Mayo-Iscar, A. (2022). La enseñanza de lenguas extranjeras durante la Covid-19: Retos y carencias formativas del profesorado. *Educação e Pesquisa*, 48, (e258199). <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248258199esp>
- Arévalos, J. M. (2019). La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera. De la metacognición a la competencia comunicativa. *Revista Internacional de Lenguas Extranjera* (11), 1-22. <https://bit.ly/49ESjYE>
- Batlle, J., y Mañas, I. (2021). La interacción entre profesor y alumnos en el aula de ELE: Preferencias de uso en función de la experiencia y el contexto de enseñanza. marcoELE. *Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 33. <https://bit.ly/4lvPKWG>
- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *Revista CienciAmérica*, 9(2), 1-10. doi: 10.33210/ca.v9i2.294.
- Briseño, A. H., & Hernández, M. de los Á. (2023). Aplicaciones móviles para practicar inglés mediante canciones. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(1), Article 1. https://doi.org/10.37811/el_rcm.v7i1.5134
- Bruno, A. (2023). Análisis de la comprensión auditiva en la plataforma de aprendizaje de idiomas duolingo: un estudio de actividades de nivel A1/A2. [Tesis de licenciatura, Universidad Federal de Pernambuco]. <https://bit.ly/3ZzfJKp>
- Cacuango, S. V. (2022). *Herramientas interactivas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del idioma Inglés*. [Tesis Maestría: Quito: Universidad Tecnológica Indoamérica]. <https://bit.ly/3ZNI5Sp>
- Carrera-Garofalo, V. H., Bonilla-Armijo, L. G., Cabezas-Vargas, F. G., Lata-Herrera, S. F., y Ruiz-Barragán, L. M. (2024). Eficacia de Rosetta Stone para el aprendizaje del inglés: Effectiveness of Rosetta Stone for English Language Learning. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(1), Article 1.
<https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1652>
- Castañeda-Trujillo, J. E., & Jaime-Osorio, M. F. (2021). Pedagogical strategies used by English teacher educators to overcome the challenges posed by emergency remote teaching during the COVID-19 pandemic. *Ikala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 26(3), 697-713.
doi.org/10.17533/udea.ikala/v26n3a12

- Castellanos, C. (2021). *La Comprensión auditiva en el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés*. [Tesis de maestría, Universidad de la Laguna]. <https://bit.ly/3VyxKY0>
- Castro-Carracedo, J. M. (2024). Aprovechamiento de los recursos tecnológicos en la enseñanza de las destrezas orales de segundas lenguas a distancia: estudio de caso. *Praxis* 20(2), 1-19. <https://bit.ly/3DaEm8A>
- Ceballos-Bauta, K., y Olivé-Iglesias, M. Á. (2017). El desarrollo de las habilidades en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Teoría y propuesta concreta en la especialidad de inglés. *Luz*, 16(1), 10-22. <https://bit.ly/4izlyNR>
- Cruz, I. y Garay, L. M. (2019). Aulas universitarias, tecnologías digitales y cultura de la participación. *Cuestiones Pedagógicas*, 28(28), 83-96. <https://doi.org/10.12795/CP.2019.i28.06>
- Flores-González, E. (2024). Fostering habits that contribute to a sustainable development through the use of interactive applications. *Revista de Tecnología y Educación*, 8(20), 28-36. <https://doi.org/10.35429/JTAE.2024.20.8.28.36.10.35429/JTAE.2024.20>
- Flores-González, E., y Flores-González, N. (2022). Gamification as a strategy for learning concepts meaningful. *Journal of Critical Pedagogy*, 6 (15), 31-39. <https://doi.org/10.35429/JCP.2022.15.6.31.39>
- Fundora, P., Rodríguez, L. R., y Reiné, Y. (2023). La enseñanza del inglés a través de las plataformas digitales en la Universidad de Artemisa, Cuba. *Revista Científica Estelí*, 12(46), 165–183. <https://doi.org/10.5377/farem.v12i46.16484>
- Garay, Y. S., y González, G. A. (2022). Desarrollo de habilidades comunicativas a través de secuencias didácticas. *Revista UNIMAR*, 40(2), 106-129. <https://bit.ly/3D3zbHl>
- Garduza, M. C. y Toledo, J. (2021). Educación virtual: Aprendizaje de una lengua extranjera. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(spe1). Art. 30. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i.2936>
- Gooding, F. A. (2020). Enfoques para el aprendizaje de una segunda lengua: Expectativa en el dominio del idioma inglés. *Orbis Cognita*, 4(1), 20-38. <https://bit.ly/3BnJJAJ>
- Guayanlema, I. G., Castillo, D. F., Illicachi, G. K., & Quishpi, L. M. (2023). Metodologías activas para el aprendizaje del idioma inglés en la educación superior. *Dominio de las Ciencias*, 9(3), Article 3. <https://bit.ly/3VzFTLT>
- Hong, W. C. H. (2023). The impact of ChatGPT on foreign language teaching and learning: opportunities in education and research. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 5(1), 37-45. <https://doi.org/10.61414/jeti.v5i1.103>

- Jara-Vaca, F. L., Rodríguez-Heredia, S. P., Conde-Pazmiño, L. R., & Aime-Yungan, G. G. (2021). Uso de las TIC en la educación a distancia en el contexto del Covid-19: Ventajas e inconvenientes. *Polo del conocimiento*, 6(11), 15-29. <https://doi.org/10.23857/pc.v6i11.3247>
- Lopez, A. (2023). *Estrategias didácticas para mejorar la comprensión auditiva en estudiantes del idioma inglés*. [Tesis de pregrado, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <https://bit.ly/41sHxT0>
- Lugo-Enez, J. F., Raga-Rojas, A. A., y Montilla, I. (2019). La comprensión auditiva en inglés como lengua extranjera en el nivel universitario: Efectos de la enseñanza de estrategias ascendentes y descendentes. *Investigación y postgrado*, 34(2), 57-80. <https://bit.ly/4ltzcib>
- Marin, M. P., y Astruc, L. (2023, junio 6). *Los podcasts como estrategia metacognitiva para la mejora de la comprensión auditiva y producción oral en lengua inglesa*. IN-RED 2023: IX Congreso de Innovación Educativa y Docencia en Red. Universidad Politécnica de Valencia. <https://bit.ly/3ZuRQU4>
- Martínez, S., y Hunt, C. I. (2020). Uso de aplicaciones online para plataformas en streaming: Language Learning with Netflix. *Texto Livre: Linguagem e Tecnologia*, 13(3), 63-78. <https://bit.ly/4luboKR>
- Martínez-Molina, D., Abreus-González, A., y Castiñeira-Enríquez, A. (2020). El desarrollo de la comprensión auditiva en inglés mediante la audición extensiva. *Revista Qualitas*, 19(19), Article 19. <https://bit.ly/3ZQaK9v>
- Medel-San Elías, L.; Moreno-Beltrán, R. y Aguirre-Caracheo, E. (2022). El rol de estudiantes de educación superior en la gamificación según su motivación. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 15(1), 20-26. <https://doi.org/10.37843/rted.v15i1.283>
- Montero, G., de la Cruz, V. y Arias, J. (2020). El idioma en el contexto de la educación. Formación profesional en un mundo globalizado. *Perspectivas Docentes* 30(71). 55-64. <https://doi.org/10.19136/pd.a30n71.3924>
- Morales, O. de las M. (2020). La comprensión auditiva en el curso idioma inglés A2. *Referencia Pedagógica* 8(2), 347-362. <https://bit.ly/3ZogoOA>
- Moro, S. (2024). Canva como herramienta para promover el aprendizaje significativo en la enseñanza del inglés como lengua extranjera. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-869>
- Naranjo, D., y Medina, P. (2022). Aprendizaje colaborativo mediante el uso de Nearpod para estudiantes de bachillerato. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 7(30), 1-30: <https://bit.ly/4fdozDj>

- Niama, M. P. C., Salinas, J. A. T., Luna, J. E. A., y Tixi, D. L. D. (2022). Experiencias-formativas y plataformas virtuales en la enseñanza del idioma inglés en la educación superior. *AlfaPublicaciones*, 4(4.2), 80-97. <https://doi.org/10.33262/ap.v4i4.2.299>
- Olivo, E., Moreno, R., y Mondragón, R. (2023). Gamificación y aprendizaje ubicuo en la educación superior: aplicando estilos de aprendizaje. *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, 15(2), 20-35. <https://doi.org/10.32870/ap.v15n2.2408>
- Palacios, G. A., y Zambrano, S. A. Z. (2024). Estrategias metodológicas innovadoras para la enseñanza de una lengua extranjera. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(3), Article 3. <https://doi.org/10.56712/latam.v5i3.2035>
- Palacios-Chávez, J. G. y Bravo-Barrezueta, S. L. (2022). Materiales didácticos para la enseñanza del idioma inglés en los estudiantes de cuarto de educación básica de la unidad educativa libertad 2021. *Polo del Conocimiento* 7(5), 40-52. <https://bit.ly/4iskGNB>
- Peixoto, M. C. (2019). *Análisis de errores en la interlengua de aprendices brasileños de español*. [Tesis de doctorado, Universidad de Coruña]. <https://bit.ly/4gfb8E7>
- Peña-Ledesma, V. L. (2024). Enseñanza del inglés como lengua extranjera y desarrollo de competencias lingüísticas. *MQRInvestigar*, 8(1), Article 1. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.8.1.2024.6067-6100>
- Pérez, R., Sardiña, J. L., y Oliva, Y. (2022). Desarrollo de habilidades comunicativas en idioma inglés desde una concepción lingüístico-metodológica. *EduSol*, 22(80), 95-107. <https://bit.ly/4d4snGL>
- Polo, A. V. (2022). Influencia de un input lingüístico comprensible en el desarrollo de la habilidad de comprensión auditiva en los estudiantes del 3er grado de secundaria de la I. E. “Mariscal Ramón Castilla” de Malcas, Cajabamba, Cajamarca, 2018 [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Cajamarca]. <https://bit.ly/3ZRmB7i>
- Prieto, B. (2020). *Gamificación en la clase de español como Lengua Extranjera en un contexto universitario japonés*. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de educación a distancias]. <https://bit.ly/3BecWOB>
- Reyes, C. Y., y Cárdenas, N. M. (2023). Estrategia Didáctica Innovadora Para Fortalecer Las Habilidades Lingüísticas En Niños De 9 a 11 Años. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 6(Esp 2), 244-257. <https://bit.ly/4ftOJSx>
- Salih, A. H. (2019). Effects of mobile assisted language learning on developing listening skill to the department of English students in college of education for women at Al Iraqia University. *European Journal of Language and Literature*, 5(1), 31-38. <http://dx.doi.org/10.26417/ejls-2019.v5i1-191>

- Sekścińska, I., & Olszańska, M. (2019). The Importance of Audiobooks in English Language Teaching. *Polish Journal of Applied Sciences*, 4(4), 143-149 <https://doi.org/10.34668/PJAS.2018.4.4.04>
- Serna, W. D. (2023). Fortalecimiento de la Competencia Comunicativa del inglés mediada por el Video Arte, el Arte Conceptual y las TIC en estudiantes de séptimo grado. [Tesis de Maestría, Universidad de Santander]. <https://bit.ly/4isVRkH>
- Shehzad, M. W., Albeshier, K. B., Sarfraz, S., & Razzaq, S. (2021). Listening boredom, listening boredom coping strategies, and listening performance: Exploring the possible relationships in saudi EFL context. *Journal of Language and Education*, 7(3), 136-150. <https://doi.org/10.17323/JLE.2021.12875>
- Stankova, E., Hruby, M., & Hasilova, K. (2022). Is listening to comprehension in a foreign language affected by age? *Journal of Language and Education*, 8(1), 167-180. <https://doi.org/10.17323/jle.2022.11292>
- Toledo, G., Aceituno, C., y Neculqueo, K. (2024). Estrategias de negociación para deducir el significado y uso pragmático de chilenismos. *RedELE: revista electrónica de didáctica español lengua extranjera* (36), 1-18. <https://bit.ly/3ZLysUi>
- Torres-Miranda, T., y Asqui-Luna, J. E. (2023). Estudio de los métodos en la enseñanza del inglés en la educación superior: Contexto ecuatoriano. *Referencia Pedagógica*, 11(1), 90-102. <https://bit.ly/4iyELSk>
- Valera, P., Torres, M. Y., Vásquez, M. I., y Lescano, G. S. (2023). Aprendizaje del idioma inglés a través de herramientas digitales en educación superior: revisión sistemática. *Horizontes. Revista De Investigación En Ciencias De La Educación*, 7(27), 200–211. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.507>
- Verdesoto, E., y Castro, S. (2023). Incremento del rendimiento educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje del Idioma Inglés considerando recursos interactivos. *Revista Cubana De Educación Superior*, 42(especial 1), 414–431. <https://bit.ly/3VtI17x>
- Vigil, P. A., Andarcio, E. E., y Torres, M. (2021). La enseñanza de frases idiomáticas desde una nueva cultura del aprendizaje de lenguas. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 120-136. <https://bit.ly/4gtCvKp>
- Xu, X., Hong, W. C. H., Zhang, Y., Jiang, H., & Liu, J. (2023). Learning paths design in personal learning environments: The impact on postgraduates' cognitive achievements and satisfaction. *Innovations in Education and Teaching International*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2189603>

- Yanchatipan, L. M., Miranda, J. R., Vaca, Á. G. y Sandoval, E. V. (2022). Análisis de las metodologías para el aprendizaje del idioma inglés. *Polo del Conocimiento*, 7(6), Article 6. <https://bit.ly/4fbfafp>
- Yataco, P. V., Castro, M. Y. T., Valdivia, M. I. V., y López, G. S. L. (2023). Aprendizaje del idioma inglés a través de herramientas digitales en educación superior: revisión sistemática. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación*, 7(27), 200-211. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v7i27.507>
- Yate, J. (2021). Google Workspace Como estrategia de enseñanza-aprendizaje de habilidades de comprensión y producción en Lengua Extranjera: inglés. [Maestría, Universidad de Cartagena]. <https://bit.ly/3OOPEBN>
- Yaulema, L. P. B., Brito, D. Y. T., Samaniego, J. A. B., y Vásquez, D. D. M. (2023). Explorando el aprendizaje ubicuo: Características, desafíos y experiencias en la era digital. *Domino de las Ciencias*, 9(2), 1875-1895. <https://bit.ly/3DbC5tT>

PROPUESTA DE INTEGRACIÓN
DE LA NOCIÓN DE CULTUREMA EN LA ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE DEL ITALIANO COMO LE/L2.
TRANSICIÓN DEL NIVEL ELEMENTAL (A2)
AL NIVEL INTERMEDIO (B1) DEL MCERL

GIORGIA MARANGON

Universidad de Córdoba

ESTHER GRACIA PALOMO

Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La humanidad actual no solo está dotada de un considerable pluralismo cultural, sino que, además, se encuentra interconectada como nunca antes en la historia. Elementos como los avances tecnológicos, el acceso cada vez más universal a la información y el gran flujo de movilidad global son los que, primordialmente, han hecho posible esta interconexión, haciendo así que las barreras que nos separaban se difuminen. Por tanto, los fenómenos antes indicados fomentan el intercambio cultural y, a la vez, subrayan la necesidad de que los individuos desarrollemos competencias interculturales que nos permitan navegar en esa enorme diversidad de contextos culturales con la eficacia y la sensibilidad que estos requieren.

Los encuentros y diálogos que se mantienen en este contexto de interconexión global han permitido que las culturas, las lenguas y los pueblos en los que se enmarcan se entrelacen y se enriquezcan mutuamente, promoviendo una mayor comprensión y respeto entre las diferentes comunidades, y atendiendo así a la pluriculturalidad y la interculturalidad.

En este artículo, nos ocuparemos primeramente de la diversidad, de la cultura y de su presencia en los entornos educativos contemporáneos. En este sentido, el ámbito de la educación ha cobrado especial relevancia

en cuanto al contexto global pues, además de ser la encargada de la transmisión del conocimiento de las diferentes áreas del saber, también es uno de los grandes espacios de encuentro entre las diferentes realidades culturales. Siguiendo esta línea, los entornos educativos deben ser capaces de integrar la diversidad cultural de manera activa, promoviendo el respeto mutuo y fomentando el desarrollo de habilidades que permitan la convivencia en sociedades multiculturales. De hecho,

[...] es importante señalar la importancia de tomar conciencia de que la acción educativa que se desarrolla en los contextos educativos de diversidad, no se limita a los propios contenidos explícitos impartidos en las aulas, sino que las actitudes, las creencias, las formas de organización y gestión del aula, así como los modelos comunicativos de interacción interpersonal, las estrategias de gestión y regulación del conflicto empleadas, son claves fundamentales en la propia construcción de las escuelas interculturales, puesto que de ello depende la consideración y concepción del mismo (Llevot, 2006 en Pedrero-García, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo, 2017).

Atenderemos, igualmente, a la noción de *culturema*, fundamental para comprender la forma en que las culturas se reflejan y se estructuran a través del lenguaje, y su aplicación en el aula de lengua extranjera. A raíz de esta aproximación, propondremos una situación de aprendizaje (SdA) para la adquisición del concepto de *culturema* en el entorno de enseñanza-aprendizaje del italiano como Lengua Extranjera (LE) o Segunda Lengua (L2). Nuestra SdA se centrará en un lapso específico del proceso, el nivel A2+, correspondiente a la culminación de la adquisición del nivel de usuario básico (A2) y la transición hacia la primera fase del nivel de usuario independiente (B1), según lo estipulado en el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas* (MCERL). Nuestra decisión se ha visto motivada por el hecho de que consideramos este periodo crucial en el proceso de aprendizaje de una LE/L2, pues marca un punto de inflexión en el desarrollo de las competencias lingüísticas de los estudiantes. Al respecto, en esta etapa intermedia, los estudiantes consolidan los conocimientos y conceptos fundamentales adquiridos previamente y se preparan para desafíos lingüísticos y comunicativos más avanzados. De hecho, es en este nivel en el que el alumnado comienza a establecer conexiones más profundas entre la lengua que

aprenden y los contextos culturales en los que se utiliza, lo cual resulta esencial para un aprendizaje significativo.

Nuestro proyecto de SdA estará compuesto por cinco actividades, cuya temática central será siempre el *culturema*. Cada actividad se centrará en este concepto y lo trabajará en torno a las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática que recoge el MCERL, y cada una de ellas a través de un nivel distinto de estudio de la lengua: morfológico, léxico-semántico, fonético-fonológico, sintáctico y pragmático. Estas actividades también responderán a la necesidad de fomentar el pensamiento crítico y el análisis reflexivo en los estudiantes, animándolos a comparar los *culturemas* del italiano con los de su lengua materna o con los de otras lenguas que conozcan o que estén estudiando. Dicha comparación, que apuesta por un proceso de enseñanza-aprendizaje contrastivo, no solo enriquecerá su comprensión del idioma, sino que también promoverá el respeto por la diversidad cultural, permitiendo que los estudiantes se conviertan en mediadores culturales competentes, contribuyendo así a su formación como ciudadanos globales preparados para los desafíos del mundo contemporáneo.

2. DIÁLOGOS ENTRE DIVERSIDAD Y CULTURA EN LOS ENTORNOS EDUCATIVOS CONTEMPORÁNEOS

En un contexto global caracterizado por cambios vertiginosos y una agitación constante en los ámbitos cultural, político, económico y social, que cuestiona los modos de vida tradicionales, la educación desempeña un papel crucial para la paz y la cohesión social.

Como ya avanzó John Dewey en sus obras *The School and Society* (1899) y *Democracy and Education* (1916), las aulas son “un microcosmos de la vida social” y nuestros discentes los ciudadanos de las sociedades futuras. Por tanto, la formación que se les brinde no debe estar centrada en que asimilen conocimientos, sino que debe enseñarles a responder ante las necesidades que tendrán como ciudadanos, en el seno de una sociedad. Una de estas necesidades en el panorama educativo contemporáneo atañe al pluralismo cultural,

una realidad [...] compleja, caracterizada por el intercambio y la movilidad de las personas y de sus sistemas de valores y modelos socioculturales; plasmación real de la creatividad humana [...], así como por la convivencia enriquecedora de diversidades culturales en un mismo lugar. (Sáez Alonso, 2006, p. 879)

Las aulas actuales se distinguen, al igual que las sociedades que conformamos, por una creciente diversidad e interculturalidad. Esta última, “como paradigma emergente en las relaciones sociales, contribuye a tender puentes entre culturas que permiten una mejor comprensión de las diferencias y un reconocimiento adecuado de las semejanzas” (Ortiz Granja, 2015, p. 109). La situación expuesta, que sin duda enriquece el entorno educativo, también plantea desafíos significativos para los docentes, que se ven en la tesitura de introducir al alumnado en la diversidad cultural y en la educación intercultural¹⁶¹, regida según la UNESCO por tres principios:

Principio I: La educación intercultural respeta la identidad cultural del educando impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura;

Principio II: La educación intercultural enseña a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad;

Principio III: La educación intercultural enseña a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, al entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales y religiosos entre naciones. (2006, pp. 33-34)

Este tipo de educación responde ante la petición de Dewey con respecto a los discentes porque se implica “en el proyecto de una sociedad futura, no solo emergente sino presente ya en alto grado” (Sáez Alonso, 2006, p. 870), y se asegura de que estos adquieran una identidad personal y

¹⁶¹ Enfoque educativo que se basa en el hecho de que vivimos en una sociedad cada vez más diversa, donde diferentes grupos étnicos, lingüísticos, religiosos y culturales coexisten y se relacionan entre sí. Es, por esta razón, que se fundamenta en valores como la igualdad, la libertad, el respeto, la justicia, la democracia y la dignidad humana. La misión de la educación intercultural no es otra que ayudar a que los estudiantes descubran su propia identidad, quiénes son y de dónde vienen, al mismo tiempo que se familiarizan con los conocimientos, las experiencias y las perspectivas de otras culturas presentes en las aulas a través de sus compañeros. (Universidad Europea, 2025)

cultural positiva, basadas en la ética, el respeto, el diálogo, la aceptación y la comprensión.

No debemos olvidar que una mayor conciencia cultural facilita la empatía y el respeto, y un ambiente educativo inclusivo e integrador enriquece la experiencia de aprendizaje y promueve una comunicación más auténtica y significativa.

3. NOCIÓN DE CULTUREMA Y SU APLICACIÓN EN EL AULA DE ITALIANO COMO LE/L2

La lengua y la cultura están entrelazadas, existen indefectiblemente de forma conjunta. De hecho,

el lenguaje es una de las formas más universales y diversas de expresión de la cultura humana, y tal vez la más esencial. Constituye la médula de las cuestiones de identidad, memoria y transmisión del conocimiento. [...] La cuestión del lenguaje es un aspecto central de la cultura. Las lenguas son el resultado de una experiencia histórica y colectiva y expresan concepciones del mundo y sistemas de valores que tienen su propia especificidad cultural. (UNESCO, 2006, p. 13)

Por ende, el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua lleva consigo la necesidad de trabajar en la asimilación y comprensión del contexto cultural —normas sociales, valores, costumbres de las comunidades— en el que se emplea la lengua, imprescindibles para el desarrollo de una competencia comunicativa completa y efectiva en la lengua extranjera. El estudio de la cultura con la que se encuentra interconectada una lengua permite a los estudiantes desarrollar una visión más profunda y crítica de dicha lengua.

Nuestra propuesta de SdA surge de esta idea fundamental: la necesidad de abordar y trabajar la cultura en el aula de lengua extranjera como un componente esencial del proceso de aprendizaje. Consideramos que la enseñanza de una lengua no puede separarse de su contexto cultural, ya que el idioma es, en sí mismo, un vehículo de valores, tradiciones y formas de entender el mundo. Por ello, nuestra propuesta busca integrar la cultura de manera dinámica y significativa, promoviendo no solo el desarrollo de competencias lingüísticas, sino también la apertura, el respeto y la comprensión intercultural entre los estudiantes.

A tal efecto, si bien somos conscientes de que los elementos propios de una cultura han sido objeto de innumerables aproximaciones —por parte de autores como Nida (1945), Newmark (1992), Nord (1997) o Molina (2001)— y denominaciones —“referente cultural”, “palabra cultural”, “realia”, “marca cultural”, entre otras—, en nuestro caso hemos optado por trabajar la cultura a través de la noción de *culturema*, que entendemos, según la propuesta de Luque Nadal, como

cualquier elemento simbólico específico cultural, simple o complejo, que corresponda a un objeto, idea, actividad o hecho, que sea suficientemente conocido entre los miembros de una sociedad, que tenga valor simbólico y sirva de guía, referencia o modelo de interpretación coacción para los miembros de dicha sociedad. Todo esto conlleva que pueda utilizarse como medio comunicativo y expresivo en la interacción comunicativa de los miembros de esa cultura. (2009, p. 97)

Asimismo, nos vamos a centrar en efectuar una propuesta de SdA dirigida concretamente al aula de italiano LE/L2, en la que, además, pretendemos trabajar los *culturemas* de un país concreto, Italia, un país que ya de por sí destaca por su riqueza cultural, resultado de una historia milenaria y una diversidad regional notable.

Italia ha sido cuna de numerosas civilizaciones que han dejado una huella indeleble en su cultura. Desde los etruscos y romanos hasta los renacentistas, cada periodo histórico ha contribuido a la formación de una identidad cultural compleja y multifacética, que se hace visible a su largo y ancho, a través de sus monumentos, museos y obras de arte. Esta riqueza histórica y artística no solo ha dado lugar a una identidad cultural única, sino que ha convertido a Italia en un referente cultural y turístico a nivel mundial. Ciudades como Roma, Florencia, Venecia, Milán o Nápoles son epicentros culturales, donde se mezclan la tradición y la modernidad, ofreciendo un marco ideal para el análisis de los *culturemas* que se quieren trabajar en el aula de lengua extranjera. Una de las características más notables del país es su diversidad lingüística; aunque el italiano es la lengua oficial del territorio, existen numerosos dialectos y lenguas regionales: por ejemplo, en el norte se hablan dialectos como el lombardo y el véneto, mientras que en el sur se encuentran otros como el siciliano y el napolitano. Estos dialectos, más allá de ser simples variantes lingüísticas, son auténticos vehículos de expresión

cultural que encapsulan las tradiciones, las historias locales y las formas de vida propias de las diferentes regiones. Así, el estudio de estos dialectos puede proporcionar una perspectiva más completa de la cultura italiana, permitiendo a los estudiantes no solo aprender un idioma, sino también comprender la riqueza y las particularidades de las comunidades que lo hablan.

La diversidad cultural y lingüística de Italia representa una fuente inagotable de recursos para la enseñanza de lenguas extranjeras. En el aula, los *culturemas* relacionados con las costumbres gastronómicas, las festividades, las expresiones artísticas o incluso los gestos característicos del italiano ofrecen la posibilidad de trabajar competencias interculturales de manera dinámica y significativa. Por ello, nuestra propuesta de SdA no solo busca transmitir conocimientos lingüísticos, sino también abrir una ventana al universo cultural.

4. MCERL: RELEVANCIA DEL PROGRESO DEL NIVEL A2 (USUARIO BÁSICO) AL NIVEL A1 (USUARIO INDEPENDIENTE)

A continuación, vamos a analizar los avances que se dan en cada una de estas competencias cuando el usuario ha alcanzado un nivel A2 y comienza a cursar un nivel B1; esto es, cuando dicho discente pertenece a un nivel medio denominado A2+.

Par ello, vamos a atender a las destrezas y habilidades del MCERL, que engloba

La capacidad de relacionar entre sí la cultura de origen y la cultura extranjera; la sensibilidad cultural y la capacidad de identificar y utilizar una variedad de estrategias para establecer contacto con personas de otras culturas; la capacidad de cumplir el papel de intermediario cultural entre la cultura propia y la cultura extranjera, y de abordar con eficacia los malentendidos interculturales y las situaciones conflictivas; la capacidad de superar relaciones estereotipadas. (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2002, p. 103)

Estas se clasifican en las siguientes las actividades y estrategias comunicativas de la lengua: comprensión auditiva y lectora, expresión oral y escrita, interacción, mediación lingüística y cultural.

El usuario del nivel A2+, entiende el léxico y las estructuras más habituales de la lengua con respecto a temáticas que le interesan y atañen de forma personal. Puede leer y escribir textos breves, sencillos, sobre las mismas temáticas antes citadas, entre los que se pueden clasificar anuncios publicitarios, prospectos medios, menús u horarios, que respondan a sus necesidades inmediatas. Además, su interacción oral se reduce a la capacidad de comunicación en tareas cotidianas y sencillas, intercambios simples y directos, del día a día. En cuanto a la expresión oral, este usuario emplea expresiones y oraciones sencillas y nuevamente relativas con lo concreto, pero no puede mantener una conversación.

Sin embargo, en el paso al B1, estas ideas ya no se ciñen únicamente a lo cotidiano, sino que se amplían a discursos más amplios y complejos, siempre y cuando estos sean claros y estén bien articulados, lo que incluye discursos de ciertos medios de comunicación como los programas de radio o de televisión. Oralmente, el usuario comienza a desenvolverse en casi la totalidad de las situaciones a las que debe hacer frente si viaja a un país donde se hable la lengua que se estudia, comprendiendo y expresando ya lo solo lo concreto, sino también lo abstracto: sentimientos, acontecimientos, deseos y experiencias, e incluso empleando modismos.

Como se puede observar, la complejidad radica no solo en la ampliación y la consolidación de los conocimientos lingüísticos, sino también en la adquisición de los conocimientos socioculturales y sociolingüísticos y, lo más importante, en el paso de lo concreto a lo abstracto, atendiendo a la conceptualización y la materialización lingüística de dichos conceptos.

5. APROXIMACIÓN A LA PROPUESTA DE SDA

En este apartado expondremos y argumentaremos nuestra propuesta de SdA. Inicialmente, cabe indicar que hemos escogido la tipología de secuencia didáctica “Situación de aprendizaje” no solo por ser la más innovadora en el plano educativo actual, sino también por su amplitud de alcance, pues en ella “los alumnos trabajan en diversos campos de conocimiento, los cuales tienen un carácter transversal, como ocurre

también en las situaciones de la vida cotidiana” (González de la Mota Bianchi, De Juan Fernández, 2024, p. 2).

Para la creación de la SdA hemos seguido las pautas que proponen los autores de la cita anterior en su *Guía práctica para realizar una situación de aprendizaje* (2024)¹⁶². Por ello, los apartados que componen nuestra propuesta de SdA son: título, contexto formal, justificación, concreción del currículo, metodología, instrumentos, atención a la diversidad, recursos, temporalización, diseño de actividades y evaluación. Asimismo, en nuestro caso, al tratarse de una SdA que no ha sido concebida para ser implementada en una etapa educativa específica enmarcada en un contexto dado, sino en un nivel del MCERL, no incluiremos información relativa a los ítems “saberes básicos”, “criterios de evaluación” y “descriptores operativos”.

De igual forma, cabe mencionar que en nuestra SdA está ligada a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) número 4 “Educación de calidad” y 10 “Reducción de las desigualdades”, ya que en ella estarán significativamente presentes las nociones de inclusión, integración, adaptación, flexibilidad e interculturalidad¹⁶³, haciendo posible que pueda implementarse en cualquier aula de italiano LE/L2 del nivel A+/B1 del MCERL, sin perjuicio de sus capacidades y estilos cognitivos de aprendizaje.

1.1. PROPUESTA DE SDA TITULADA “PAESE CHE VAI, CULTUREMA CHE TROVI!”

Tal y como hemos mencionado anteriormente en este artículo, el **contexto formal** para el que ha sido diseñada esta SdA es el aula de italiano como LE/L2 con respecto a los niveles A2+/B1 del MCERL.

La **justificación** que fundamenta esta SdA son, principalmente, la interdisciplinariedad y la transversalidad. Esto es debido, por un lado, a que en las diferentes modalidades de juego que ofrece por medio de sus

¹⁶² Consúltase <https://bit.ly/3PnDsZi>

¹⁶³ “La educación intercultural es una respuesta al reto de proporcionar educación de calidad para todos. Se inscribe en la perspectiva de los derechos humanos, tal como se expresa en la *Declaración Universal de Derechos Humanos* (1948)” (UNESCO, 2006, p. 8)

actividades se relaciona la lengua italiana con otras áreas de estudio y, por el otro, a que posee contenidos que han sido extraídos de contextos nativos naturales, lo vincula directamente la SdA con la vida real. Todo ello desemboca en una importante contribución al perfil de salida de los discentes, pues los prepara para que sean capaces de desempeñarse con fluidez y comodidad en los distintos contextos socioculturales y sociolingüísticos en los que se emplea el italiano en las diferentes regiones de Italia.

En cuanto concierne a la concreción del currículo, en esta incluimos tanto los **objetivos** de la SdA, como las **competencias** que se trabajan:

- Objetivos: la SdA plantea cuatro objetivos principales: a) identificar los *culturemas* italianos más significativos; b) trabajar en equipo; c) dominar los recursos básicos de la comunicación en la variante estándar y los diferentes dialectos de Italia; d) tomar decisiones en contextos interculturales e interdisciplinarios.

Competencias: la SdA atiende a las tres competencias definidas por el MCERL para la adquisición efectiva de la competencia comunicativa en una lengua: las competencias lingüística —alcance lingüístico general, alcance léxico, corrección gramatical, control léxico, control fonológico, control ortográfico (Centro Virtual Cervantes¹⁶⁴, 2025)—, sociolingüística —adecuación sociolingüística (CVC, 2025)—y pragmática —flexibilidad, turnos de palabra, desarrollo temático, coherencia y cohesión, precisión, fluidez (CVC, 2025)—.

La SdA que proponemos posee una **metodología** innovadora y dinámica, el aprendizaje basado en el juego (ABJ), que impulsan una educación activa por parte del alumnado, convirtiéndolo en el centro de su propio aprendizaje.

Como indicábamos al inicio de este apartado, gracias a la diversidad en el formato de las actividades, en las que se combinan diversos medios de expresión, representación, acción y compromiso de esta SdA, puede

¹⁶⁴ De ahora en adelante, “CVC”.

ser adaptada a cualquier tipo de alumnado, por lo que se encuentra comprometida con la **atención a la diversidad**.

En lo referente al **formato**, esta SdA estará tanto en formato página web como digitalizada —preparada para ser impresa—, haciendo posible su acceso de forma universal. Por tanto, se emplearán recursos materiales y espaciales dependiendo del formato escogido.

Asimismo, hemos dotado de una gran flexibilidad a esta propuesta de SdA debido a que el docente puede acortar o alargar la **temporalidad** de las actividades a su antojo, según las necesidades del aula.

En lo relativo al **diseño de actividades** que componen la SdA, hemos creado actividades que se pueden llevar a cabo tanto de forma única e individualizada como en conjunto. A estos efectos, el alumnado debe estar dividido por grupos de un mínimo de dos personas. Hemos elaborado un total de cinco actividades, correspondientes a los cinco niveles de estudio de la lengua, en cada una de las cuales los discentes tendrán que trabajar con la lengua italiana y los *culturemas* de Italia. Cada actividad está simbolizada por un personaje distinto, representado cada uno con un color distinto que lo diferencie del resto de personajes, concebidos específicamente para esta SdA. Cabe destacar aquí que se han creado unos personajes que respondan a la pluralidad y la diversidad de la sociedad, ya que consideramos que sería completamente contraproducente abordar la temática cultural a través de un material que no presente y se acoja a dichos conceptos¹⁶⁵:

Seguidamente, procedemos a exponer las tareas que contiene cada actividad:

¹⁶⁵ En el artículo “Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español” de Pedrero-García, Moreno-Fernández y Moreno-Crespo (2017) aparece un interesante análisis sobre las relaciones entre educación y cultura, y la importancia y la presencia de la interculturalidad en el material curricular.

FIGURA 1. Personajes y niveles de estudio de la lengua a los que corresponden



Fuente: Elaboración propia

En la **actividad n.º 1**, “*Morfoletto*”. La actividad se presenta bajo el formato del juego UNO¹⁶⁶, si bien las cartas y las reglas difieren con respecto a dicho juego. En nuestra propuesta de UNO habrá dos tipos de cartas, con tareas y de acción:

Se colocará la baraja de cartas completa y previamente barajada boca abajo en la mesa. El juego se iniciará siguiendo el sentido de las agujas del reloj. Un jugador de cada grupo, durante su turno, tendrá que darle la vuelta a una carta. En cada carta constará un tipo distinto de tarea relacionada con el nivel morfológico o una carta de acción, que el grupo deberá jugar. Algunos ejemplos de las tareas presentes en las cartas de tareas son:

- *Identificare il modo verbale*: Indica in quale modo verbale è scritta ciascuna frase (indicativo, congiuntivo, condizionale, imperativo): a) Vai a casa subito! b) Se avessi tempo, verrei con te.; c) Penso che lui sia felice; d) Sarebbe bello se tu potessi venire.
- *Descrivere sigle e acronimi*: Espandi le seguenti sigle e acronimi italiani: RAI, ONU, ATM, FIAT, CNR.
- *Identificare onomatopее*: Abbina le seguenti onomatopее italiane con le realtà a cui fanno riferimento: Miao / Cric cric

¹⁶⁶ Consúltese <https://bit.ly/4gYZZHs>

- / Din don / Boom / Splash – a) Un’esplosione; b) Un gatto; c) Un campanello; d) Qualcosa che cade nell’acqua; e) Un rumore di qualcosa che si rompe o si muove
- Coniugazione dei verbi regolari e irregolari: coniuga il verbo “andare” in tutte le persone del presente dell’indicativo.
 - Uso degli articoli definiti e indefiniti: completa la frase con l’articolo corretto: “_____ il libro è interessante”. / Quando si usa “un” e “uno”?
 - Aggettivi e la loro concordanza: Come si forma il plurale degli aggettivi che terminano in -o e -a? / Completa la frase con l’aggettivo corretto: “La casa è molto _____ (bello)”.
 - Pronomi personali e possessivi: Qual è il pronome possessivo corretto nella frase: “Questa è _____ (mio) macchina”?
 - Preposizioni: Completa la frase con la preposizione corretta: “Vado _____ Roma”. / Quali sono le preposizioni articolate e come si formano?
 - Tempi verbali: Quando si usa il passato prossimo? E l’imperfetto?

FIGURA 2. *Ejemplo de cartas de tareas (anverso y reverso)*



Fuente: Elaboración propia

En cuanto concierne a las cartas de acción, encontramos las siguientes tipologías:

FIGURA 3. Carta “cambia giro”



Fuente: Elaboración propia

- Carta “*cambia giro*”: el juego continúa en el sentido de orden contrario al que se estaba jugando.

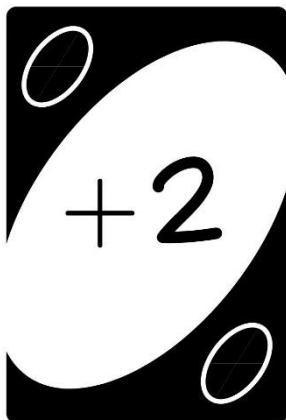
FIGURA 4. Carta “salta giro”



Fuente: Elaboración propia

- Carta “*salta giro*”: el siguiente grupo al que haya obtenido esta carta no podrá jugar hasta la siguiente ronda.

FIGURA 5. Carta “pesca due”



Fuente: Elaboración propia

- Carta “*pesca due*”: el grupo debe robar dos cartas del mazo y jugarlas.

La **actividad n.º 2**, “*Lessicuccio*”. La actividad se presenta bajo el formato de dos juegos distintos: Adivina y Encuentra la palabra.

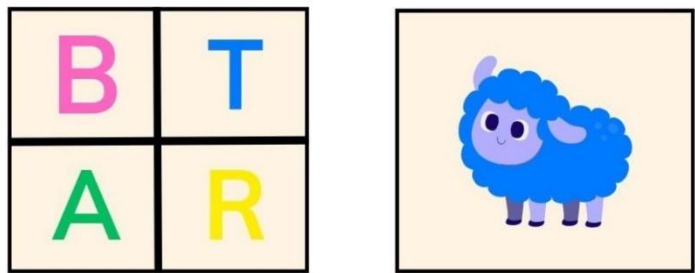
- *Indovina!* [Adivina]: El grupo debe nombrar el elemento que representa la imagen expuesta, que puede contener un objeto, una festividad, un traje o un plato típico, entre otros.
- En este ejemplo, encontramos, de izquierda a derecha y de arriba abajo, las siguientes festividades: *Il Palio di Siena*, *Il Carnevale di Venezia*, *la Festa della Repubblica* y *la Befana*.
- *Trova la parola!* [Encuentra la palabra]. El grupo que tenga el turno debe encontrar una palabra que conecte ambas cartas. Las cartas se presentan de la siguiente manera:

FIGURA 6. Ejemplo juego Adivina



Fuente: Elaboración propia

FIGURA 7. Ejemplo juego Encuentra la palabra



Fuente: Elaboración propia

- Para ello, debe fijarse primeramente en el color que prevalece en la carta “categoría” situada a la derecha —en este caso hace referencia a la categoría “animales”— y, a continuación, en las letras de la otra carta, en búsqueda de la letra que posee el mismo color —en el ejemplo, la letra que se encuentra en azul,

la “t”—. Es decir, deben encontrar animales que empiecen por la letra “t”: *tartaruga, tigre, topo, tacchino, tritone* o *tonno*, entre otros.

La **actividad n.º 3**, “*Fonetichella*”. Todos los miembros del grupo deben recitar correctamente un trabalenguas. Algunos ejemplos que se podrían emplear son:

- *Trentatré trentini entrarono a Trento, tutti e trentatré trotterellando.*
- *Apelle, figlio di Apollo, fece una palla di pelle di pollo. Tutti i pesci vennero a galla, per vedere la palla di pelle di pollo fatta da Apelle, figlio di Apollo.*
- *Guglielmo coglie ghiaia dagli scogli scagliandola, oltre gli scogli tra mille gorgogli.*
- *Chi ama chiama chi ama, chiamami tu che chi ami chiami. Chi amo chiamerò se tu non chiami.*

La **actividad n. 4**, “*Sintattichino*”. El grupo debe reorganizar las palabras del refrán de manera que retomen la sintaxis correcta:

FIGURA 8. Ejemplo juego “*Sintattichino*”



Fuente: Elaboración propia

Finalmente, la **actividad n.º 5**, “*Pragmatichella*”. El grupo debe interpretar el chiste y explicar dónde reside el humor. Algunos de los chistes con los que se podría trabajar son:

- *Perché il computer è andato dal dottore? Perché aveva un virus!* Juego de palabras con el término “*virus*”, que se emplea tanto en el ámbito de la informática como en el de la medicina.
- *Cosa fa un ginocchio in discesa? Rotula!* Juego de palabras entre “*rotula*” [rodilla] y “*rotolare*” [rodar].
- *Cosa fa un gallo in chiesa? Il chicchirichetto!* Juego de palabras entre “*chicchirichi*”, onomatopeya referente al canto del gallo y “*chierichetto*” [monaguillo].
- *Che cosa fanno otto cani in mare? Il can-otto!* Juego de palabras entre “*cane*” [perro] y “*otto*” [ocho], que juntos forman “*canotto*” [bote inflable].

Para **evaluar** esta SdA, proponemos llevar a cabo una heteroevaluación, en la que el docente evalúe al alumnado de forma individual y grupal, cualitativa y cuantitativa a la par.

A tal fin, proponemos que el docente tenga en cuenta tanto la puntuación que cada grupo ha obtenido en el juego, como la puntuación resultado de la aplicación de una rúbrica individual a cada discente. A tal fin, consideramos que esta rúbrica de evaluación debe contener cinco ítems, uno relativo a cada nivel de estudio de la lengua y, además, ítems que atiendan a la participación, motivación, creatividad y esfuerzo mostrados por cada discente.

6. CONCLUSIÓN

A lo largo de este artículo, hemos analizado cómo la cultura, la diversidad y la interdisciplinariedad se han convertido en pilares fundamentales de las aulas contemporáneas. En este contexto, consideramos imprescindible que, para garantizar una formación integral de los discentes que responda a las demandas de la sociedad actual, los docentes no solo se concentren en la transmisión de los contenidos específicos de su

área de conocimiento, sino que también procuren que dichos contenidos se integren y dialoguen de manera constante con estas nuevas realidades. Este enfoque permitirá fomentar en los estudiantes una comprensión más amplia y crítica del mundo, promoviendo habilidades que trasciendan los límites disciplinares y contribuyan a su desarrollo como ciudadanos globales. Este es uno de los cometidos centrales de la denominada “educación intercultural”, que

[...] consiste en compartir lo que cada uno sabe para permitir al otro que lleva el saco poder probar la vida de forma más rica, más diversa y más civilizada; [...] implica un reconocimiento recíproco del hombre por el hombre. Supone [...] reconocer que la diversidad es algo intrínseco a la naturaleza de la persona. [...] El reconocimiento al otro pasa a ser clave de inicio y el punto de llegada de la educación intercultural. Un reconocimiento activo, respetuoso y solidario. Un contacto de este tipo con los otros diferentes culturales puede suponer la revisión y autocrítica de nuestros componentes culturales, así como la integración de otros nuevos valores. La nueva educación, la educación intercultural, encierra un tesoro. Es necesario lanzarse a descubrirlo para vivir la vida de forma más rica, más diversa y más civilizada (Sáez Alonso, 2006, pp. 878-879)

Si, además, en el aula se trabaja con una lengua extranjera, la obligatoriedad de la presencia de todos esos elementos se hace aún más patente, pues es innegable que las nociones de lengua y cultura van de la mano, están íntimamente ligadas.

Ampliamente conscientes de lo expuesto, en este artículo hemos optado por ofrecer una aportación a la consecución de estas metas. Para ello, hemos acomodado los elementos culturales bajo la concepción de *culturema* y hemos propuesto una situación de aprendizaje (SdA) en la que se trabajen, concebida para el aula de italiano como LE/L2 del nivel A2+/B1 del MCERL.

Nuestra propuesta, en la que se trabajan las competencias lingüística, sociolingüística y pragmática, recogidas por el MCERL y que responden a las competencias generales “saber”, “saber hacer”, “saber ser” y “saber aprender”—, está compuesta por cinco actividades, en cada una de las cuales se trabaja un nivel de estudio de la lengua distinto: morfológico, léxico-semántico, fonético-fonológico, sintáctico y pragmático.

Con el fin de que las actividades resulten amenas para los discentes, hemos empleado una metodología activa, el aprendizaje basado en el juego (ABJ), en la que hemos adaptado y empleado diversos juegos en calidad de herramientas educativas. Nuestra decisión se ha visto motivada por el hecho de que este tipo de metodología aumenta la motivación y el nivel de involucración de los discentes a la hora de abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Finalmente, el siguiente paso en esta investigación será implementar esta SdA en el aula, con el objetivo de recopilar datos tanto sobre su desarrollo como sobre la respuesta del alumnado. Este proceso permitirá realizar un análisis detallado de su eficacia y detectar posibles áreas de mejora, lo que conducirá a una posterior revisión y optimización de la SdA, garantizando así su adaptación a las necesidades educativas y su efectividad en el contexto de enseñanza-aprendizaje.

Las sociedades, las lenguas y las culturas están en constante evolución, y nuestras aulas, como espejo de estas transformaciones, participan activamente de esa dinámica. En este contexto, el docente no puede permanecer como un mero espectador; debe convertirse en un agente de cambio, capaz de adaptarse y contribuir a ese proceso de transformación, navegando con valentía y creatividad en esa ola de innovación y diversidad. Es esencial y prioritario que la enseñanza se renueve constantemente, conectando con las realidades cambiantes de las sociedades contemporáneas y preparando a los estudiantes no solo para entender el mundo, sino también para transformarlo de manera positiva.

7. REFERENCIAS

- Dewey, J. (1899). *Democracy and Education*. MacMillan
- Dewey, J. (1915). *The School and Society*. The University of Chicago Press
- González de la Mota, Bianchi, C.; De Juan Fernández, J. (2024). Guía práctica para realizar una situación de aprendizaje. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 42 (pp. 93-120). <https://bit.ly/40jQ0XD>
- Llevot, N. (2006). *La Educación Intercultural: Discursos y Prácticas*. Universitat de Lleida
- Luque Nadal, L. (2009). Los culturemas: ¿unidades lingüísticas, ideológicas o culturales?. *Language Design*, 11 (pp. 93-120). <https://bit.ly/40n4GoU>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Secretaría General Técnica del MEDCD-Subdirección General de Información y Publicaciones; Grupo ANAYA. <https://bit.ly/402CbLV>
- Newmark, P. (1992). *A Textbook of Translation*. Prentice-Hall International
- Nida, E. A. (1945). Linguistics and Ethnology in Translation-Problems. *Word*, 1 (pp. 194-208). <https://bit.ly/4gKslaa>
- Nord, C. (1997). *Translation as a Purposeful Activity*. Manchester, St. Jerome
- Ortiz Granja, D. (2015). La educación intercultural: El desafío de la unidad en la diversidad. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 18 (pp. 91-110). <https://bit.ly/40k3anw>
- Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., Moreno-Crespo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. *Revista de Ciencias Sociales*, V, vol. XXIII, núm. 2 (pp. 11-26). <https://bit.ly/3C2ve5I>
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural. *Revista de Educación*, 339 (pp. 859-881). <https://bit.ly/4fJE7yS>
- Terrón Caro, M. T. (2011). *Educación e Integración Social desde una perspectiva Internacional*. Fundación SM, Universidad Pablo de Olavide
- UNESCO. (2014). *Directrices de la UNESCO sobre la Educación Intercultural*. UNESCO. <https://bit.ly/40kQe0I>
- Universidad Europea. (2023, 30 de junio). Actividades para fomentar la educación intercultural. *Blog Universidad Europea*. <https://bit.ly/3PnPJgk>

IMPLEMENTING VISUAL LITERACY IN EFL: A VISUAL LITERACY LESSON PLANNING SCHEME FOR SECONDARY EDUCATION IN SPAIN

VICTORIA PASCUAL BOLÍVAR
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

The concept of literacy, alongside global literacy curricula, is expanding to include multimodal meaning-making. For most people, the word ‘literacy’ leads to the written word, reading and writing. However, reading and writing is no longer sufficient in our information age (Kress and van Leeuwen, 1996, 2001). Literacy in the 21st century is inherently visual. Walsh (2006) denominates this transformation the “textual shift,” highlighting a significant transition from traditional textual literacy to a more comprehensive visual literacy that permeates educational, societal, professional, and cultural domains. Due to this paradigmatic shift in language and literacy education, reading and writing have been reconceptualised as a process of multimodal design that is frequently mediated by digital technologies (New London Group (NLG), 1996). Images are central to our understanding of our world: from the emoji used in a text message to flashcards used at beginners’ levels in a language classroom or to a complex bar chart, from a poster announcing an event to an infographic or an advertisement, visual messages are needed in our everyday communication.

Students are now expected to attain proficiency in meaning making not only in the linguistic mode but also in visual, audio, gestural, and spatial modes, with multimodality being a combination of any or all of these various modes. As English language learners engage in a wide range of multimodal practices, teachers’ pedagogies have started to change to integrate digital and multimodal practices into their instruction (Yi &

Angay-Crowder, 2016). Integrating visual literacy (henceforth VL) in the K12 classroom improves learning outcomes, enhances general literacy, and supports the development of critical thinking and writing skills. Avgerinou and Pettersson (2020) go further to claim that visual literacy extends beyond the ability to interpret images, it also involves utilising them as a cognitive tool that is essential for education and communication. Despite its benefits, as highlighted by Anderson et al. (2021), VL is not yet widely included in formal education curricula.

Visual literacy considers the image not as a mere aid to illustrate a written thought. It goes beyond that. As Pitt Corder (1966, p. 35) put it, it is the difference between “talking about images or talking with images”. Visual literacy is about language, linguistics, and communication. It involves viewing, interpreting, reacting, representing, and producing meaning while challenging students to think independently and critically, judging and evaluating, all of which are essential skills to be developed in secondary education. Our digitally mediated communication world rarely relies solely on the linguistic semiotic resource to convey meaning. Images, both static and dynamic, work together with language to make meaning. Any student should be able to process images as well as words, especially students within the school system. Concurrently, all teachers must handle multimodal texts, and they require an awareness about the ways in which different semiotic resources for meaning-making work. They also need to develop teaching practices that involve strategies that enable ways of using texts that might be perceived as challenging.

Acknowledging this shift regarding the extended notion of literacy and multimodal meaning-making, Spain officially introduced the term “multimodal text” in its latest educational reform, as outlined in the Spanish Royal Decree 217/2022 which elaborated on the provisions of the Organic Law 3/2020, of December 29 (LOMLOE). The reform incorporates the constructs of multimodality, integrating multimodal texts alongside written and oral texts in the foreign language curriculum in primary education, secondary education, and vocational training. However, the concepts of “viewing and representing”, or “reading and composing”, which are essential for multimodality and visual literacy,

have not been formally included in the foreign language curriculum or the local syllabi developed by the regional educational authorities.

This evolution towards multimodality requires a corresponding transformation in pedagogical practices to effectively address the new challenges regarding the instruction of visual literacy and multimodality. As Metros (2008) notes, the integration of multimodal practices and visual literacy training within curricula often remains informal and depends heavily on individual teachers' interests. To overcome this, it is essential to establish structured approaches that ensure consistency. Lim and Unsworth (2023) highlight the key challenge: "how teachers can design engaging and effective learning experiences in this context and the nature of their guidance to students in developing their multimodal literacy".

Consequently, the purpose of this study is to present a Visual Literacy Lesson Planning Scheme (hereafter referred to as the VL Scheme), which is based on the visual literacy (VL) framework, also presented in this study. Specifically designed for English as a Foreign Language (EFL) instruction in Spain, the VL Scheme integrates visual literacy and multimodal texts in the secondary school classroom. The framework offers a cohesive structure organised in three phases, adapted to secondary education in the Spanish context, that includes the VL Scheme, teaching strategies, assessment methods, and approaches critical thinking and reflection promoting cultural awareness, in compliance with the Spanish National Curriculum (Organic Law 3/2020, of December 29, LOMLOE, Spanish Royal Decree 217/2022); European regulations: Key Competences for Lifelong Learning (European Commission, 2019); and the Common European Framework of Reference for Languages (CEFRFL, Council of Europe, 2020).

The VL Scheme aims to provide teachers with a systematic approach to integrating visual multimodal texts into their teaching practice, promoting linguistic and communicative competence, and strategies that align with the multiliteracies pedagogy, multimodality, visual literacy, and the social semiotics theory of communication (Halliday, 1978). Framed within multimodality, the focus is on the image, both static and dynamic, as one of the most prominent semiotic modes, isolated or

combined with the written text to make meaning. The traditional second language acquisition constructs of input, output, and interaction are considered. Meaning making, as it is understood here, involves both reception and production as interpreted by Kress & Van Leeuwen (1996), it is inherently dialogical, and bound in social semiotic systems, which are not only linguistic but multimodal.

2. OBJECTIVES

The objectives of this study are:

- To present a comprehensive pedagogical framework for the integration of VL into EFL offering flexibility and ease of application.
- To present a Visual Literacy Lesson Planning Scheme for EFL, grounded on the framework, and illustrate its implementation through a sample unit.

3. THEORETICAL FRAMEWORK

We have moved from “telling the world to showing the world” (Kress, 2003, p. 140).

The theoretical framework of this study expands the traditional concept of literacy, which primarily focuses on reading and writing, by embracing multiple modes of communication and representation (NLG, 1996). Kress (2003, p. 36) claims that “The theoretical change is from linguistics to semiotics – from a theory that accounted for language alone to a theory that can account equally well for gesture, speech, image, writing, 3D objects, colour, music, and no doubt others”. Within this theory of multimodality, the language-modes – speech and writing – will also have to be dealt with semiotically, they are now part of the whole landscape of the many modes available for representation.

3.1. MULTIMODALITY AND VISUAL LITERACY

The foundations of a relevant framework for a visual literacy approach in language learning are based on the grounded theories of

multimodality (Jewitt & Kress, 2003; Kress & Van Leeuwen, 1996), visual literacy (Avgerinou & Pettersson, 2011; Braden & Hortin, 1982; Corder, 1966; Debes, 1969; Jewitt, 2002, 2008; Kress & Van Leeuwen, 2006; Sinatra, 1986; Unsworth, 2006), and multiliteracies (Cope and Kalantzis, 2000; NLG, 1996). Kress and Van Leeuwen (2001) consider that, “any text whose meanings are realized through more than one semiotic code is multimodal”, while Serafini (2010, p. 87) defines visual literacy “as the ability to access, analyse, evaluate, and communicate information in any variety of form that engages the cognitive processing of a visual image”. According to the Association of College and Research Libraries (ACRL, 2011), visual literacy is “a set of abilities that enables an individual to effectively find, interpret, evaluate, use, and create images and visual media”. The three distinct categories of VL skills are: (a) visual reading, the ability to interpret and understand visual information; (b) visual writing, the ability to create and communicate through visual means; and (c) other visual literacy skills such as visual thinking and learning skills, as well as the applied use of images, including ethical considerations (Anderson et al., 2021; Avgerinou & Pettersson, 2011).

These theories emphasise a holistic and integrated approach to learning refuting a decontextualised model of literacy and underscoring the sociocultural contexts and material worlds of multimodal readers and composers. Lev Vygotsky (1981) and social constructivists emphasize the role of cooperation between learners and teachers within the zone of proximal development (ZPD) in which learning is possible with the systematic help and support provided by the teacher or other people. In addition, Vygotsky’s (1978) concept of learning as a mediated process involves that language learning can be made more effective as a situated practice in which information is communicated to students through multiple representational and communicative modes (Gee, 2004; NLG, 1996). In accordance with these theories, language learners need to construct knowledge socially and through experience. Multimodality and visual literacy allow for more intensive integration of classroom language learning activities with the learner’s environment.

Consequently, the visual multimodal perspective on English language teaching entails teachers incorporating different semiotic modes and examining the interplay among these modes for the purpose of communication and meeting teaching objectives.

3.2. MULTILITERACIES PEDAGOGY

Multiliteracies, as defined by the NLG (1996), encompasses both the meaning-making from texts and the multimodal nature of texts, explicating how “meaning-making in different cultural, social, or domain-specific contexts” occurs through various textual modes, including written-linguistic, oral, visual, audio, gestural, tactile, and spatial. The NLG (1996) identified six major areas, termed “the What of Multiliteracies Pedagogy,” which necessitate functional grammars – metalanguages describing and explaining patterns of meaning: Linguistic Design, Visual Design, Audio Design, Gestural Design, Spatial Design, and Multimodal Design. Of significance is Multimodal Design, representing the patterns of interconnection among the other modes. They elaborated on the “How of a Pedagogy of Multiliteracies,” a pedagogical model utilized in this study, built on the following pedagogical stages:

1. “Situated Practice: Immersion in experience and the utilization of available discourses, including those from students’ life-worlds, and simulations of the relationships to be found in workplaces and public spaces.
2. Overt Instruction: Systematic, analytic, and conscious understanding. In the case of multiliteracies, this requires the introduction of explicit metalanguages, which describe and interpret the Design elements of different modes of meaning.
2. Critical Framing: Interpreting the social and cultural context of particular Designs of meaning. This involves the students’ standing back from what they are studying and viewing it critically in relation to its context.
3. Transformed Practice: Transfer of meaning-making practice, which puts the transformed meaning to work in other contexts or cultural sites.”

Together, these processes form the foundation of a pedagogy of multiliteracies, facilitating immersive learning experiences, systematic instruction, critical analysis, and practical application. The processes underscore the importance of context, critical reflection, and transferability in literacy education, aligning with contemporary educational needs and goals. Such pedagogy was developed through the implementation of frameworks supportive of a multiliteracies pedagogy such as the Four Resources model from Luke and Freebody's (1999) and the critical Multiliteracies Model from Cope and Kalantzis' (2000). The latter has been later revised and reconceptualised as Learning by Design, and in their latest work, the authors (Kalantzis & Cope, 2023) have revisited the original pedagogy of multiliteracies to, maintaining the essence of the theory, update it according to the times in which we are living, modify some of the original terms and, most importantly, apply the pedagogy of multiliteracies to curriculum development and practices. The authors provide a valuable resource to be used by teachers: a framework supportive of a multiliteracies pedagogy that can be easily followed by teachers to create and develop lesson plans for real classrooms.

4. DESIGNING A FRAMEWORK FOR VISUAL LITERACY IN EFL

Using the multiliteracies terminology, a framework should serve as the foundation for "how to teach." The "what" to teach (or language content in the case of English teaching) is already defined in Spain by the national and regional curricula for foreign languages at each level. The goal is to create a VL methodological framework for EFL, accompanied by the VL Scheme, grounded in traditional linguistic constructs, where input based on images contributes to producing meaningful language output, encourages interaction, and ultimately supports second language acquisition. The proposed framework is divided in three phases: content design, didactic materials design, and multiliteracies pedagogy applied.

4.1. PHASE 1: CONTENT DESIGN

The design of the content phase comprises all the components that are required to conform a comprehensive framework. In addition to the

language content taken from the regulations and from the syllabus, including the institution's chosen textbook, these components must include the applicable competences, students' learning outcomes (SLOs), assessment, and a definition of standards for VL. Without educational standards for VL to serve as a reference, VL competences cannot be effectively developed, observed, or assessed. The latest enacted regulations for the FL curriculum in Spain fail to provide standards or descriptors for VL. To address this gap, the Visual Literacy Competency Standards for Higher Education developed by the ACRL (2011), a division of the American Library Association, were incorporated into the framework.

4.1.1 The ACRL Standards

In October 2011 the Association of College and Research Libraries Board of Directors, in line with their definition of VL – mentioned earlier in this chapter, approved the ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education, a group of seven standards for students in higher education settings. The ACRL Visual Literacy Task Force, after conducting empirical research from 2019-2021, linked permanently the ACRL Visual Literacy Competency Standards (2011) to the ACRL Framework for Information Literacy (2022) for Higher Education by releasing a Companion Document and superseding the 2011 standards for visual literacy.

The ACRL VL Standards may be used as a whole, or in part, depending on curricular needs and overall learning goals. Depending on the language learning needs, it is possible that one or more of the standards might be applicable and useful, but the remaining standards would not be relevant. As Hattwig, et al. (2011) explain it, “at each grade level, the standards are requiring students to be able to critically engage with visual images and to consider the discourse of various types of imagery”.

Using the ACRL VL Standards (2011), which are easily adaptable and allow to connect with the SLOs, the educator can create his own criterion-based scheme to be used as the basis and as an instrument to observe and assess visual literacy abilities in students. Based on the needs of our model, I created and added standard number eight required for

the purposes of emphasizing critical thinking and reflection in line with multiliteracies pedagogy.

The applicability of the ACRL VL Standards (2011), although created for the field of librarianship and higher education, is not new to education as Thomson and Beene (2020) found in their review of the literature “the field of education also heavily utilizes the Visual Literacy Standards”. In Spain we find some successful examples such as those of García Fernández and Ruiz-Gallardo (2017) in primary education and Radoulska et al. (2017) in higher education.

4.1.2. Competences

With regards to *competences*, two sets of competences of compulsory applicability need to be included in the framework. Firstly, the Key Competences for Life-long Learning recommended by the Council of the European Union (2019) must be observed as they are widely implemented in the European educational systems and are replicated by the LOMLOE in Spain. The European Recommendation (2019) identifies eight key competences that are defined as a combination of knowledge, skills, and attitudes. Secondly, the Royal Decree 217/2022 determines that the axis of the foreign language (FL) curriculum is founded on two dimensions of plurilingualism: the communicative dimension and intercultural dimension¹⁶⁷. Accordingly, it develops six specific competences for foreign languages to be attained by language learners in secondary education.

4.1.3. Students’ Learning Outcomes and Multimodal Assessment

Educational objectives must be observable and measurable for effective assessment ensuring student progress. When it comes to assessing the improvement of students' VL skills and competences, using a curriculum approach is indeed beneficial. Integrating opportunities for students to develop their VL abilities within the curriculum, through

¹⁶⁷ El eje del currículo de Lengua Extranjera está atravesado por las dos dimensiones del plurilingüismo: la dimensión comunicativa y la intercultural. Royal Decree 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (p.131).

multimodal assignments and productions, is also essential. By incorporating a curriculum approach to assessing VL, educators can effectively track students' progress, provide targeted support, and ensure that students are developing the visual literacy skills and competences needed for success.

The ACRL VL Standards (2011) articulate observable learning outcomes that can be taught and assessed. Despite their usefulness and source of inspiration, these learning outcomes have not been included in this framework, on the grounds that every instructor in language teaching should define the SLOs for every group of students according to age and performance in the L2. Assessing the diverse VL competences requires a nuanced and comprehensive approach. According to Bowen (2017), ensuring that assessment tools are aligned with learning outcomes and effectively measure the desired competencies in visual literacy can be challenging. This requires careful curriculum design and the development of flexible, valid assessment criteria. In this line, as Metros (2008) highlights, one of the problems that teachers face in incorporating new media in their teaching practice is assessment.

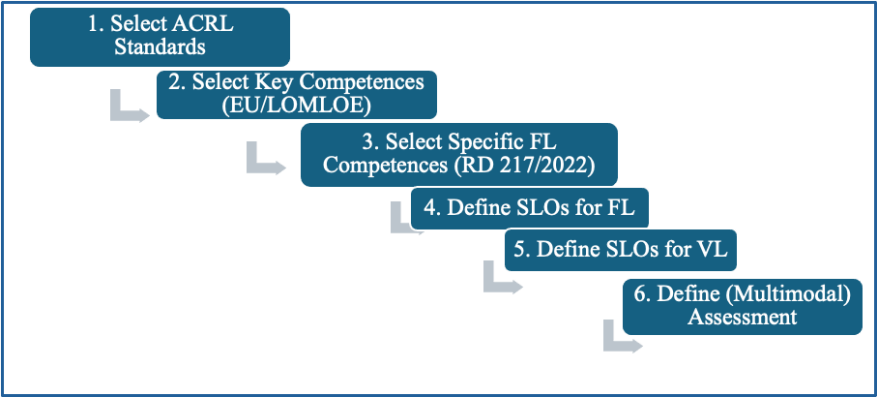
The assessment of students' VL abilities based on the quality of their work or performance can be established through specific and clear criteria by means of a rubric combined with formative assessment strategies (to enhance students' metacognitive skills) and summative assessments that could involve evaluating a final project or activity, such as a presentation, a poster, a portfolio, a videoclip, a vlog, or a short film to name a few. Assessment should be used to inform learning and provide consistently clear and detailed individualised feedback on students' progress. Bowen (2017) suggests that new assessment tools must be developed for student learning if the desired learning outcomes are to involve not just the traditional literacy, but multiliteracies, which confirms that traditional assessment methods are insufficient for evaluating visual literacies competences. In this line, Chan and Choo (2010), in the context of reading multimodal texts in Singapore, report on how "new forms of literacies have not been translated at all levels of education, particularly in schools where teaching and assessment continue to centre on the printed word". They also elaborate a multimodal

assessment framework to establish that reading multimodal texts involves not only understanding of the content but also a critical analysis of the content, and how it has been arranged by the author (the design or framing), the intention of the author, the audience, and the context. Similarly, but from a multimodal production perspective, Anderson and Kachorsky (2019), in their interesting analysis of the existing literature on assessing students' multimodal compositions, refer to "outdated forms of assessment" citing "longstanding acknowledgements of traditional assessments' inadequacy for understanding processes and outcomes from a multiliteracies perspective". The authors conclude that, in accordance with the changes in literacies that have taken place in the last two decades, changes in assessment should follow. Amongst some of their recommendations, they suggest assessing beyond the linguistic mode to include meaning making; incorporate formative assessment in the multimodal composition process; provide multiple assessment options; and the definition of flexible rubrics and descriptors.

Flexible rubrics, adaptable to various contexts, represent a valid assessment criterion and can provide a structured approach to assess students' ability to critically evaluate and create visual texts. The importance of understanding students' prior knowledge and aligning assessment with learning outcomes to foster deeper learning and critical visual competences should be taken into consideration. Finally, in accordance with the CEFRFL (Council of Europe, 2020), rubrics need to align the course objectives, the learning outcomes, and the assessment measures. In this context, the use of backward design is particularly appropriate which implies beginning with the end in mind, specifically by defining what learning outcomes students must demonstrate (Reed & Michaud, 2010).

All the necessary components of phase 1, as previously defined, are summarised in Figure 1.

FIGURE 1. *Phase 1 – Components*

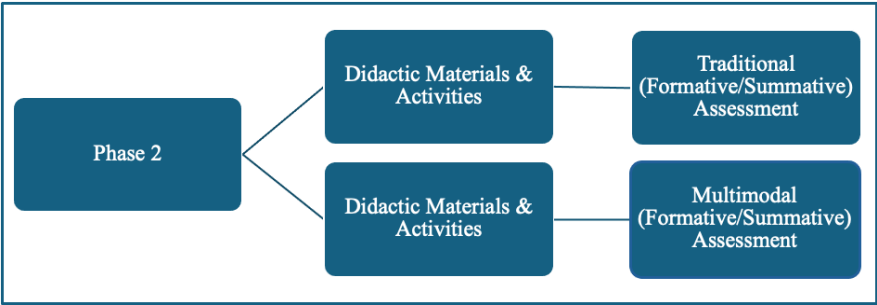


Source: Own Elaboration

4.2. PHASE 2: PEDAGOGICAL MATERIALS DESIGN

Phase 2 focuses on the detailed design and selection of instructional materials, resources, including the textbook, as well as the development of activities required to deliver the lesson content. This phase is aligned with the specified SLOs and builds upon the assessment established in phase 1, incorporating both formative and summative methods, and traditional and multimodal assessment approaches.

FIGURE 2: *Phase 2 – Didactic Materials*



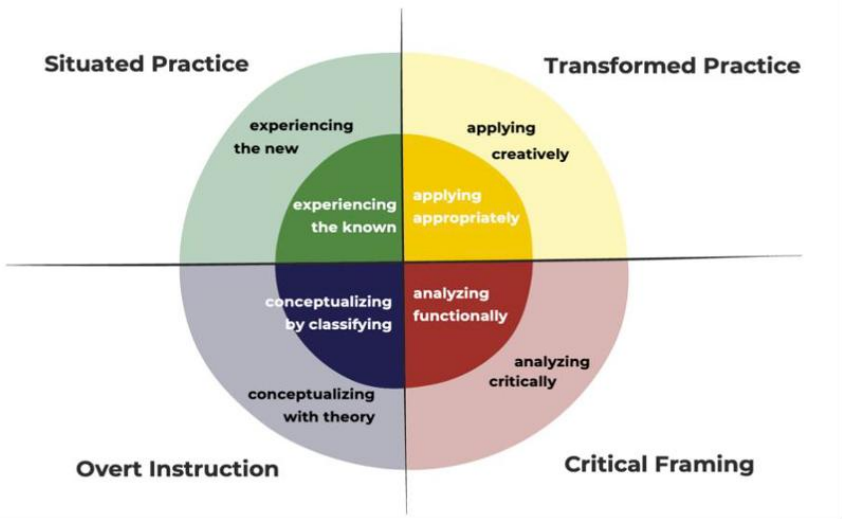
Source: Own Elaboration

4.3. PHASE 3: APPLYING MULTILITERACIES PEDAGOGY

The third phase consists of applying the four stages of multiliteracies pedagogy, as explained in section 2.2 above and displayed in Figure 3. It is to note that taking the four dimensions of the original Multiliteracies Pedagogy Model, Cope & Kalantzis (2023) have broadened the four dimensions with what they term “knowledge processes”. These processes include experiencing, conceptualizing, analysing, and applying.

A last stage of reflection has been added to the four stages of the multiliteracies pedagogy in order to enable students analyse and reflect on their progress concerning their learning. Despite the benefits of reflecting at any stage of the process, this final reflective stage is intended to assist secondary students in leveraging their strengths, identifying areas that require improvement, and determining avenues for further development.

FIGURE 3: *Multiliteracies Pedagogy—The Knowledge Processes*



Source: "Multiliteracies: A Short Update," International Journal of Literacies, 30(2):1-15, 2023. Also found in <https://newlearningonline.com/multiliteracies/visual-overview>

5. THE VISUAL LITERACY LESSON PLANNING SCHEME FOR EFL

To facilitate the practical application of the pedagogical framework, the Visual Literacy Lesson Planning Scheme for EFL (Figure 4) has been developed, incorporating the three phases and all components of the framework described. It is designed as a resource for educators to provide a structured approach for teachers to incorporate visual multimodal texts effectively. This scheme serves as the foundation for content development and instructional delivery, offering flexibility to adapt to the selected – language and VL – contents and the specific needs of the student group. By systematically following the stages outlined in the VL scheme, completing the required fields, and marking the relevant checkboxes, instructors can efficiently design and visualize their lessons. The VL Scheme helps teachers plan lessons more effectively, ensuring a logical sequence of activities, focusing on specific, measurable, and clear learning objectives, defined assessment from the outset, and overall enhanced learning organisation. Moreover, the VL Scheme may incorporate digital tools and resources for creating and analysing visual content and ensures a consistent approach to VL instruction in schools with multiple EFL teachers. Overall, this approach minimizes confusion for teachers during the planning process while ensuring that all lesson components are comprehensively addressed through a user-friendly tool.

The VL Scheme initially takes the form of a single-page document and serves as a dynamic resource that expands upon completion. It is divided into three phases, corresponding to the stages of the framework. In Phase 1, instructors identify the VL and language content for the lesson by formulating the SLOs, competences, and multimodal assessment strategies, as illustrated in Figure 1. Phase 2 focuses on the selection and design of pedagogical materials, instructional activities, while further developing detailed assessment methods outlined in Phase 1, as shown in Figure 2. Finally, Phase 3 implements the four processes of multiliteracies pedagogy, concluding in a final reflection stage, as depicted in Figure 3. This systematic approach ensures that every component of the lesson, from planning to execution, is thoughtfully designed and implemented.

FIGURE 4: The Visual Literacy Lesson Planning Scheme for EFL

PHASE 1: CONTENT DESIGN						PHASE 2: MATERIALS		PHASE 3: PEDAGOGY		
ACRI VI STANDARDS (ACRI, 2011)	Select	KEY COMPETENCES (LOMLOE & EC)	Select	FL SPECIFIC COMPETENCES (RD, 217/2022)	Select	FL SLOs	VL SLOs	MATERIALS	ASSESSMENT	MULTILITERACIES APPLIED
Standard One The visually literate student determines the nature and extent of the visual materials needed.		a) Literacy competence		a) Understanding and comprehension of oral, written, and multimodal texts						1 Situated Practice – Dates and Timeframe
Standard Two The visually literate student finds and accesses needed images and visual media effectively and efficiently.		b) Multilingual competence		b) Production of oral, written, and multimodal texts						2 Overt Instruction – Dates and Timeframe
Standard Three The visually literate student interprets and analyses the meanings of images (still or moving) and visual media.		c) Mathematical competence and competence in science, technology, and engineering		c) Interaction						3 Critical Framing – Dates and Timeframe
Standard Four The visually literate student evaluates images and their sources.		d) Digital competence		d) Mediation						4 Transformed Practice – Dates and Timeframe
Standard Five The visually literate student uses images and visual media effectively.		e) Personal, social, and learning to learn competence		e) Plurilingualism						5 Reflection – Dates and Timeframe
Standard Six The visually literate student designs and creates meaningful images and visual media.		f) Citizenship competence		f) Intercultural dimension						
Standard Seven The visually literate student understands many of the ethical, legal, social, and economic issues surrounding the creation and use of images and visual media, and accesses and uses visual materials ethically.		g) Entrepreneurship competence								
Standard Eight The visually literate student thinks critically to analyse and/or produce visual materials, reflects on his/her learning, and socio-emotional learning.		h) Cultural awareness and expression competence								

Source: Own Elaboration

6. FROM THEORY TO PRACTICE: APPLYING THE VL SCHEME

This section outlines the application of the VL Scheme through a didactic sample unit. The implementation was adapted to the chosen content and the specific needs of the class, and the instruction took place during the second semester of 2024, aligning with the school syllabus. The target group consisted of a 20 Year 7 students (aged 11-12) in their first year of secondary education at a publicly funded private school in Madrid, Spain. The group was monolingual, with all students being Spanish native speakers, with an A2 proficiency level of English according to the CEFRL. The theme of the unit was *Food*, using the textbook *Great Thinkers Student's Book* (A2 CEFRL, MacMillan Publishers Spain, 2021) as a resource. This textbook, which complies with LOMLOE standards, served as the starting point for instruction and some of the unit's activities were used.

In phase 1, the following components were defined as per Figure 4:

1. ACRL Standards: One, Five, Six, and Eight.
2. Key competences: a), b), d), and f).
3. Specific competences for FL: a), b), c), and e).
4. FL SLOs: 1. Food vocabulary; 2. Uncountable nouns; 3. Fighting food waste. By the end of the lesson, students will be able to use food-related vocabulary and uncountable nouns accurately while demonstrating an understanding of strategies to reduce food waste through discussions and multimodal products.
5. VL SLOs: By the end of the lesson, students will be able to produce visual multimodal compositions to effectively communicate their message, specifically, a video with a recipe and a poster on food waste. Students will demonstrate their VL abilities to make meaning and their language proficiency in English.
6. Multimodal Assessment: a how-to video recipe and a poster.

In phase 2, the following materials and activities were defined:

1. Materials: readings from the Student's Book; a PowerPoint Presentation for scaffolding purposes and as a summary of the content; a British Council worksheet with activities and a

- sample recipe; a VL worksheet designed by the author; the viewing and analysis of YouTube videos on food waste.
2. Activities: speaking about their favourite food; vocabulary and grammar activities from the Student's Book; critical analysis of an image; the viewing of a video from the Student's Book.
 3. Assessment. Expanding on phase 1:
 - a) Formative assessment: worksheets and recipe drafts.
 - b) Traditional (summative) assessment: a unit test, writing a recipe individually.
 - c) Multimodal (summative) assessment: the production of a how-to-video recipe collectively and a poster on food waste assessed through specifically designed rubrics.

In phase 3, I applied the Multiliteracies pedagogy stages adapted to our needs as follows:

1. Situated practice (experiencing the known): The context was the elaboration of a recipe to be shared with classmates, friends, and family. It is an activity familiar to the students and engaging at this age given that cooking is a trendy activity due to existing popular TV shows.
2. Overt instruction (conceptualizing): It consisted of conceptual explanations, activities on the use of non-countable nouns and the target vocabulary, and a PowerPoint presentation for scaffolding purposes. At this point the students took a unit test, wrote a recipe individually (including images of their choice), and produced in groups a how-to-video to explain their chosen recipe, as summative assessment.
3. Critical framing (analysing): Students “gain the necessary personal and theoretical distance from what they have learned, constructively critique it, account for its cultural location, [and] creatively extend and apply it” (NLG, 1996, p. 87). The goal in this stage is to extend their knowledge on food language to critically analyse and reflect on images of food waste. The students retrieve the language learnt (for the recipe) and apply it (creatively) to a different context (food waste).

4. Transformed practice (applying): It provides space for the students to demonstrate their communicative competence established in one context and apply it to a new context. The students work collaboratively on a poster to suggest ways of fighting food waste.
5. Self- assessment and self- reflection. In this final stage, students are asked to reflect on their multimodal productions: the video recipe and the poster.

7. CONCLUSIONS AND PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

The contributions of this study involve practical implications for educational interventions by emphasizing the importance of introducing and structuring the instruction of visual literacy in the L2, considered as a social and cognitive process (Serafini 2014, p. 23). Teaching visual literacies enables students to critically read, understand, and produce visuals and multimodal texts. Research proves that VL skills and competences are not innate but need to be explicitly taught (Avgerinou, 2009; Bamford, 2003; Metros, 2008; Serafini, 2015). The benefits of integrating VL within EFL contexts go beyond the development of VL skills and the improvement of the target language, allowing students to enhance some other relevant skills such as critical thinking, lifelong competences, and collaborative learning – that are cultivated through students’ engagement in interpreting and producing visual multimodal texts.

While enhancing visual literacies in EFL offers significant benefits, several challenges must be addressed, including insufficient teacher training, challenges to integrate VL into the syllabus, clear definitions of SLOs, and the always menacing time constraints. The Visual Literacy Lesson Planning Scheme for EFL aims to address these challenges by equipping instructors with a practical tool to structure and integrate visual literacies and multimodal texts into secondary English classrooms in Spain. This scheme incorporates all components of the methodological VL framework outlined in this study, organised in three phases. Building on traditional notions of second language acquisition, the proposed methodology adapts to the visual and multimodal

demands of contemporary society by combining linguistic and visual features. Grounded in the four processes of the pedagogy of multiliteracies (Cope & Kalantzis, 2016), the model outlines standards, competences, SLOs, multimodal assessment strategies, and opportunities for reflection and critical thinking. These elements align with the latest Spanish educational curricula, ensuring compliance and relevance.

This study intends to inspire and assist teachers in implementing instructional strategies to teach visual literacies, thereby fostering classroom participation and interaction, language learners' engagement in the production of visuals and multimodal texts, and enhanced learning outcomes. By applying this framework, teachers can strengthen visual literacies amongst students in secondary education.

Looking ahead, future efforts on developing innovative strategies and leveraging technology to further enhance visual literacies in EFL, along with continuous professional development for educators, will be essential. These efforts will contribute to refining teaching practices that ensure the successful implementation of visual literacy approaches (Yi & Angay-Crowder, 2016).

As contemporary culture becomes increasingly dependent on the visual, integrating visual literacies into the curriculum is necessary not only in higher education (Metros & Woolsey 2006) but also at the school level (Avgerinou, 2009; Anderson et al., 2021; Serafini, 2014). The application of the VL Scheme by EFL teachers will contribute to embed visual literacies and multimodal texts into the EFL context in Spain. This will not only enhance the curriculum but also contribute to educating visual literate students, marking a significant step toward the successful implementation and advancement of Spain's latest secondary education curriculum.

8. ACKNOWLEDGEMENTS

This research has been carried out as part of the **RACISMMAFF** research project funded by the Spanish Ministry of Science and Innovation (MCIN) and the European Regional Development Fund (ERDF). **Award Number:** PID2021-125327NB-I00.

9. REFERENCES

- Anderson, E. & Avgerinou, M. & Dimas, Stavi & Robinson, R. (2021). Visual Literacy in the K12 Classroom of the 21st Century: From College Preparation to Finding One's Own Voice. 10.4018/978-1-7998-7760-8.ch005.
- Anderson, K. T., & Kachorsky, D. (2019). Assessing students' multimodal compositions: an analysis of the literature. *English Teaching*, 18(3), 312-334. <https://doi.org/10.1108/ETPC-11-2018-0092>
- Association of Research and College Libraries. (2011). ACRL Visual Literacy Competency Standards for Higher Education. *American Library Association*. <http://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy>
- Association of Research and College Libraries. (2022). ACRL Framework for Visual Literacy in Higher Education, a Companion Document to the ACRL Framework for Information Literacy for Higher Education. *American Library Association* DOI: 10.13140/RG.2.2.18772.88960
- Avgerinou, M. D. (2009). Reviewing visual literacy in the “bain d’images” era. *TechTrends*, 53(2), 28-34.
- Avgerinou, M. D., & Pettersson, R. (2011). Toward a Cohesive Theory of Visual Literacy. *Journal of Visual Literacy*, 30(2), 1-19. <https://doi.org/10.1080/23796529.2011.11674687>
- Avgerinou, M. D., & Pettersson, R. (2020). Visual literacy theory: Moving forward. In S. Josephson, J.D. Kelly, & K. Smith (Eds.). *Handbook of visual communication: Theory, methods, and media* (2nd ed., pp. 433-464). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780429491115-40>
- Bamford, A. (2003). The visual literacy white paper. <http://www.images.adobe.com/content/dam/Adobe/en/education/pdfs/visual-literacywp.pdf>
- Bowen, T. (2017). Assessing visual literacy: A case study of developing a rubric for identifying and applying criteria to undergraduate student learning. *Teaching in Higher Education*, 22(6), 705-719. <https://doi.org/10.1080/13562517.2017.1289507>
- Braden, R. A., & Hortin, J. A. (1982). Identifying The Theoretical Foundations of Visual Literacy. *Journal of Visual Verbal Language*, 2(2), 37-42. <https://doi.org/10.1080/23796529.1982.11674354>
- Chan, C., & Choo, S. (2010). Testing beyond words: the possibilities of multimodal assessment in the English classroom. *Singteach*. Issue 27. <https://singteach.nie.edu.sg/2010/11/01/issue27-languageed/>

- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Psychology Press.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (Eds.). (2016). *A pedagogy of multiliteracies: Learning by design*. Springer.
- Cope, B. & Kalantzis, M. (2023). Towards Education Justice: Multiliteracies Revisited. In *Multiliteracies in International Educational Contexts: Towards Education Justice*, edited by Gabriela C. Zapata, Mary Kalantzis and Bill Cope. Routledge.
- Corder, P. 1966. *The Visual Element in Language Teaching*. Longman.
- Council of Europe (2020), Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion volume. *Council of Europe Publishing*. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- Debes, J. L. 1969. The Loom of Visual Literacy: an Overview. *Audiovisual Instruction* 14 (8) 25-27. Article based on speech given before First Annual National Conference on Visual Literacy (Rochester, New York, March, 1969).
- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2019). Key competences for lifelong learning. *Publications Office*. <https://doi.org/10.2766/569540>
- García Fernández, B., & Ruiz-Gallardo, J. R. (2017). Visual literacy in primary science: Exploring anatomy cross-section production skills. *Journal of Science Education and Technology*, 26, 689–702. <https://doi.org/10.1007/s10956-016-9662-0>
- Gee, J. P. (2004). Learning language as a matter of learning social languages within discourses. *Language learning and teacher education: A sociocultural approach*, 13-31.
- Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. Edward Arnold.
- Hattwig, D., Burgess, J., Bussert, K., and Medaille, A. (2011). Visual Literacy Competency Standards for Higher Education. *Association of College & Research Libraries*. <http://www.acrl.org/ala/mgrps/divs/acrl/standards/visualliteracy.pdf>
- Jewitt, C. (2002). The move from page to screen: The multimodal reshaping of school English. *Visual Communication*, 1(2), 171–195.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732x0731058>
- Jewitt, C. and Kress, G. 2003 *Multimodal Literacy*. Peter Lang Publishing.

- Kalantzis, M. & Cope, B. (2023). Multiliteracies: A Short Update. *The International Journal of Literacies*. 30. 1-15. 10.18848/2327-0136/CGP/v30i02/1-15.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age (1st ed.)*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203299234>
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. Routledge.
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication. Arnold Publishers.
- Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design (2nd ed.)*. Routledge.
- Lim, F. V., & Unsworth, L. (2023). Multimodal composing in the English classroom: Recontextualising the curriculum to learning. *English in Education*. 57(2), pp. 102-119.
<https://doi.org/10.1080/04250494.2023.2187696>
- Luke, A., & Freebody, P. (1999). Further notes on the four resources model. *Reading online*, 3, 1-6.
- Metros, S. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory into Practice*, 47(2), 102-109.
<https://doi.org/10.1080/00405840801992264>
- Metros, S., & Woolsey, K. (2006). Visual Literacy: An Institutional Imperative. *EDUCAUSE Review*, 41(3), 80-81.
- New Learning Online. (2024). *Multiliteracies*.
<http://newlearningonline.com/multiliteracies>
- New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60-92.
doi:10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u
- Organic Law 3/2020, 29th December. *Boletín Oficial del Estado*, 340, 122868-122953. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>
- Radoulska, S. & Bobkina, J. & Sánchez-Verdejo Pérez, F. J. (2017). The Effectiveness of Teaching Critical Thinking Skills through Literature in EFL Context: A Case Study in Spain. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*. 6. 252-266.
10.7575/aiac.ijalel.v.6n.6p.252.
- Reed, M., & Michaud, C. (2010). *Goal-driven lesson planning for teaching English to speakers of other languages*. University of Michigan Press.

Royal Decree 217/2022, 29th March.

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

Saulter, Tiffany & Fullmer, Millicent & Beene, Stephanie & Greer, Katie & Murphy, Maggie & Schumacher, Sara & Thompson, Dana & Wegmann, Mary. (2022). ACRL Framework for Visual Literacy in Higher Education, a Companion Document to the ACRL Framework for Information Literacy for Higher Education.

10.13140/RG.2.2.18772.88960. Serafini, F. (2010). Reading multimodal texts: Perceptual, structural, and ideological perspectives. *Children's Literature in Education*, 41(1), 85-104. <https://doi.org/10.1007/s10583-010-9100-5>.

Serafini, F. (2014). Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy. Teachers College Press.

Serafini, F. (2015). Multimodal literacy: From theories to practices. *Language Arts*, 92(6), 412-423.

Sinatra, R. 1986. *Visual Literacy Connections to Thinking, Reading and Writing*. Charles C. Thomas, Publisher, 2600 South First St., PO Box 4709, Springfield, IL 62708-4709.

Spencer, D. & Langton, A. (2021). *Great Thinkers A2*. Macmillan Education Spain.

Thompson, D., & Beene, S. (2020). Uniting the field: Using the ACRL Visual Literacy Competency Standards to move beyond the definition problem of visual literacy. *Journal of Visual Literacy*, 39(2), 131-142.

Unsworth, L. (2006). Towards a metalanguage for multiliteracies education: Describing the meaning-making resources of language-image interaction. *English Teaching: Practice and Critique*, 5(1), 55-76.

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes (Vol. 86). Harvard University Press.

Vygotsky, L. S. (1981). The instrumental method in psychology. In *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 134-143). Routledge.

Walsh, M. (2006). The 'textual shift': Examining the reading process with print, visual and multimodal texts. *Australian Journal of Language and Literacy*, 29(1), 24+.

<https://link.gale.com/apps/doc/A143010941/AONE?u=anon~73ac0d34&sid=googleScholar&xid=bc2ad8a1>

Yi, Y. & Angay-Crowder, T. (2016). Multimodal Pedagogies for Teacher Education in TESOL. *TESOL Quarterly*, 50(4), 988-998. <http://www.jstor.org/stable/44984730>

LA POESÍA EN LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS PARA FINES ESPECÍFICOS: UN ENFOQUE INNOVADOR

VICENTE CAMPOS DE LA TORRE
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

A lo largo de la historia, la enseñanza de idiomas se ha basado en enfoques tradicionales que priorizaban la gramática y la traducción, relegando el ejercicio de las competencias comunicativas a un segundo plano (Brown, 2014). Sin embargo, en las últimas décadas, ha surgido un cambio de paradigma que integra recursos diversos y contextualizados con un desenlace más práctico, especialmente en el ámbito de la enseñanza del inglés para fines específicos en entornos universitarios (Richards & Rodgers, 2014). Esta transformación de tratamiento resalta, también, la importancia de los textos literarios como herramientas pedagógicas valiosas que pueden enriquecer significativamente el proceso de aprendizaje de un idioma extranjero (Lazar, 2013). El empleo de estos textos en el aula permite a los estudiantes explorar una variedad de habilidades tanto lingüísticas como extralingüísticas que son esenciales para sus metas académicas y profesionales. Este enfoque no solo facilita el desarrollo del vocabulario, la gramática y la capacidad de comprensión, sino que también fomenta una conexión más profunda con la lengua y la cultura inglesa. Según Khan y Alasmari (2018), los textos literarios, entre los que se incluye la poesía, incorporados en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera mejoran la competencia comunicativa, amplían la conciencia cultural y motivan a los estudiantes al involucrarlos en experiencias significativas que conectan el

idioma con contextos culturales reales. Su integración les permite reflexionar sobre valores universales, tales como la identidad, la justicia y la diversidad cultural. Como indican estos autores, al trabajar con textos literarios, se mejora el dominio del idioma y se desarrollan habilidades sociales y emocionales al participar activamente en tareas comunicativas con enfoque crítico.

Así, en este artículo, se hace un recorrido por el papel de la poesía, en general, como recurso útil en la enseñanza del inglés con fines específicos, su impacto en el desarrollo de competencias lingüísticas y extralingüísticas, y se describe una implementación práctica llevada al aula.

2. LA POESÍA: GÉNERO LITERARIO COMO RECURSO DIDÁCTICO

Según Garrido Gallardo (2015), *género literario* se refiere a la combinación del patrón de escritura definido por el autor y a la curiosidad que despierta en el público. Esto hace que la poesía, como género lírico, presente unas marcadas características lingüísticas que el primero ya tiene interiorizadas cuando va a escribir, incluso cuando transgrede las normas de referencia (Lázaro, 1986), y que el segundo espera ver satisfechas cuando lo va a leer, independientemente de cuál sea el resultado. Estas particularidades son la honda subjetividad, el carácter personal, la profundización de un tema y las estrategias semánticas utilizadas (Spang, 1993). Debido a estas propiedades, la poesía posee un inmenso potencial como recurso didáctico. Su uso en la Educación Superior no solo ofrece posibilidades de estudiar aquellos aspectos que se han mencionado, sino que también brinda a los estudiantes una oportunidad única para desarrollar competencias de la lengua inglesa, tanto lingüísticas como extralingüísticas (o no lingüísticas). Mediante textos líricos, pueden comprender y practicar tanto los conceptos específicos del idioma como otros externos, igualmente importantes para su futuro profesional. La estructura, el lenguaje y las imágenes presentes en la poesía les invitan a interpretar, analizar y reflexionar, lo que puede llevar a una mayor comprensión y apreciación de diversos temas.

2.1. ESTRATEGIAS PARA INCORPORAR LA POESÍA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

Una vez visto el valor de los versos como recurso didáctico, surge la siguiente cuestión: ¿qué estrategias se pueden aplicar para utilizar estos textos en el aula? En la práctica docente es viable hacerlo de varias maneras. Por una parte, empezando con la inclusión de lecturas y análisis de poemas en el currículo universitario como técnica efectiva para desarrollar habilidades lingüísticas, así como de crítica. Estas actividades pueden abordar temas como la identidad, la justicia y la existencia. Por otra, animando a los estudiantes a escribir sus propios poemarios, se acrecienta en ellos la expresión escrita y autoconfianza. Otra de las tácticas es la incorporación de las nuevas tecnologías de la comunicación e información (TIC). Hayles (2012) sugiere el uso de videos de lecturas poéticas o aplicaciones de escritura colaborativa para involucrarles de manera más interactiva. Estas herramientas pueden ayudarles a visualizar y experimentar la poesía de una forma más viva y tangible, hecho que conseguiría aumentar su interés y participación.

2.2. LOS TEXTOS POÉTICOS COMO RECURSO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS

Ahora bien, ¿qué ocurre en la enseñanza del inglés para fines específicos? En la exploración de la educación lingüística en lengua inglesa, es imperativo reconocer la profunda importancia de la poesía como un recurso valioso en el proceso de aprendizaje. Ni que decir tiene todos aquellos elementos de la lingüística que se pueden aprender y potenciar con la introducción de la poesía en el currículo de la materia. El léxico, la fonética, la gramática, la pragmática o la semántica son buen ejemplo de estos aspectos. Igualmente, la poesía es un puente entre la adquisición del idioma y la comprensión cultural. A diferencia de otros materiales, como los adaptados que se pueden encontrar en los libros de texto, esta ofrece una ventana a las complejidades del uso moderno del lenguaje, proporcionando a los aprendices ejemplos auténticos y relevantes.

Además, los poemas reflejan las diversas voces y experiencias de la historia o del mundo actual. Al involucrarse con versos escritos por

poetas de distintos orígenes y culturas, los estudiantes obtienen una visión de las complejidades de la experiencia humana, fomentando la empatía y la conciencia cultural. Asimismo, los temas explorados resuenan con los problemas y preocupaciones del tiempo actual, lo que los hace altamente identificables para ellos. A modo de síntesis, siguiendo a Pérez Valverde (2002), la poesía en la enseñanza de idiomas permite abordar temas como la expresión emocional, la creatividad, la competencia lingüística (vocabulario, gramática, pronunciación), y cultural. Su uso fomenta la comprensión intercultural, y la colaboración. Trabajar con ellos desarrollan aspectos lingüísticos mientras se exploran temas universales. Según la autora, al integrar lo cognitivo, lo afectivo y lo cultural, se crea una experiencia de aprendizaje profunda y significativa.

3. CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS A DESARROLLAR A TRAVÉS DE TEXTOS POÉTICOS

A través de la poesía se pueden incrementar el vocabulario y las estructuras gramaticales, así como impulsar habilidades lectoras, de pronunciación y, en general, de comprensión de los textos. Con la selección de versos adecuados se puede completar el aprendizaje de un léxico técnico de una manera más equilibrada, mejorar el entendimiento de los discursos a través de la lectura, e incluso ampliar el abanico de temas relevantes para la formación (Spiro, 2004).

A continuación, se pasa a desarrollar qué componentes de la lengua inglesa son susceptibles de estudio y mejora con la poesía como recurso didáctico.

3.1. TIPOS DE CONTENIDOS LINGÜÍSTICOS

En cuanto a qué contenidos lingüísticos se pueden ampliar, completar o aprender, la poesía sirve como un rico tapiz de lenguaje, ofreciendo una miríada de oportunidades para que mejoren sus habilidades lingüísticas en diversas dimensiones. Como ya se ha mencionado, el estudio de poemas ayuda a expandir el vocabulario. Los poetas a menudo emplean una lengua rica y evocadora, presentando al lector nuevas palabras, expresiones idiomáticas y lenguaje figurativo. A través de la

exposición al léxico en contexto, no solo lo amplían, sino que también profundizan en sus connotaciones. Estos textos literarios son de igual manera terreno fértil para la exploración gramatical. Las formas poéticas, como la rima, la métrica y la sintaxis, desafían a los alumnos a analizar las estructuras de las oraciones y los patrones gramaticales. Al tratar distintas configuraciones, afilan su conocimiento gramatical y desarrollan un ojo agudo para los matices sintácticos. Tanto la mejora en el léxico como en la gramática se verá complementada con la práctica de la pronunciación. Las cualidades rítmicas y melódicas de los poemas animan a prestar atención a la entonación, al énfasis y al ritmo. Al recitar poemas en voz alta, perfeccionan sus habilidades de pronunciación y ganan confianza en sus habilidades de comunicación oral. Es evidente, por tanto, que se contribuye a la fluidez. Los poemas presentan el lenguaje de forma concisa y significativa, lo que requiere que los estudiantes comprendan e interpreten el significado con rapidez y precisión. Practicar regularmente con poemas les ayuda a desarrollar la lectura, la comprensión y la interpretación, lo que finalmente conduce a una mayor competencia en la lengua meta.

4. CONTENIDOS EXTRALINGÜÍSTICOS A DESARROLLAR A TRAVÉS DE TEXTOS POÉTICOS

La incorporación de poemas contemporáneos en la enseñanza del inglés a nivel universitario no solo ofrece oportunidades para mejorar las habilidades lingüísticas, sino que también permite explorar una amplia gama de contenidos extralingüísticos que enriquecen la experiencia educativa. Así, en este escenario, ¿a qué se refiere, en gramática, el término *extralingüístico*? La respuesta parece sencilla, pero no lo es. En términos generales, se asocia a todo aquello que es externo a la lengua. En otras palabras, incluye el contexto, la situación, el conocimiento compartido, el discurso y la pragmática, entre otros. En concreto, en este trabajo se aplica el concepto cuando el contenido o la interpretación de una forma o de una oración no dependen de la gramática, sino de la realidad externa. Tal y como establece García (2000), aquello que se considera extralingüístico puede dividirse en dos categorías: i) variables objetivas, como la localización espaciotemporal del enunciado,

y ii) variables subjetivas, a saber, las ideas, las escalas de valores y los conocimientos culturales compartidos por los interlocutores.

4.1. TIPOS DE CONTENIDOS EXTRALINGÜÍSTICOS

En lo referente a los contenidos extralingüísticos, existe tanta diversidad que puede ser tratada a través de la poesía como autores de dicho género existen. Aunque *a priori* pueda parecer pretenciosa esta afirmación, es tan variada la temática, los matices, las voces y los contextos que puede establecerse un amplio listado de elementos, más allá de lo puramente lingüístico, relevantes para el aprendizaje del inglés. Según los estudios sobre el impacto de textos poéticos en los lectores, como el llevado a cabo por Agrelo-Costas y Piñeiro Casal (2021), se pueden abordar en el currículo de la asignatura las emociones y experiencias humanas donde los versos exploran el amor, la pérdida, la esperanza, el miedo o la alegría, entre otros. Estudiar estos poemas permite a los alumnos reflexionar sobre sus propias vivencias y sentimientos, así como desarrollar empatía hacia las prácticas de los demás. Pero también se pueden tratar otros contenidos como perspectivas y voces distintas. Al exponerlos a una pluralidad de voces poéticas, se les motiva a apreciar y valorar los distintos panoramas del mundo y a desarrollar una mayor sensibilidad hacia las circunstancias de quienes son diferentes a ellos. A su vez, la creatividad y la expresión personal suelen ser unos de los elementos más destacados dentro de los aspectos extralingüísticos.

5. PROPUESTA DIDÁCTICA

La siguiente sección muestra la implementación llevada a cabo con los alumnos. Esta forma parte de una unidad didáctica desarrollada durante cuatro semanas que constaba de cuatro textos poéticos: *The Hill We Climb* (Amanda Gorman), *God Give To Men* (Arna Bontemps), *The Road Not Taken* (Robert Frost) and *Dreams* (Langston Hughes). Como muestra se presenta el trabajo realizado con dos de ellos. Por un lado, *The Road Not Taken* de Robert Frost (2019), para impulsar las habilidades lingüísticas, y por el otro, *Dreams* de Langston Hughes (2011), para mejorar los aspectos extralingüísticos, teniendo en cuenta el currículo de la asignatura.

5.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

El grupo con el que se trabajó estaba compuesto por 51 alumnos de 1º curso del Grado en Turismo en la asignatura obligatoria Inglés I. Todos ellos, después de la evaluación inicial realizada a través de un test, demostraron haber alcanzado en etapas educativas anteriores un nivel, al menos, B1 (intermedio) según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (Consejo de Europa, 2002).

5.2. PROPUESTA CON FINES LINGÜÍSTICOS

En este apartado se va a tratar cómo se materializó la intervención didáctica referente a los aspectos lingüísticos, especificando los objetivos, contenidos, metodología y procedimiento del poema *The Road Not Taken* de Robert Frost (1874-1963). Considerado uno de los poetas más influyentes de la literatura estadounidense, utiliza en estos versos una metáfora central para reflexionar sobre las decisiones y los caminos que tomamos en la vida. Cargado de simbolismo y significado universal, ofrece una oportunidad única para trabajar tanto el lenguaje como las habilidades críticas y reflexivas de los estudiantes. Su estructura clara y su vocabulario accesible lo convierten en un recurso ideal para explorar no solo aspectos gramaticales y de pronunciación, sino también para fomentar el análisis literario y la introspección personal. A continuación, se detalla cómo se desarrolló la intervención didáctica en torno a este poema.

5.2. 1. OBJETIVOS Y CONTENIDOS

Los objetivos que se plantearon fueron: comprender el texto poético, aprender a utilizar los verbos modales en un contexto de toma de decisiones, entender cómo las resoluciones estratégicas afectan a la industria del turismo, aplicar el mensaje de este poema en la planificación de itinerarios turísticos y producir textos orales y escritos cada vez más complejos usando dichos verbos.

De esta manera los contenidos incluyeron la comprensión lectora del texto poético, el uso y significado de los verbos modales en diversos

contextos, la redacción de textos utilizando dichos verbos, y la práctica de pronunciación, entonación y fluidez en la producción oral.

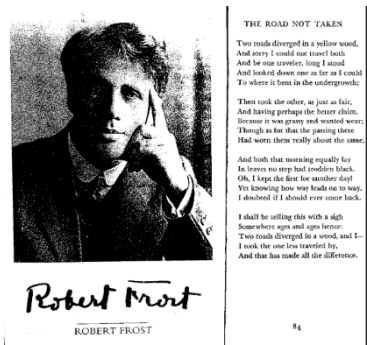
5.2. 2. METODOLOGÍA Y PROCEDIMIENTO

El trabajo con el poema de Robert Frost tuvo una duración de dos sesiones. Cada una tiene una duración de 60 min que se tuvieron que aprovechar para el desarrollo de todas las prácticas organizadas. Este autor estadounidense es conocido por sus representaciones realistas de la vida rural y su dominio de las formas poéticas. Antes de abordar las tareas específicas, se incluyó una breve actividad destinada a activar los conocimientos previos de los estudiantes y establecer conexiones iniciales entre la literatura y el ámbito del turismo. Se realizó una discusión guiada en la que se plantearon preguntas abiertas como: *¿Qué simbolizan unos caminos que señalan distintos destinos?*, *¿Cómo creen que las decisiones pueden impactar a un viajero o a un profesional del turismo?* Y *¿Qué papel juega la incertidumbre en la planificación de un viaje?* Estas preguntas no solo fomentaron la participación de los estudiantes, sino que también promovieron un ambiente de reflexión colectiva y, sobre todo de motivación hacia las tareas principales.

Figura 1. Fotografía y extracto del poema The Road Not Taken.

Fuente: <https://bit.ly/3ZRsd6D>

En primer lugar, se realizó una tarea introductoria. Se inicia la sesión presentando el poema *The Road Not Taken* y discutiendo su significado general y temas principales (Figura 1). Apoyando el texto con imágenes



(tales como un camino que se bifurca en un sendero, un viajero en un cruce de caminos, un bosque con niebla, calles cubiertas de hojas, etc.)

se hizo una lluvia de ideas para explorar cómo el poema podría relacionarse con el turismo y las decisiones a las que los profesionales pueden enfrentarse en su trabajo diario (Figura 2). Seguidamente, el profesor procedió a la lectura del texto y se señaló el léxico que presentaba dificultad, reforzando la correcta pronunciación. Para acabar, todos los estudiantes leyeron en voz alta. A continuación, se pidió identificar los verbos modales.

FIGURA 2. *Composición motivacional*

The Road Not Taken

Two roads diverged in a yellow wood,
And sorry I could not travel both
And be one traveler, long I stood
And looked down one as far as I could
To where it bent in the undergrowth;

Then took the other, as just as fair,
And having perhaps the better claim,
Because it was grassy and wanted wear;
Though as for that the passing there
Had worn them really about the same,

And both that morning equally lay
In leaves no step had trodden black.
Oh, I kept the first for another day!
Yet knowing how way leads on to way,
I doubted if I should ever come back.

I shall be telling this with a sigh
Somewhere ages and ages hence:
Two roads diverged in a wood, and I—
I took the one less traveled by,
And that has made all the difference.



Fuente: Fotografía de Robert Frost. Imagen de dominio público, Wikimedia Commons, Representación artística, elaboración propia.

Por último, se procedió a la tercera tarea que versaba sobre la creación de itinerarios turísticos personalizados. Se instó a los estudiantes a que trabajasen en parejas, eligiendo un tipo de viajero específico (por ejemplo, un viajero aventurero, un viajero cultural o un viajero de negocios). Se proporcionó a cada par una lista de destinos turísticos y actividades disponibles para su elaboración.

Para acabar, realizaron una producción escrita inspirada en el texto y los verbos modales.

5.3. PROPUESTA CON FINES EXTRALINGÜÍSTICOS

Para esta segunda intervención se utilizó el poema *Dreams* de Langston Hughes (1901–1967), como se muestra más adelante en la Figura 3. Hughes, uno de los poetas más destacados del Renacimiento de Harlem, aborda en *Dreams* temas universales como la esperanza, la perseverancia y la importancia de mantener vivas nuestras aspiraciones. Este poema breve pero profundamente significativo ofrece una excelente oportunidad para explorar no solo aspectos lingüísticos, sino también valores y reflexiones culturales aplicables al aprendizaje del inglés. La riqueza simbólica de sus versos permite trabajar con los estudiantes elementos extralingüísticos como el análisis crítico, la empatía y la conexión emocional, lo que enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje. A continuación, se describe la propuesta que se llevó a cabo.

5.3.1. Objetivos y contenidos

En este caso, los objetivos que se plantearon fueron comprender el escrito, fomentar la comprensión del contexto histórico-cultural del poema, desarrollar la capacidad de los estudiantes para interpretar y expresar emociones y sentimientos en inglés y promover el pensamiento crítico y la creatividad.

Los contenidos extralingüísticos abarcaron el contexto histórico-cultural del poema, el fomento de la creatividad y la expresión personal mediante la inspiración del poema para crear ideas originales aplicadas al turismo; el desarrollo del pensamiento crítico; y la sensibilidad intercultural.

5.3.2. Metodología y procedimiento

Del mismo modo que en el caso anterior se utilizaron dos sesiones de 60 minutos, en su totalidad, para la explotación didáctica de este texto lírico. El autor del texto fue un escritor afroamericano icono del movimiento *Harlem Renaissance*, abanderado de la importancia de los sueños y positivismo en los tiempos de la Gran Depresión de los años veinte del siglo pasado.

FIGURA 3. *Dreams*



Fuente: Poetry Foundation

Seguidamente, se procede a detallar la secuenciación de tareas.

Se inició la sesión presentando el poema y discutiendo su significado general y contexto histórico. Después, se procedió a la lectura del texto y se señaló el léxico que presentaba dificultad, reforzando la correcta pronunciación. Para acabar esta primera aproximación, se preguntó a los participantes qué conocían sobre el autor y el periodo histórico mencionado.

Posteriormente, se realizó una tarea de lectura y análisis. Se escuchó la lectura, con fondo musical, del poema recitado por Charles Belfor, seguido de la lectura por parte de algunos estudiantes voluntarios. Luego, se discutieron las primeras impresiones del poema: ¿qué emociones evoca?, ¿cuál es el mensaje principal? Las palabras y frases clave del poema se anotaron en la pizarra digital para facilitar la discusión.

Para acabar, se propuso un análisis crítico a través de un ejercicio de producción oral y escrita. En esta tarea se asignó a cada grupo un aspecto extralingüístico para analizar: contexto histórico y sociocultural: ¿qué eventos históricos podrían haber influido en el poema?; emociones y sentimientos: ¿qué emociones transmite el poema?, ¿cómo se relacionan con el contexto del autor; creatividad y expresión personal: ¿cómo utiliza el autor la metáfora para expresar sus ideas?; y, por último, simbolismo y significado: ¿qué simbolizan *dreams* y las imágenes de *broken-winged bird* y *barren field*? Cada grupo presentó sus hallazgos al resto de la clase de manera oral o escrita, discutiendo

colectivamente cómo estos elementos extralingüísticos enriquecen la comprensión del poema.

6. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Conforme la implementación iba teniendo lugar el profesor fue valorando el trabajo de los estudiantes. En principio se mostraban reticentes a intervenir debido a la complejidad del léxico y a la semántica propia de las poesías. Sin embargo, poco después, esta circunstancia se modificó, dado que fueron capaces de reconocer muchas palabras por el contexto; aquí se pueden observar las primeras interacciones recogidas en la lluvia de ideas: *the poem talks about the choice between two paths in the trust. We can use this theme to create personalized travel packages where travelers choose their own adventure. For example, offering multiple itineraries for exploring a destination based on different interests like hiking, culinary tours, or cultural experiences.* Se percibe cómo reconocen el tema de la elección y creación de viajes personalizados.

No sólo se llegó a la comprensión del texto planteado y de los verbos modales; véase tanto la identificación inicial que se realizó de los mismos: *could* (líneas 2 y 4), *should* (línea 15) y *shall* (línea 16); como algunas de las transformaciones realizadas a partir del poema: *And sorry I cannot travel both* (present ability/possibility); *And sorry I may not travel both* (posibilidad); *And sorry I might not travel both* (posibilidad menos cierta); *And sorry I must not travel both* (prohibición/necesidad). Este proceso permitió aprender e integrar los diversos significados de estos verbos modales, además de aportar nuevas ideas con su aplicación, como se refleja en las creaciones finales: *can*: I can choose either path, but I cannot travel both.; *may*: I may regret the road not taken in the future.; *might*: I might find a better path if I keep looking.; *must*: I must decide now which road to take.

De igual forma, aunque inicialmente los estudiantes se encontraron con dificultades en el momento de diseñar itinerarios turísticos, este hecho cambió con la exposición a los versos seleccionados, como se puede ver en este planteamiento para un viajero cultural:

Your trip through Kyoto, Japan, can be the best for you. Begin your adventure with a calm tea ceremony, where you can learn the art of preparing matcha. Our next stop shall take us to big temples of Kinkaku-ji and Kiyomizu-dera, where ancient history must surprise you. Tonight, we might invite you to immerse in the elegance of a traditional Noh theatre play. To conclude your day with a beautiful night in the geisha district of Gion, where you can find the wellness of geiko and maiko, keeping alive old traditions in this modern era. Como se puede apreciar, incluso siendo mayoritario el uso de can, se logró con éxito la incorporación de shall, must y might.

Paralelamente, la disposición de trabajo de tipo grupal, aun siendo enrevesado debido a la estructura inamovible frontal-lineal de las mesas del aula, no impidieron las retroalimentaciones, aumentando su confianza a la hora de expresar sus emociones y habilidad creativa.

En otro orden de cosas, se comprobó la mejora en la argumentación a las cuestiones planteadas. Así, se observó cómo de las participaciones iniciales basadas en monosílabos:

hope, fear, injustice, o pain; se pasó a frases más complejas como: To me, the poem's main message is about the consequences of ignoring or delaying one's dreams; It's a powerful reminder of the impact of societal and personal difficulties on individual aspiration; I believe the main message of Dreams is the importance of going into dreams despite pain; It's about the human spirit's resilience and the belief that dreams are essential to our sense identity, aumentando las referencias a las emociones y los sentimientos.

En último término, se verificó que se había entendido el contexto histórico-cultural de la obra por las explicaciones presentadas:

the poem Dreams by Langston Hughes might be influenced by the Great Depression era in the United States. The economic hardships and racial inequalities of that time may have shaped Hughes portrayal of deferred dreams and societal barriers; consolidando, al mismo tiempo, el uso de los verbos modales en sus creaciones.

Cabe resaltar que, al final de la práctica, los alumnos mostraban una mayor participación, calificando las actividades planteadas como muy motivadoras, lo cual podría favorecer posteriores experiencias de este tipo.

7. CONCLUSIONES

Los textos poéticos son un importante recurso didáctico en la enseñanza del inglés para fines específicos que ayudan a los educandos a mejorar sus destrezas en lengua inglesa.

La implementación didáctica llevada a cabo demuestra que mejoraron sus habilidades lingüísticas relacionadas con el currículo de la asignatura. La pronunciación, la comprensión, así como la producción oral y escrita se vieron mejoradas con los poemas junto al espíritu crítico, la autoconfianza y el interés por conocer el contexto sociocultural del escritor se vieron incrementados sustancialmente. A su vez, las interacciones grupales favorecieron la expresión de emociones y sentimientos del alumnado impulsado por la exposición a los textos objeto de estudio.

La poesía es un género literario candidato a ser incorporado en los libros de texto cuyo objetivo es la enseñanza del inglés en contextos especializados. No sólo por el propio valor intrínseco de la lengua en la que está escrita, que ya es un mérito indudable para el aprendizaje del léxico, la pronunciación o la comprensión, sino también por otros elementos fuera de lo lingüístico como son el espíritu crítico, la creatividad, la autoconfianza o las emociones. De igual manera, el uso de textos poéticos en la enseñanza del inglés también fomenta un aprendizaje más humanista y holístico. Este enfoque permite a los estudiantes conectar con el idioma de una manera más personal y emocional, lo que contribuye a una mayor motivación y compromiso en el proceso de aprendizaje. Al trabajar con poesía no solo adquieren competencias lingüísticas, sino que también desarrollan una sensibilidad artística y cultural que enriquece su perspectiva global. Además, la poesía ofrece una estructura flexible que facilita la exploración de temas complejos y variados, permitiendo al alumnado reflexionar sobre cuestiones éticas, sociales y personales en un idioma extranjero.

Del mismo modo, la implementación de textos poéticos en contextos especializados puede adaptarse a diferentes campos profesionales, como los negocios, la medicina, o la tecnología. La poesía, con su riqueza semántica y estilística, puede ser utilizada para ilustrar conceptos clave, metáforas culturales o situaciones prácticas dentro del contexto profesional. Esto no solo amplía el vocabulario técnico y especializado,

sino que también ayuda a los estudiantes a comprender mejor las sutilezas culturales y comunicativas del inglés en su ámbito laboral. Por lo tanto, integrar la poesía en los planes de estudio especializados representa una herramienta pedagógica poderosa y versátil que contribuye significativamente al desarrollo integral de los estudiantes.

8. REFERENCIAS

- Agrelo-Costas, E. y Piñeiro Casal, A. (2021). La poesía: educadora de emociones. *Tejuelo*, 33, 185-216.
- Brown, H. D. (2014). *Principles of language learning and teaching*. Pearson Education.
- Consejo de Europa. (2002). Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. MECD y Anaya.
- Frost, R. (2019). *The Road Not Taken*. Cider Mill Press.
- García, M. L. (2000). Sobre el contexto en las disciplinas no formales. *Revista de Estudios Románticos*, 18, 133-153.
- Garrido Gallardo, M. A. (2015, diciembre). *Presentación*. Diccionario Español de Términos Literarios Internacionales. <http://www.proyectos.cchs.csic.es/detli/>
- Hayles, N. K. (2012). *How we think: Digital media and contemporary technogenesis*, University of Chicago Press.
- Hughes, L. (2011). *Selected Poems of Langston Hughes*. Vintage.
- Khan, M. S. R., & Alasmari, A. M. (2018). Literary texts in the EFL classrooms: Applications, benefits, and approaches. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 7(5), 167-175. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.7n.5p.167>
- Lazar, G. (2013). *Literature and language teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge University Press.
- Lázaro Carreter, F. (1986). *Estudios de poética*. Taurus.
- Pérez Valverde, M. C. (2002). Escritura creativa y poesía en la enseñanza de lenguas. *Publicaciones*, 32, 105-121.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Spang, K. (1993). Géneros literarios. En M. A. Garrido Gallardo (Dir.), *El lenguaje literario. Vocabulario crítico* (pp. 1212-1234). Síntesis.
- Spiro, J. (2004). *Creative Poetry Writing*. Oxford University Press.

MULTILINGUAL CLIL: ARE STUDENTS EQUALLY MOTIVATED TOWARDS ENGLISH AND FRENCH?

LEAH GEOGHEGAN
Universidad de la Rioja

1. INTRODUCTION

1.1. CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

Content and Language Integrated Learning (CLIL) has been defined as a teaching context whereby “students are taught academic content in a language they are still learning” (Lightbown, 2014, p. 3). For example, in a Spanish context, it is very typical for students to be taught subjects like physical education or art through the medium of English, their first foreign language. This approach has become increasingly popular, not only in Spain but across Europe and beyond, and as is pointed out by Dalton Puffer and Smit (2007), there are three main arguments why it may be beneficial. Firstly, it provides conditions for more authentic language use. This is particularly so in cases where the target language is a foreign language which is not spoken in the students’ country, given that it may not be possible to find learning opportunities outside of the classroom. In this scenario, the CLIL environment thus allows learners to use the language in more authentic scenarios. Secondly, it provides students with a purpose for language use in the classroom. For example, Ioannou Georgiou (2012) highlights how students may use the target language in a geography class to create a map or in a science class to conduct an experiment. This gives the students greater drive to use the language as they are not simply learning for the sake of it, but rather require the language to complete a specific task. Thirdly, it increases exposure to the target language, which is evidently necessary given the

limited time available in schools which can be dedicated to foreign languages. The advantage is that, in addition to receiving exposure to the language in their regular language class, they can also receive further exposure in other content classes. In other words, there is a sense that students get “two for the price of one” (Zydatiβ, 2012, p. 27), increasing their exposure time to the language without placing extra demands on already busy timetables.

Within a Spanish context, the CLIL methodology has become extremely popular, particularly since the turn of the century. However, programmes have predominantly taken place in English, with just a few in other languages such as French or German (Ruiz de Zarobe & Lasagabaster, 2010). Specifically in La Rioja, where the study at hand was carried out, the number of schools adopting this approach has slowly grown over the last decade. In 2014, there were just 6 centres teaching content classes in a foreign language, but as of 2024 there are a total of 32 centres adopting this bilingual approach, of which 16 are primary schools and 16 are secondary schools. While the majority of these programmes are carried out in English, there are two centres which adopt a trilingual CLIL approach, teaching content classes in Spanish, English, and French. This focus on English is, again, very typical in both practise and consequently in research, which has led researchers like Dalton-Puffer, Nikula and Smit (2010) to highlight the need to conduct comparative research in not only English but also other target languages, with the aim of determining whether the findings that we have so far are applicable to English only, or also other languages.

1.2. MOTIVATION IN MULTILINGUAL CLIL

1.2.1. Why is motivation important in CLIL?

It is now well known that motivation plays a crucial role in language learning, with both students and teachers alike attributing success or failure in foreign language learning to whether or not the learner is motivated (Dörnyei & Usioda, 2013). Previous research has indicated that there are several reasons why motivation may be so important, including the fact that it directly influences language learning

strategies, communication with native speakers, the input that learners receive, curriculum-related tests, general language level proficiency, and whether the language is retained (Oxford & Shearin, 1994). In addition, as Navarro Pablo and García Jiménez (2018) have pointed out, motivation plays an even more important role in CLIL than in non-CLIL settings. As is suggested by Darn (2006), this is perhaps, as mentioned above, due to the natural use of language in a CLIL context, whereby language is not just a means to an end but rather serves a purpose and so the learners are motivated to acquire the language in order to communicate.

1.2.2. Why is the target language important?

Another important factor which needs to be taken into consideration is the target language at hand, both in a CLIL context, and also when addressing language learning motivation. Firstly, as highlighted above, both CLIL programmes and CLIL research have predominantly focused on English as opposed to Languages other than English (LOTes). This has prompted the use of the term CEIL (content-and-English integrated learning), to highlight the fact that it is generally English which is being used (Dalton-Puffer, 2011). However, there is consequently a need to provide insight into the strengths and weaknesses of CLIL language-independently (Dalton-Puffer, Nikula & Smit, 2010). Failing this, it will be unclear whether the results which have been found so far regarding the benefits or potential issues in CLIL are true only for English or also for other languages.

Secondly, regarding motivation in different target languages, Dörnyei and Ushioda (2013) have highlighted how the spread of English as a global language and international lingua franca can lead to a qualitative difference between the motivation for learning English compared with other languages, given that English is increasingly being seen as a basic educational skill, imperative to professional advancement. However, as will be discussed in the following section, there has been a considerable dearth of research comparing motivation towards English and LOTes, particularly in a CLIL context. It is thus not known whether CLIL helps

to alleviate the differences that may be observed in learners' motivation towards English as opposed to other languages.

1.2.3. Previous research on motivation and the target language in CLIL

While it is known that motivation is important in a CLIL context and that the target language plays a key role, little has been done to investigate these combined issues, namely the differences between motivation towards English and towards LOTEs in a CLIL context. Some notable research has, however, been carried out in a Belgian context by de Smet and colleagues with 896 French-native Belgian students studying either English or Dutch in primary and secondary CLIL contexts (de Smet, Mettewie, Galand et al., 2018; de Smet, Mettewie, Hiligsman et al., 2019). Participants in the study were grouped depending on level (5th or 11th grade), learning context (CLIL or non-CLIL), and the target language (English or Dutch). To address the issue of motivation, learners completed self-report questionnaires addressing learner anxiety and enjoyment (de Smet, Mettewie, Galand et al., 2018) or language attitudes (perceived easiness and attractiveness of the TL) and motivation (expectancy for success, task value and cost) (de Smet, Mettewie, Hiligsman et al., 2019). Results of the former showed that learners in English CLIL reported significantly less anxiety and more enjoyment than students in Dutch CLIL, while in the latter it was found that learners in English CLIL reported more positive attitudes and higher motivation compared to those in Dutch CLIL, particularly in the case of the secondary students. Furthermore, effect sizes indicated that the target language, whether it was English or Dutch, played a more crucial role in language attitudes and motivation than the educational approach. While there is a lack of research addressing these issues in a Spanish CLIL context, Geoghegan (2018) also investigated the differences in motivation towards various target languages with Spanish university students taking part in a study abroad programme. Using a motivation questionnaire addressing Dörnyei's (2009) L2 Motivational Self System (L2MSS), learners in English-, French- and German-speaking countries were compared in terms of

their language learning motivation. Results indicated that learners who decided to do their stay abroad in an English-speaking country reported a higher Ideal L2 Self as compared with those in a French- or German-speaking country, again indicating that learners may have higher motivation towards English as opposed to LOTE in this regard.

While these studies offer interesting insights into learners' motivation towards different target languages, an evident issue is that fact that they address students' motivation towards one language, rather than towards both target languages simultaneously. Consequently, it cannot be ruled out that the differences observed are simply due to group differences. With this in mind, there is a clear need to investigate the differences between CEIL as compared to CLIL in other languages, among the same cohort in secondary education, particularly with regards to language learning motivation. This would allow us to answer Oakes and Howard's (2019) call for not only motivation research on languages other than English, but for better integration between research on English as a foreign language and LOTE. The purpose of this paper is to address this need, by investigating the language learning motivation of secondary school learners simultaneously studying content classes in two foreign languages: English and French. In particular, it aims to address the following two research questions:

RQ1 Is there a quantitative difference between 9th and 10th grade learners' language learning motivation towards English as compared to French?

RQ2 Is there a relationship between the participants' language level and their language learning motivation in each language?

2. METHODOLOGY

2.1. RESEARCH APPROACH AND DESIGN

The study that was carried out included participants from 9th and 10th grade from two sister schools, one for male students and one for female students. For the data collection, the students took three tests in each of their two foreign languages, English and French, namely, Language

level C-tests, Lexical Availability Tests, and Language Learning Motivation questionnaires.

In addition, while the results are beyond the scope of this paper, 10th grade students also completed the same tests again a year later to collect longitudinal data.

2.2. PARTICIPANTS

The sample of participants included a total of 80 students across the two grades from two semi-private schools: 31 of these attended the boys' school and 49 attended the girls' school. There were 3 male students who, though they completed the French tests, later decided not to participate in the English tests, and so were excluded from the analysis.

All students participate in the schools' plurilingual CLIL project, which involves linguistic immersion in three languages throughout primary and secondary education. Guidelines indicate that the students' day should be organised in such a way that a third of their time each day is dedicated to Spanish, English and French. However, in many cases, as illustrated below, there was evidently more attention given to English as opposed to French. Regarding their language levels, students in both grades used B2 level textbooks for both foreign languages, and the schools' expectation was that upon finishing school, students would have reached a B2 or C1 level in each.

With regards to their CLIL classes, there were some variations depending on the grade the students were in (see Table 1 below). As shown, in 9th grade, students took two science subjects (Physics & Chemistry, Biology), Physical Education and Technology in English, and Geography & History in French. In 10th grade, subjects taken in each language were largely with same, except that instead of studying two science subjects, they instead chose either one science subject or economics. The science class also varied depending on the group, for the male group this was Physics & Chemistry whereas for the female group it was Biology. However, as in 9th grade, all students studied Physical Education in English, and all students studied Geography & History in French.

TABLE 1. *Learners' CLIL classes in each grade*

		9th Grade	10th Grade
Male	English	1. Physics & Chemistry 2. Biology 3. Physical Education 4. Technology	1. Physics & Chemistry (n = 10) or Economics (n = 5) 2. Physical Education
	French	1. Geography & History	1. Geography & History
Female	English	1. Physics & Chemistry 2. Biology 3. Physical Education 4. Technology	1. Biology (n = 16) or Economics (n = 10) 2. Physical Education
	French	1. Geography & History	1. Geography & History

Source: own creation

2.3. DATA COLLECTION

As mentioned above, three instruments were used in the study, each created for the two target languages under analysis. Two of these instruments will be focused on here: the language level C-tests and the language learning motivation questionnaire.

2.3.1. Language level C-tests

Firstly, the language level C-tests were both adopted from those used in previous research: the English one from Daller & Phelan (2006) and the French one from McManus (2011). In both cases the texts were based on authentic news articles.

Each of the C-tests consisted of four short texts with a total of 80 gaps (between 19 and 21 gaps per text). Each text opened with one full completed sentence. Then, from the second sentence onwards, the second half of each second word was deleted and replaced with a blank space. As shown in the following example, the underlined section of the words was the part which students needed to complete.

FIGURE 1. *Sample C-test in English*

2. UK Passport Service

A new passport office that has opened in London will help the UK Passport Service provide a much better service to customers who need a passport urgently. The n_____ office ru_____ on a_____ appointment-only ba_____, removing t_____ need f_____ a len_____ wait bef_____ being se_____. The n_____ building, Globe House repl_____ the Petty France off_____, which af_____ 50 ye_____ of conti_____ service, h_____ now clo_____ its do_____. The London Passport Office h_____ the capa_____ to issue 5000 passports weekly.

Source: Daller & Phelan (2006)

2.3.2. Language learning motivation questionnaires

Secondly, the motivation questionnaires for the study were based on Ryan’s (2009) work, given that it has been replicated and used extensively by numerous researchers to investigate the L2MSS in a number of different contexts. In addition, the Spanish version of the questionnaire was adopted from Brady (2015).

Each questionnaire consisted of two parts. The first part had eight questions and dealt with personal information such as the participant’s age, gender, nationality, and language learning background. Of particular importance in this first part for this study was the language learning background, in which learners indicated their language proficiency in their foreign languages, stating whether they had a high, medium or low level in each language, in their opinion. This information was used to complement the data by adding the learners’ self-reported language levels and was used alongside the C-tests to address language proficiency.

The second part of the questionnaires consisted of the Motivational Factors Questionnaire (MFQ) which had between 55 to 57 questions for the English MFQ, depending on the group at hand, and 51 questions for the French MFQ. The questions followed a five-level Likert scale format, with five choices for each item ranging from strongly disagree to strongly agree, represented by numbers one to five.

There was a total of nine different categories, with 4 to 14 questions each: Ideal L2 Self (5), The “Ought to” Self (7), Language Anxiety (5),

Interest in Foreign Languages (6), L2 Self-Confidence (4), Instrumentality: Prevention (5), Instrumentality: Promotion (6), Attitude towards Learning (12 to 14), and Intended Learning Effort (5). The number of questions for the category Attitude towards Learning varied to a greater degree, given that it incorporated students' attitudes towards learning in their different CLIL subjects which, as discussed above, were different across the two grades and in some cases in the female and male groups.

2.4. DATA ANALYSIS

Prior to analysis, the data was prepared. For the C-test, only the exact solutions found in the source text were accepted. Each learner received one point for each correct word, for a score out of 80 for each C-test. For the motivation questionnaire, numerical values were assigned to the five choices on the Likert scale (1 for strongly agree, 5 for strongly disagree), and negatively worded items were also re-coded and reversed.

SPSS (Version 26) was then used to analyse the data. In order to address RQ1, which compared the learners' motivation towards each target language, Wilcoxon signed-rank tests were used, given that the data was ordinal and so could not be analysed using parametric tests (Field, 2009). In order to address RQ2, which asked whether there was a relationship between the participants' language level and their language learning motivation in each language, Spearman Rank correlations were used, again given that the data were ordinal. This was done for the tests in each language, to determine whether there was a relationship firstly between motivation and the learners' self-reported language levels, and secondly between motivation and the learners' performance on the C-tests.

4. RESULTS AND DISCUSSION

This section presents the results of the study's two research questions, which address, firstly, whether there is a quantitative difference between 9th and 10th grade learners' language learning motivation towards English as compared to French, and, secondly, whether there is a

relationship between the participants’ language level and their language learning motivation in each language.

4.1. LANGUAGE LEARNING MOTIVATION IN ENGLISH AND FRENCH

Firstly, the results showed that the students reported higher motivation towards English than French in all motivation categories and overall, with statistically significant difference in all cases (Table 2).

TABLE 2. *Language Learning Motivation towards English and French*

	Mdn		SD		z	n	p	r
	En	Fr	En	Fr				
Ideal L2 Self	4.00	3.00	0.74	0.94	-7.13	80	.000	.56
The “Ought to” Self	2.86	2.64	0.55	0.58	-4.55	80	.000	.36
Language Anxiety	3.90	3.60	0.91	1.02	-3.08	80	.002	.24
Interest in Foreign Languages	3.83	3.33	0.67	0.83	-5.26	80	.000	.42
L2-Self Confidence	3.75	3.25	0.76	0.79	-3.40	80	.001	.27
Instrumentality: Prevention	4.00	3.00	0.78	0.79	-6.91	80	.000	.55
Instrumentality: Promotion	4.17	3.46	0.62	0.89	-7.07	80	.000	.56
Attitude towards Learning	3.50	2.63	0.68	0.82	-6.22	80	.000	.49
Intended learning effort	3.80	3.00	0.59	0.84	-6.95	80	.000	.55
Mean Motivation	3.71	3.05	0.44	0.55	-7.34	80	.000	.58

Source: own creation

These results are consistent with previous research by de Smet, Mettewie, Galand et al. (2018), de Smet, Mettewie, Hiligsman et al. (2019) and Geoghegan (2018), discussed above, which all found higher motivation towards English as opposed to LOTEs. However, notably, the current study indicates that this is also the case in the same cohort of learners who are simultaneously studying the two languages in a CLIL context. The findings are also consistent with the idea that, in terms of motivation, there may be a fundamental difference between learning English as compared to other languages. This is because, as discussed above, the increasing use and importance of English for professional advancement means that learners may inevitably be more motivated towards this language than others (Dörnyei & Ushioda, 2013).

4.2. LANGUAGE LEARNING MOTIVATION AND LANGUAGE LEVEL

To determine the relationship between language level and motivation, both learners’ self-reported language levels and the results of the C-tests were analysed alongside their language learning motivation, to determine if there were correlations. As outlined above, in both cases, this was addressed in both English and in French.

Firstly, as shown in Table 3, statistically significant weak correlations were observed between students’ self-reported language levels and their reported motivation overall in both English ($r(78) = .35, p = .002$) and French ($r(78) = .33, p = .003$). This indicates that students who believed that had a higher level also tended to report higher motivation in that language.

Statistically significant weak correlations were also found between the learners’ self-reported language levels and some individual categories, for example the *Ideal Self* ($r(78) = .24, p = .033$) and *L2 Self Confidence* ($r(78) = .38, p = .001$) in English; and the *Ideal Self* ($r(78) = .32, p = .003$), *Interest in Foreign Languages* ($r(78) = .23, p = .038$), *Instrumentality: Prevention* ($r(78) = .31, p = .005$) and *Instrumentality: Promotion* ($r(78) = .25, p = .029$) in French.

TABLE 3. *The Relationship between Language Learning Motivation and Self-reported Language Levels.*

Self-reported Language Level in English		Language Learning Motivation in English/French	Self-reported Language Level in French	
rs	p		rs	p
-.24*	.033	Ideal L2 Self	-.32**	.003
-.17	.122	The “Ought to” Self	-.15	.189
-.16	.161	Language Anxiety	-.05	.691
-.13	.236	Interest in Foreign Languages	-.23*	.038
-.38**	.001	L2-Self Confidence	-.20	.079
-.13	.237	Instrumentality: Prevention	-.31**	.005
-.16	.151	Instrumentality: Promotion	-.25*	.029
-.18	.110	Attitude towards Learning	-.12	.279
-.15	.172	Intended learning effort	-.07	.545
-.35**	.002	Mean Motivation	-.33**	.003

Source: own creation

Secondly, however, when looking at the relationship between the results of the C-test and language learning motivation towards each language, no relationship was observed overall for either English ($r(78) = .06, p = .626$) or French ($r(78) = .10, p = .672$), and only a weak correlation was found between *Instrumentality: Prevention* and the C-test in French ($r(78) = .23, p = .038$). These results indicate that there is very little relationship between language level and how motivated students are towards the either language. In other words, a learner could have a higher language level in English, but this does not mean that they are likely to report higher language learning motivation towards English.

TABLE 4. *The Relationship between Language Learning Motivation and C-tests*

C-test in English		Language Learning Motivation in English/French	C-test in French	
rs	p		rs	p
.04	.741	Ideal L2 Self	.04	.708
.04	.708	The "Ought to" Self	-.05	.669
-.09	.430	Language Anxiety	.13	.270
-.02	.832	Interest in Foreign Languages	.14	.208
-.01	.911	L2-Self Confidence	.16	.169
.08	.480	Instrumentality: Prevention	.23*	.038
.08	.508	Instrumentality: Promotion	.12	.293
.01	.935	Attitude towards Learning	-.17	.134
.04	.760	Intended learning effort	-.06	.578
.06	.626	Mean Motivation	.10	.372

Source: own creation

This is firstly inconsistent with previous research by Navarro Pablo and García Jiménez (2018), which found that students with a higher language level reported higher motivation in a CLIL context. In addition, it does not support the supposition that, particularly in LOTEs, there will be an important relationship between language proficiency and motivation (Dörnyei & Al-Hoorie, 2017).

5. CONCLUSIONS

In conclusion, the results firstly indicated that there is an evident difference between learners’ motivation towards English and French, with

learners' reporting higher motivation towards English not only in terms of their overall motivation, but also in all individual motivation categories under analysis. This implies a fundamental difference between language learning motivation in CEIL as opposed to towards other languages in CLIL. However, regarding the correlations between language level and motivation, there were slight differences depending on whether language proficiency was measured using self-reported language levels or the C-tests: statistically significant weak correlations were found between self-reported language levels and motivation, but no clear relationship was observed between the results of the C-tests and language learning motivation in either language. This indicates that there may be more of a relationship between how motivated the learners believe they are and the way they perceive their language level, than their actual language level.

While these results offer some interesting insights into the issue of language learning motivation in multilingual CLIL, there are evidently a number of limitations which should be mentioned. Firstly, although requirements for statistical consideration were met, it would be valuable to include a larger sample size to strengthen the results. In addition, and also regarding the sample, it should be noted that the learners came from semi-private schools; thus, the results may not be comparable with other research which has generally been carried out in public schools, given the relationship between socio-economic status and language learning achievement (Ellis, 1994). Another clear limitation of the study is the participants' language level in English and French. As previously discussed, the schools' policy indicates that time spent on each language should be evenly distributed throughout the school day, however, in practice this did not seem to be the case. There was an evident focus on English, with students receiving numerous more hours of class in this language as compared to French. This is clearly something which should be taken into consideration when comparing two TLs, as it is possible that the advantages observed are attributable to hours of exposure.

Based on these results and limitations, there are several steps which ought to be taken in future research. Firstly, when comparing multiple target languages, such as English and French, it is important to compare

students with similar language proficiencies and hours of exposure in each target language, so as rule out the possibility that differences in these are affecting the results. In terms of CLIL and Motivation, it may also be necessary to adopt more specifically catered instruments, by including more questions addressing each CLIL subject to increase the internal reliability of the scales. This would allow us to better understand the learners' specific motivation towards each subject and enable us to determine whether this also plays an important role.

7. REFERENCES

- Brady, I. K. (2015). *The ideal and ought-to L2 selves of Spanish learners of English*. (Unpublished doctoral dissertation). Universidad de Murcia, Spain.
- Daller, H., & Phelan, D. (2006). The C-test and TOEIC® as measures of students' progress in intensive short courses in EFL. *Der C-Test: Theorie, Empirie, Anwendungen/The C-Test: Theory, empirical research, applications*, 101-119.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- Dalton-Puffer, C. & Smit, U. (2007). Introduction. In C. Dalton-Puffer & U. Smit (Eds.), *Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse* (pp. 7-23). Frankfurt: Peter Lang.
- Dalton-Puffer, C., Nikula, T., & Smit, U. (2010). Language use and language learning in CLIL: Current findings and contentious issues. *Language use and language learning in CLIL classrooms*, 7, 279.
- Darn, S. (2006). Content and Language Integrated Learning (CLIL): A European Overview. *Online submission*.
- De Smet, A., Mettwie, L., Galand, B., Hiligsmann, P., & Van Mensel, L. (2018). Classroom anxiety and enjoyment in CLIL and non-CLIL: Does the target language matter? *Studies in Second Language Learning and Teaching*, 8, 47-72.
- De Smet, A., Mettwie, L., Hiligsmann, P., Galand, B., & Van Mensel, L. (2019). Does CLIL shape language attitudes and motivation? Interactions with target languages and instruction levels. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-20.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. Motivation, Language Identity and the L2 Self, In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 9-42). Bristol: Multilingual Matters.

- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and researching: Motivation* (2nd ed.). London: Routledge.
- Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, A. H. (2017). The motivational foundation of learning languages other than global English: Theoretical issues and research directions. *The Modern Language Journal*, 101(3), 455-468.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS* (3rd ed.). London: Sage publications.
- Geoghegan, L. (2018). International posture, motivation and identity in SA. In C. Pérez-Vidal, S. López-Serrano, J. Ament and D. Thomas Wilhelm (Eds.), *Learning context effects: Study abroad, formal instruction and international immersion classrooms* (pp. 215-253). Berlin: Language Science Press.
- Ioannou Georgiou, S. (2012). Reviewing the puzzle of CLIL. *ELT journal*, 66(4), 495-504.
- Lightbown, P. M. (2014). *Focus on content-based language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- McManus, K. (2011). *The development of aspect in a second language* (Unpublished doctoral dissertation). Newcastle University, Newcastle, England.
- Navarro Pablo, M. & García Jiménez, E. (2018). Are CLIL students more motivated?: an analysis of affective factors and their relation to language attainment. *Porta Linguarum*, 29, 71-90.
- Oakes, L., & Howard, M. (2019). Learning French as a foreign language in a globalised world: an empirical critique of the L2 Motivational Self System. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1-17.
- Oxford, R. L., & Shearin, J. (1994). Language learning motivation: Expanding the theoretical framework. *The Modern Language Journal*, 78(1), 12-28.
- Ruiz de Zarobe, Y. & Lasagabaster, D. (2010). Introduction. In Y. Ruiz de Zarobe & D. Lasagabaster (Eds.), *CLIL in Spain: Implementation, results and teacher training* (pp. ix-xvii). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ryan, S. (2009). Self and identity in L2 motivation in Japan: The ideal L2 self and Japanese learners of English. In Z. Dörnyei, & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, Language Identity and the L2 Self* (pp. 120-143). Bristol: Multilingual Matters.
- Zydatiſ, W. (2012). Linguistic thresholds in the CLIL classroom? The threshold hypothesis revisited. *International CLIL Research Journal*, 1(4), 17-28.

APPLYING CONTEXTUAL TEACHING AND LEARNING (CTL) PRINCIPLES WITH AUDIOVISUAL SUPPORT IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING

JUAN MANUEL CASTRO CARRACEDO
Universidad Pontificia de Salamanca

1. INTRODUCTION

In the field of second language acquisition, pedagogical approaches have evolved to address concerns about learner engagement, motivation and skill development. Traditional approaches, generally based on mechanical memorization and isolated skill building, can fail to engage learners and have little relevance to real-life scenarios. In response to such concerns, Contextual Teaching and Learning (CTL) emerges as an overarching framework that links academic content to meaningful, authentic contexts. By encouraging active learning through inquiry, collaboration and problem solving, the CTL approach provides a dynamic alternative to traditional methods and empowers students to use language in authentic and effective ways (Johnson, 2002).

Contextualization is very important in the classroom as it allows for connections between academic content and students' personal lives. The incorporation of novel components, including audiovisual media, greatly enhances this process by making learning more engaging and relevant, while addressing a variety of learning styles. Furthermore, this process may be enhanced by the benefits of dual-channel processing inherent in multimedia learning, which facilitates deeper cognitive involvement and retention (Mayer, 2001). In addition, positive attitudes towards education need to be fostered and creative thinking encouraged, as creativity plays a crucial role in enabling people to adapt to the complexities of modern life (Robinson, 2011). These are essential to

produce holistic learners who can meet the challenges of the 21st century. CTL proposals can help achieve these goals.

Our study investigated the implementation of a Contextual Teaching and Learning (CTL) program in the instruction of English as a Foreign Language (EFL) to undergraduate students at the Universidad Pontificia de Salamanca. The program designed incorporated audiovisual aids to enhance the contextual appropriateness of learning experiences and evaluated its effectiveness in improving students' overall linguistic skills.

The objective of the present study is to contribute to the expanding corpus of research on CTL by exploring its integration with audiovisual tools in the context of higher education. In this sense, the study aims to provide evidence of how these approaches might overcome the challenges of traditional language teaching methods by focusing on linguistic development and student engagement. The study places particular emphasis on the potential of contextualized and innovative practices for promoting meaningful learning.

1.2. LITERATURE REVIEW

In contemporary educational research, there has been a lot of interest in the Contextual Teaching and Learning (CTL) methodology because of its effectiveness in connecting academic curricula with practical, real-world contexts. Based on constructivist principles, CTL emphasizes building meaningful relationships between scholarly disciplines and their applicable relevance, hence requiring students to be actively involved and relating experiences to real life (Ambrose et al., 2013; Firdaus & Dewi, 2018). This pedagogical model is based on seven core principles: constructivism, inquiry, questioning, learning community, modeling, reflection, and authentic assessment. Together, these help create a dynamic, learner-centered environment where students actively build knowledge by making connections between prior experiences and new concepts (Gagnon & Collay, 2001; Johnson, 2002).

Constructivism is the basis for CTL in that it encourages student-centered learning where learners actively construct their knowledge through exploration and problem-solving (Hudson & Whisler, 2007).

Inquiry-based learning is another of the key aspects of CTL, as students are involved in investigative activities that promote deeper understanding and engagement. Through inquiry, students pose questions, collect data, and synthesize information, turning the classroom into an arena of participation (Dude, 2020). Questioning further enhances this process by stimulating curiosity and refining learners' ability to approach problems from multiple perspectives (Tari & Rosana, 2019).

The learning community in CTL emphasizes the aspect of collaboration in that it allows students to share ideas and help one another in learning. The communities encourage collaborative problem-solving and sharing of different perspectives, which are necessary in the development of practical skills that have applicability in real life situations (Ruto et al., 2021; Ali et al., 2024). Authentic assessment fosters this collaborative environment by measuring students' abilities to apply their knowledge in real-world situations, far beyond simple recall or traditional standardized tests (Jones & Saville, 2016). These types of assessment support the development of transferable skills and encourage a deeper understanding of the content being assessed.

CTL is further strengthened by its eight core components as outlined by Johnson (2002): making meaningful connections; doing significant work; self-regulated learning; collaborating; critical and creative thinking; nurturing the individual; reaching high-standards; and using authentic assessment. These synergistic components create a holistic approach to learning where students not only possess knowledge but also develop relevant skills and attitudes that transcend into real life (Mazzeo, 2008). By integrating these elements, CTL encourages learners to see the relevance of their studies, take ownership of their learning, and apply their knowledge in diverse and meaningful ways (Baker et al., 2009).

CTL has been widely applied in many disciplines due to its flexibility. In mathematics, students who learned through CTL showed tremendous improvement in conceptual understanding contextualized in real-life scenarios (Afni & Hartono, 2019; Yuvita et al., 2019). In the area of science education, the approach has helped students working on physics, biology and geography projects better understand and apply theoretical concepts. For instance, framing scientific concepts in authentic contexts achieves a connection between classroom knowledge and

practical applications that deepen student engagement (Taconis et al., 2016; Leite et al., 2017). CTL has been of great importance in environmental education, where students analyze ecological problems and come up with feasible solutions, relating theoretical understanding to practical community work (Brown, 2000; Cockrell et al., 2000).

In language education, CTL underpins foreign language learning by emphasizing practice and authentic situations (Alfian, 2019). Students are encouraged to engage with language meaningfully as a means of communication rather than as a codified set of rules. The integration of authentic contexts, such as role plays, community-based projects, and interactive simulations, makes language use purposeful and engaging (Ningsih et al., 2019; Rahman, 2022). Group work activities, including group discussions and peer evaluations, allow learners to develop both speaking and writing skills while acquiring knowledge of the culture and increasing their social interaction (Satriani et al., 2012; Jayanti & Rozimela, 2022). Authentic assessment in a context-based learning framework in language teaching evaluates not only linguistic accuracy but also the ability to use language effectively in genuine situations. Activities such as making presentations, participating in interviews, or writing proposals provide students with the opportunity to put into practice competencies that mirror real-life communication needs (Bakri, 2021). This type of assessment encourages critical reflection among learners about their language use and develops their competencies through formative feedback (Novelti et al., 2022).

Furthermore, in CTL-based language instruction, audiovisual media may play a crucial role. Various tools, such as videos, animations, and interactive software, provide rich contexts for language use, which improve both listening and speaking skills (Novelti et al., 2018; Dung, 2021). Learners who are exposed to multimedia resources that simulate authentic professional interactions or cultural scenarios demonstrate better comprehension and pronunciation accuracy (Alaga, 2016). These tools also cater to diverse learning styles, making language instruction more inclusive and adaptive.

CTL is aligned well with such pedagogical trends as task-based and project-based learning, and it focuses on active participation and contextualized education. The integration of these approaches in CTL

allows developing linguistic proficiency together with critical thinking, creativity, and problem-solving skills necessary for world communication (Bond, 2004; Choo, 2007). However, its implementation requires specialized teacher training to balance linguistic objectives with real-world applicability (Hasani, 2016). The availability of technological resources and culturally relevant materials also varies, impacting the uniform implementation across different educational settings. These challenges notwithstanding, the potential of CTL to transform language teaching is still evident in the way it gives students the skills and confidence to navigate complex linguistic and cultural landscapes.

2. OBJECTIVES OF THE STUDY

This study aimed to evaluate the effectiveness of the Contextual Teaching and Learning (CTL) approach, enhanced with audiovisual materials, in improving the linguistic competencies and motivational levels of students learning English as a Foreign Language (EFL). Specifically, the objectives of the research were:

- To evaluate the effectiveness of CTL supported by audiovisual media in improving students' communicative skills in English.
- To examine how CTL integrates English learning with students' personal experiences and real-world contexts.
- To identify which communicative skills benefit the most from the use of CTL supported by audiovisual media.
- To determine the impact of CTL supported by audiovisual media on students' motivation and active participation.

3. METHODOLOGY

3.1. PARTICIPANTS

The study included 52 undergraduate students enrolled in the Bachelor's Degree programs in Primary Education and Pre-Primary Education at the Universidad Pontificia de Salamanca. Participants were evenly divided into an experimental group ($n = 26$) and a control group

(n = 26). The random assignment of participants ensured equal representation in both groups. Additionally, a pre-test was conducted to confirm that the two groups had comparable English proficiency levels at the start of the study.

The demographic characteristics of the participants are summarized in **Table 1**. The overall average age of participants was 29.5 years, with a higher proportion of female students (39 out of 52) compared to male students (13). Both groups exhibited similar demographic distributions, ensuring balanced conditions for the experimental design.

TABLE 1. *Demographic Data of Study Participants.*

Group	Participants	Average Age	Female	Male
Experimental	26	28	20	6
Control	26	31	19	7
Total	52	29.5	39	13

3.2. PROGRAM DESCRIPTION

The experimental group participated in a tailored program titled *English through Audiovisual CTL*, which spanned a total of 45 hours. Of these, 30 hours were conducted in-person across 10 weekly sessions, each lasting 3 hours, while the remaining 15 hours involved autonomous or group work carried out by the students. Designed to align with the principles of Contextual Teaching and Learning (CTL), the program integrated language acquisition with meaningful, real-world applications, ensuring active engagement and practical learning.

The program was structured as shown in **Table 2**:

TABLE 2. *CTL Program Implemented*

Unit	Title	Duration	Description
1	Introduction to CTL and Its Application	3 hours	Overview of CTL principles and analysis of a video demonstrating CTL practices.
2	Using Videos and Movies in English Teaching	6 hours	Activities to improve listening and speaking skills through films and videos.

3	Integration of Simulations and Role-Playing	6 hours	Practice of real-life teaching scenarios and feedback sessions.
4	Multimedia Projects in English	9 hours	Workshops on creating videos and presentations using tools like Canva.
5	Assessment and Interactive Feedback	6 hours	Evaluation of multimedia projects and peer review sessions.
6	Construction and Discovery in Practice	3 hours	Exploration and discovery of effective teaching techniques.
7	Modeling and Reflection	3 hours	Demonstrations of teaching practices and reflective analysis.
8	Learning Societies and Self-Directed Learning	3 hours	Collaborative and self-directed learning tasks in small groups.
9	Authentic Assessment and Critical Thinking	3 hours	Activities on authentic evaluation methods and scenario-based critical thinking.
10	Presentation of Final Projects and Evaluation	3 hours	Students present multimedia projects with feedback and reflections.

In addition to the in-person sessions, the 15 hours of autonomous or group work allowed students to deepen their understanding of the material, prepare multimedia projects, and engage in self-directed exploration of teaching techniques. These tasks reinforced learning objectives and fostered independent problem-solving skills.

3.3. INSTRUMENTS

To evaluate the program's effectiveness, the study used a combination of quantitative and qualitative instruments focusing on assessing linguistic performance as well as attitudes and satisfaction regarding the CTL-based approach.

English Performance Pre-Test

A pre-test was developed to provide a base measurement of the participants' overall linguistic proficiency. In contrast to the post-test, the primary purpose of the pre-test was to determine an equivalence between the experimental and control groups before the initiation of the intervention. Pre-test activities were similar in nature to the Intermediate English (B1 level) syllabus, but they focused on diagnosis rather than on skills improvement. This initial test thus provided a possibility for

researchers to determine participants' entry competencies and adjust the instructional model if needed.

English Performance Post-Test

The post-test was conducted at the conclusion of the program to assess linguistic improvements and skill acquisition. In contrast to the pre-test, the post-test measured participants' performance in the four core language skills—listening, speaking, reading, and writing—separately. This test was not CTL-specific but was designed to evaluate English proficiency in alignment with the syllabus of the Intermediate English (B1 level) course.

EFLS-ALE Scale (English as a Foreign Language Attitudes and Learning Experience)

The EFLS-ALE, developed by Jelena Grubor (2020), was used to evaluate participants' attitudes toward the English language learning experience. This well-developed scale encompasses 18 Likert-based items that investigate aspects such as motivation, participation, and the perceived usefulness of English for real-life situations. Reliability of this scale in terms of Cronbach's Alpha is 0.892, which gave strong insight into the learners' emotional responses toward the program.

Program Satisfaction Questionnaire

A tailored satisfaction questionnaire was developed exclusively for this research to collect participant feedback regarding their experiences with the CTL-based program. The survey, consisting of 10 items utilizing a Likert scale, examined essential factors including engagement, the relevance of activities, and the efficacy of audiovisual materials. Additionally, open-ended questions enhanced the quantitative findings by providing qualitative insights into the participants' perceptions of the program.

3.4. PROCEDURE

The study followed a methodical design to evaluate the effectiveness of the CTL-based program. It had experimental and control groups, each running for 10 weeks, divided into instruction and evaluation phases.

Participants were randomly assigned to either the experimental group ($n = 26$) or the control group ($n = 26$). Before the program, all participants took the English Performance Pre-Test, which was designed to measure general proficiency in English. The purpose of this test was to ensure that, before the intervention began, the experimental and control groups were at similar baseline levels.

The experimental group attended the *English through Audiovisual CTL* program, which consisted of 10 weekly three-hour sessions with an emphasis on applying CTL principles through audiovisual materials, collaborative projects, and practical language activities. The control group received traditional English instruction, focusing on textbook-based learning, grammar drills, and structured exercises. This approach excluded the use of multimedia resources and collaborative techniques, maintaining a teacher-centered methodology.

At the conclusion of the English program, all respondents took the English Performance Post-Test as well as the EFLS-ALE Scale. The experimental group respondents also completed the Program Satisfaction Questionnaire. The information from these tests was pooled for further analysis.

3.5. DATA ANALYSIS

The data from the English Performance Pre-Test and Post-Test, the EFLS-ALE Scale, and the Program Satisfaction Questionnaire were analyzed using both quantitative and qualitative methodologies to determine the overall program effect.

Quantitatively, the main analysis concerned the comparison between the two groups—experimental and control—through independent t -tests. This statistical analysis, therefore, was carried out on the pre-test and post-test results to depict any significant differences in linguistic performance, with regard to the general improvement in proficiency. It also included descriptive analysis for EFLS-ALE Scale scores and Program Satisfaction scores to determine participants' attitudes toward English learning; this would give insights on motivation, engagement, and perceived relevance of the program.

Qualitative data were also collected using open-ended questions included in the Program Satisfaction Questionnaire. Participants' responses were analyzed using thematic analysis to identify shared themes and key insights about their experiences with the CTL-based approach. This analysis helped to contextualize the quantitative findings, highlighting specific aspects of the program that contributed to its effectiveness while also pointing out areas that could be improved.

4. RESULTS

The results of this study are presented in three distinct areas: linguistic performance, attitudes towards English learning, and satisfaction with the CTL-based program.

4.1. LINGUISTIC PERFORMANCE

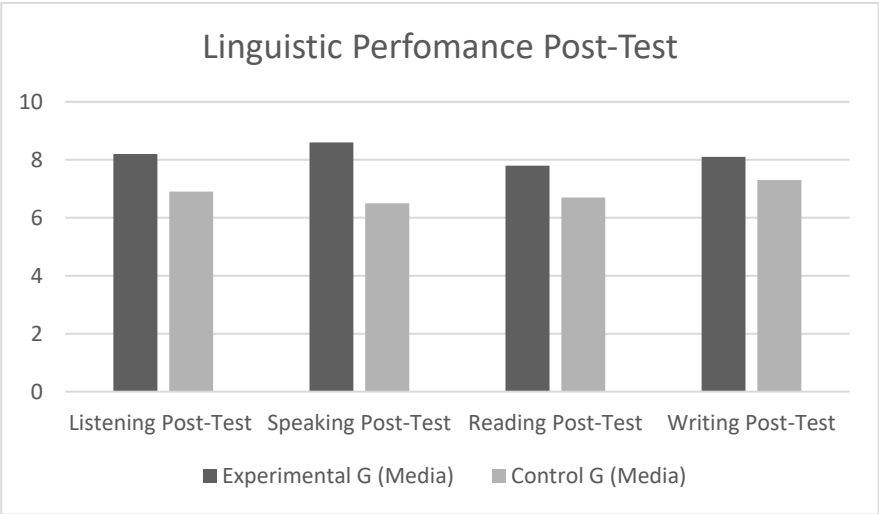
The English Performance Pre-Test demonstrated comparable baseline proficiency levels between the experimental group ($\bar{x} = 6.4$) and the control group ($\bar{x} = 6.2$). Following the intervention, the English Performance Post-Test revealed significant differences in the performance of the two groups. The experimental group achieved higher mean scores in listening ($\bar{x} = 8.2$, $SD = 0.6$) compared to the control group ($\bar{x} = 6.9$, $SD = 0.5$), $t(50) = 10.64$, $p < .001$. Similarly, in speaking, the experimental group scored $\bar{x} = 8.6$ ($SD = 0.4$) versus $\bar{x} = 6.5$ ($SD = 0.6$) for the control group, $t(50) = 18.60$, $p < .001$.

In reading, the experimental group achieved $\bar{x} = 7.8$ ($SD = 0.5$) while the control group scored $\bar{x} = 6.7$ ($SD = 0.5$), $t(50) = 9.32$, $p < .001$. Writing results also reflected a significant difference, with the experimental group achieving $\bar{x} = 8.1$ ($SD = 0.5$) compared to the control group's $\bar{x} = 7.3$ ($SD = 0.6$), $t(50) = 7.96$, $p < .001$. The overall global linguistic performance score was also higher in the experimental group ($\bar{x} = 8.17$, $SD = 0.3$) compared to the control group ($\bar{x} = 6.85$, $SD = 0.4$), $t(50) = 11.63$, $p < .001$. These results are summarized in **Table 3** and visualized in **Figure 1**.

TABLE 3. *Linguistic Performance Comparison*

Skill	EG Mean (SD)	CG Mean (SD)	t(50)	p-value
Listening	8.2 (0.6)	6.9 (0.5)	10.64	<.001
Speaking	8.6 (0.4)	6.5 (0.6)	18.60	<.001
Reading	7.8 (0.5)	6.7 (0.5)	9.32	<.001
Writing	8.1 (0.5)	7.3 (0.6)	7.96	<.001
Global Performance	8.17 (0.3)	6.85 (0.4)	11.63	<.001

FIGURE 1. *Linguistic Performance by group*



4.2. ATTITUDES TOWARDS ENGLISH LEARNING

The results from the EFLS-ALE Scale demonstrated a marked improvement in the experimental group’s attitudes towards English learning. The experimental group achieved a mean score of 147.3 (SD = 5.4), significantly higher than the control group’s 113.4 (SD = 6.2), $t(50) = 20.81$, $p < .001$. These results are summarized in **Table 4**.

TABLE 4. *EFLS-ALE Scale Results*

Group	Mean (SD)	t(50)	p-value
Experimental	147.3 (5.4)	20.81	<.001
Control	113.4 (6.2)		

4.3. SATISFACTION WITH THE PROGRAM

Participants in the experimental group reported high levels of satisfaction with the program, as indicated by the Program Satisfaction Questionnaire. The mean satisfaction score was 8.8 (SD = 0.3), these findings being presented in **Table 5**. This measure was not applicable to the control group, as the questionnaire focused specifically on the CTL-based intervention.

TABLE 5. *Program Satisfaction Results*

Group	Mean Satisfaction Score (SD)
Experimental	8.8 (0.3)

5. DISCUSSION

The findings in the study provide strong evidence for the effectiveness of the Contextual Teaching and Learning (CTL) method, particularly when enhanced with audiovisual aids, in promoting linguistic abilities and even attitudes toward learning English.

The experimental group that participated in a CTL-based program exhibited significant advancements in linguistic performance relative to the control group. The most marked improvements were observed in listening and speaking skills, where mean scores increased to 8.2 and 8.6, respectively, in contrast to 6.9 and 6.5 in the control group. The results of this study are consistent with earlier investigations that demonstrate the effectiveness of audiovisual instruments in delivering immersive and contextually-rich linguistic input aimed at enhancing fundamental oral competencies (Dung, 2021). It is probable that

audiovisual resources played a significant role in contextualizing linguistic activities, thereby cultivating a setting in which learners could engage with and explore language in significant manners.

The developments from the speaking competencies were particularly striking and could be put down to the vibrant synthesis of CTL principles with contextualized, relevant, and interactive language activities. These findings are consonant with those of Ningsih et al. (2019), which emphasize the role of contextualized learning in developing communicative skills through such tasks as role-plays and cultural simulations. Activities in this study, such as classroom scenario-based discussions and peer feedback sessions, allowed learners to practice speaking in authentic contexts, reinforcing their ability to adapt language use to real-world situations.

Similarly, audiovisual materials considerably improved listening skills through exposure to different accents, speeds of speech, and cultural nuances. This finding aligns with the observations of Dung (2021), who emphasizes the usefulness of multimedia tools in enhancing comprehension and pronunciation accuracy. In the present study, learners benefited from audiovisual materials that simulated classroom and workplace communication, thereby enhancing listening and speaking skills in an integrated manner.

The use of multimodal resources catered to different learning styles, hence equal opportunities for improvement among participants. As underlined by Rosdiana (2018), the combination of visual and auditory input promotes understanding while also encouraging the internalization of linguistic structures. The systematic inclusion of such tools in the CTL structure of this study helped ensure students' engagement and provided a supportive setting in which to practice and master oral communication skills.

Through the creation of a systematic and focused promotion of engaged involvement and situationally relevant practice, CTL methodology managed to transform speaking proficiency into applicable competencies. This falls under the large-scale education shift towards experiential and learner-centered approaches suggested by Ruto et al. (2021).

Authenticity and meaningful use of language were emphasized and supported with audiovisual materials; such a strong framework paved the way to overcome those barriers presented in traditional ways of instruction and improved functional communication in realistic settings.

Reading and writing skills also improved significantly in the experimental group, although not as much as the oral skills had. The mean reading score of the experimental group became 7.8 and the control group's mean reading score was 6.7. The experimental group's mean writing score was 8.1 and the control group's was 7.3. These findings suggest broader applicability of CTL principles, particularly in regard to inquiry and authentic assessment, which promote meaningful engagement with text and support coherent, contextually appropriate writing. Rahman (2022) demonstrated that the process-oriented CTL approach significantly improved students' ability to develop convincing arguments by promoting interrelated skill acquisition across language proficiency, while Listanto & Lestary (2019) highlighted that collaborative group work and problem-solving activities further supported writing accuracy and coherence.

The inclusion of multi-media projects in the education curriculum probably contributed to bringing about these results. The ability to prepare digital and video reports besides publishing written reports as assigned enabled the students to be creative while at the same time developing technical writing proficiency. This supports findings in Satriani et al. (2022) which cite that contextualized writing tasks ensure the student's engagement in tasks thereby ensuring clearness in communicating the intended information while accurately conveying the information set to be conveyed. Moreover, the reflective practices that are nurtured with the principles of CTL, underlined by Leite et al. (2017), gave learners a chance to develop their metacognitive strategies and raise their level of clear expression.

The significant enhancement in linguistic ability—mean of 8.17 for the experimental group, as opposed to 6.85 for the control group—speaks to the holistic impact of the CTL approach. This is in line with previous studies by Rahman (2022), which reported that CTL effectively combines constructivist theory with engaging activities to accommodate

different learning needs and, as such, promotes the growth of interrelated abilities in various language skills. The addition of authentic assessment, as championed by Taconis et al. (2016), increased the students' opportunities to inquire and to give voice to their ideas in meaningful, real-world contexts, resulting in deeper linguistic growth.

The findings from the experimental group on the EFLS-ALE Scale indicated a significant enhancement in perceptions regarding English language acquisition, evidenced by a mean score of 147.3 (SD = 5.4), which was markedly greater than the control group's score of 113.4 (SD = 6.2). This underscores the capacity of CTL to improve not only cognitive achievements but also the emotional aspects associated with learning. As Baker et al. (2009) have noted, contextualized approaches have been found to be capable of increasing intrinsic motivation by placing academic content into familiar and meaningful contexts. Allowing students to connect their classroom learning to real-life experiences, contextualized teaching and learning fosters a sense of relevance and personal engagement often missing from more traditional teaching practices. The inclusion of audiovisual aids, such as videos and simulations, greatly improved the learning environment as it brought complex concepts to life in very palatable formats and allowed active learning (Damanik et al., 2020).

Participants frequently reported increased confidence in their language ability and a greater willingness to become involved in class activities. This is in line with the findings of Merrill & Gilbert (2008), whose study concluded that collaborative tasks and creative projects are crucial factors in satisfying students and maintaining their interest. Indeed, collaborative activities and interactive exercises enabled learners to develop not only their linguistic abilities but also important soft skills like collaboration and flexibility, which find practical uses in the real world. The CTL model had built-in feedback mechanisms instrumental in maintaining this positive interaction and immediately giving constructive feedback to aid students in developing their skills while building self-confidence (Johnson, 2002).

These findings were substantiated by the Program Satisfaction Questionnaire, which found a mean satisfaction score of 8.8 (SD = 0.3).

Participants emphasized that the creative implementation of multimedia projects and group activities in the program were major factors that kept them motivated and interested. The sense of accomplishment following the completion of such projects fueled their perception of the CTL methodology as effective and enjoyable. Specifically, the participants liked how the program provided space for interactive learning, enabling them to bring out their thoughts and be acknowledged through the input of others (Zajda, 2018).

Despite the encouraging findings outlined above, this study points out some of the difficulties in the implementation of CTL. According to Hasani (2016), any successful implementation would need extensive investment in teacher training and technological resources. Systematic support—through the training workshops and technical help afforded in this study—served to somewhat compensate for these difficulties, although consistent success across diverse educational settings remains an open challenge. Future research should test scalable treatments that target the disparities in resource availability and teacher preparedness, ensuring that benefits of CTL can be expanded to a wider range of students and schools.

A final consideration for future adoption relates to the scalability of CTL in larger or more resource-constrained settings. While the use of audiovisual aids and collaborative exercises proved effective in this study, broader applications may be limited by issues of time, class sizes, and curricular demands. Surmounting these limitations will involve developing innovative solutions, such as the creation of flexible digital tools or customizable CTL designs that can be applied to a wide range of pedagogical settings (Johnson, 2002). Longitudinal studies, on the other hand, may provide a deeper insight into the long-term effects of CTL on linguistic and emotional outcomes, enabling more comprehensive assessments of its long-term impact.

6. CONCLUSIONS

The present study corroborates the assertion that the CTL approach, especially when supported by audiovisual aids, is an extremely effective

method for improving language skills and promoting positive attitudes toward learning English. The large-scale improvement in listening, speaking, reading, and writing skills in the experimental group puts into relief the far-reaching impact of CTL on the process of language acquisition, as evidenced by the quantifiable improvements in linguistic performance apart from the qualitative assessments provided by the participants themselves.

The experimental group outperformed the control group in all linguistic dimensions, with particularly large gains in speaking and listening scores, thus showing the effectiveness of combining CTL principles with multimedia tools in creating an immersive learning environment. These findings are in line with previous research that has highlighted how multimedia and audiovisual tools facilitate both comprehension and production in interactive environments, enabling learners to have more engaging and interactive learning experiences. Moreover, the respondents reported a higher level of motivation and satisfaction, as supported by the EFLS-ALE Scale on Attitude to Learn English as a Foreign Language and the Program Satisfaction Questionnaire, thus strengthening the double cognitive and emotional benefits related to this approach. Specific feedback pointed out that group work, role-plays, and multimedia projects were particularly successful activities that helped both improve language skills and motivate students.

Another great finding presents the ability of audiovisual resources to increase the potential of CTL by creating immersive, richly contextual environments for deeper engagement among learners. There is evidence that these tools allow learning to be differentiated by catering to varied learning preferences and presenting opportunities for creative expression—elements that prior research has found to be associated with much better levels of retention and understanding. Through the integration of multimedia resources, instructors are able to address diverse educational requirements and foster a more inclusive and stimulating learning atmosphere. Significantly, this research underscores the necessity of synchronizing teaching methodologies with the specific contexts in which knowledge is ultimately utilized. The true worth of education

is realized when learners recognize the significance of their studies in relation to their daily experiences and future pursuits. The focus on authentic assessments and inquiry-based tasks gave students a tangible sense of purpose and accomplishment and thus connected academic material with real-life applications. CTL improves not only the cognitive results but also the more intense engagement with the learning process, encouraging attitudes toward lifelong learning.

The implications this study carries are far broader than the area of language teaching alone. The principles of CTL—especially its emphasis on inquiry, collaboration, and contextually grounded application—are highly adaptable to various disciplines. That is what makes it a potentially transformational approach for meeting the divergent needs of 21st-century learners. However, effective implementation requires ongoing teacher training and adequate technological resources, challenges that this study managed through structured support. Developing modular CTL systems or adaptive digital tools could offer scalable solutions to broaden its accessibility and impact in diverse educational settings. Future research should prioritize examining the long-term effects of CTL-based programs in varied learning environments and across technological platforms. Exploring its scalability across different subject areas will further define its potential as a cornerstone of modern pedagogy. Additionally, longitudinal studies focusing on its influence on both cognitive and affective learning outcomes would provide valuable insights into the enduring benefits of this innovative methodology, reinforcing its role in shaping future educational practices.

Finally, this study highlights the vital importance of creating educational spaces that connect academic content with the realities of the world outside the classroom. When students can perceive the practical value of their learning and relate it to their lived experiences, education transcends the acquisition of isolated knowledge to become a meaningful and transformative process. Such connections prepare students to engage thoughtfully and effectively with the challenges and opportunities of the modern world.

7. REFERENCES

- Afni, N. and Hartono (2019). Contextual teaching and learning (CTL) as a strategy to improve students mathematical literacy. *Journal of Physics: Conference Series*, 1581(1), 012043. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1581/1/012043>
- Alaga, N. A. C. (2016). Media exposure for an enhanced communicative ESL instruction. *Research Journal of English Language and Literature (RJELAL)*, 4(1), 144-153.
- Alfian, M. (2019). Enhancing comprehension through contextual applications in science education. *Journal of Physics and Science Education*, 12(4), 45–58.
- Ali, A., Bektiarso, S., Walukow, A. F. & Narulita, E. (2024). Building inclusive learning communities in multicultural classrooms: The role of the CTL model in learning interpersonal skills. *Tafkir: Interdisciplinary Journal of Islamic Education*, 5(4), 568-583.
- Ambrose, V. K., C. Davis, C. A. & Ziegler, M. F. (2013) From research to practice: A framework for contextualizing teaching and learning. *Journal of College Reading and Learning*, 44(1), 35-50. <https://doi.org/10.1080/10790195.2013.10850371>
- Baker, E. D., Hope, L., & Karandjeff, K. (2009). *Contextualized teaching and learning: A faculty primer*. Bay Area Workforce Funding Collaborative.
- Bakri, H. (2021). Authentic assessment in language education: Applying CTL for practical skills development. *Journal of Educational Assessment and Practice*, 29(2), 112–125.
- Bond, L. (2004). *Using contextual instruction to make abstract learning concrete*. Association for Career and Technical Education.
- Brown, F. (2000). The effect of an inquiry-oriented environmental science course on preservice elementary teachers' attitudes about science. *Journal of Elementary Science Education*, 12(2), 1-6. <https://doi.org/10.1007/BF03173595>
- Choo, C. B. (2007). Activity-based approach to authentic learning in a vocational institute. *Educational Media International*, 44(3), 185-205.
- Cockrell, J. A., Caplow, K. & Donaldson, J.F. (2000). A context for learning: Collaborative groups in the problem-based learning environment. *Review of Higher Education*, 23(3), 347–363. <https://doi.org/10.1353/rhe.2000.0008>

- Damanik, T. M., Pahmi, K., Nasrida, M. F., Ginting, D. T. B. & Sitompul, D. H. (2020). The effect of Contextual Teaching and Learning (CTL) strategy with the assistance of multimedia on students' learning outcomes. In *Proceedings of the 1st Unimed International Conference on Economics Education and Social Science (UNICEES 2018)*, pp. 171-174. SCITEPRESS – Science and Technology Publications.
- Dude, S. (2020). Contextual teaching and learning model with inquiry method in student learning outcomes. *JournalNX*, 6(11), 107-112.
- Dung, P. T. T. (2021). The effects of audiovisual media on students' listening skills. *International Journal of TESOL & Education*, 1(1), 13–21.
- Firdaus, F. & Dewi, F. (2018). Application of Contextual Teaching and Learning (CTL) components in telecommunication network design and optimization course. *International Journal of Chemistry Education Research*, 2(1), 24-33. <https://doi.org/10.20885/IJCER.VOL2.ISS1.ART5>
- Gagnon, G. W. & Collay, M. (2001). Designing for learning: Six elements in constructivist classrooms. Corwin Press.
- Grubor, J. (2020). What makes up the attitude to learning English: EFLS-ALE scale. In Arsić, Z. et al. (Eds.), *Science Beyond Boundaries 3*, Vol. 2. Mitrovica: Faculty of Philosophy, pp. 31–51.
- Hasani, A. (2016). Enhancing Argumentative Writing Skill through Contextual Teaching and Learning. *Educational Research Review*, 11, 1573-1578.
- Hudson, C. C. & Whisler, V. R. (2007). Contextual teaching and learning for practitioners. *Journal of Systemics, Cybernetics and Informatics*, 6(4), 54-58.
- Jayanti, G. S. & Rozimela, Y. (2022). Using Contextual Teaching and Learning (CTL) strategy to improve students' writing skill. *Proceedings of the 67th TEFLIN International Virtual Conference & the 9th ICOELT*, pp. 110-114. Atlantis Press SARL. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220201.020>
- Johnson, E. B. (2002). Contextual teaching and learning: What it is and why it's here to stay. Corwin Press.
- Jones, N. & Saville, N. (2016). *Learning Oriented Assessment: A Systemic Approach*. Cambridge University Press.
- Leite, L., Dourado, L., Afonso, A. S. & Morgado, S. (2017). *Contextualizing Teaching to Improve Learning: The Case of Science and Geography*, Nova Science Publishers. <https://doi.org/10.26529/cepsj.724>

- Listanto, F. A., & Lestary, F. S. (2019). The implementation of Contextual Teaching and Learning method in writing exposition text class. Sastra Inggris.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9781139164603>
- Mazzeo, C. (2008). *Supporting student success at California community colleges*. Career Ladders Project for California Community Colleges.
- Merrill, M. D., & Gilbert, C. G. (2008). Effective peer interaction in a problem-centered instructional strategy. *Distance Education*, 29(2), 199-207.
<https://doi.org/10.1080/01587910802154996>
- Ningsih, R. Y., Ernawati, E. & Wiharja, C. K. (2019). Analysis of Contextual Teaching and Learning (CTL) learning method in speaking skill of BIPA students. *Journal of Physics: Conference Series*, 1175(1), 012255.
<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1175/1/012255>
- Novelti, Syahrul, R., Ermanto, A. (2018). Developing an instructional model assisted audio visual media. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 263, 111-116.
- Novelti, Erpidawati & Putri, R. (2022). The effectiveness of CTL on the students' news writing skill. *AMCA Journal of Education and Behavioral Change* 2(2), 79-83. <https://doi.org/10.51773/ajeb.v2i2.121>
- Rahman, A. (2022). Improving analytical exposition writing skills through CTL in EFL classrooms. *Journal of Language and Education*, 15(2), 67-78.
- Robinson, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative* (2nd ed.). Capstone Publishing. <https://doi.org/10.1002/9780857086549>
- Rosdiana. (2018). The use of audio visual as media in enhancing students' listening skill. *Getsempena English Education Journal (GEEJ)*, 5(1), 146-149.
- Ruto, R., Mema, A., Nduru, M. P. & Ota, M. K. (2021). Contextual teaching and learning approach in social science: its role to encourage pupils' cognitive learning achievement. *JISTECH: Journal Of Information Science And Technology*, 1(1), 43-52.
- Satriani, I., Emilia, E. & Gunawan, M. H. (2012). Contextual Teaching and Learning approach to teaching writing. *Indonesian Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 10-22.
- Taconis, R., Brok, P. D. & Pilo, A. (2016). *Teachers creating context-based learning environment in science*. Sense Publisher.
<https://doi.org/10.1007/978-94-6300-684-2>

- Tari, D. K. & Rosana, D. (2019). Contextual teaching and learning to develop critical thinking and practical skills. *Journal of Physics: Conference Series*, 1233 (1), 012102. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/1233/1/012102>
- Yuvita, R. Y., Syarifuddin, H. & Ahmad, R. (2019). The effect of contextual teaching and learning approach and motivation of learning on the ability of understanding the mathematics concepts of grade V student. *IOP Conference Series: Earth and Environmental Science* 314 (1), 012064. <https://doi.org/10.1088/1755-1315/314/1/012064>
- Zajda, J. (2018). Motivation in the classroom: Creating effective learning environments. *Education Practice and Theory*, 40(2), 85-103. <https://doi.org/10.7459/ept/40.2.06>

ENSEÑAR ALEMÁN PARA FINES ESPECÍFICOS (TURISMO) DESDE CERO EN 126H PRESENCIALES, ¿REALIDAD O MITO? REFLEXIÓN Y PROPUESTA DIDÁCTICA PARA NO MORIR EN EL INTENTO

ELENA MARTÍN-CANCELA
Universidade da Coruña

ANGEL RODRIGUEZ PALLAS
Universidade da Coruña

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo presentamos y analizamos la enseñanza del alemán para fines específicos en el grado en Turismo en la UDC para conocer la situación y cómo pueden implementarse metodologías que favorezcan la adquisición de habilidades y conocimientos que permitan a los futuros egresados poseer un nivel competitivo en este idioma de cara a su futuro desarrollo profesional.

Para ello es esencial, en primer lugar, analizar la disponibilidad temporal según lo recogido en los planes de estudio/memoria y, mediante una comparativa con lo establecido por el MCER, ver qué nivel podría alcanzarse. Además, una vez comprobado que las recomendaciones del MERC y la realidad en el grado en Turismo no se corresponden, habrá de estudiarse la implementación de metodologías que permitan el máximo aprovechamiento de las horas establecidas. Para ello, se parte de los datos recogidos mediante la observación directa y cuestionarios realizados a los alumnos, para identificar las metodologías más efectivas y poder así descartar aquellas que supongan una ratio tiempo-resultados poco ventajoso.

Por otro lado, una vez identificados los aspectos que más interesa trabajar de forma presencial y aquellos que pueden abordarse mediante metodologías que supongan menos horas de trabajo en el aula, se pasará a presentar las metodologías concretas que han resultado ser beneficiosas en este abordaje para conseguir llegar a unos niveles mínimos del idioma en consonancia con lo que el mercado laboral exige.

Todo ello sin perder de vista que no se trata de la enseñanza de un idioma de forma general, sino que estamos ante la enseñanza de alemán para fines específicos, concretamente para futuros profesionales del turismo.

1.1. ENSEÑANZA DE IDIOMAS PARA FINES ESPECÍFICOS

En primer lugar, reflexionemos sobre la enseñanza para fines específicos. La principal diferencia que nos encontraremos respecto a otras aplicaciones del idioma es que se centra en una necesidad comunicativa concreta de un grupo específico. En 1988, John Swales introdujo el concepto *English for Specific Purposes* (ESP), lo que sentó las bases para este tipo de disciplina dentro de la didáctica de lenguas. En el caso del alemán, el término concreto de esta disciplina es *Deutsch für den Beruf*, *Fachsprache Deutsch*, *Berufsdeutsch* o *Deutsch für besondere Zwecke*.

Así pues, según Hutchinson y Waters (1987), se trata de una enseñanza centrada en las necesidades particulares de los aprendientes, y, en el caso del turismo, esto implica centrarse en el vocabulario y las situaciones comunicativas propias de la industria, como pueden ser la atención al cliente, la negociación de servicios y la gestión de quejas.

Por su parte Pohl (2014) resalta la necesidad de desarrollar competencias específicas para tener éxito en la enseñanza del alemán para fines específicos, incluyendo la comprensión de textos técnicos y la capacidad de comunicarse efectivamente en situaciones laborales.

En un estudio de Smith y Pütz (2020) se recoge que el dominio de lenguas extranjeras es un factor clave en la mejora de la experiencia del cliente en el turismo internacional, por lo que es evidente que, a mejor dominio de idiomas extranjeros, mejor atención se le podrá brindar al

cliente, por lo que el conocimiento de lenguas extranjeras queda probado ser un diferenciador a la hora de buscar empleo en el sector turístico.

En este sentido, la enseñanza de idiomas para fines específicos (LFE) ha ganado relevancia en la última década debido a la demanda de competencias lingüísticas especializadas en sectores profesionales clave como el turismo, la medicina o los negocios. En este sentido, el **turismo** es un ámbito particularmente interesante para el aprendizaje de segundas lenguas, ya que la interacción con personas de diferentes culturas y nacionalidades es constante. Para destinos que reciben una gran afluencia de turistas alemanes, como España, contar con personal capacitado en alemán se ha convertido en una ventaja competitiva, dado que este mercado representa un porcentaje significativo de visitantes internacionales.

En todos los planes de estudios de Turismo aprobados en España hasta el momento se establece que la enseñanza de segundas lenguas ha de ser impartida "con especial aplicación al sector turístico". Así pues, existe un reconocimiento oficial de la necesidad de que los futuros profesionales del turismo adquieran unas competencias específicas en lo que a segundas lenguas se refiere. Pero ¿por qué?

Bueno, sin duda el motivo principal de esta necesidad reside en el propio **carácter interdisciplinar** de estos estudios. Se trata de una formación en la que se integran distintas áreas de conocimiento de diferente naturaleza como son la formación económico-empresarial (con el Derecho, Economía, Contabilidad, Gestión y Dirección de Empresas, etc.), la formación humanística (con Geografía, Historia del Arte, Patrimonio, etc.), la formación técnica (con Gestión de agencias de viajes, Gestión de alojamientos turísticos, Márketing turístico, etc.), y naturalmente, la formación en idiomas.

A este amplio abanico de áreas en las que un futuro profesional del turismo habrá de formarse, hay que sumarle las habilidades y competencias lingüísticas, pero no de un modo paralelo, sino inclusivo. El proceso de **adquisición de segundas lenguas** tiene que delimitarse y establecerse en el propio contexto en el que el futuro profesional del turismo tenga que desarrollar su labor para que puedan desenvolverse en otro idioma en cualquiera de las áreas anteriormente citadas.

Por su parte, ya en 2006, María Borrueco destacaba la importancia de adaptar la enseñanza de este idioma a las necesidades particulares de los estudiantes de turismo, proponiendo un enfoque en contextos comunicativos específicos del sector turístico. También subrayaba la importancia de identificar y analizar las situaciones comunicativas más comunes en este ámbito para diseñar materiales didácticos específicos que respondan a estas necesidades.

2. OBJETIVOS

Con este planteamiento vemos que los objetivos serían los siguientes:

- Evaluar la efectividad de 3 materias cuatrimestrales de alemán para fines específicos en el grado en Turismo con un total de 126 horas presenciales.
- Identificar los principales desafíos en la enseñanza de alemán en un contexto de tiempo limitado.
- Proponer estrategias didácticas que maximicen el aprendizaje y la aplicabilidad del idioma en el sector turístico.

3. METODOLOGÍA

En el caso de la enseñanza del alemán en el grado en Turismo en la UDC, la situación es la siguiente. Se imparten un total de 3 materias de alemán cuatrimestrales a lo largo de todo el grado, comenzando en el segundo curso y finalizando en 4º. Cada una de ellas está dividida actualmente en 42 horas presenciales (incluidas pruebas y exámenes) y 108h de trabajo autónomo por parte del alumnado. Además, hay que tener en cuenta que el alumnado de este grado tiene de media una carga total de 5 materias por cuatrimestre y además, desde el primer curso, suelen realizar también prácticas, siendo estas obligatorias en segundo y tercero, lo que supone una limitación añadida en el número de horas disponibles fuera de las horas de clases presenciales. En concreto se ha calculado que deberían dedicar un total de 540h de trabajo autónomo fuera de las aulas a las materias por cuatrimestre. Para verlo de forma más clara, teniendo en cuenta que un cuatrimestre supone 14 semanas

de clases presenciales, y realizando una distribución homogénea, cada estudiante debería destinar entre 7 y 8 horas semanales de trabajo autónomo a cada materia, lo que multiplicado por 5 materias supone entre 35 y 40 horas de trabajo autónomo semanal total. Además, las horas presenciales semanales suponen 15h, es decir, estamos entre 50h y 55h semanales. Si el total de horas semanales es de 168h y restamos el tiempo medio destinado al descanso, desplazamientos y comida, aseo, etc. (13,5h/día, 94,5h semanales), quedan 73,5h de las que 50-55 horas deberían ser trabajo autónomo, es decir, quedan 18,5-23,5 horas semanales para ocio, actividades deportivas, etc. Pero, recordemos que en muchos casos también están realizando prácticas, por lo que es inviable que puedan destinar el total de las 108h de trabajo autónomo a cada una de las 5 materias por cuatrimestre.

Adicionalmente, hay que tener en cuenta que el **tiempo de exposición** a un idioma es un factor clave en el desarrollo de la competencia comunicativa, esencial para el aprendizaje de un idioma en general y especialmente relevante en el caso del alemán para Turismo. Según el *Goethe Institut*, así como las guías publicadas por el MCER, esta sería una aproximación a las horas necesarias para alcanzar cada uno de los niveles en alemán:

- A1 (Principiante): 90-120 horas.
- **A2 (Básico)**: 180-200 horas acumuladas (90-120 horas adicionales a A1).
- **B1 (Intermedio)**: 350-400 horas acumuladas (150-200 horas adicionales a A2).
- **B2 (Intermedio alto)**: 500-600 horas acumuladas (150-200 horas adicionales a B1).
- **C1 (Avanzado)**: 700-800 horas acumuladas (200-250 horas adicionales a B2).
- **C2 (Maestría)**: 1000-1200 horas acumuladas (200-400 horas adicionales a C1).

En el caso que nos ocupa, y suponiendo que se cumple con el total de horas asignadas a cada materia, tanto en formación presencial como en trabajo autónomo, en la materia de Segundo Idioma Moderno I: Alemán podrían alcanzar un nivel A1, en la siguiente materia, Segundo idioma Moderno II: Alemán un nivel A2 y en la última materia Segundo Idioma moderno III: Alemán, un nivel B1.

Con todo esto, lo que hacemos en las aulas es adaptar esos niveles establecidos por el Consejo de Europa a las necesidades específicas de los alumnos de Turismo, estableciendo y delimitando unos contextos en los que el futuro profesional del Turismo desarrollará su labor. Para establecer esos contextos, no sólo tenemos en cuenta la realidad profesional, sino que también vienen definidos por las ofertas de prácticas que se ofertan, así como por el propio plan de estudios. Es decir, cada una de las 3 asignaturas de alemán que cursan los estudiantes del Grado en Turismo de la UDC, está relacionada con el resto de las asignaturas que cursan ese mismo año y con las prácticas que tienen a su disposición. De este modo lo que se consigue es que desde el primer momento en el que el alumno entra en contacto con el alemán, su aprendizaje vaya destinado a su futura carrera profesional, haciendo de este modo la comunicación especializada en el campo del Turismo la base del propio idioma.

Por nuestra experiencia, aplicando esta metodología, conseguimos un alto grado de compromiso y motivación por parte del alumnado, ya que desde el comienzo son conscientes de que todo aquello que se trabaja en el aula, lo aplican inmediatamente, y, además, trabajamos y reforzamos las capacidades interdisciplinares, haciendo que las asignaturas no sean concebidas como apartados estancos, sino que todas ellas se conecten.

En este sentido, hay que tener en cuenta que, en el caso concreto de los estudios de Turismo en la UDC, los estudiantes realizan prácticas ya desde el primer año, por lo que en algunos casos esos conocimientos que se adquieren en el aula son aplicados de un modo inmediato. Además, al estar ya el estudiante en contacto con el mundo laboral percibe de un modo más claro la relación entre los conceptos más teóricos del aula y la realidad del mundo profesional.

En definitiva, lo que hemos creado es un proceso dinámico y multidimensional, delimitado y establecido según las necesidades específicas del estudiante y futuro profesional.

Por otro lado, también se tiene en cuenta que las investigaciones más recientes en el ámbito turístico demuestran que los empresarios prefieren a personas con conocimientos básicos de la lengua alemana (A2-B1) debido a la importancia del mercado alemán para los destinos turísticos hispanohablantes, parece que se podría alcanzar un buen nivel de competitividad lingüística con los estudios del grado en Turismo de la UDC, en el caso de que —como ya hemos señalado— se desarrollara más su preferencia por la lengua alemana que por otras materias.

Además, existen retos en el ámbito lingüístico debido a la considerable complejidad de la morfosintaxis del alemán, especialmente para los hispanohablantes, como la declinación de artículos y sustantivos, la inversión de verbos en oraciones subordinadas, los compuestos nominales largos, etc. De hecho, es precisamente en los niveles iniciales del aprendizaje del alemán donde los aprendices procedentes de lenguas románicas experimentan mayores dificultades.

Por último, pero no menos importante, la motivación también juega un papel muy importante en el aprendizaje de idiomas. Uno de los factores cruciales en el aprendizaje de idiomas es la motivación instrumental. Bajo la motivación instrumental, los estudiantes que ven una aplicación directa del conocimiento de la lengua tienen una tendencia a mostrar una mayor retención de habilidades y disposición para realizar las tareas requeridas. En cierto modo, se trata de comprender y explorar cómo algunas metas profesionales específicas pueden influir en la motivación de los estudiantes y, en consecuencia, en su desempeño. Por ello, esta comunicación propone no solo una revisión de esta práctica docente bajo una perspectiva crítica sino también una reflexión metodológica de las estrategias didácticas implementadas para enseñar alemán para fines específicos (AFE) dentro del contexto de formación universitaria de futuros profesionales del turismo, incluyendo también las relacionadas con la lexicografía aplicada al aula, que permiten una metodología innovadora en la adquisición de vocabulario especializado.

Estrategias

Ante este reto, las estrategias que se plantean y que ya se han llevado a cabo, son las siguientes:

Selección del contenido relevante. Una de las claves para maximizar el aprendizaje es centrarse en el vocabulario y las expresiones más relevantes para el contexto turístico. En la enseñanza de idiomas para fines específicos, la selección del contenido debe basarse en análisis de necesidades, identificando las situaciones comunicativas más comunes y los textos más utilizados en el sector. En nuestro caso hemos priorizado temas como la atención al cliente, las reservas de alojamiento y la información turística.

En cuanto a las metodologías de enseñanza activa, y en línea con la teoría del aprendizaje activo propuesta por Bonwell y Eison (1991), incluimos metodologías como el *flipped classroom*, role-plays y simulaciones, que permiten a los estudiantes practicar el idioma en situaciones cercanas a las que enfrentarán en su vida profesional. Estos métodos fomentan una mayor interacción y una mejor retención del conocimiento.

Los recursos digitales y el aprendizaje autónomo son también esenciales para complementar las horas presenciales de clase. El aprendizaje autónomo apoyado por tecnologías permite a los estudiantes reforzar su aprendizaje fuera del aula, mediante aplicaciones móviles, videos y plataformas interactivas que se centran en el alemán para el turismo.

Para medir el progreso de los estudiantes hemos optado por la autoevaluación continua y retroalimentación frecuente. De este modo podremos ajustar las estrategias de enseñanza y el enfoque de los contenidos en función de las necesidades de nuestros estudiantes mejorando así el aprendizaje del grupo.

El aprendizaje basado en tareas (*Task-Based Language Teaching*, TBLT) también es un recurso interesante en este contexto, ya que permite a los estudiantes practicar habilidades específicas directamente relacionadas con sus necesidades profesionales, lo que va a estar estrechamente ligado a la motivación que comentábamos más arriba. Así pues, priorizaremos el aprendizaje a través de simulaciones y tareas

comunicativas que reflejan situaciones reales en el turismo, como simular la recepción de un hotel o guiar a un grupo de turistas.

Finalmente, se emplea un **enfoque modular**, donde se integran temas específicos del campo profesional como pueden ser la atención al cliente, la gastronomía, las reservas de alojamiento y la información turística, es decir, dividimos las materias en unidades temáticas independientes pero interrelacionadas, lo que permite organizar el contenido de manera flexible, facilitando la adaptación a diferentes ritmos de aprendizaje.

Metodologías didácticas propuestas

El enfoque de *flipped classroom* o "aula invertida" se ha integrado en la propuesta para optimizar el tiempo de las sesiones presenciales. Al tener que preparar contenidos, principalmente gramaticales con antelación a las sesiones, podemos reducir significativamente el tiempo de explicación. Para ello lo que hacemos es que se asignan diferentes temas gramaticales a los alumnos, de forma individual cuando se trata de grupos pequeños o en parejas o grupos cuando tenemos grupos más numerosos. Además de realizar una presentación frente al resto de compañeros sobre el tema en cuestión, también elaboran ejercicios prácticos, que se resuelven en el aula. En la medida de lo posible, se intenta que sean los propios alumnos también los que resuelvan las dudas de sus compañeros. Con el tiempo se ha identificado que, junto con la asignación de los temas, es necesario incluir un guion y pautas con los puntos que han de cubrir, ya que de otro modo puede suceder que nos encontremos con explicaciones o bien demasiado sencillas o incluso excesivamente complicadas, adelantándose en ocasiones a otros temas más complejos que no se prevén para ese curso.

Si bien aún está en proceso de prueba, en este curso, además de la pertinente presentación con las explicaciones y ejercicios, también se les está pidiendo a los alumnos que realicen un breve video del tema asignado, a modo de píldora educativa, con la finalidad de subir posteriormente los videos a la plataforma Moodle y sean accesible al resto de sus compañeros. Como digo, esta acción en concreto se está implementando este curso, por lo que no contamos aún con datos que puedan

indicar su idoneidad. De cualquier modo, hasta el momento ha tenido buena acogida entre los estudiantes, por lo que una vez finalice el curso y se realicen los consiguientes análisis y encuestas, podremos considerar si continuar o no con esta parte de videos.

Por su parte, las **simulaciones y role-plays**, son posiblemente las metodologías más comunes en la enseñanza de idiomas, y en el caso del turismo son especialmente útiles y prácticas, ya que permiten a los estudiantes practicar el uso del idioma en situaciones reales y contextos profesionales, facilitando el desarrollo de competencias comunicativas relevantes para su futuro ámbito laboral.

Algunos ejemplos concretos que realizamos son la recepción de clientes en un hotel, la guía de tours en un museo y la resolución de problemas en un aeropuerto. En todos los casos se comienza con una sesión conjunta del grupo para identificar qué estructuras de la aprendidas pueden ser útiles en cada contexto, así como una búsqueda de manera autónoma por los alumnos del vocabulario relevante para estas prácticas. Una vez realizado el trabajo conjunto, se divide a los estudiantes en grupos de 2 o 3 personas, en función del número de alumnos, y ellos desarrollan diálogos que posteriormente presentarán al resto de compañeros. Este enfoque permite que los estudiantes practiquen diálogos y mejoren su fluidez en contextos específicos, generando un aprendizaje significativo y relevante para su carrera. En niveles más avanzados también se trabaja con simulaciones más elaboradas, como un día de trabajo en una agencia de viajes o la organización de eventos para turistas, que fomentan la integración de diferentes habilidades lingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) y ayudan a los estudiantes a desarrollar confianza en el uso del alemán en situaciones reales. En estos casos, se dan las pautas necesarias en el aula y es labor de los estudiantes el desarrollar de forma autónoma fuera del aula las diferentes simulaciones.

Recientemente, gracias al desarrollo de las IA generativas, algunas de estas simulaciones se llevan a cabo a través de conversaciones de los propios estudiantes con estas **IA generativas**. Esto nos permite incluir el uso de herramientas tan actuales como son Chat GPT, Copilot o Gemini, entre otras, y mostrarles a nuestros alumnos un uso de estas herramientas más didáctico y provechoso que el mero preguntar, cortar y pegar.

También estamos trabajando el uso de IA generativa para las metodologías de *flipped-classroom*, enseñando a nuestros alumnos cómo hablar con la IA para poder simular una clase expositiva sobre determinados aspectos lingüísticos o gramaticales y poder así disponer de más tiempo en el aula para cuestiones y actividades prácticas y aplicadas.

También otros **recursos digitales** como aplicaciones de aprendizaje de idiomas, plataformas de e-learning y recursos multimedia propios creados específicamente para nuestro alumnado son esenciales para mantener la práctica constante fuera del aula. El uso de tecnologías facilita el aprendizaje autónomo y refuerza la exposición al idioma, lo que es clave en programas con tiempo limitado.

Adicionalmente, se han implementado **análisis contrastivos** de entradas de diccionarios bilingües (alemán-español) para identificar diferencias de uso y matices culturales. Este ejercicio permite a los estudiantes adquirir una comprensión más profunda del léxico y la terminología utilizada en el turismo, lo que les facilita aplicar el idioma en contextos específicos. La inclusión de estos elementos también se vincula con el desarrollo de la competencia léxica profesional, una habilidad crucial para el personal del sector turístico.

Además, una vez que los alumnos han trabajado en este análisis contrastivo, están capacitados para la creación de **glosarios colaborativos**, otra de las metodologías que llevamos a cabo para fomentar el aprendizaje autónomo y activo. Los alumnos crean en Moodle un glosario, donde añaden nuevas entradas con términos específicos del ámbito turístico, proporcionando ejemplos contextuales y variantes de uso. Esta actividad no solo refuerza el aprendizaje léxico, sino que también introduce a los estudiantes en prácticas lexicográficas básicas, desarrollando su capacidad para analizar y describir términos de manera precisa, a la par que se fomenta también el desarrollo de habilidades de búsqueda y análisis crítico de términos.

4. RESULTADOS

La **efectividad del aprendizaje** mediante la aplicación de las metodologías descritas se confirma al observar que los estudiantes lograron una

competencia básica en situaciones comunicativas comunes del turismo, alcanzando un nivel A1-A2 del Marco Común Europeo de Referencia (MCER) en la materia inicial. Nivel que fue aumentando en las siguientes materias hasta alcanzar, en algunos contextos concretos, el B1 o el B2.

En cuanto al **compromiso con el estudio autónomo**, como ya hemos mencionado, el hecho de que los cursos no sean consecutivos requiere un alto grado de autonomía por parte de los estudiantes. La utilización de recursos digitales (aplicaciones, foros en línea, podcasts específicos de turismo) se mostró efectiva para mantener la continuidad del aprendizaje.

También se observaron **mejoras significativas en las competencias lingüísticas, léxicas y comunicativas** gracias a la implementación de glosarios colaborativos y actividades basadas en tareas específicas, además del uso de IA generativa orientada a situaciones específicas del ámbito turístico. Todo ello redundó en una mejora de la retención del vocabulario y estructuras discursivas relevantes para el sector.

No obstante, también hay que indicar que, la aplicación de metodologías activas en la mayor parte de las sesiones presenciales supuso ciertos problemas a la hora de seguir la materia por parte de aquellos estudiantes que no acudían de manera regular a las aulas. Si bien en el grado en Turismo suelen estar acostumbrados a tareas y sesiones prácticas y participativas en la mayoría de las materias, aquellos estudiantes que no se sienten especialmente cómodos teniendo que intervenir en público, mostraron un grado de aprovechamiento de las metodologías activas mucho más reducido que sus compañeros. En este sentido, sería interesante trabajar más la confianza en el idioma.

5. CONCLUSIONES

Para concluir, hay que señalar que, si bien alcanzar un dominio completo del idioma es irrealizable en este marco temporal, sí puede lograrse un aprendizaje del alemán suficiente para el desarrollo de actividades turísticas, mediante la implementación de una metodología didáctica adecuada, basada en enfoques comunicativos, modulares y activos. La relevancia del contenido y la práctica situacional se mostraron claves para el éxito.

En los cuestionarios finales que realizan los estudiantes al terminar cada materia de alemán, uno de los aspectos más positivos es sin duda la práctica situacional. En el caso de los cursos más avanzados de hecho, muestran cómo los conocimientos del idioma adquiridos les han resultado de utilidad en sus prácticas al entrar en contacto con turistas de habla germana.

Hay que señalar también que en dichos cuestionarios es común encontrarnos con quejas acerca del excesivo tiempo de trabajo autónomo fuera del aula que supone la preparación de muchas de las actividades. En este sentido, y volviendo al comienzo de este artículo, es probable que el problema no radique en las metodologías empleadas en la materia, sino más bien en un problema de temporalización de los estudios, especialmente en el caso de alumnado que trabaja o que tiene a su cargo otras personas; en esos casos, es altamente inviable la inversión estipulada de horas de trabajo autónomo que se recoge en los planes de estudio.

En definitiva, esta propuesta pone de manifiesto que, aunque el tiempo disponible es limitado, el uso de metodologías activas y recursos innovadores, como los enfoques lexicográficos, puede **maximizar el aprovechamiento del curso** y preparar a los estudiantes para enfrentarse a situaciones reales del sector turístico. También hay que destacar que un factor clave para el éxito de estas metodologías es sin duda la motivación, por lo que cualquiera de las actividades que se implementen deberían de estar siempre diseñadas de forma que aumentara la motivación del alumnado, y que el componente práctico pueda ser claramente identificado por los estudiantes.

Y es que...

Aprender un idioma no es cuestión de tiempo,
sino de crear oportunidades para vivirlo.

6. REFERENCIAS

- Barbasán Ortuño, I., & Gil Salom, D. (2021). Alemán e italiano para fines específicos: Análisis de necesidades en un contexto universitario científico-técnico. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 20(1), 25-48.
- Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active learning: Creating excitement in the classroom* (ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1). The George Washington University, School of Education and Human Development. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED336049.pdf>

- Borrucco Rosa, M. Á. (2006). Aspectos didácticos relevantes en la enseñanza de alemán para fines específicos aplicables a la diplomatura de turismo. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 12, 45-66
- Consejo de Europa. (2021). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación – Volumen complementario*. Instituto Cervantes.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/marco/volumen_complementario.htm
- Fajzel, W., Galbraith, E. D., Barrington-Leigh, C., Charmes, J., Frie, E., Hatton, I., Le Mézo, P., Milo, R., Minor, K., Wan, X., Xia, V., & Xu, S. (2023). The global human day. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 120(25), e2219564120. <https://doi.org/10.1073/pnas.2219564120>
- García Antuña, M. (2022). La enseñanza de las lenguas con fines profesionales: Una propuesta didáctica en el ámbito del alemán para el turismo. En M. del Mar Molero Jurado, A. B. Barragán Martín, M. del Mar Simón Márquez, & Á. Martos Martínez (Eds.), *Innovación Docente e Investigación en Arte y Humanidades: experiencias de cambio en la Metodología Docente* (pp. 247-258). Editorial Universidad de Almería.
- Guerrero, D. (2022). *Role Play en hotelería: Prácticas innovadoras en el aula*. *Revista Columbia*, 15(2). Recuperado de <http://bit.ly/40c14VC>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learner-Centered Approach*. Cambridge University Press.
- Pohl, A. (2014). *Lehrbuch Deutsch für spezifische Zwecke: Fachsprache und Kommunikation im Beruf*. De Gruyter.
- Sierra Guillén, J. (2023). *Mundos virtuales en el sector turístico*. [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Málaga]. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
- Smith, J., & Pütz, M. (2020). The role of foreign language proficiency in enhancing customer experience in international tourism. *Journal of Tourism Research*, 45(3), 123-135.
<https://doi.org/10.1016/j.jtr.2020.01.005>
- Swales, J. M. (1985). *Episodes in ESP*. Pergamon Press.
- Swales, J. M. (1962). Some measurable characteristics of modern scientific prose. *English for Specific Purposes*, 1(1), 13-24. [https://doi.org/10.1016/0171-7457\(62\)90022-4](https://doi.org/10.1016/0171-7457(62)90022-4)
- Velasco Arranz, B. (2019). Proceso de elaboración y validación de una herramienta de evaluación cuantitativa de materiales para la enseñanza del alemán. *Tecnología, Ciencia y Educación*, 14, 45-60.

EL PODER DEL INTERCAMBIO VIRTUAL: UN ESTUDIO SOBRE LA MOTIVACIÓN Y EL APRENDIZAJE INICIAL DEL JAPONÉS

TAKAKO NAKASONE
Universidad de Guadalajara

1. INTRODUCCIÓN

El impacto de la pandemia de COVID-19 sin duda, aceleró un cambio significativo en las prácticas educativas en todo el mundo. Las instituciones se vieron obligadas a transformar rápidamente sus métodos de enseñanza presenciales en modalidades virtuales, lo que llevó a la popularización de enfoques innovadores como la telecoraboración, el COIL (Collaborative Online International Learning), el teletándem y las clases espejo. Estas metodologías, que parecían aún experimentales antes de la pandemia, se han consolidado como herramientas esenciales para superar barreras geográficas y culturales en la educación. Según O'Dowd y Beelen (2021), el intercambio virtual (Virtual Exchange) se ha consolidado como una herramienta pedagógica eficaz para promover el aprendizaje colaborativo entre estudiantes de diferentes contextos culturales dentro de sus programas educativos.

Desde una perspectiva educativa, se ha observado que el intercambio virtual resulta particularmente útil para desarrollar competencias interculturales mediante interacciones auténticas. O'Dowd (2007) destaca que este tipo de experiencias facilita un entendimiento más profundo entre personas de diferentes culturas. Aunque diversos estudios previos han señalado sus beneficios para el alumnado de niveles intermedios o avanzados (González y Nagao, 2018), los efectos específicos en estudiantes principiantes, especialmente en el aprendizaje del japonés, son un área de investigación todavía emergente.

Este estudio se centra en estudiantes mexicanos que aprenden japonés como lengua extranjera, un grupo que enfrenta desafíos únicos debido a las diferencias lingüísticas y culturales. Investigaciones recientes, como las de Yasuhara (2021) y Shoji (2022) sugieren que las actividades de intercambio virtual pueden mejorar la confianza como la capacidad comunicativa de los estudiantes principiantes. No obstante, es necesario ampliar estos estudios para explorar los beneficios en contextos culturales específicos, como el de los estudiantes mexicanos, que a menudo tienen menos oportunidades de interactuar con hablantes nativos.

Según los datos recopilados en los cursos de japonés en Guadalajara, México, los estudiantes principiantes necesitan al menos dos años para alcanzar un nivel A2 o B1 (ver Tabla 1). Esta información subraya la importancia de ofrecer oportunidades de intercambio desde los primeros niveles, permitiendo que los estudiantes se familiaricen con el uso práctico del idioma y mantengan su motivación a lo largo del proceso de aprendizaje

TABLA 1. *Niveles de competencia en japonés y horas de estudio recomendadas*

C E F R	J L P T	Habilidades	Horas de estudio	Nivel de curso de 3 a 4 horas semanales	Nivel de curso de 5 a 6 horas semanales
B 1	N 3	- Puede entender japonés cotidiano. - Capaz de leer y comprender textos escritos sobre temas cotidianos. - Puede comprender el contenido específico de conversaciones y relaciones con otras personas en situaciones y personas que se encuentran a menudo en la vida diaria y comunicarse con ellos.	450 a 750	IX y X	V
A 2	N 4	- Capaz de entender japonés básico. - Puede leer y comprender frases cotidianas escritas utilizando un vocabulario básico. - En la vida diaria puede comunicarse con las personas con las que se encuentra a menudo hablando y escuchando.	300 a 500	VII yVIII	IV
A 1	N 5	- Capaz de entender japonés básico hasta cierto punto. - Capaz de leer y comprender frases y oraciones fijas escritas utilizando un vocabulario básico. - Capaz de comunicarse en situaciones limitadas y con personas limitadas en la vida diaria siempre y cuando la conversación sea lenta.	150 a 350	V y VI	III

-	S e m i- N5	- Puede entender de alguna manera el japonés básico. - Puede leer y entender de alguna manera frases y oraciones cortas escritas utilizando un vocabulario básico. - En la vida diaria puede manejar la comunicación en situaciones limitadas y con personas limitadas siempre y cuando sea una conversación breve y hablada lentamente.	100 a 200	III y IV	II
-	-	- Incluso el japonés básico es difícil de entender y a menudo carece de adecuación. - Aunque puede entender Hiragana, Katakana, japonés básico y oraciones cortas, es incapaz de entender la intención de la oración completa. - En la vida diaria, aunque puede hablar al nivel de los saludos, es incapaz de comunicarse en japonés.	Menos de 100	I y II	I

Nota: Datos adoptados de “Regarding evaluation criteria and CEFR compliance” y combinados con la información adquirida de los cursos de japonés en Guadalajara, México por la autora (Isono, s.f.).

En términos teóricos, este estudio se apoya en los principios de la motivación integrativa y la motivación instrumental propuestos por Gardner (1985), así como en la teoría de la autodeterminación de Deci y Ryan (1985). La motivación integrativa implica el deseo de integrarse en la comunidad cultural del idioma meta, mientras que la motivación instrumental subraya la utilidad práctica del aprendizaje del idioma para alcanzar metas personales y profesionales. Ambas formas de motivación se ven potenciadas mediante la interacción directa con hablantes nativos en un entorno auténtico y accesible.

A medida que los estudiantes principiantes participan en actividades de intercambio virtual, no solo mejoran sus habilidades comunicativas, sino que también incrementan su confianza y motivación para continuar aprendiendo. Ohe (2024) señala que el intercambio virtual contribuye significativamente al desarrollo de competencias comunicativas e interculturales, ya que ofrece una plataforma para practicar el idioma en situaciones reales y con personas de otros contextos culturales. De esta manera, las interacciones virtuales pueden convertirse en una herramienta clave para superar las barreras iniciales del aprendizaje del japonés.

En este sentido, este estudio busca llenar un vacío en la literatura actual al investigar cómo los intercambios virtuales pueden beneficiar a los estudiantes de niveles inferiores a A1, particularmente en contextos culturales como el de México. Al integrar estas actividades desde los

primeros niveles de aprendizaje, se fomenta un entorno donde la práctica del idioma es constante y significativa. Esto no solo fortalece la confianza y motivación de los estudiantes, sino que también contribuye a un aprendizaje cultural más profundo y enriquecedor.

2. OBJETIVOS

Este estudio busca llenar un vacío en la literatura sobre los beneficios de los intercambios virtuales en el aprendizaje de japonés, especialmente en estudiantes principiantes. Los objetivos que guían esta investigación son:

- Evaluar el impacto de los intercambios virtuales en la motivación y confianza de los estudiantes principiantes de japonés.
- Identificar los desafíos y factores clave para implementar con éxito sesiones de intercambio virtual.
- Determinar la relación entre la percepción de productividad, la capacidad comunicativa y la motivación.
- Explorar los beneficios de los intercambios virtuales para estudiantes con niveles inferiores a A1.

Estos objetivos están interrelacionados, ya que el análisis del impacto en la motivación y confianza de los estudiantes puede revelar los principales desafíos que enfrentan, así como las estrategias necesarias para superarlos. Además, la relación entre la percepción de productividad, la capacidad comunicativa y la motivación permite entender mejor los procesos de aprendizaje en contextos virtuales. Finalmente, al considerar los beneficios específicos para estudiantes principiantes, se busca ofrecer recomendaciones prácticas para diseñar programas de intercambio virtual que promuevan un aprendizaje efectivo y culturalmente enriquecedor desde las primeras etapas del proceso.

3. METODOLOGÍA

3.1. DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Este estudio adoptó un enfoque de métodos mixtos, combinando tanto métodos cuantitativos como cualitativos con el objetivo de obtener una comprensión integral del impacto del intercambio virtual en la motivación y confianza de los estudiantes de japonés en distintos niveles de competencia. Se optó por un diseño exploratorio-descriptivo dado que este tipo de estudio permite identificar patrones iniciales y relaciones emergentes en los datos recopilados, lo cual es esencial en investigaciones donde los fenómenos estudiados aún no han sido ampliamente documentados. Se recopilaron datos a través de encuestas aplicadas al alumnado participante, así como observaciones directas durante las sesiones de intercambio virtual. El objetivo principal fue identificar los patrones de percepción de los estudiantes respecto a su competencia comunicativa y los cambios en su motivación después de participar en sesiones interculturales.

3.2. PARTICIPANTES

Los participantes del estudio formaron parte del alumnado de diversos niveles de competencia en japonés (según el MCER, desde inferior a A1 hasta B1), provenientes de universidades en Guadalajara, México, y de universidades en Japón. Los grupos de estudiantes se dividieron en las siguientes categorías:

- Estudiantes mexicanos: Participantes de universidades mexicanas que cursaban japonés como materia electiva. Estos estudiantes se encontraban en diferentes niveles de competencia, desde inferior a A1 (0) hasta B1 según el MCER.
- Estudiantes japoneses con conocimiento de español: Participantes de universidades japonesas que estudiaban español o materias relacionadas con América Latina. Estas sesiones se realizaron de forma bilingüe, utilizando tanto el japonés como el español.

Estudiantes japoneses sin conocimiento de español: Este grupo participó en sesiones exclusivamente en japonés, centradas en actividades de autopresentación y la discusión de temas culturales.

3.3. PROCEDIMIENTO

El procedimiento de la investigación se llevó a cabo en tres etapas principales:

- Preparación: Los estudiantes recibieron instrucciones para preparar una autopresentación y formular preguntas personales sencillas, utilizando la gramática que habían aprendido en clase. La preparación incluyó la elaboración de guiones, que fueron revisados por la docente para asegurar que estuvieran adaptados al nivel lingüístico de cada grupo. En cuanto a los estudiantes japoneses, su preparación fue supervisada por sus respectivos docentes en Japón, y este aspecto no forma parte del análisis de este estudio. Sin embargo, se observó que el nivel de preparación de los estudiantes japoneses tuvo un impacto en la interacción durante las sesiones, lo cual fue registrado como un factor externo.
- Sesiones de intercambio virtual: Las sesiones se llevaron a cabo a través de plataformas en línea, con una duración promedio de 50 a 100 minutos por sesión. Durante estas sesiones, los estudiantes realizaron actividades de autopresentación y participaron en intercambios de preguntas y respuestas con sus compañeros de otro país. Dependiendo del grupo, las sesiones se desarrollaron de forma bilingüe (japonés-español) o exclusivamente en japonés, según el nivel de competencia de los participantes.
- Recolección de datos: Al final de cada sesión, los estudiantes completaron encuestas para evaluar su percepción sobre la productividad de la sesión, su capacidad comunicativa, comprensión y motivación para continuar aprendiendo el idioma. Además, los investigadores realizaron observaciones directas durante las sesiones, anotando el nivel de interacción y la fluidez de los estudiantes.

En la Tabla 2 se presenta un resumen de las sesiones realizadas, que incluye información sobre la duración de las sesiones, el nivel de los cursos, la distribución de participantes mexicanos y japoneses, así como el número promedio de participantes en cada sesión. En total, se llevaron a cabo 25 sesiones desde 2021, con un promedio de 13 estudiantes japoneses y 10 estudiantes mexicanos por sesión. Las sesiones se llevaron a cabo en distintos niveles de competencia, desde el nivel I (principiante) hasta el nivel IX (avanzado), y tuvieron una duración promedio de 73 minutos, lo que permitió ajustar las actividades según el nivel de los participantes y el número total de estudiantes en cada sesión.

TABLA 2. *Resultados de encuestas de intercambio virtual en cursos de japonés (2021-2024)*

	Fecha	Duración (min.)	Institución mexicana	Nivel de curso (MCER)	Universidad en Japón	Encuestados (i+ii)	i. Japoneses	ii. Mexicanos
1	26/03/2021	50	A	0	a	14	8	6
2	27/06/2021	100		A2	b	26	19	7
3	18/07/2021	50		A2	a	10	4	6
4	13/10/2021	50		B1		14	8	6
5	14/11/2021	50		B1	b	25	19	6
6	28/11/2021	85		B1		23	16	7
7	28/04/2021	60	B	0	c	38	28	10
8	22/05/2021	55		0		22	4	18
9	08/11/2021	80		0	b	22	15	7
10	17/11/2021	50		0	c	16	9	7
11	02/06/2021	55	C	A1	a	32	27	5
12	08/08/2022	50	A	0	e	14	7	7
13	27/11/2022	90		0	b	29	18	11
14	01/12/2022	90		0		19	11	8
15	16/05/2022	90	B	0	a	40	15	25
16	18/05/2022	90		0	c	15	4	11
17	14/11/2022	75		0	a	27	14	13
18	20/06/2022	90	C	A1		28	19	9
19	24/03/2023	50	A	0		10	5	5
20	03/05/2023	80		0		28	16	12
21	29/11/2023	80		0		14	6	8
22	15/05/2023	100	B	0	d	39	19	20

23	27/11/2023	90		0	a	40	22	18
24	15/05/2024	90	A	0		18	7	11
25		90	B	A1		22	8	14
	En total		1,840			585	328	257
	Promedio		73.6			23.4	13.12	10.28

Fuente: elaboración propia

3.4. INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Se utilizaron los siguientes instrumentos para la recolección de datos:

- Encuestas post-sesión: Las encuestas consistieron en preguntas cerradas y abiertas, diseñadas para evaluar la percepción de los estudiantes respecto a su competencia en la lengua meta y su motivación para participar en futuras sesiones.
- Observación directa: Durante las sesiones de intercambio, los investigadores observaron y registraron la participación de los estudiantes, prestando especial atención a su nivel de interacción y el uso del idioma japonés en un contexto real de comunicación.

3.5. ANÁLISIS DE DATOS

Los datos recopilados se analizaron mediante un enfoque estadístico y cualitativo. Para los datos cuantitativos, se utilizaron medidas de tendencia central (media y desviación estándar), así como correlaciones para identificar relaciones entre variables como la productividad percibida, la motivación y la capacidad comunicativa. En cuanto a los datos cualitativos, se realizó un análisis de contenido para identificar patrones y temas recurrentes en las respuestas abiertas de los estudiantes y en las observaciones directas.

4. RESULTADOS

En general, las sesiones de intercambio virtual fueron percibidas como experiencias motivadoras por los estudiantes participantes, independientemente de su nivel de competencia. Aunque no es posible rastrear la evolución individual debido a la naturaleza anónima de las encuestas, los resultados reflejan una percepción general positiva. De manera

similar, Yasuhara (2021) demostró que un enfoque estructurado en las etapas de preparación y en las actividades de intercambio puede fortalecer tanto la confianza como las habilidades de comunicación en estudiantes principiantes.

Las encuestas aplicadas al finalizar cada sesión permitieron recopilar datos sobre la percepción del alumnado respecto a la efectividad del intercambio virtual.

4.1. EXPLICACIÓN DE VARIABLES

Para analizar los datos obtenidos en este estudio, es fundamental definir previamente las variables evaluadas. Esto garantizará una comprensión clara de los resultados que se presentan en las siguientes secciones. Antes de presentar los resultados, es importante definir las variables que fueron evaluadas:

- Productividad: Evaluada en una escala de 1 a 5, donde 1 indica que la sesión fue poco productiva y 5 que fue muy productiva.
- Capacidad comunicativa: Medida en una escala de 1 a 5, donde 1 refleja una baja capacidad para comunicarse en la lengua meta y 5 indica una alta capacidad comunicativa.
- Comprensión: Medida en una escala de 1 a 5, donde 1 significa que el estudiante tuvo muchas dificultades para comprender el contenido, y 5 indica que entendió todo perfectamente.
- Motivación: Evaluada en una escala de 1 a 5, donde 1 refleja una baja motivación y 5 indica una alta motivación para seguir aprendiendo la lengua meta.
- Comprensión del japonés de los mexicanos: Aplicable solo al grupo de estudiantes japoneses sin conocimiento de español, evaluado en una escala de 1 a 5 (1 = baja comprensión del japonés hablado por los mexicanos, 5 = alta comprensión).
- Interés en México: Medido solo para el grupo de estudiantes japoneses sin conocimiento de español, en una escala de 1 a 5, donde 1 indica poco interés en México, y 5 refleja un alto interés.

- Percepción del Tiempo: Medido en una escala de 1 a 5, donde 1 indica que la sesión fue percibida como "muy corta" y 5 como "muy larga".
- Participación futura: Evaluada en una escala de 1 (No), 2 (Tal vez), y 3 (Sí), donde 3 indica que el estudiante está dispuesto a participar en futuros intercambios.

4.2. LAS ESTADÍSTICAS DESCRIPTIVAS

La Tabla 3 presenta las estadísticas descriptivas de varios aspectos de la participación de tres grupos de estudiantes en el intercambio virtual.

TABLA 3. *Estadísticas descriptivas por grupo*

Grupo (número de participantes)	Productividad	Capacidad comunicativa	Comprensión	Motivación	Comprensión del japonés de los mexicanos	Interés en México	Percepción del tiempo	Participación futura
Estudiantes mexicanos (257)	4.82	3.89	3.68	4.91	-	-	2.42	2.98
Estudiantes japoneses con conocimiento de español (256)	4.62	3.74	3.66	4.56	-	-	2.37	2.95
Estudiantes japoneses sin conocimiento de español (72)	4.64	-	-	-	4.44	4.85	2.58	2.89

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que las sesiones de intercambio virtual fueron bien recibidas por todos los grupos, con puntuaciones consistentemente altas en productividad, capacidad comunicativa y motivación. El alumnado mexicano destacó en productividad (4.82) y motivación (4.91), mientras que los estudiantes japoneses sin conocimiento de español evaluaron positivamente su comprensión del japonés hablado por los mexicanos (4.44) y su interés en México (4.85).

Estas tendencias resaltan que las sesiones no solo fomentaron el aprendizaje lingüístico, sino también la comprensión intercultural, especialmente entre estudiantes de niveles iniciales. Sin embargo, los resultados también sugieren la importancia de ajustar las actividades según las necesidades específicas de cada grupo para maximizar los beneficios.

Finalmente, los estudiantes japoneses sin conocimiento de español proporcionaron datos adicionales sobre su comprensión del japonés hablado por los mexicanos (4.44) y su interés en México (4.85). Estos resultados reflejan una percepción positiva de las sesiones, especialmente en términos de aprendizaje cultural y exposición al idioma japonés en un contexto auténtico.

En general, los datos de la Tabla 3 indican que las sesiones de intercambio virtual fueron bien recibidas por todos los grupos, con puntuaciones consistentemente altas en productividad, capacidad comunicativa y motivación. Sin embargo, las diferencias entre los grupos destacan la importancia de ajustar las actividades según las necesidades específicas de cada grupo de participantes para maximizar los beneficios.

Los resultados también sugieren que las sesiones bilingües pueden proporcionar una ventaja adicional, ya que permiten a los estudiantes explorar las similitudes y diferencias entre ambos idiomas y culturas, fomentando una mayor comprensión intercultural y confianza en el uso del idioma meta. Estas estadísticas iniciales revelan tendencias clave, que se analizarán en detalle según el nivel de competencia en la próxima sección.

4.3 COMPARACIÓN POR NIVELES DE COMPETENCIA

Esta sección examina cómo el nivel de competencia influye en la percepción de las sesiones, destacando tendencias importantes. La Tabla 4 presenta los resultados promedio en seis aspectos evaluados (véase sección 4.1) según el nivel MCER de los participantes. Estos resultados permiten observar cómo los diferentes niveles de competencia comunicativa influyen en la percepción de productividad, capacidad comunicativa, comprensión, motivación, percepción del tiempo y disposición para participar en futuras sesiones.

TABLA 4. Promedio de puntajes evaluativos (Productividad, Motivación, etc.) por nivel MCER

Nivel MCER	Productividad (1-5)	Capacidad comunicativa (1-5)	Comprensión (1-5)	Motivación (1-5)	Percepción del tiempo (1-5)	Participación futura (1-3)
0	4.81	3.83	3.59	4.90	2.38	2.98
A1	4.71	4.11	3.89	4.86	2.67	2.93
A2	5.00	4.08	3.92	5.00	2.23	3.00
B1	4.95	4.11	4.16	5.00	2.63	3.00

Nota: Las variables evaluadas se describen detalladamente en la sección 4.1.

Fuente: elaboración propia

Los resultados muestran que, en términos de productividad, los participantes de nivel A2 reportaron la puntuación más alta (5.00), indicando que este grupo percibió las sesiones como extremadamente efectivas para alcanzar sus objetivos de aprendizaje. Por otro lado, los estudiantes de nivel MCER 0 también calificaron la productividad de manera positiva (4.81), lo que resalta que incluso los principiantes absolutos encuentran estas sesiones beneficiosas.

Los niveles superiores (A1 y B1) reportaron puntajes más altos en capacidad comunicativa, reflejando mayor confianza y fluidez. Respecto a la comprensión, los participantes de nivel B1 alcanzaron el puntaje más alto (4.16), indicando una mejor capacidad para entender el contenido de las sesiones. En contraste, los estudiantes de nivel MCER 0 tuvieron una puntuación más baja (3.59), reflejando las dificultades típicas de los principiantes para procesar información en un idioma nuevo. Sin embargo, los resultados positivos en todos los niveles destacan que las sesiones están diseñadas para ser inclusivas y comprensibles.

La motivación fue notablemente alta en todos los niveles, alcanzando el puntaje máximo (5.00) en los niveles A2 y B1. Este hallazgo resalta que la interacción auténtica con hablantes nativos y compañeros de otro país es una fuente poderosa de motivación, independientemente del nivel de competencia comunicativa.

En cuanto a la percepción del tiempo, los estudiantes de nivel A2 percibieron las sesiones como más cortas (2.23), lo que podría indicar un alto nivel de inmersión y disfrute durante la actividad. Por el contrario,

los estudiantes de nivel A1 percibieron la duración como más extensa (2.67), lo cual podría estar relacionado con un mayor esfuerzo cognitivo requerido en este nivel intermedio.

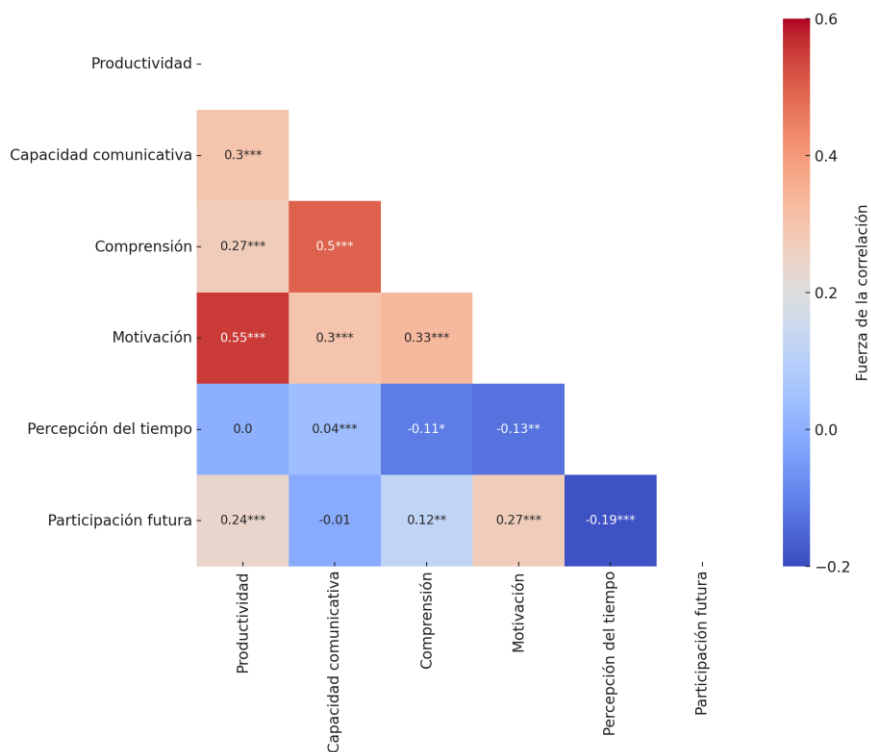
Finalmente, respecto a la participación futura, todos los niveles mostraron una disposición alta para participar en próximas sesiones, con los niveles A2 y B1 obteniendo el puntaje máximo (3.00). Esto sugiere que los estudiantes de niveles superiores ven estas actividades como oportunidades valiosas para continuar desarrollando sus habilidades comunicativas y culturales.

En resumen, los datos de la Tabla 4 indican que las sesiones de intercambio virtual son efectivas en todos los niveles de competencia, pero los estudiantes con niveles más avanzados tienden a obtener mayores beneficios en términos de confianza, comprensión y comunicación. Estos hallazgos resaltan la importancia de ajustar las actividades y materiales según el nivel de los participantes para maximizar su impacto educativo. Estos resultados resaltan las diferencias y similitudes entre los niveles de competencia, pero también plantean preguntas sobre cómo estas variables interactúan entre sí. Esto será explorado en detalle en la próxima sección, dedicada a las correlaciones entre las variables evaluadas.

4.4 RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES

Esta sección analiza las correlaciones entre variables clave para comprender su influencia en la percepción de las sesiones. La Figura 1 presenta las correlaciones entre las principales variables evaluadas en el estudio, proporcionando una visión más clara de cómo estas variables están interrelacionadas y cómo contribuyen al impacto general de las sesiones de intercambio virtual.

FIGURA 1. Matriz de correlación estandarizada de todos los datos



*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$
Fuente: elaboración propia

Los resultados de la Figura 1 destacan varias correlaciones significativas que permiten comprender mejor los factores que influyen en la percepción de los estudiantes respecto a las sesiones de intercambio:

- Motivación y productividad: La correlación más alta (0.55) se observa entre la motivación y la percepción de productividad. Esto sugiere que un mayor nivel de motivación está relacionado con una mayor productividad percibida en las sesiones, y también que los estudiantes más productivos tienden a sentirse más motivados.
- Capacidad comunicativa y comprensión: Con una correlación de 0.50, esta relación indica que los estudiantes que se sienten más seguros al comunicarse también tienden a comprender

mejor el contenido de las sesiones. Esto sugiere que la práctica del idioma en un entorno auténtico no solo mejora la fluidez, sino que también facilita una comprensión más profunda.

- Motivación y comprensión: Aunque de menor magnitud (0.33), esta correlación sigue siendo significativa. Los estudiantes que comprenden mejor el contenido tienden a estar más motivados, y viceversa. Este resultado destaca la importancia de proporcionar materiales accesibles y relevantes para mejorar tanto la comprensión como la motivación.
- Capacidad comunicativa y productividad: Con una correlación moderada (0.30), los resultados indican que los estudiantes con una mayor capacidad comunicativa perciben las sesiones como más productivas. Inversamente, participar en sesiones percibidas como productivas puede contribuir a una mayor confianza en la comunicación.
- Capacidad comunicativa y motivación: Otra correlación significativa (0.30) refleja que los estudiantes más motivados tienden a mejorar sus habilidades comunicativas. A su vez, aquellos con mejores habilidades comunicativas se sienten más motivados para participar y aprender.

Además, la percepción del tiempo mostró correlaciones menores o negativas con otras variables, como la motivación (-0.13) y la comprensión (-0.11). Esto podría indicar que los estudiantes que perciben las sesiones como demasiado cortas o largas experimentan ciertos niveles de insatisfacción, lo cual puede impactar en su experiencia general.

Por último, la participación futura correlacionó positivamente con la motivación (0.27) y la comprensión (0.12). Esto sugiere que los estudiantes más motivados y con una mayor comprensión tienen una mayor disposición para participar en futuros intercambios. Este hallazgo subraya la importancia de mantener altos niveles de motivación y claridad en las actividades para asegurar el compromiso continuo de los estudiantes.

En conjunto, estas correlaciones refuerzan la idea de que las sesiones de intercambio virtual son más efectivas cuando se diseñan para

promover la motivación, mejorar la capacidad comunicativa y proporcionar materiales comprensibles. Estos elementos, en combinación, crean un entorno de aprendizaje que no solo fomenta la productividad y la confianza, sino que también incentiva la participación continua en actividades interculturales. El análisis de las correlaciones proporciona una base sólida para interpretar los factores que afectan la percepción de los estudiantes. Sin embargo, es igualmente importante considerar las percepciones cualitativas expresadas directamente por los participantes, lo cual será abordado en la siguiente sección.

4.5. ANÁLISIS CUALITATIVO DE LOS COMENTARIOS DE LOS ESTUDIANTES

Además de los datos cuantitativos presentados anteriormente, esta sección se enfoca en el análisis cualitativo de los comentarios realizados por los estudiantes. Esto permite capturar aspectos subjetivos y emocionales que no siempre se reflejan en los números, ofreciendo una visión más completa de la experiencia de los participantes. La Tabla 5 proporciona un análisis detallado de los comentarios realizados por los estudiantes, clasificados en cuatro categorías principales: comentarios positivos, sugerencias, retos y problemas. Estas observaciones cualitativas fueron recopiladas de tres grupos de participantes: estudiantes mexicanos, estudiantes japoneses con conocimiento de español y estudiantes japoneses sin conocimiento de español.

TABLA 5. *Análisis de comentarios por grupo*

Grupo	Comentarios positivos	Sugerencias	Retos	Problemas
Estudiantes mexicanos	78	82	8	5
Estudiantes japoneses con conocimiento de español	109	14	24	3
Estudiantes japoneses sin conocimiento de español	43	5	2	0

Fuente: elaboración propia

Los resultados cualitativos muestran perspectivas variadas entre los grupos, destacando las siguientes tendencias principales:

Comentarios positivos

La mayoría de los estudiantes expresaron opiniones positivas sobre las sesiones.

- Estudiantes mexicanos: valoraron la oportunidad de practicar japonés y aprender sobre la cultura japonesa en un entorno auténtico, destacando su utilidad práctica y el ambiente relajado.
- Estudiantes japoneses con conocimiento de español: Estos estudiantes destacaron el valor de practicar español con hablantes nativos y de aprender más sobre la cultura mexicana. Muchos señalaron que las sesiones aumentaron su confianza al comunicarse en español, lo que les motivó a seguir mejorando.
- Estudiantes japoneses sin conocimiento de español: Aunque enfrentaron barreras lingüísticas, estos participantes valoraron la oportunidad de compartir con hablantes nativos de japonés y aprender sobre México, calificando la experiencia como enriquecedora y culturalmente reveladora.

Sugerencias

La mayoría de las sugerencias provinieron de los estudiantes mexicanos, quienes pidieron más tiempo para interactuar.

- Estudiantes mexicanos: Muchos sugirieron extender la duración de las sesiones para tener más oportunidades de practicar japonés. Además, algunos participantes mexicanos sugirieron que los estudiantes japoneses prepararan preguntas específicas con anticipación, para facilitar una interacción más fluida y eficiente durante las sesiones.
- Estudiantes japoneses con conocimiento de español: Este grupo sugirió mejorar la estructuración de las sesiones, mencionando que una mejor organización permitiría una interacción más equitativa entre los participantes.
- Estudiantes japoneses sin conocimiento de español: Aunque sus sugerencias fueron menos frecuentes, algunos pidieron

sesiones más largas para participar más activamente y superar su nerviosismo inicial.

Retos

Los retos variaron entre los grupos según sus niveles de competencia comunicativa y experiencia previa.

- Estudiantes mexicanos: Algunos estudiantes mencionaron que el uso exclusivo de japonés fue desafiante, especialmente para aquellos con niveles iniciales. También señalaron que se sentían menos preparados para interactuar de manera fluida.
- Estudiantes japoneses con conocimiento de español: Este grupo experimentó inseguridad al usar el español, mencionando que el miedo a cometer errores dificultó su participación plena.
- Estudiantes japoneses sin conocimiento de español: El principal reto para este grupo fue superar la barrera lingüística y adaptarse a la dinámica de interacción formal en japonés.

Problemas

En general, los problemas reportados fueron mínimos.

- Estudiantes mexicanos: Algunos reportaron dificultades técnicas, como problemas de conexión a internet, que interrumpieron brevemente la fluidez de las sesiones.
- Estudiantes japoneses con y sin conocimiento de español: Estos grupos reportaron muy pocos problemas, lo que indica que, a pesar de los desafíos lingüísticos, la experiencia general fue positiva.

Resumen de los hallazgos cualitativos

Los comentarios cualitativos destacan que las sesiones de intercambio virtual fueron bien recibidas por todos los grupos, aunque cada uno enfrentó retos únicos. La mayoría de los estudiantes reconocieron el valor

de estas actividades como una oportunidad para practicar el idioma en un entorno auténtico y aprender sobre una cultura diferente. Sin embargo, los comentarios también subrayan la importancia de mejorar la preparación previa, extender la duración de las sesiones y garantizar una estructuración más equitativa. Estas áreas de mejora pueden contribuir a maximizar el impacto de las sesiones y asegurar una experiencia aún más enriquecedora para todos los participantes. En general, los comentarios cualitativos refuerzan los hallazgos cuantitativos y destacan áreas clave para la mejora. En la siguiente sección, estas conclusiones se integrarán para ofrecer una perspectiva completa sobre el impacto del intercambio virtual.

5. DISCUSIÓN

5.1. IMPACTO EN LA MOTIVACIÓN Y CONFIANZA

Los resultados muestran que, en las diferentes sesiones realizadas, los participantes, independientemente del grupo y nivel, reportaron altos niveles de motivación y confianza después de las actividades de intercambio. La correlación alta entre motivación y productividad (0.55) indica que el alumnado más motivado perciben las sesiones como más productivas, y viceversa. Kawasaki y Yamaoka (2022) observaron que los intercambios virtuales fortalecen la motivación al generar una “empatía transnacional” mediante intereses comunes, lo cual también se refleja en el estudio de Yamamoto (2023), quien destacó que las interacciones en teletándem incrementan la confianza y la disposición de los estudiantes principiantes para participar en futuros intercambios.

Asimismo, esto coincide con los hallazgos de González y Nagao (2018), quienes subrayaron que el teletándem mejora significativamente la confianza y la fluidez en contextos interculturales.

5.2. RETOS Y ÁREAS DE MEJORA

Aunque los resultados fueron en general positivos, se identificaron algunos desafíos clave. El alumnado japonés señaló la necesidad de contar con guías más detalladas para la preparación previa, mientras que los

estudiantes mexicanos pidieron sesiones más largas para practicar de manera más efectiva. Estos desafíos coinciden con lo señalado por Valls Campà y Díaz Ayuga (2018), quienes destacaron que la falta de estrategias de interacción y la preparación insuficiente pueden conducir a casos de ‘comunicación fallida’ en proyectos de telecolaboración. Abordar estos problemas es crucial para garantizar una experiencia de aprendizaje más efectiva y fluida. Mejorar estos aspectos podría reducir el estrés y maximizar los beneficios de las sesiones. Si bien la preparación de los estudiantes japoneses no es un aspecto tratado directamente en este estudio, se identificó como un factor que influye en la experiencia general de los estudiantes mexicanos. Para futuras implementaciones, sería beneficioso coordinar más estrechamente las expectativas y preparaciones entre ambos grupos para mejorar la calidad de las interacciones.

5.3. BENEFICIOS INTERCULTURALES

Esto coincide con lo señalado por Okumura et al. (2024), quienes destacaron que las actividades de intercambio virtual pueden fomentar tanto la motivación como la apreciación de las diferencias culturales entre los estudiantes

Las sesiones virtuales no solo promovieron el aprendizaje lingüístico, sino también la comprensión cultural. El alumnado valoró la oportunidad de interactuar con hablantes nativos y aprender sobre sus tradiciones. Este hallazgo refuerza la idea de que los intercambios interculturales contribuyen a un aprendizaje más significativo y motivador.

En resumen, los intercambios virtuales son una herramienta valiosa para principiantes, fomentando la motivación, la confianza y la comprensión intercultural. Sin embargo, para maximizar su efectividad, es fundamental abordar los retos identificados, como la preparación previa y la estructuración de las actividades. Futuras investigaciones podrían explorar cómo adaptar estas sesiones a otros contextos lingüísticos y culturales.

6. CONCLUSIONES

Este estudio confirmó que los intercambios virtuales son percibidos como experiencias efectivas para fomentar la motivación y la confianza

en estudiantes principiantes. Aunque los estudiantes japoneses participaron activamente en las sesiones, su nivel de preparación no fue objeto de este estudio. No obstante, se observó que este factor tuvo una influencia indirecta en la dinámica de las interacciones. Para investigaciones futuras, sería útil analizar cómo la preparación de ambos grupos puede optimizar el impacto del intercambio virtual. Al proporcionar un entorno auténtico y accesible, estas sesiones promueven el aprendizaje desde las primeras etapas, ofreciendo beneficios significativos incluso para aquellos con competencia inferior a A1.

Este estudio confirmó que la preparación previa es esencial para fomentar la participación y reducir la ansiedad del alumnado. En futuras investigaciones, sería relevante analizar de manera más detallada los procesos de preparación de ambos grupos.

Las actividades diseñadas para principiantes demostraron ser efectivas. En particular, el uso de vocabulario simplificado y actividades estructuradas contribuyó significativamente a que los estudiantes se sintieran incluidos y participaran activamente.

La integración de elementos culturales, como tradiciones y costumbres, no solo enriquece la experiencia, sino que también fomenta una motivación más profunda para aprender el idioma meta. Futuras investigaciones podrían explorar cómo estos elementos pueden maximizar el aprendizaje intercultural.

Aunque los resultados son prometedores, este estudio tiene limitaciones, como las barreras tecnológicas y la falta de continuidad en las sesiones. Futuras investigaciones podrían explorar el impacto a largo plazo de los intercambios virtuales en el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales. Además, sería valioso evaluar cómo estos programas pueden adaptarse a otros contextos lingüísticos y culturales para maximizar su alcance y efectividad.

7. AGRADECIMIENTOS Y APOYOS

Este estudio fue posible gracias al apoyo del Programa de Apoyo a la Investigación de la Universidad de Guadalajara. Agradezco al

alumnado y al cuerpo docente de las universidades participantes en México y Japón por su valiosa contribución y colaboración en las sesiones de intercambio virtual.

8. REFERENCIAS

- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language Learning & Technology*, 7(2), 68–99. <http://dx.doi.org/10125/25201>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Gardner, R. C. (1985). Social psychology and second language learning: The Role of Attitudes and Motivation. Edward Arnold.
- González, S., & Nagao, K. (2018). Collaborative learning through Japanese-Spanish teletandem. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 9(2), 196–216. https://sisaljournal.org/archives/jun18/gonzalez_nagao
- Isono, E. (s.f.). Criterios de evaluación y su correspondencia con el CEFR (評価基準およびCEFR対応について). Recuperado el 23 de octubre de 2024, de <https://www.sikaku.gr.jp/c/pjc/bridge/criteria/>
- Kawasaki, E., & Yamaoka, Y. (2023). ベラルーシ国立大学と奈良大学におけるバーチャル型リアルタイム交流の実践と課題 [Prácticas y desafíos de los intercambios virtuales en tiempo real entre la Universidad Estatal de Bielorrusia y la Universidad de Nara]. *教職課程研究*, 33, 53–64. <https://hdu.repo.nii.ac.jp/records/221>
- O'Dowd, R. (2007). Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers. *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781847690104>
- O'Dowd, R. (2016). Emerging trends and new directions in telecollaborative learning. *CALICO Journal*, 33(3), 291–310. <https://doi.org/10.1558/cj.v33i3.30747>
- O'Dowd, R., & Beelen, J. (2021) *Virtual exchange and Internationalisation at home: navigating the terminology*. Recuperado de <https://www.eaie.org/resource/virtual-exchange-iah-terminology.html>
- Ohe, H. (2024). What is virtual exchange?: Terminology, theoretical background and future issues (異文化間オンライン言語文化交流学習 (VE) とは何か？—用語と理論的背景, 課題を中心に—). *Educational Studies*, 66, 109–120. <https://doi.org/10.34577/0002000161>

- Okumura, S., Uekusa, M., & Kotaki, M. (2024). *Communicating with words, connecting with the world: Beyond the classrooms between Australia and Japan*. Presentado en el JLTAV Annual Conference, 16 de marzo de 2024.
- Shoji, S. (2022). Virtual exchange project of English-Japanese conversation practice by Japanese and American university students (日米大学生による英語と日本語のVirtual Exchange型会話練習). *Bulletin of Center for International Education and Research, Mie University* (三重大学国際交流センター紀要), 17, 69-80.
- Valls Campà, L., & Díaz Ayuga, J. (2018). Comunicación intercultural y “comunicación fallida” en un proyecto de telecolaboración entre Japón y España. *Hispanica/Hispanica*, 62, 103-129.
- Yamamoto, K. (2023). A qualitative investigation of Japanese university students’ experience in teletandem learning (大学生のテレタンデム学習経験に愛する質的調査). *The Journal of Wayo Women's University*, 64, 133-142. <https://doi.org/10.18909/00002100>
- Yasuhara, R., & Shuai, Y. (2021). An online exchange meeting with foreign preliminary Japanese education students— (海外で学ぶ初級日本語学習者を対象にしたオンライン国際交流会 — 日本語を実践的に使える場を作るために —). *Bulletin of International Pacific University*, 20, 59-64. <https://doi.org/10.24767/00000791>

LA AUDIODESCRIPCIÓN COMO HERRAMIENTA DE MEJORA DE LA COMPETENCIA ORAL EN ELE: UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

MARÍA R. FERRER SIMÓ

Universidad Europea de Valencia

VANESSA PÉREZ RODRÍGUEZ

Universidad Europea de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

La audiodescripción (AD) es una técnica utilizada en el ámbito profesional para hacer accesible el contenido audiovisual a personas con discapacidad visual, mediante la descripción detallada de elementos visuales que no son evidentes en el diálogo, como gestos, escenarios o movimientos. En este contexto, la AD ha demostrado ser una herramienta clave para garantizar la inclusión y accesibilidad en medios como el cine, la televisión y el teatro. Sin embargo, su uso ha trascendido el ámbito profesional y ha encontrado un espacio en la enseñanza de lenguas, donde se emplea con fines didácticos. En este enfoque pedagógico, la AD se convierte en una estrategia para desarrollar habilidades lingüísticas, como la ampliación de vocabulario, la mejora de la comprensión auditiva y el fomento de la producción oral. En el aula de español como lengua extranjera (ELE), particularmente con estudiantes japoneses, la AD ofrece un medio innovador para facilitar el aprendizaje, al permitir que los alumnos practiquen la descripción detallada en español, mejorando así su capacidad para observar, narrar y reflexionar sobre el lenguaje utilizado.

1.1. LA AD COMO MEDIDA DE ACCESIBILIDAD EN LOS MEDIOS

En el contexto profesional de la accesibilidad en los medios, la AD se centra en hacer accesible el contenido visual a personas con

discapacidad visual o baja visión acercándola al máximo a la experiencia de un espectador normovidente. A través de una narración detallada y objetiva, la AD describe elementos esenciales de la escena que no se comunican a través del diálogo o del sonido, como gestos, expresiones faciales, paisajes, vestuarios, acciones y cambios en la ambientación. Por ejemplo, en la AD profesional se sigue la convención de no interpretar emociones y limitarse a describir. De este modo, en una escena en la que un personaje está a punto de llorar y vemos sus ojos, en lugar de aportar una visión subjetiva sobre sus emociones, como lo sería decir "está triste", la audiodescripción escogería un texto más parecido a "sus ojos se llenan de lágrimas". Las descripciones también deben ser concisas y deben tener la medida adecuada para poder insertarse en los espacios vacíos entre los diálogos de la película para no interferir con la narración principal. Las normas también indican el uso de un lenguaje claro y directo, evitando tecnicismos o referencias culturales confusas, de manera que la experiencia sea accesible para todos los usuarios, sin alterar el ritmo ni la coherencia de la trama audiovisual.

En el plano de la enseñanza de lenguas extranjeras, la AD se emplea con varios objetivos pedagógicos, que van más allá de su uso tradicional o del enfoque profesional en la accesibilidad para personas con discapacidades visuales. Algunos de los objetivos que busca el uso de la AD en el aula de idiomas son:

- Ampliación del vocabulario: la AD requiere descripciones detalladas y precisas, lo que ayuda a los estudiantes a expandir su léxico, especialmente en campos como las emociones, las acciones y los detalles visuales (objetos, escenarios, etc.).
- Mejora de la comprensión auditiva: al escuchar audiodescripciones, los estudiantes practican la comprensión del idioma de manera contextualizada, lo que les ayuda a captar matices y expresiones que no siempre aparecen en el discurso habitual.
- Práctica de la producción oral: la AD requiere que los estudiantes describan de manera coherente y fluida escenas o imágenes, lo que les ayuda a mejorar la expresión oral, la dicción y el uso de estructuras gramaticales complejas.

- Desarrollo de habilidades narrativas: al escribir el guion de la AD, los estudiantes practican la construcción de narrativas lógicas y secuenciales, lo que fortalece sus habilidades para contar historias o describir situaciones en el idioma que están aprendiendo.
- Afianzamiento de la síntesis: debido a la restricción de tiempo, la AD obliga a los estudiantes a priorizar la información relevante y a condensarla.

En este sentido, la AD está considerada como una herramienta para el desarrollo integral de habilidades lingüísticas ya que supone una inmersión activa en el idioma a través de la descripción precisa de elementos visuales relevantes.

1.2. AD EN ELE

Basándonos en esta propuesta didáctica y tomando como corpus de trabajo un producto japonés muy popular traducido al español, con la intención de conectar con el alumnado, se ha diseñado una actividad enfocada a los siguientes objetivos.

- Mejora del manejo del lenguaje descriptivo en español de un grupo de estudiantes japoneses.
- Entrenamiento de la toma de decisiones léxicas en la descripción.

Para esta propuesta tomamos como referencia el trabajo de Palion-Musioli (2020) presentado en su artículo “De la imagen a la palabra: El desarrollo del vocabulario léxico en la clase de ELE mediante el empleo de técnicas audiodescriptivas” donde aborda el uso de la audiodescripción como una técnica pedagógica en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE).

Originalmente concebida como una modalidad de traducción intersemiótica destinada a personas con discapacidad visual, la audiodescripción se ha revelado como una herramienta didáctica eficaz en el desarrollo de diversas competencias lingüísticas para el aprendizaje de lengua extranjera (Talaván y Lertola, 2022).

El artículo de Palion-Musiol es de especial interés en este caso por destacar cómo la audiodescripción puede fomentar el aprendizaje integrado de las cuatro destrezas lingüísticas (escuchar, hablar, leer y escribir) en el contexto de la enseñanza de ELE. Particularmente, enfatiza su utilidad en la enseñanza del léxico especializado, el desarrollo de la competencia intercultural y la sensibilización de los estudiantes hacia las necesidades de personas con discapacidades. La autora también subraya el potencial neurobiológico de la audiodescripción, argumentando que su uso en el aula estimula ambos hemisferios cerebrales, lo que podría resultar en un aprendizaje más efectivo y creativo.

Basándonos en las ideas y propuestas metodológicas de Palion-Musiol, en esta propuesta didáctica se diseña una actividad específica para mejorar la competencia escrita de un grupo de estudiantes de ELE japoneses. Esta actividad se enfoca en el manejo del lenguaje descriptivo en español, utilizando escenas de la serie *One Piece* de imagen real como material de partida.

2. PROPUESTA DIDÁCTICA ONE PIECE-AD

2.1. PRESENTACIÓN Y NIVEL

One Piece (Netflix, 2023) es una serie de ficción original de la plataforma digital Netflix que adapta el famoso anime y manga creado por Eiichiro Oda (1997). La primera temporada se compone de ocho episodios que narran el inicio de las aventuras de Monkey D. Luffy y su creciente tripulación.

Esta serie cuenta la historia de Luffy, un joven con el sueño de convertirse en el rey de los piratas. Después de consumir una de las “frutas del diablo”, con propiedades mágicas que otorgan poderes especiales a aquel que las ingiera, adquiere la habilidad de estirarse como si fuera de goma. A lo largo de su viaje, reúne a un grupo de compañeros de diversas procedencias y con distintas habilidades, como el espadachín Roronoa Zoro, la navegante Nami y el cocinero Sanji. Juntos, se embarcan en la búsqueda del legendario tesoro conocido como “el One Piece”.

La elección de esta serie se debe, en gran medida, a las escenas visualmente impactantes y variadas que presenta, lo que la convierte en un material ideal para una propuesta didáctica basada en la audiodescripción. Esto resulta interesante para que los estudiantes de español como lengua extranjera de origen japonés practiquen las cuatro competencias, ya que deben describir detalladamente una escena seleccionada utilizando para ello los huecos de diálogo. De este modo, prestan especial atención a los elementos visuales y aprenden a expresarlos con precisión en español, ampliando su vocabulario y mejorando su fluidez verbal, a la vez que practican la comprensión oral a través del contexto que deben audiodescribir posteriormente.

Por otro lado, es una serie actual ampliamente conocida por el público japonés y cada vez más conocida internacionalmente que trata temas como la amistad, la perseverancia y la diversidad en un contexto de aventuras que puede resultar atractivo para los estudiantes. Su enfoque en la superación personal y la búsqueda de sueños permite que el alumno se identifique con los personajes y las situaciones presentadas.

Esta propuesta didáctica está enfocada a estudiantes japoneses de español de un nivel B2 o C1, para trabajar las competencias lingüísticas que se encuentran dentro del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER) (Consejo de Europa, 2002). Se utilizará como material original una secuencia de la serie *One Piece Live Action* correspondiente al episodio 5 de la primera temporada, titulado “¡Buen provecho en el Baratie!”. La escena muestra a Luffy, el protagonista, y a Sanji, uno de sus acólitos más imprescindibles y queridos por el público internacional, conversando en la cocina del restaurante Baratie. La escena comienza alrededor del minuto 20:00 y tiene una duración de 7 minutos.

2.2. OBJETIVOS

El objetivo principal de esta propuesta consiste en mejorar la competencia oral y escrita de los estudiantes japoneses de español como lengua extranjera mediante la práctica de la audiodescripción de una escena seleccionada.

Los objetivos específicos son la ampliación del vocabulario descriptivo en español mediante la incorporación de palabras del campo léxico de la cocina, como “bancada”, “cuchillo” o “vaso de cristal tallado”, el desarrollo de la fluidez verbal a través de la práctica de la narración espontánea y estructurada en contextos reales, la mejora de la pronunciación y de la entonación al tener que ajustarse a los patrones fonéticos del español, el afianzamiento de las estrategias de síntesis y de las estrategias de síntesis al describir elementos visuales con precisión, y la práctica del uso correcto de estructuras gramaticales, tiempos verbales y concordancia.

Esta actividad, además, de manera transversal, puede contribuir a aumentar la confianza de los estudiantes para hablar en público a través de la presentación de su audiodescripción ante sus compañeros, al desarrollo del pensamiento crítico y creativo al elegir las palabras y expresiones más adecuadas para transmitir la información visual de una forma sintetizada y, especialmente, puede fomentar la empatía y la sensibilidad al considerar cómo su audiodescripción puede ser útil para personas con discapacidad visual.

2.3. CONTENIDOS Y ACTIVIDADES

Los contenidos que planteamos para esta propuesta didáctica se relacionan con el desarrollo de la comprensión y expresión oral a través de la audiodescripción de una escena concreta y, de manera transversal, el refuerzo de los conocimientos lingüísticos adquiridos en español previamente y de las diferencias culturales.

Gracias al análisis de la secuencia escogida doblada al español se pretende mejorar la competencia oral (comprensión y expresión) de los estudiantes japoneses.

La primera sesión, de 90 minutos, comienza con una actividad preliminar que incluye el visionado de un fragmento tanto en su versión original como doblada. De manera oral, y como introducción, se describe la escena sin considerar las normas de la audiodescripción (AD) profesional. A continuación, se ofrece una breve explicación sobre la AD profesional y su función en esta actividad. El docente contextualiza la escena, proporcionando explicaciones sobre lugares u objetos necesarios

para que el estudiante pueda comprender la trama en su totalidad. Además, se extrae el diálogo y se explica el uso del código de tiempo para situar la AD dentro del guion.

En la segunda sesión, también de 90 minutos, se realiza el primer borrador del guion de audiodescripción sin restricciones de tiempo (isocronía).

La tercera sesión, de 90 minutos de duración, se centra en la adaptación. En esta etapa, los estudiantes aplican una restricción de tiempo mediante locución. Trabajando en grupos, colaboran en la síntesis o explicitación de la AD, asegurándose de que la locución no se solape con los diálogos.

Durante la cuarta sesión, de 60 minutos, los estudiantes trabajan de manera autónoma para pulir su audiodescripción y producir el guion final para la locución. También graban la locución y deben traer a clase el vídeo con la pista de AD superpuesta.

Finalmente, en la quinta sesión, de 90 minutos, los estudiantes presentan su audiodescripción de forma oral. Comparten con sus compañeros las decisiones tomadas en relación con la expresión escrita, específicamente en cuanto a léxico, gramática y registro. Además, se discuten los retos relacionados con la pronunciación y la prosodia. Estas actividades pueden complementarse con otras para reforzar aún más la competencia comunicativa de los estudiantes de español.

2.4. SECUENCIA APLICATIVA

A continuación, se aporta la secuencia aplicativa que recibirán los estudiantes en el momento de realizar la actividad, disponible en el aula virtual en el apartado de “Actividades en el aula”.

1. Sesión 1: Actividad preliminar

- a. Visionado: Mira el fragmento en su versión original y doblada.
- b. Descripción oral: Para romper el hielo, describe brevemente la escena, sin preocuparte por las normas de la audiodescripción (AD) profesional.

- c. Explicación: Escucha una breve explicación de qué es la AD profesional y cuál es su función en esta actividad.
 - d. Contextualización: Presta atención a la contextualización que dará el docente sobre los lugares y objetos clave de la escena.
 - e. Diálogo y código de tiempo: Extrae el diálogo de la escena y fíjate en cómo se emplea el código de tiempo para situar la AD en el guion.
2. Sesión 2: Audiodescripción
- a. Escribe el primer borrador del guion de AD sin preocuparte por las restricciones de tiempo (isocronía). Céntrate en describir lo esencial de la escena.
3. Sesión 3: Adaptación
- a. Aplicación de restricción de tiempo: En grupos, adapta tu guion de AD para que respete las restricciones de tiempo. La locución de la AD no debe solaparse con los diálogos.
 - b. Síntesis o explicitación: Trabaja con tu grupo para ajustar la AD, colaborando en la síntesis o explicitación según sea necesario.
4. Sesión 4: Trabajo autónomo
- a. Pulido del guion: Perfecciona tu guion de AD y prepáralo para la grabación final.
 - b. Grabación: Graba la locución de la AD y trae el vídeo con la pista de AD superpuesta a la próxima clase.
5. Sesión 5: Presentación de AD
- a. Presentación oral: Expón ante tus compañeros las decisiones que has tomado en cuanto a léxico, gramática y registro para describir la escena.

- b. **Discusión:** Comparte los retos que has encontrado en cuanto a pronunciación y prosodia, y participa en la discusión en clase.

2.5. EVALUACIÓN Y RÚBRICA DE CORRECCIÓN

En cuanto a la evaluación de estas actividades de audiodescripción en español para estudiantes japoneses de ELE, se propone el uso de encuestas o cuestionarios (en formato digital o en papel) para poder contrastar las respuestas de los alumnos participantes.

Mediante preguntas con respuestas basadas en escalas tipo Likert se puede evaluar la percepción personal de este tipo de actividades para considerar la dificultad percibida por los estudiantes en las diferentes áreas de trabajo (estructuras gramaticales, léxico específico, preposiciones, conjugaciones verbales, así como las dificultades encontradas en la expresión oral o en la comprensión auditiva).

En lo que respecta a la rúbrica de corrección de la actividad para evaluar el progreso de los estudiantes, se aplica el baremo de insuficiente (inferior al 25%), bueno (50% o superior) o excelente (75% o superior), en función de la consecución de los siguientes objetivos:

- Descripción de todos los elementos esenciales
- Correcta formulación de las descripciones (gramática, sintaxis, conjugación)
- Correcta pronunciación

2.6. PROPUESTA DE AUDIODESCRIPCIÓN: FICHA DEL PROFESOR

Por motivos metodológicos, se utiliza en la audiodescripción propuesta para corregir la actividad un formato adaptado por las autoras a las necesidades de este trabajo, en el que el texto de la AD que deberá ser locutado se consigna en cursiva, entre los diálogos de la pista de audio doblada al español. Los vocablos subrayados corresponden a distintos retos para el alumnado japonés.

[Inicio de la AD, 20:10]

Se abre una puerta de dos hojas y un chico joven con camiseta roja y delantal negro irrumpe en la cocina empujando un carrito con vajilla sucia apilada en varios montones. Es Luffy.

SANJI: Chico de las tareas. ¿Cómo van esos platos?

LUFFY: Parece que nunca se acaban.

Sanji está sentado en un rincón.

SANJI: El viejo es una joya. ¿Te arrepientes darle al viejo un pagaré?

LUFFY: No me arrepiento de nada. ¿Por qué mirar atrás?

SANJI: Qué suerte. Yo siempre que miro delante, solo veo el pasado.

Sanji tiene un vaso de cristal tallado delante y juguetea con un mechero. En la pared, varios diplomas.

LUFFY: ¿Desde cuándo eres camarero?

SANJI: Soy cocinero. El mejor del East Blue. Aunque da igual. Mientras el viejo esté al mando, estoy vetado.

LUFFY: Tu plato estaba increíble.

SANJI: ¿El sauté de atún elefante?

LUFFY: Sí.

SANJI: ¿Lo probaste?

LUFFY: Sí, claro que sí. Tenía que probarlo. Estaba aún mejor que la comida de aquí. Eres un gran cocinero.

SANJI: Ah, ya.

LUFFY: ¿Por qué Zeff te hace servir mesas?

SANJI: Porque está celoso. Yo debería dirigir esto, pero el viejo es tan cabezota.

LUFFY: Ese es tu sueño. Ser el jefe de cocina de aquí.

Luffy se apoya en una bancada bajo unas lámparas que dan luz roja.

SANJI: Nah

LUFFY: Te apasiona cocinar pero no quieres hacerlo aquí.

SANJI: Hay un... lugar... donde hay... ingredientes de los cuatro mares. East Blue, West Blue, North y South. Es el All Blue. Está escondido... pero... hay peces que nadie ha visto nunca. ¿Sabes? Algas raras, especias que... no se han probado. Es el paraíso de un cocinero. Y... un día lo encontraré. Ese es mi sueño.

LUFFY: Si quieres cocinar, adelante. No permitas que un viejo cabezota se interponga en tu camino. Díselo. Dile lo que quieres.

SANJI: Es más... complicado, ¿sabes?

LUFFY: Tampoco me va complicarme la vida.

HOMBRE: ¡Ayuda!

Un hombre entra en la cocina y se desploma.

SANJI: Tranquilo, tranquilo. Tranquilo. Huy. ¿Estás bien?

HOMBRE: Tengo hambre. Por favor.

SANJI: ¿Sí? Venga. ¿Quieres arroz frito con ternera en conserva?

PATTY: Oye, ¿qué haces?

SANJI: En el Baratie todos comen.

PATTY: ¿Y quién va a pagarlo? No podemos dar limosna a todos los piratas pobres que se presentan aquí.

SANJI: Si tiene hambre, le alimento.

PATTY: Zeff te echó de la cocina.

SANJI: No veo al viejo aquí. ¿Tú sí?

PATTY: Tú mismo.

En la bancada con un cuchillo, Sanji corta un trozo de carne. Luffy sonríe.

En una mesa con un mantel de cuadros, un cuenco de arroz con carne, guisantes y cebolla tierna. El pirata hambriento come con fruición.

HOMBRE: He ido a la deriva una semana. Me has salvado la vida.

Sanji limpia la bancada con un trapo.

LUFFY: Eres buen cocinero y buen tío. Si crees que Zeff no te valora, únete a mi banda.

Sanji sonríe y mira hacia abajo.

Mientras seca el cuchillo, niega con la cabeza.

[Fin de la AD, 26:40]

3. RESULTADOS PREVISTOS

3.1. RESULTADOS

Dado que los estudiantes ya están familiarizados con la trama y los personajes, podrán concentrarse en describir el entorno de la cocina, incluyendo elementos como la comida, los platos sucios y la interacción entre los personajes o su actitud y localización en la escena. Se espera que esta actividad les ayude a expandir el vocabulario y la fraseología relacionada con el entorno culinario y los objetos que aparecen en la escena, además de practicar descripciones precisas y detalladas en español.

3.2. DIFICULTADES PREVISTAS

Dado que el guion de AD es un texto que se escribe para ser leído, la actividad revelará información sobre el dominio de producción escrita y la capacidad de síntesis del grupo en lengua española, además de sus capacidades de dicción. Estos resultados preliminares se deben relativizar y extrapolar a un contexto de aprendientes no hispanohablantes, teniendo en cuenta sus dificultades habituales en español, con el fin de prever a qué dificultades se enfrentará un grupo de esas características.

Por su parte, debido a las diferencias entre el español y el japonés, los estudiantes japoneses de español como lengua extranjera (ELE) suelen enfrentarse a dificultades específicas, tanto a nivel lingüístico como cultural. Veremos a continuación algunas de las dificultades más comunes. Estas dificultades requieren un enfoque pedagógico especializado que tenga en cuenta las diferencias entre ambos idiomas y que proporcione a los estudiantes estrategias para superar estos obstáculos.

3.2.1. Dificultades lingüísticas previstas

Aunque los estudiantes conocen el contexto de la serie, podrían encontrar dificultades al intentar describir con precisión los objetos de cocina y los alimentos que aparecen en la escena, o las acciones de los personajes en el contexto de la comida. Elementos como “bancada”, “trapo” y construcciones verbales descriptivas como “comer con fruición” o “irrumpir” pueden no ser la primera opción del estudiante japonés al tratar de

describir la escena, ya que podrían recurrir más fácilmente a “mesa”, “servilleta”, “devora” y “entra”. Por otro lado, el movimiento de los personajes en el entorno de la cocina podría resultar complicado en términos de construcción gramatical: irrumpir, apoyarse, reclinarse, ya que tendrían que coordinar adecuadamente el uso de verbos y preposiciones.

Otra dificultad destacable es la sintaxis del español. La oración en japonés sigue un orden SOV (Sujeto-Objeto-Verbo), mientras que el español se construye según el orden SVO (Sujeto-Verbo-Objeto). Esta diferencia suele generar errores comunes en la colocación de verbos y objetos en las oraciones. Además, el uso de artículos en español, tanto definidos como indefinidos, pero estos últimos mayoritariamente según Nakagawa (2021) presenta un reto, ya que en japonés no existen equivalentes directos.

Otro tipo de dificultad a nivel lingüístico es el manejo de las preposiciones en español. En japonés, las partículas son las que indican las relaciones gramaticales entre las palabras y su uso es diferente al de las preposiciones en español. Por ejemplo, los estudiantes japoneses a menudo confunden preposiciones como “por” y “para”, o “en” y “a”, debido a la falta de correspondencia directa en su lengua materna.

3.2.2. Dificultades en la competencia oral

En cuanto a la producción oral, algunos estudiantes pueden tener dificultades con la pronunciación de palabras que contienen sonidos complicados para hablantes japoneses, como la vibrante múltiple /r/ en palabras como “irrumpir” o “carrito”, o con el uso correcto de las consonantes en palabras como “delantal” o “trapo”.

Además, los hablantes japoneses tienden a tener problemas con la entonación y el acento, ya que el japonés es una lengua tonal con una entonación más plana, mientras que el español tiene una entonación más variada y dependiente del estrés léxico.

3.2.3. Dificultades en la comprensión auditiva

Debido a la velocidad del habla en español y la existencia de múltiples variantes dialectales, los estudiantes japoneses suelen tener dificultades

para comprender el habla rápida y las elipsis de los hablantes nativos. Además, la gran cantidad de pronombres personales omitidos en español puede suponer una dificultad añadida en la identificación de quién realiza la acción en una oración.

3.2.4. Dificultades técnicas

En el plano de las especificaciones técnicas, los estudiantes podrían tener dificultades para insertar sus descripciones en los momentos adecuados sin interrumpir el diálogo entre Sanji y Luffy, ya que la escena mezcla la interacción verbal con acciones visuales relevantes. Además, podrían tener problemas para describir con suficiente detalle los objetos en la cocina, mientras intentan coordinar la narración con el tiempo disponible entre los diálogos. El manejo de herramientas tecnológicas para grabar sus descripciones también podría suponer un reto, especialmente si no tienen experiencia previa con programas de edición de vídeo y audio.

3.3. POSIBLES SOLUCIONES

Para superar las dificultades lingüísticas, ya que el enfoque de la actividad no supone conseguir una AD profesional ni comercial, se podría proporcionar a los estudiantes un glosario específico de términos relacionados con la cocina y los utensilios que aparecen en la escena, como “platos sucios”, “cuchillos”, “delantal”, “trapo”, “bancada” y diferentes tipos de objetos de cocina. Este vocabulario les permitiría describir el entorno con mayor precisión y seguridad. También sería útil realizar actividades previas de práctica gramatical, centradas en la construcción de frases descriptivas que incluyan preposiciones y adverbios de lugar para describir las acciones de los personajes en la cocina.

En cuanto a la producción oral, se podrían realizar ejercicios de pronunciación específicos para abordar palabras con presencia de grupos consonánticos como “frucción”, además de trabajar en la correcta articulación de los sonidos de la /r/ y otras consonantes problemáticas en el caso de los estudiantes japoneses. Sería útil realizar prácticas sencillas de narración oral en grupo, para que los estudiantes puedan coordinarse y ajustar el ritmo de sus descripciones a la acción visual y al

diálogo de la escena. Este tipo de ejercicio se podría recoger en una sesión preliminar o preparatoria.

Para solventar las dificultades técnicas, se podría elegir una escena con menos diálogo y más metraje descriptivo, de modo que los estudiantes puedan concentrarse en describir los objetos visuales sin sentirse abrumados por deber atender a la isocronía ya que el objetivo no es conseguir una AD profesional. Además, se podrían ofrecer tutoriales sencillos sobre cómo grabar y editar la locución, de manera que los estudiantes se sientan cómodos con las herramientas tecnológicas necesarias para completar la actividad.

4. DISCUSIÓN

El uso de un contenido culturalmente relevante que facilita la motivación de los estudiantes y la práctica del vocabulario general en contexto garantizan que sea una actividad atractiva y motivadora (Garrido y Dávila, 2023). No obstante, debemos tener en cuenta las limitaciones de la actividad, como las dificultades lingüísticas y técnicas, que requieren un enfoque más específico en áreas como la pronunciación y la sincronización oral. Estos retos resaltan la necesidad de perfeccionar el enfoque metodológico para ajustarlo a las capacidades y necesidades de los estudiantes.

Aunque los estudios previos han demostrado la efectividad de este tipo de actividad en el aula de lengua extranjera, como plan de mejora y ampliación de alcance y profundidad del estudio es esencial ampliar la investigación a otros grupos de estudiantes japoneses de distintos niveles de competencia en español. Realizar la actividad en diversos contextos, incluyendo la puesta en práctica de la actividad en centros educativos de Japón permitiría observar cómo las diferencias en niveles de habilidad, exposición cultural y acceso a recursos afectan a la efectividad de la audiodescripción como herramienta de enseñanza. Este enfoque comparativo arrojaría datos más sólidos y ayudaría a optimizar la integración de la AD en la enseñanza de ELE, ajustando la dimensión técnica a una mayor diversidad de estudiantes y entornos.

REFERENCIAS

- Consejo de Europa. (2002). Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Estrasburgo: Language Policy Division. Traducción al español: Instituto Cervantes, 2002.
- Garrido, F., Dávila, M. (2023). La motivación del estudiante universitario japonés en las clases de ELE: perfiles y valores. En *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2* (pp. 95-110). Servicio de Publicaciones.
- Mishima, Y. (2021). Metas y tareas en la enseñanza de la lengua española en el nivel universitario en Japón. *Foro de profesores de E/LE*, (17), 99-116.
- Nakagawa, M. (2012). El uso de los determinantes en estudiantes japoneses de español. *Epos: Revista de filología*, (28), 59. <https://doi.org/10.5944/epos.28.2012.12264>
- Palion-Musiol, A. (2020). De la imagen a la palabra. Desarrollo del vocabulario léxico en la clase de ELE mediante el empleo de técnicas audiodescriptivas. *Lengua y Habla*, 132-145.
- Talaván, N., Lertola, J. (2022). Audiovisual translation as a didactic resource in foreign language education. A methodological proposal. *Encuentro*, 30, 23–39. <https://doi.org/10.37536/ej.2022.30.1931>

VISUAL JOURNEYS ACROSS CULTURES: USING THE GRAPHIC NOVEL PASHMINA AS A POTENTIAL TOOL TO FOSTER INTERCULTURAL COMPETENCE IN THE EFL CLASSROOM

NADIA M. ARIAS
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCTION

In today's globalised world, fostering intercultural competence has become a primary goal in education, particularly in the context of foreign language education. Intercultural competence provides students with the essential skills to interact effectively and appropriately in multicultural environments, cultivating their empathy and solidarity towards individuals who experience realities different from their own (Deardorff, 2012). Furthermore, as culture becomes increasingly visual, the use of multimodal materials that integrate diverse perspectives and learning opportunities has emerged as an essential approach in education (New London Group, 1996). Among such materials, graphic novels stand out as a particularly effective medium for developing intercultural competence in the English as a Foreign Language (EFL) classroom (Aldahash & Altalhab, 2020; Basol & Sarigul, 2013; Brinkmann, 2015; Kennedy & Chinokul, 2020; Ortega, 2020; Öz & Efecio, 2015). Therefore, the present research proposes the integration of graphic novels into the EFL classroom as a tool to develop students' intercultural competence and multiliteracy skills.

This chapter focuses on the graphic novel *Pashmina* by Nidhi Chanani (2017), a compelling narrative that weaves together themes such as migration, identity, the negotiation of cultural heritage, and the complexity of familial ties. Through its multimodal format, *Pashmina* employs

various semiotic resources such as graphics, colour, and typography (Eisner, 1985; McCloud, 1994) to tell a rich story that invites students to engage with historical, political, and social contexts from diverse cultural perspectives. These elements work together to convey emotions, tone, and meaning, thus enabling students to critically analyse both visual and textual information while fostering their intercultural awareness.

Building on the multiliteracy pedagogy proposed by the New London Group (1996) and the guide on multimodality by Bezemer and Jewitt (2018), this approach emphasises the importance of visual literacy and critical analysis in interpreting graphic novels with the aim of developing the set of skills that shape intercultural competence as defined by authors such as Deardorff (2012), Byram (2021), and Fantini (2009).

This paper is structured as follows: first, it examines the theoretical notions underlying intercultural competence, underscoring its relevance to language learning and global citizenship. It then describes graphic novels as multimodal artifacts, highlighting their unique ability to combine visual and textual elements to communicate meaning and evoke emotional responses. This is followed by an analysis of Nidhi Chanani's *Pashmina* that focuses on its exploration of identity, cultural heritage, family relationships, as well as on the interplay of graphics and words to convey such complex narratives. Next, the paper provides examples of classroom activities and assessment methods. Finally, it discusses the potential benefits and challenges of using graphic novels as an educational tool, concluding with a reflection on their transformative capacity to foster intercultural competence and multiliteracy skills.

2. INTERCULTURAL COMPETENCE

Developing communicative competence requires specific skills such as understanding and using appropriate grammar and vocabulary, recognising and adhering to sociolinguistic norms, structuring conversations effectively, and cultivating strategic competence to manage communication breakdowns or enhance message delivery (Dara et al., 2024). When these communicative exchanges occur in a multicultural setting, additional abilities become essential. To navigate such culturally

diverse contexts effectively, it is crucial to develop intercultural competence, a multifaceted construct that comprises attitudes, skills, knowledge, and behaviours which collectively enable meaningful and respectful intercultural communication (Byram, 2021; Clouet et al., 2022; Deardorff, 2012).

Models have appeared in recent decades that try to illustrate the interconnected elements of intercultural competence. Deardorff's framework (2012), designed as a pyramidal model, is based on four key attitudes, namely, demonstrating respect for others and their cultural diversity, maintaining openness to alternative perspectives, cultivating curiosity to learn about other cultures, and showing cultural self-awareness to acknowledge one's own cultural biases, values and perspectives. It also includes the knowledge of one's own culture and that of others, which involves cultural, sociolinguistic, and worldview awareness. The skills that, according to Deardorff, enable individuals to navigate intercultural situations effectively include listening, observing, and interpreting verbal and non-verbal cues from others, analysing and reflecting on intercultural experiences to bridge cultural differences, relating those experiences to one's own cultural background, and adapting one's own behaviour and communication style to align with culturally appropriate norms.

Deardorff's components align with the five *savoirs* that Byram (2021) outlines in his own model and states as essential to interact effectively and appropriately in intercultural contexts. The first of them is *savoirs*, the knowledge of social groups, cultural practices, and processes of interaction in one's own culture and that of others. *Savoir comprendre* involves the ability to interpret cultural practices and texts from other cultures and relate them to one's own cultural context, as well as focusing on analysing and bridging cultural differences. *Savoir apprendre/faire* emphasises the ability to observe, ask questions, and adapt during intercultural encounters, whereas *savoir être* develops attitudes of curiosity, openness, and willingness to suspend judgement about other cultures while also questioning one's own cultural assumptions. Finally, *savoir s'engager* represents the ability to critically evaluate and engage with culturally diverse practices, texts, and products.

Whereas Deardorff's model provides an outcome-oriented framework that connects personal development (internal outcomes) to observable behaviours (external outcomes) and that can be applied across diverse contexts, including education, business, and social interactions, Byram's proposal emphasises its pedagogical application, underscoring the need for intercultural competence to go beyond linguistic proficiency. Both models highlight the need for effectiveness to achieve communication goals in intercultural contexts, and appropriateness that ensures behaviours and interactions are suitable and respectful within the cultural context. They also coincide in stating that in order to fully understand other people and their diverse realities, individuals need to reflect on their understanding of themselves and their own cultural background.

Huber and Reynolds (2014) gather all the components present in Deardorff and Byram's respective models and suggest they need to be applied through actions such as seeking opportunities to engage in intercultural exchanges, discussing diverse views and perspective as well as constructing common ones, or defending human rights while challenging attitudes and behaviours which threaten them. At this level of action, they provide the following definition:

- Intercultural competence is therefore a combination of attitudes, knowledge, understanding, and skills applied through action which enables one, either singly or together with others, to:
- understand and respect people who are perceived to have different cultural affiliations from oneself;
- respond appropriately, effectively, and respectfully when interacting and communicating with such people;
- establish positive and constructive relationships with such people;
- understand oneself and one own's multiple cultural affiliations through encounters with cultural "difference." (2014, pp. 16-17).

The acquisition of intercultural competence is a dynamic and lifelong process (Deardorff, 2012) that involves not only the recognition and appreciation of cultural differences, but also the cultivation of empathy

and the capacity to adapt one's communicative practices to diverse cultural settings. Intercultural competence can therefore be considered "a core competence which is required for democratic citizenship within a culturally diverse world" (Huber & Reynolds, 2014, p. 21).

2.1. INTERCULTURAL COMPETENCE IN EFL

The importance of addressing intercultural competence in education has been often emphasised by scholars who highlight its role in fostering meaningful and effective communication as well as social cohesion and solidarity. Some academics, such as Byram (2009) and Kramsch (2013), argue that language is inseparable from its cultural context, while others underscore the significance of educational and cultural institutions in strengthening social cohesion (Deardorff, 2012; New London Group, 1996). In the context of English as a Foreign Language (EFL) education, these insights underline the need to integrate intercultural competence as a key element in the process of language learning.

Kramsch (2013) posits that language learners come to fully understand their own identities through encounters with the Other, i.e., individuals or groups perceived as different from oneself, often in terms of cultural, linguistic, or social identity. This process of self-understanding involves encounters with those who hold different historical, cultural, and subjective experiences although true understanding of these experiences only emerges when learners view them through the perspective of that Other. This dynamic process requires to critically engage with one's own cultural assumptions and biases while learning to interpret and appreciate diverse cultural contexts, thus fostering empathy and intercultural awareness.

Such engagement aligns with Deardorff's (2012) emphasis on the relevance and appropriateness of tools and methods to the specific context in which intercultural understanding is pursued. In this process, language plays a dual role as a medium of communication and as a repository of cultural values, beliefs, and norms. For EFL learners, developing intercultural competence involves mastering not only the linguistic aspects of communication but also the ability to interpret and produce culturally appropriate interactions (Byram, 2009). This dual focus

enhances students' capacity for meaningful exchange while fostering a deeper understanding and appreciation of cultural diversity.

One effective approach to cultivating intercultural competence is through the use of authentic materials such as literary texts (González Rodríguez & Borham, 2012; Nemouchi & Byram, 2019; Zacharias, 2005), films (González Rodríguez & Borham, 2012; Rodríguez & Gerke, 2022), and graphic narratives (Carano & Clabough, 2016, 2016; Carlson et al., 2022; Hegland, 2023; Juneau & Sucharov, 2010; Marlatt & Dallacqua, 2019; Sieber, 2024). These materials provide students with diverse cultural perspectives, enabling them to engage with worldviews and experiences different from their own. By immersing learners in narratives that reflect diverse cultural contexts, these authentic materials offer opportunities for them to challenge stereotypes, broaden their understanding of cultural diversity, and develop empathy. Moreover, they play a key role in fostering critical thinking skills by encouraging students to question their own beliefs and assumptions. Through reflection and discussion, they are prompted to analyse how their cultural background shapes their interpretation and bias, thereby gaining deeper understanding of both their identity and that of others (Nemouchi & Byram, 2019).

In short, integrating intercultural competence into EFL education is essential to prepare learners to navigate the complexities of today's multicultural society. By addressing language as a cultural construct and leveraging contextually tools and methods, teachers can create transformative learning experiences that encourage students to engage in meaningful intercultural communication. Authentic texts serve as a valuable resource by offering innovative ways to foster intercultural exchanges and critical reflection. Following this approach, not only does EFL education develop students' linguistic proficiency, but it also cultivates the intercultural awareness that will enable them to become responsible global citizens.

3. GRAPHIC NOVELS AS A MULTIMODAL SEQUENTIAL FORM OF ART

Multimodality is a concept that underscores the integration of multiple modes of communication such as text, images, and layout, and that has

been pivotal in understanding how meaning is constructed and conveyed (Kress, 2010). This theoretical framework highlights the collaborative role of semiotic resources in creating and communicating meaning. As Bezemer and Jewitt (2010) argue, meaning emerges not from language alone, but from an ensemble of semiotic resources, each contributing uniquely to the overall communicative act. They further outline three core principles of multimodality: the strategic use of multiple semiotic resources, the holistic construction of meaning through multimodal wholes, and the necessity of analysing all resources and their interactions to fully interpret a multimodal text (Bezemer & Jewitt, 2018). These principles stress the intricate and deliberate orchestration of modes in shaping meaning, thus demanding a comprehensive approach to textual analysis.

Each mode of communication offers unique affordances, which are defined by Gibson (as cited in Bezemer & Jewitt, 2010) as the inherent capabilities or constraints that shape its ability to represent meaning. These affordances are not static but are influenced by the material properties of the medium and its socio-cultural and historical usage, making some ideas easier to express in specific modes. For instance, visual modes may convey spatial relationships more intuitively, while textual modes can articulate abstract ideas more precisely. Halliday's framework of ideational, interpersonal, and textual functions provides a structured approach to understanding how these modes contribute to meaning-making (Halliday, 1978). The interplay of these functions in multimodal ensembles, i.e., carefully orchestrated combinations of modes, enables the construction of rich, layered narratives that transcend the limitations of any single mode (Bezemer & Jewitt, 2010). This dynamic integration underscores the necessity of examining both the individual and collective contributions of modes to fully appreciate the complexity of multimodal texts.

Graphic novels provide a compelling illustration of multimodality in practice. Through their sequential arrangement of panels (Eisner, 1985), use of colour and shading, and integration of texts and visuals (McCloud, 1994), the graphic novel format demonstrates how various semiotic resources interact to construct meaning. Additionally, features

unique to this format contribute significantly to its narrative meaning (McCloud, 1994). Word balloons, for instance, convey dialogue, tone, and character voice, while gutters, i.e., the spaces between panels, prompt readers to infer actions and transitions, engaging them in active meaning-making, and lettering styles further enhance mood and emphasis, contributing to the multimodal ensemble of the narrative (McCloud, 1994).

The visual grammar described by Kress and Van Leeuwen (2021), which encompasses elements such as framing, salience, and layout, underscores the role of visual design in guiding reader interpretation. This interpretative role of the reader is particularly pronounced when reading graphic novels, since the gaps in the narrative signalled by gutters, the interplay of texts and visuals, and the layout of panels require readers to construct coherence and infer connections, highlighting the dynamic interaction between the text and its audience. As McCloud (1994) notes, the act of closure, i.e., mentally filling in gaps between panels, is central to the reader's engagement with the medium. This interpretative process aligns with Rosenblatt's (1994) reader-response theory, which emphasizes the transactional relationship between text and reader, where meaning emerges through the latter's active engagement and prior experiences. In this sense, graphic novels invite readers to become co-creators of the narrative, leveraging their visual literacy skills.

In the context of English as a Foreign Language (EFL) classroom, graphic novels serve as a valuable pedagogical tool (Aziz & Aziz, 2023; Basol & Sarigul, 2013; Brinkmann, 2015; Carter, 2007; Ortega, 2020; Öz & Efecio, 2015; Yang, 2008). Their multimodal nature provides layered opportunities for comprehension and analysis since the visual elements offer contextual and emotional cues that support understanding, particularly for learners with limited language proficiency (Kennedy & Chinokul, 2020; Öz & Efecio, 2015; Pishol & Kaur, 2015). Furthermore, by combining visual and textual information, graphic novels encourage a deeper engagement with content, thus fostering students' interpretive, multicultural, and critical thinking skills (Carter, 2017; Chun, 2009; Dallacqua & Fink, 2012; Marlatt & Dallacqua, 2019; Moeller, 2011; Park, 2016). As Serafini (2014) highlights, multimodal

texts, such as graphic novels, require readers to navigate and interpret multiple sign systems simultaneously, which contributes to developing students' abilities to synthesise and evaluate information across modes.

In short, graphic novels exemplify the principles of multimodality by leveraging the unique affordances of different semiotic resources, with their reliance on word balloons, panels, gutters, and lettering underscoring the importance of analysing the interplay between modes. Additionally, the interpretative role of the reader in constructing meaning demonstrates the interactive nature of these multimodal texts. Regarding educational contexts, graphic novels not only illustrate multimodal principles but also offer practical benefits for fostering comprehension and engagement, particularly in language learning environments. Therefore, the incorporation of graphic novels into pedagogical practices aligns with broader calls for multimodal literacy in contemporary education, emphasising the need to provide students with skills to navigate and interpret today's complex, multimodal landscapes (Byram, 2021; New London Group, 1996).

3.1. THE GRAPHIC NOVEL: *PASHMINA*

Pashmina by Nidhi Chanani (2017) is a graphic novel that follows the story of Priyanka, a young Indian American girl who lives with her single mother in the United States. Her mother's reluctance to talk about why she left India or Priyanka's father makes the girl curious and frustrated. She feels disconnected from her Indian heritage and struggles to understand her place between the two cultures. One day, Priyanka discovers a mysterious pashmina shawl hidden in a suitcase and when she wraps herself in it, she is transported to a fantastical version of India. Here, accompanied by two mystical figures, an elephant and a peacock, Priyanka experiences the beauty of the Indian culture and begins to unravel some of the mysteries of her heritage. These magical journeys inspire the girl to confront her mother about her past, but when her questions remain unanswered, Priyanka decides to visit India herself to seek the truth. During her trip, she has the opportunity to see the real India and learn about her mother's own struggles, the societal pressures

she faced, and the real reasons for her decisions. Priyanka also discovers here the story of the pashmina she found and its connection to her family. Through her journey, she gains a deeper understanding of her identity, and she reconciles her Indian heritage with her American upbringing, finding strength in the connection of both.

Chanani's graphic novel uses a complex combination of visual and textual elements to explore themes of family, identity, and self-discovery, as well as the complexities of cultural heritage. Central to its aesthetic and thematic depth is the strategic usage of colour to combine fantasy with real-life experiences. The muted tones used to depict Priyanka's everyday life in the United States and her stay in India sharply contrast with the vibrant hues of the magical version of the country she experiences through the pashmina shawl. Not only does this visual dichotomy serve to enhance the emotional resonance of the narrative, but it also functions as a metaphor for Priyanka's complex relationship with her cultural heritage. While the panels in subdued colours reflect her feelings of disconnection and yearning for understanding, the colourful depictions of magical India represent a romanticised yet empowering engagement with her ancestral roots.

The selection criteria focused on *Pashmina's* cultural representation and relevance, its engagement through multimodal storytelling, and its potential for critical reflection. This graphic novel offers a rich portrayal of Indian American cultural experiences. By focusing on themes such as family dynamics, migration, and heritage, it contributes to discussions about the shaping of one's own identity and the challenges of navigating multicultural contexts. Furthermore, the graphic novel format provides a dynamic representation of these themes through visual metaphors, cultural symbols, and dialogues which creates opportunities for interactive classroom activities, such as group discussions, visual analysis, and creative storytelling. Finally, by addressing topics such as self-discovery and family relationships while grounding them in specific cultural contexts, *Pashmina* encourages students' critical reflection on their own cultural assumptions and biases, fostering their empathy and a broader understanding of diversity.

4. METHODOLOGY

4.1 ACTIVITIES

Research shows that previous training is necessary for maximising the potential of graphic novels as a teaching tool (Aziz & Aziz, 2023). Providing students with some instruction on visual literacy and the main conventions of the graphic novel format before delving into the reading and the activities contributes to a more nuanced understanding of the narrative and a deeper exploration of how visual elements add to the symbolic and intercultural dimensions of the story. Therefore, this previous preparation not only fosters better comprehension but also enhances students' critical engagement with the graphic novel as a multi-modal artifact.

The activities proposed in this section have been designed to fulfil the main objective of fostering students' intercultural competence through the graphic novel format, ensuring that they not only engage students but also explicitly promote the skills and attitudes necessary for navigating an increasingly interconnected world. To do so, said activities focus on factors such as the significance of cultural symbols in the narrative, the affordances of the different communication modes, and the development of creative storytelling skills. Although it is part of a larger project designed to be implemented at higher education level, this proposal could be adapted to be used in lower levels. Considering the critical approach of the activities, the minimum recommended proficiency level of English is B1.

4.1.1. Literature circles

One effective strategy to facilitate discussions on *Pashmina* would be the use of literature circles as suggested by Low and Jacobs (2018). These circles are small, student-led discussion groups where each member has a specific role in analysing and commenting on various aspects of the graphic novel format, thus encouraging critical engagement and collective learning. The elements proposed to be analysed are the following:

- Graphics – focusing on the types of images and drawings and the effect they may have on the reader.
- Panel layout – studying the arrangement of the different panels and use of gutters both at page level and at chapter level and interpreting the meaning the author is trying to convey.
- Linguistic elements – analysing how balloons, captions, sound effects, and lettering contribute to the narrative meaning.
- Colour – examining its meaning and role in depicting the different parts of the narrative and the emotions of the characters.
- Graphics and text – assessing how they are combined to build meaning together.
- Outside elements – identifying references and connections to real-world events which link the graphic novel to a larger context.

This type of analysis is especially beneficial in the EFL classroom as it empowers students to take ownership of their learning, fosters a supportive environment for language practice, and allows them to explore diverse perspectives through structured peer discussion. Furthermore, using literature circles supports intercultural competence by engaging students in active listening, critical thinking, and empathy-building as they would be sharing personal connections to the characters' experiences. Finally, the collaborative structure of the activity reinforces students' comprehension and provides opportunities for them to use and understand English language in a meaningful context.

4.1.2. Exploring cultural symbols

An interesting approach to the use of *Pashmina* in class is to analyse the cultural symbols which are present in the graphic novel and how they contribute to the narrative. In the first part of this activity, students are asked to identify symbols of the Indian culture in the graphic novel, such as the pashmina itself, certain foods or clothes, or the scenes in the bustling Indian markets (fig. 1). Then, a discussion is prompted on how

these symbols represent cultural identity for Priyanka and what role they play in her journey.

In the second part of the activity, students have to redraw a key scene of the graphic novel which contains a cultural reference with some particular symbolism, replacing that existing symbol with symbols from a different culture (be it their own or any other culture they may be familiar with). They should also explain how those changes affect the narrative, the meaning, and the tone of the scene.

The aim of this activity is to explore how cultural symbols and references can shape the narrative and convey meaning across cultures, as well as to gain insight into their contextual influence.

FIGURE 1



Source: Pashmina (Chanani, 2017)

4.1.3. From sketch to script

In this second activity, the focus will be on translating visual elements and internal monologues into a script format. In order to do that, students are asked to select a key scene from the graphic novel and write the potential script the author may have sent to the cartoonist with the description of each panel. Students should be reminded to pay attention to details such as the emotions reflected in the characters' faces and gestures, placement of elements in the scene, and perspectives.

Our objective with this activity is to foster an understanding of adaptation processes, emphasising the challenges and creative decisions involved in translating from one narrative medium to another.

4.1.4. Decoding Visual metaphors

Chanani uses visual metaphors along her graphic novel to depict all the layers of Priyanka's journey. To help students understand and interpret these resources, they are asked to choose a panel that contains a strong metaphor, e.g., the suitcase which hides Priyanka's mother's things as a metaphor for how she keeps her secrets (fig. 2). They can work in groups to analyse how the metaphor is constructed through elements such as images, colour, and layout. Later, students create a quick sketch or storyboard of an alternative metaphor which conveys the same cultural or emotional theme and explain to the rest of the class how the interpretation of the panel might change.

With this activity we aim to enhance students' understanding of visual grammar by exploring how metaphors can be used to convey complex intercultural themes and emotions.

FIGURE 2.



Source: Pashmina (Chanani, 2017)

4.1.5. Graphic storytelling

Designed as a final task, this activity involves students’ creative story-telling skills. After reading *Pashmina*, they are asked to create their own short graphic narratives, for example, by rewriting some selected part of Priyanka’s story from the point of view of a different character or creating an alternative ending to the story. Students should present their work to the class, explaining and justifying their choices of depiction and their own use of the graphic novel conventions seen in class.

This activity will contribute to promote students’ creative skills, to consolidate the basic notions regarding the graphic novel format, and to foster their intercultural understanding.

4.2. ASSESSMENT

When using graphic novels to teach intercultural competence in the EFL classroom, assessment should go beyond the traditional language skills to include a comprehensive evaluation of students’ intercultural understanding and abilities. Deardorff’s framework for intercultural competence (Deardorff, 2012) underscores its multifaceted nature, involving attitudes, knowledge, and skills, which culminate in internal

and external outcomes such as adaptability, empathy, and effective communication across cultures. In his chapter about assessing intercultural competence, Fantini (2009) builds on this framework and suggests that direct and indirect assessment methods such as reflective journals, open-ended questions, or role-play exercises, are particularly effective in gauging students' growth in key areas such as empathy, knowledge, and perspective-taking. For instance, reflective journals allow learners to articulate their evolving understanding of cultural diversity (Dunlap, 2006; Dymont & O'Connell, 2010; O'Connell & Dymont, 2006), while role-plays provide opportunities to demonstrate adaptability and problem-solving in intercultural contexts. These methods resonate with Deardorff's emphasis on both formative and summative assessment strategies that capture the dynamic and ongoing nature of intercultural competence development (Deardorff, 2011). In any case, assessment should always align with our instructional objectives, ensuring that the development of intercultural competence is supported and measured.

5. BENEFITS AND CHALLENGES OF USING GRAPHIC NOVELS IN FOSTERING INTERCULTURAL COMPETENCE

The integration of graphic novels into the EFL classroom presents a range of pedagogical opportunities but also certain problems. While their multimodal nature offers unique advantages in promoting intercultural competence, their use may also raise questions about accessibility, teacher preparation, and institutional recognition. This section evaluates these benefits and challenges in detail, drawing on theoretical perspectives and practical considerations.

5.1. BENEFITS

The combination of textual and visual elements to create complex narratives make graphic novels inherently multimodal. This multimodality mirrors real-world situations where meaning is often conveyed through a blend of verbal, visual, and contextual cues, thus contributing to the preparation of learners for the demands of contemporary communication (New London Group, 1996). In the EFL classroom, this format of

layered storytelling offers multiple entry points for comprehension and makes graphic novels particularly accessible to students with diverse learning needs. Visual learners, in particular, benefit from the rich imagery, while students with limited reading fluency can use the visuals as scaffolding to support their comprehension (Kennedy & Chinokul, 2020; Öz & Efecio, 2015; Pishol & Kaur, 2015). For instance, in *Pashmina*, the interaction of text and visuals allows students to infer emotions, nuances, and narrative developments even when their vocabulary is limited (Aldahash & Altalhab, 2020). The visual depiction of Priyanka's feelings, whether through her expressions, gestures, or the colour shifts in the panels, provides context that supports language acquisition and cultural understanding simultaneously.

This visual representation of cultural aspects makes abstract concepts more accurate and accessible. In this way, the visual contrast between Priyanka's life in the United States and her visions of India highlight cultural differences in a way that is immediately comprehensible for students. The use of colour, symbolism, and cultural motifs, such as the pashmina shawl itself, provides rich material for discussing cultural identity, heritage, and the migrant experience. For EFL learners, these visual cues facilitate understanding of complex cultural ideas that might otherwise be difficult to grasp through text alone. Moreover, such discussions encourage students to reflect on their own cultural identities and experiences, fostering their empathy and intercultural awareness.

The analysis of these multimodal elements present in graphic novels requires students to engage in higher-order thinking, since they must interpret how images, text, and design work together to create meaning, and consider how these elements reflect cultural contexts (Boerman-Cornell, 2013; Calafato & Simmonds, 2022). This process aligns with the goals of intercultural competence, which include critical reflection on one's own cultural assumptions and those of others (Byram, 2009). Activities such as examining visual metaphors encourage students to think critically about how culture is represented and communicated. These discussions not only deepen students' understanding of the text but also enhance their ability to analyse cultural narratives in general.

Finally, a significant benefit of graphic novels is their ability to engage students, as their visually rich format is often less intimidating than traditional text-heavy literature. Research shows that engaging content can significantly enhance motivation and learning outcomes in EFL contexts (Aldahash & Altalhab, 2020; Bitz, 2004; Calafato & Simmonds, 2022; Laycock, 2019; Pishol & Kaur, 2015). In this way, the vibrant, dynamic storytelling in *Pashmina* captures students' attention and fosters their sustained interest, which is critical for deep intercultural learning.

5.2. CHALLENGES

While graphic novels offer significant pedagogical potential, their effective use requires a certain level of visual literacy on the part of both teachers and students. Teachers must be equipped to guide students in analysing visual elements such as colour, framing, and layout, as well as their interaction with the text. For instance, understanding the visual grammar in *Pashmina*, including how the use of vibrant colours signifies Priyanka's emotional connection to her heritage, requires familiarity with concepts like salience and modal affordances (Bezemer & Jewitt, 2018). Without adequate training, teachers may struggle to facilitate meaningful discussions about these elements, potentially limiting the effectiveness of graphic novels as educational tools. However, research suggests that many educators feel unprepared to teach visual literacy, as it is not traditionally emphasised in their teaching programmes and they lack suitable instructional models or the necessary pedagogical skills (Aziz & Aziz, 2023).

A second key aspect of using graphic novels as an educational tool involves providing students with the practical skills necessary to interpret, analyse, and critically engage with the graphic novel format (Bitz, 2004; Griffith, 2010; Hansen & Fink, 2012; Kennedy & Chinokul, 2020; McClanahan & Nottingham, 2019). Developing this skill set is essential, as elements such as graphics, panels, gutters, and page layout, as well as the deliberate inclusion or omission of certain details, are all intentionally crafted into the process of meaning-making. Consequently, educators must be aware that reading and understanding

graphic novels require proficiency in both verbal and visual literacy (Schwarz, 2006).

The multimodal nature of graphic novels has been previously described as a strength, but it can also present certain difficulties in the classroom. Students may struggle to balance their analysis of textual and visual elements, focusing disproportionately on one mode at the expense of the other (Aziz & Aziz, 2023) and overlooking, for example, the nuanced visual storytelling in favour of analysing the dialogue and narration. To mitigate this, teachers must provide structure guidance and scaffolded activities that encourage students to engage with both modes equally, which requires careful lesson planning and the development of assessment criteria that account for the multimodal nature of graphic novels.

As it has been mentioned before, graphic narratives are a source of valuable opportunities for cultural exploration; however, they also require careful handling to ensure cultural sensitivity (Aziz & Aziz, 2023; Carlson et al., 2022). Teachers must be able to navigate potential challenges, such as students misinterpreting cultural symbols or reinforcing stereotypes as well as being mindful of their own biases and ensuring that discussions are inclusive and respectful. When analysing cultural depictions, it is important to contextualise the narrative with broader discussions of diversity and representation. Students should be encouraged to approach the text with curiosity and an open mind, fostering a classroom environment that values diverse perspectives.

Lastly, despite growing recognition of their educational value, graphic novels still face scepticism in some academic and institutional contexts, as critics often dismiss them as ‘light’ reading or view them as less rigorous than traditional literature (Connors, 2010; Hansen & Fink, 2012). Such rejection has been also shown by teachers and parents, who “believe graphic novels are not rigorous enough for students and that the genre is only appropriate for leisure reading rather than academic study” (Higginbotham et al, 2022, as cited in Azis & Azis, 2023, p. 693). This perception can discourage their inclusion in curricula or lead to their use being undervalued. To address this challenge, educators and advocates should emphasise the depth and complexity of graphic novels by demonstrating their capacity to convey sophisticated themes and

foster critical thinking, thus shifting perceptions and establishing graphic novels as valid and valuable components of EFL education (Al-dahash & Altalhab, 2020; Basol & Sarigul, 2013; Hansen & Fink, 2012; Kennedy & Chinokul, 2020).

5.3. BALANCING BENEFITS AND CHALLENGES

While the challenges of using graphic novels in the EFL classroom are significant, they are not insurmountable. By investing in teacher training, promoting visual literacy, and advocating for the inclusion of graphic novels in the curriculum, educators can harness the unique advantages of this format to foster intercultural competence. Moreover, the benefits of engaging students in meaningful cultural discussions, enhancing their critical thinking skills, and supporting their language acquisition far outweigh the logistical and pedagogical obstacles.

The use of graphic novels such as *Pashmina* in EFL education represents a transformative approach to fostering intercultural competence. While challenges such as the afore mentioned must be addressed, the multimodal nature of graphic novels offers unparalleled opportunities for engaging students in rich, meaningful learning experiences. By leveraging the visual and textual elements of graphic novels, educators can create a dynamic and inclusive classroom environment that prepares students for the cultural and communicative demands of a globalised world.

6. CONCLUSION

This paper has explored the potential of Nidhi Chanani's graphic novel *Pashmina* as a potential resource for fostering intercultural competence in the English as a Foreign Language (EFL) classroom. Through an examination of the multimodal nature of the graphic novel format, the pedagogical strategies it supports, and the alignment of such strategies with intercultural learning goals, it has been shown that such texts represent a paradigm shift in language and culture teaching. The analysis conducted highlights the ways in which *Pashmina*, with its rich blend of visuals and narrative, facilitates a nuanced exploration of diverse cultural identities. By tackling themes such as cultural heritage, identity,

and migration, this graphic novel offers students an authentic and engaging way to explore diverse cultural narratives and perspectives. Moreover, the activities and strategies outlined, which range from visual analysis and panel reinterpretation to creative storytelling, illustrate the diverse ways in which graphic novels can be leveraged to foster students' empathy, erase their biases, raise awareness of their own assumptions and prejudices, and promote their critical thinking skills, hence contributing to the development of their intercultural competence.

While using graphic novels as an educational tool presents clear advantages in enhancing students' intercultural competence, it also poses certain challenges. For instance, both teachers and students need to become familiar with the conventions of the graphic novel format and to develop visual literacy skills. Other difficult tasks will involve balancing textual and visual analysis, dealing with potential cultural misinterpretations, and facing institutional scepticism about the academic rigour of the format. However, said challenges can be addressed through proper teacher training and structured lesson planning.

Regarding future research, comparative studies involving other graphic novels with diverse cultural themes could further validate the pedagogical potential of this medium. Moreover, expanding the use of graphic novels to other disciplines such as history, sociology, and global studies (Carter, 2007) could demonstrate their versatility in promoting cultural awareness.

In conclusion, educators and curriculum designers must recognise the potential of graphic novels as powerful tools for intercultural education. Integrating works such as Nidhi Chanani's *Pashmina* into EFL classrooms provides an opportunity to move beyond traditional teaching methods and embrace innovative approaches that reflect the complexities of contemporary communication and culture. By using the graphic novel *Pashmina* as the main resource, the present research demonstrates how graphic novels can bridge linguistic and cultural divides through vibrant storytelling that engages students both visually and intellectually. Therefore, the incorporation of such resources can foster empathy, curiosity, and confidence in students, providing them with the necessary skills to navigate and thrive in an interconnected and multicultural world.

7. REFERENCES

- Aldahash, R., & Altalhab, S. (2020). The Effect of Graphic Novels on EFL Learners' Reading Comprehension. *International Journal of Applied Linguistics and English Literature*, 9(5), 19.
<https://doi.org/10.7575/aiac.ijalel.v.9n.5p.19>
- Aziz, N. N. N., & Aziz, A. A. (2023). Advantages and Challenges of Teaching Graphic Novels in English Classrooms: A Systematic Review. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 12(2), Pages 686-698.
<https://doi.org/10.6007/IJARPED/v12-i2/16910>
- Basol, H. C., & Sarigul, E. (2013). Replacing Traditional Texts with Graphic Novels at EFL Classrooms. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1621–1629. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.231>
- Bezemer, J., & Jewitt, C. (2010). *Multimodal analysis: Key issues*.
https://www.academia.edu/1091828/Multimodal_analysis_Key_issues
- Bezemer, J., & Jewitt, C. (2018). Multimodality: A Guide for Linguists. In L. Litosseliti (Ed.), *In: Litosseliti, L, (ed.) Research Methods in Linguistics Second Edition. Bloomsbury Publishing: New York, NY, USA. (2018).* Bloomsbury Publishing. <https://bit.ly/40846dE>
- Bitz, M. (2004). The Comic Book Project: Forging alternative pathways to literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47(7), 574–586.
<https://bit.ly/3BP0AwI>
- Boerman-Cornell, W. (2013). Exploring the Text/Image Wilderness: Ironic Visual Perspective and Critical Thinking in George O'Connor's Graphic Novel Journey into Mohawk Country. *Bookbird*, 51(4), 29–34.
<https://bit.ly/3Pujc8c>
- Brinkmann, S. (2015). Alex Rider – Stormbreaker: A Graphic Novel Experience in a German EFL Classroom. *CLELEJournal*, 3(2).
- Byram, M. (2009). Intercultural Speaker and the Pedagogy of Foreign Language Education. In *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 321–332). SAGE Publications, Inc.
- Byram, M. (2021). *Teaching and Assessing Intercultural Competence Revisited* (2nd ed.). Multilingual Matters.
- Calafato, R., & Simmonds, K. (2022). Linkages between literary response, aesthetic competence, and literary competence in the EFL classroom. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101–214.
<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101214>

- Carano, K. T., & Clabough, J. (2016). Images of Struggle: Teaching Human Rights with Graphic Novels. *Social Studies (Philadelphia, Pa : 1934)*, 107(1), 14–18.
- Carlson, L. M., Edwards, B., & Nakajima, M. A. (2022). Using Graphic Novels to Teach Diversity, Equity, Inclusion, and Social Justice: An Educational Technique. *Athletic Training Education Journal*, 17(4), 262–269. <https://doi.org/10.4085/1947-380X-22-009>
- Carter, J. B. (2007). Transforming English with Graphic Novels: Moving toward Our ‘Optimus Prime’. *English Journal, High School Edition*, 97(2), 49–53. <https://bit.ly/3CefBYR>
- Carter, J. B. (2017). Learning from the Graphic Novel. In *The Cambridge Companion to the Graphic Novel* (pp. 896–972). Cambridge University Press.
- Chanani, N. (2017). *Pashmina*. First Second.
- Chun, C. W. (2009). Critical Literacies and Graphic Novels for English-Language Learners: Teaching Maus. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53(2), 144–153. <https://doi.org/10.1598/JAAL.53.2.5>
- Clouet, R., García-Sánchez, S., & Fidalgo-González, L. (2022). Developing Intercultural Competence and Intelligence in the ESP Classroom: Challenges in Higher Education. In S. García-Sánchez & R. Clouet (Eds.), *Intercultural Communication and Ubiquitous Learning in Multimodal English Language Education* (pp. 128–145). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8852-9.ch007>
- Connors, S. P. (2010). ‘The Best of Both Worlds’: Rethinking the Literary Merit of Graphic Novels. *ALAN Review*, 37(3), 65–70.
- Dallacqua, A. K., & Fink, L. S. (2012). Exploring the Connection between Graphic Novel and Film. *English Journal, High School Edition*, 102(2), 64–70.
- Dara, D., Soomro, A., Ny, S., Koem, C., & Elshamy, E. (2024). *Exploring Communicative Competence: Definitions, Advancements, and Implementations across Disciplines*. 2, 2024.
- Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New Directions for Institutional Research*, 2011(149), 65–79. <https://doi.org/10.1002/ir.381>
- Deardorff, D. K. (2012). Intercultural Competence in the 21st century: Perspectives, issues, application. In B. Breninger & T. Kaltenbacher (Eds.), *Creating Cultural Synergies* (pp. 7–23). Cambridge Scholars.
- Dunlap, J. C. (2006). Using Guided Reflective Journaling Activities to Capture Students’ Changing Perceptions. *TechTrends*, 50(6), 20–26.

- Dymont, J. E., & O'connell, T. S. (2010). The Quality of Reflection in Student Journals: A Review of Limiting and Enabling Factors. *Innovative Higher Education*, 35(4), 233–244. <https://doi.org/10.1007/s10755-010-9143-y>
- Eisner, W. (1985). *Comics and sequential art*. Poorhouse Press.
- Fantini, A. E. (2009). Assessing Intercultural Competence: Issues and Tools. In *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. SAGE Publications, Inc.
- González Rodríguez, L., & Borham, M. (2012). Promoting Intercultural Competence through Literature in CLIL Contexts. *Atlantis*, 34, 105–124.
- Griffith, P. E. (2010). Graphic Novels in the Secondary Classroom and School Libraries. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(3), 181–189. <https://doi.org/10.1598/JAAL.54.3.3>
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Hansen, K. S., & Fink, L. S. (2012). In Defence of Graphic Novels. *English Journal, High School Edition*, 102(2), 57–63.
- Hegland, T. J. (2023). *Promoting intercultural competence in the ESL classroom using the graphic novel American born Chinese*.
- Huber, J., & Reynolds, C. (Eds.). (2014). *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe Publishing.
- Juneau, T., & Sucharov, M. (2010). Narratives in Pencil: Using Graphic Novels to Teach Israeli-Palestinian Relations: Narratives in Pencil. *International Studies Perspectives*, 11(2), 172–183.
- Kennedy, U., & Chinokul, S. (2020). Effect of the Scaffolded Reading Experience using a Graphic Novel on the English Reading Comprehension and Reading Motivation of Thai EFL students. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network*, 13(2).
- Kramsch, C. (2013). Culture in Foreign Language Teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, 1(1), 57–78.
- Kress, G. R. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. In *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication* (1st ed.). Routledge.
- Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (2021). *Reading Images: The grammar of visual design* (Third edition). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Laycock, D. (2019). Pilgrims in a foreign land Teachers using graphic novels as classroom texts Professional learning. *Research Gate*, 38.
- Low, D. E., & Jacobs, K. B. (2018). Literature Circle Roles for Discussing Graphica in Language Arts Classrooms. *Language Arts*, 95(5), 322–331.

- Marlatt, R., & Dallacqua, A. K. (2019). Loud and Clear: Using the Graphic Novel to Challenge the Status Quo in Content Area Literacy. *Journal of Language & Literacy Education*, 15(1).
- McClanahan, B. J., & Nottingham, M. (2019). A Suite of Strategies for Navigating Graphic Novels: A Dual Coding Approach. *The Reading Teacher*, 73(1), 39–50. <https://doi.org/10.1002/trtr.1797>
- McCloud, S. (1994). *Understanding Comics: The Invisible Art*. HarperPerennial.
- Moeller, R. A. (2011). ‘Aren’t These Boy Books?’: High School Students’ Readings of Gender in Graphic Novels. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(7), 476–484.
- Nemouchi, L., & Byram, M. (2019). Developing Intercultural Competence by Teaching Literature: Principles and practice from a case-study in two Algerian universities. *Langue(s) & Parole : Revista de Filología Francesa y Románica*, 4, Article 4.
- New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard Educational Review*, 66(1), 60. <https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>
- O’Connell, T., & Dymont, J. (2006). Reflections on using journals in higher education: A focus group discussion with faculty. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31(6), 671–691. <https://doi.org/10.1080/02602930600760884>
- Ortega, M. (2020). Engaging English Language Learners Through the Use of Graphic Novels. *Capstone Projects and Master’s Theses*.
- Öz, H., & Efecio, E. (2015). Graphic novels: An alternative approach to teach English as a foreign language. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 11(1), 75–90.
- Park, J. Y. (2016). “He Didn’t Add More Evidence”: Using Historical Graphic Novels to Develop Language Learners’ Disciplinary Literacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 60(1), 35–43. <https://doi.org/10.1002/jaal.521>
- Pishol, S., & Kaur, S. (2015). Teacher and Students’ Perceptions of Reading a Graphic Novel Using the Multiliteracies Approach in an ESL Classroom. *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, 12(1), 21–47. <https://doi.org/10.32890/mjli2015.12.2>
- Rodríguez, L. M. G., & Gerke, A. E. (2022). Using Foreign Films to Foster Pre-service Teachers’ Intercultural Awareness in an EFL Context: In S. García-Sánchez & R. Clouet (Eds.), *Intercultural Communication and Ubiquitous Learning in Multimodal English Language Education* (pp. 45–67). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-7998-8852-9.ch003>

- Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.
- Schwarz, G. (2006). Expanding Literacies through Graphic Novels. *English Journal, High School Edition*, 95(6), 58–64.
<https://doi.org/10.2307/30046629>
- Serafini, F. (2014). *Reading the Visual: An Introduction to Teaching Multimodal Literacy*. Teachers College Press.
- Sieber, V. (2024). *Intercultural Competence through a Graphic Novel in Secondary ELT: An interdisciplinary approach with the graphic novel «When Stars Are Scattered»*. <https://doi.org/10.5281/ZENODO.10728858>
- Yang, G. (2008). Graphic Novels in the Classroom. *Language Arts*, 85(3), 185–192.
- Zacharias, N. (2005). Developing intercultural competence through literature. *Celt: A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature*, 5(1), 27–41.

SECCIÓN V.

ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS:
METODOLOGÍAS Y RECURSOS

PRÁCTICAS CENSORAS Y TRADUCCIÓN EN ESPAÑA: HACIA UNA DESCRIPCIÓN DE TENDENCIAS GENERALES

INÉS CARRIL VEGA

Universidad de Salamanca, GIR TRADIC

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo busca indagar en la realidad de la censura a nivel global y, más concretamente, en el impacto que esta tuvo en España durante la época franquista. La modificación de los textos, ya fuera a través de cortes u omisiones de información, afectó a numerosas publicaciones de la época. Esta práctica se ejercía sobre diferentes géneros textuales; no obstante, se pueden distinguir patrones en cuanto a los temas que se censuraban.

La censura era tan estricta que en muchos casos los traductores y editores ya sabían si el texto con el que iban a trabajar sería objeto de censura. Esto dio lugar a la autocensura, que se tratará también en este capítulo. Se analizarán además las consecuencias de este fenómeno y el impacto que tuvo en el mundo literario en general y, evidentemente, en España. Para muchas obras la censura supuso que estas no llegasen a manos del público y no recibiesen la difusión esperada en el momento. El impacto de la censura llega hasta el día de hoy, pues como se comentará, muchas obras han caído en el olvido y también se da el caso de algunas editoriales que, sin ser conscientes de ello, trabajan con las obras ya censuradas, puesto que durante la Transición muchas cuestiones relacionadas con la censura del libro no quedaron determinadas.

En definitiva, se busca estudiar la traducción y la censura desde un enfoque principalmente teórico mediante una revisión bibliográfica, si bien se introducirán determinados ejemplos para ilustrar las situaciones

y casos expuestos. Se prestará especial atención a las razones por las que se censuraban las obras durante el franquismo y se insistirá en la arbitrariedad que marcaba el proceso de censura en la gran mayoría de casos.

2. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA

Este capítulo tiene varios objetivos: en primer lugar se busca describir las tendencias globales de la censura para, a continuación, evidenciar el caso concreto de España. Dentro del caso de la censura a nivel global se encuentra un subepígrafe dedicado a la cuestión de la autocensura, aunque también se mencionarán los elementos que se censuraban, los principales organismos de consulta y sus limitaciones. Después se ahondará en el caso particular de España, en el cual también se realizará una breve contextualización del funcionamiento a nivel administrativo de los organismos encargados de ejercerla. Con estos objetivos se busca extraer algunas conclusiones sobre los efectos de la censura y la arbitrariedad del proceso en sí.

3. ANTECEDENTES TEÓRICOS

Para esta revisión se han seleccionado fuentes que permiten obtener una panorámica de la censura y de cómo se ha abordado su estudio. También se analizarán algunos artículos que permiten estudiar la censura durante la dictadura franquista. Entre las referencias bibliográficas clave se encuentran las publicaciones de Merkle (2010), Woods (2019) y Cristófol y Sel (2008) que estudian la censura desde un punto de vista global, aunque también introducen ejemplos más específicos para ilustrar ciertos fenómenos. Para el caso concreto de España se pondrá el foco en los artículos de Cornellà-Detrell (2015), Lobejón Santos, Gómez Castro y Gutiérrez Lanza (2021), Abellán (2003) y Linder (2023), que ayudarán a entender cómo el régimen franquista influyó en la censura de libros y el impacto que esto tuvo. Además, para tratar la cuestión de la autocensura y del desplazamiento del centro editorial de España a Argentina y a México, se consultarán las publicaciones de Linder (2023), Cornellà-Detrell (2015) y Zavala Mondragón (2017). Por último, para tratar la información referida al Archivo General de la

Administración se ha realizado una visita y a través de los diferentes artículos se ha obtenido una visión de conjunto.

4. HACIA UNA DESCRIPCIÓN GENERAL DE PRÁCTICAS CENSORAS

En lo referido a la relación entre traducción y censura desde una perspectiva general, Merkle (2010: p.18) afirma que la censura es una manera de imponer una visión determinada que ha dejado huella en numerosos géneros textuales y, por consiguiente, en las respectivas traducciones. La modificación de los textos se realizaba a través de cortes y de omisiones de la información y afectó a una gran cantidad de publicaciones. Esta práctica se ejercía en diferentes géneros textuales, por lo que se pueden llegar a distinguir patrones en cuanto a los temas que se censuraban, los cuales se mencionarán tanto en este apartado como en el dedicado al caso de España. La censura se ha analizado desde varias perspectivas relativas a la estética, la moral, la política y la religión y también se han estudiado los agentes que intervenían en el proceso, así como cuestiones éticas.

Es cierto que la censura se suele asociar principalmente a regímenes totalitarios represivos, pero también puede tener lugar en sistemas democráticos que buscan excluir ciertos productos culturales. Independientemente del sistema en el que tenga lugar, Merkle (2010, p.18) sostiene que cuanto más general fuera el público meta, más estricta sería la censura ejercida. Asimismo, la idea de la censura se suele asociar a regímenes autoritarios pasados, pese a que también tiene lugar en el mundo contemporáneo. Aunque la censura se puede ejercer de otras maneras, Cristófol y Sel (2008, p.208) matiza que, en ocasiones, las obras no se traducen, lo cual se justifica, en última instancia, por las repercusiones económicas, ya que se realizan estudios de mercado según los cuales esas novelas serían vistas como controvertidas y no supondrían beneficios.

Woods (2019, pp.512-513) señala que, si bien la censura en muchos casos estaba centralizada y había varios organismos administrativos, siempre funcionaba a través de una red mucho más amplia en la que

intervenían diferentes agentes. Estas redes de poder afectaban a la traducción literaria y a su vez estaban integradas dentro de estructuras de poder político y literario más o menos perceptibles en función de la cultura. La influencia del régimen en el campo de la traducción se puede detectar en las políticas culturales autoritarias impuestas por el mismo (Gómez Castro, 2019, p.110). Cristófol y Sel (2008, p.208) denomina a este tipo de censura “mecanismo institucional”, aunque las instituciones que se encargaban de aplicarla estaban conformadas por individuos cuyas opiniones variaban a medida que las situaciones políticas y sociales evolucionaban y, además, no siempre estaban centralizadas. En ciertos casos, más de un censor se encargaba del proceso de lectura y podían denegar la traducción por diferentes motivos, como considerar que la obra carecía de valor literario, por no ser aceptable a nivel político, etc. Sin embargo, había censores que no estaban completamente de acuerdo con la ideología impuesta por los diferentes regímenes y, por ejemplo, algunos se negaron a censurar o a eliminar determinadas partes de las obras, principalmente clásicas, que ya se habían traducido con anterioridad. Algunos censores incluso a criticaron abiertamente la censura, que siempre ha estado sujeta a diferentes puntos de vista y a debates internos que generaban más de un cambio en función de las modificaciones políticas y sociales.

Además, Woods (2019, p.512) afirma que como el lenguaje y la literatura son una manera de controlar los discursos, la ideología y la comunicación, a través de la censura se podían omitir o filtrar determinados tipos de información relevante, pero que era contraria al pensamiento dominante. Woods (2019, p.520) sostiene además que las fronteras han tenido un papel clave en la censura, pues tal y como muestra el artículo de Cornellà-Detrell (2015, p.40), durante el régimen franquista, por ejemplo, se prohibieron determinadas traducciones, que se realizaban en otros países y posteriormente se importaban. Además, la autora señala que, a día de hoy, las fronteras se están difuminando gracias a Internet, pero que la censura sigue siendo un campo de estudio con varias modalidades y muy impredecible, sobre todo cuando se relaciona también con la traducción.

En lo referido al proceso de censura, este podía tener lugar tanto antes como después de la publicación de la obra. Si se realizaba antes, solía ser en forma de bloqueo cultural, censura preventiva o autocensura, pero siempre de tal manera que el producto final fuera beneficioso para los intereses políticos de una entidad mayor, lo que se tendía a justificar argumentando que respondía a la necesidad de proteger a grupos vulnerables, cuando en realidad se buscaba reforzar la ideología del sistema cultural o político ya establecido. Merkle (2010, p.19) apunta que, si los elementos censurables se encontraban tras la publicación de la obra, esta se prohibía y se eliminaba del mercado.

Se pueden distinguir cuatro bloques temáticos o temas sobre los que se ejercía la censura con más frecuencia, los cuales se agrupan en: políticos, morales, religiosos y estéticos. Muchos regímenes eran conscientes del peligro que podía llegar a suponer la lectura de representaciones de realidades llegadas desde más allá de sus fronteras. Sin embargo, la literatura traducida podía usarse para apoyar la ideología imperante y desacreditar a las sociedades que fueran contrarias a esta.

Se ha mencionado al principio de esta sección que la censura ha sido objeto de estudio en numerosas ocasiones: Merkle (2010, p.20) sostiene que predominan las investigaciones enmarcadas en regímenes totalitarios y que todavía quedan áreas por investigar, como la influencia que tiene una determinada ideología o cómo afecta la censura a la creatividad. Sin duda, el artículo ofrece una descripción general de la censura sin entrar en demasiados detalles, pero presenta el estado de la cuestión a sus lectores. Sin embargo, Merkle escribió este artículo en 2010, por lo que hay algunas cuestiones que en la actualidad han mejorado y se han investigado en mayor profundidad. A diferencia de Merkle, Woods (2019, p.511) resalta el papel fundamental de la traducción en la censura de textos extranjeros y considera que los Estudios de traducción han analizado la censura desde un punto de vista dinámico, inscrito en el contexto de la traducción literaria. La autora se centra en el caso de la censura de libros, la cual se veía principalmente como una imposición ejercida por los regímenes autocráticos, que, además de prohibir las obras, llegaban incluso a encarcelar y asesinar a los autores y traductores involucrados en el proceso.

4.1. AUTOCENSURA

El hecho de que la mayoría de los regímenes tuviesen unas normas claras sobre los aspectos censurables y las aplicasen con rigor, implicaba que muchos traductores ya sabían si el texto ante el que se encontraban iba a ser censurado o no. Merkle (2010, p.19) muestra que eso, poco a poco, dio lugar a la autocensura, que afectaba a editoriales, redactores y demás figuras involucradas en el proceso antes incluso de que el texto llegase al organismo oficial responsable de su prohibición. Es muy importante no obviar el contexto, insiste Woods (2019, p.517), ya que determinaba la manera de proceder del traductor e incluso el modo en el que la obra se debía leer.

La traducción de obras con contenido político, religioso o socialmente subversivo podía acarrear consecuencias graves para los implicados, sobre todo para los traductores. Esto supuso que muchos de ellos empezaran a emplear diferentes estrategias para intentar eludir la censura como, por ejemplo, usar los paratextos para justiciar la traducción a ojos del régimen. Woods (2019, p.517) expone que en ocasiones el uso de diferentes estrategias de traducción y de los paratextos dio lugar a más de una interpretación de un mismo texto y redundaba en un mayor grado de ambigüedad para los lectores. Se llegó a dar el caso de autores, editores y traductores que eliminaban o suavizaban determinados fragmentos, sobre todo aquellos con connotaciones o contenido cultural, político y religioso. Por ejemplo, el propio Richard Wright suprimió el material más explícito para conseguir que se tradujera su obra; aun así, se censuró en varios países. Tal y como indica Linder (2023, p.408), Wright eliminó los fragmentos con mayor contenido violento y sexual para barajar una posible traducción, aunque finalmente no se tradujo al español. Gómez Castro (2019, p.111) señala que, debido a las condiciones sociales y políticas, cada vez más autores españoles recurrían a la autocensura para publicar sus obras, lo cual también se ve en el caso de los traductores, que a veces lo hacían por su propia iniciativa y otras por la presión de la editorial. La autocensura llegó a ser la norma durante el régimen franquista y las figuras involucradas en el proceso la tenían tan interiorizada que llegó un momento en el que fue difícil acostumbrarse a escribir y trabajar sin esa presión una vez acabó el régimen.

Estudiar o detectar la autocensura es muy complicado, ya que lo ideal sería comparar el texto publicado con el original que utilizó el traductor; una tarea compleja puesto que no siempre se han conservado todos los documentos necesarios y requeriría mucho tiempo para realizar un análisis completo de las obras.

4.2. EL CASO DE ESPAÑA

Como se mencionó en la sección de objetivos, con este capítulo se busca evidenciar el caso concreto de España y resaltar las consecuencias de la censura en la publicación, traducción y difusión de obras. Se tratarán los temas que se censuraban, los cuales, como se podrá observar, estaban estrechamente relacionados con el contexto social y político de la época.

En el caso de España, se encuentra el grupo TRACE, cuya labor fue pionera por analizar la censura franquista aplicada a diferentes géneros textuales y a las traducciones correspondientes, por lo que muchos artículos e investigaciones se basan en las publicaciones de este grupo. Cabe destacar que el Archivo General de la Administración (en adelante AGA) es de suma importancia en España, pues conserva los expedientes de numerosas obras que fueron censuradas durante el franquismo. Tal y como indican Lobejón Santos, Gómez Castro y Gutiérrez Lanza (2021, p.94) la gran cantidad de documentos que conservan y su buen estado han posibilitado y enriquecido la investigación en este campo. Insisten en que investigar la censura en la traducción es una tarea compleja para la cual es necesario consultar numerosas fuentes. El artículo subraya que uno de los principales retos a la hora de analizar los documentos es que, desafortunadamente, suelen estar incompletos, si bien su contenido y el momento en el que se redactaron, son claves para entender el funcionamiento de la censura.

Cornellà-Detrell (2015, p.35) considera que los estudios sobre la censura en el campo de la traducción están incompletos, lo que achaca a que hay casos en los que la investigación no se termina, pues se prioriza recomponer el texto “mutilado” (íbid., p.36). Con frecuencia, el foco se suele poner en los informes y archivos del censor y no en el propio texto, por

lo tanto, tampoco se establecen vínculos con el sector editorial, lo cual, según el autor, habría dado mucha más visibilidad a este campo.

La censura franquista duró casi 50 años, durante los cuales se produjeron numerosos cambios, tanto a nivel legal como administrativo. Esto tuvo un gran impacto en el proceso en sí mismo, que se vio gestionado por diferentes ramas de la Administración, cada una con su propia legislación y normas para la revisión de textos. La censura de libros durante el franquismo se estableció en 1937 mediante la creación de la Delegación Nacional de Prensa y Propaganda, en plena guerra civil española. Su principal función era fijar un conjunto de normas para ejercer la censura, pues se consideraba como un medio para controlar la información, razón por la cual se veía como una parte fundamental del plan propagandístico de la dictadura.

Según Lobejón Santos, Gómez Castro y Gutiérrez Lanza (2021, p.95), la censura empezó siendo una medida transitoria, pero se mantuvo tras la guerra con el fin de distinguir y filtrar las ideas “perniciosas”. En 1966 hubo un cambio legislativo a raíz del cual el sistema de revisión pasaba a considerarse una consulta voluntaria, por lo que las editoriales podrían publicar sin necesidad de que las obras pasasen por revisión y aprobación de la Administración. Con esto el régimen daba una sensación de libertad falsa, pues las obras podían ser igualmente confiscadas y cualquier referencia al régimen era castigada y multada. La ley creaba la ilusión de haber promovido un cambio cultural positivo cuando no era el caso, pues, para evitar las multas y la elevada suma de dinero que estas suponían, las editoriales acababan enviando los libros para su revisión de manera voluntaria. Las figuras encargadas de la censura literaria fueron variando a lo largo de los años: al principio la responsabilidad recayó en la Delegación Nacional de Prensa y Propaganda. Sin embargo, tras la Segunda Guerra Mundial, estas tareas pasaron a manos de la Vicesecretaría de Educación Popular y en 1951, era competencia del Ministerio de Información y Turismo.

Si bien los organismos encargados de ejercer la censura cambiaron con el transcurrir de los años, se podían clasificar los aspectos que se censuraban principalmente en España durante el franquismo. Como se comentó en la sección anterior, el propio Abellán (2003, p.5) considera

que los aspectos principalmente censurados se agrupaban en: referencias sexuales, lenguaje vulgar y ataques contra la Iglesia católica, el régimen y sus representantes. Linder (2023, p.414) añade otros elementos como aquellos que justificaban el suicidio, el divorcio, el adulterio, la drogadicción y el alcoholismo, la prostitución y las relaciones sexuales, así como el asesinato por piedad o por venganza.

El sistema establecido por el régimen para clasificar las obras también contaba con tres categorías: autorizado, prohibido y autorizado con cortes. En el caso de los textos extranjeros, las editoriales solían optar por enviar las obras en el idioma original para intentar obtener la autorización para una traducción al español, lo que se solía conceder, si bien era necesario enviar el texto traducido para su posterior revisión al organismo de censura. Woods (2019, p.512) matiza que los estudios sobre censura siempre han incluido las traducciones, pues el hecho de que un texto fuese extranjero atraía la atención de los censores debido a que en ocasiones se consideraba que las traducciones podían llegar a funcionar como una manera de desafiar las ideas imperantes, principalmente sociopolíticas e ideológicas, en la cultura de destino. Los regímenes autocráticos eran conscientes del peligro que podía traer la lectura de representaciones de diferentes realidades llegadas desde más allá de sus fronteras, por lo que en estas culturas meta dominadas por políticas autoritarias, sospechar de las influencias extranjeras era la norma. La censura actuaba como una fuerza que hacía que las traducciones tuviesen que ser aceptables desde el punto de vista cultural, ideológico y político, por lo que se eliminaba todo aquel contenido que se considerase como ofensivo o amenazador. Durante el régimen franquista, todas las expresiones culturales estuvieron sujetas a los requisitos ideológicos y políticos impuestos por el régimen, y tal y como indica Gómez Castro (2019, p.110), ya desde el principio los agentes culturales que trabajaban en este campo eran conscientes de que su tarea se desempeñaba en unas condiciones sociales y políticas determinadas. No obstante, la literatura traducida también podía usarse con el propósito de apoyar la ideología imperante y desacreditar a las sociedades que fueran contrarias a la misma.

A la hora de estudiar la censura en España se pueden encontrar ciertas limitaciones, por ejemplo, hay algunos textos que pueden ser importantes para la investigación que son difíciles de localizar, como puede ocurrir al buscar los textos fuente sin cortes de censura, por lo que las entrevistas personales se consideran un recurso muy útil para la investigación. Sin embargo, contactar con los implicados es una tarea compleja, pues la mayor parte de las entrevistas se encuentran en archivos privados y, aunque se conoce la identidad de muchos censores, pues solían ser civiles, hay que tener en cuenta el paso del tiempo. Muchas de las figuras implicadas en el proceso de censura han fallecido y algunas no querían conceder entrevistas, bien porque no se acordaban con exactitud de qué elementos habían censurado o bien porque tenían miedo a contarlo por cómo se les percibiría. Como la mayoría de estas entrevistas son de difícil acceso, pocos estudios e investigadores las han tenido como base. Por esta razón destaca enormemente la importancia del AGA, ya que es un organismo público que conserva una gran cantidad de documentos en buen estado (Lobejón Santos, Gómez Castro y Gutiérrez Lanza, 2021, p.101). Entre los archivos privados, además de entrevistas, se pueden encontrar borradores de traducciones y también cartas entre traductores y censores que pueden ayudar a entender mejor las decisiones que se tomaron en su día.

Además, muchos de los documentos guardados en el AGA son informes y cartas manuscritas, por lo que también hay que leer en profundidad teniendo en cuenta el contexto de la época, los aspectos que se censuraban, etc. Hay que saber interpretar ciertos documentos, como puede ocurrir al encontrarse cartas entre el censor y la editorial y puede ser necesario tener que ordenarlas en el tiempo e investigar sobre el papel que desempeñaban las figuras involucradas.

En cuanto a la importancia de visitar el AGA, Cornellà-Detrell (2015, p.36) apunta que “no cabe duda de que visitar este archivo es imprescindible para cualquier investigador interesado en las políticas represivas de la dictadura por lo que respecta al libro, pero no es menos cierto que ceñirse exclusivamente a los materiales archivados en Alcalá de Henares puede acarrear distorsiones”. Si bien consultar la información del AGA es de vital importancia, no se debe olvidar que las notas de los censores pueden carecer de coherencia y que los informes tienden a

consistir solo en su opinión, por lo que los investigadores deben ser conscientes de esta limitación y no priorizar los expedientes de censura dejando la obra de lado y tratándola como una fuente secundaria.

Una de las principales consecuencias de la censura de libros durante el franquismo fue que, debido al interés de la sociedad en las obras prohibidas, se desarrolló todo un sistema ilegal de importación y venta de libros. El proceso no estaba regulado, por lo que es muy complicado de estudiar y no hay mucha documentación al respecto.

Otra de las principales consecuencias fue que, debido al contexto económico, conseguir los derechos de obras extranjeras se convirtió en una tarea difícil. Zavala Mondragón (2017, s.p.) precisa que la complicada situación y el exilio de numerosos académicos y escritores hizo que el centro de edición en lengua española se desplazara a Argentina y a México. Había autores que se negaban a ser traducidos en España por miedo a que eliminasen partes de su obra, aunque cabe señalar que el hecho de que los libros se publicaran en México o en Argentina tampoco era garantía de que se tradujeran completos, pues, debido a determinadas creencias morales de los editores y traductores involucrados en el proceso, podía ocurrir que las obras perdiesen ciertos fragmentos (Cornellà-Detrell, 2015, p.40). Por todas estas razones, numerosas obras se traducían y editaban en Argentina y México, si bien es cierto que muchas no llegaron a España hasta varios años después y, cuando lo hacían, era a través de medios ilegales. Debido al desplazamiento de las editoriales, las que se ubicaban en España tuvieron que importar obras extranjeras que las ayudasen a llenar el vacío que había dejado el desplazamiento. Esto supuso que prácticamente hasta el final del régimen el número de traducciones fuera muy elevado, y como indica Gómez Castro (2011, p.113), que funcionaran en cierto modo como un catalizador cultural.

6. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Para concluir, aún quedan áreas que investigar dentro del campo de la censura y la traducción, y casos concretos por analizar, pues hay obras que han caído en el olvido debido a la censura ejercida. El proceso era

enormemente completo, pues intervenían diferentes agentes y no se conservan todos los documentos necesarios para poder entender en su totalidad la aplicación en numerosos textos. Sin embargo, gracias a los diferentes documentos, se pueden llegar a comprender los motivos por los que se censuraron algunas obras, se eliminaron o modificaron fragmentos concretos y las razones aportadas por el censor. Por lo general, se ejercían diferentes grados de censura en función del público meta, pero como ya se ha mencionado, cuanto más general, más estricta era la censura. En definitiva, la censura es una cuestión compleja que no se puede estudiar de manera aislada, sino inscrita en el contexto de la época. Si bien gracias a los documentos se pueden intuir los aspectos censurables, no se puede llegar a comprender la arbitrariedad con la que se censuraba, pues en ocasiones es difícil establecer con exactitud el por qué, puesto que en muchos casos la censura de las obras se limitaba al juicio del censor y el proceso era enormemente subjetivo.

El impacto de la censura llega hasta día de hoy, puesto que hay editores que con frecuencia no son conscientes de que muchos libros publicados durante el franquismo fueron censurados, pues durante la Transición no se mantuvieron conversaciones respecto a qué hacer con los libros que habían sido censurados, de modo que “el paso del tiempo ha acabado borrando el recuerdo de la censura” (Cornellà-Detrell, 2015, p.54).

Según Woods (2019, p.512), la censura es un proceso muy complejo, formado por diferentes fases en las que intervienen ciertos mecanismos como las relaciones humanas, el papel del traductor, que puede apoyar o evitar la censura hasta cierto punto, etc. Si bien es cierto que se pueden llegar a entender los motivos por los que se censuraron determinadas obras, no siempre se comprenden las razones aportadas por los censores. Aunque como se ha visto, se pueden distinguir los temas principales que se censuraban durante el franquismo, es innegable que el proceso se caracterizaba principalmente por una gran arbitrariedad por parte de los censores.

7. REFERENCIAS

- Abellán, M.L. (2003). Censura como historia. *Bulletin d'histoire contemporaine de l'Espagne*, 11-12, 26-33.
- Cornellà-Detrell, J. (2015). La obra de James Baldwin ante la censura franquista: El contrabando de libros, la conexión latinoamericana y la evolución del sector editorial peninsular. *Represura I*, 32-60.
- Cristófol y Sel, M.C. (2008). Canon y censura en los estudios de traducción literaria: algunos conceptos y pautas metodológicas para la investigación. *Trans. Revista de Traductología*, 12, 189-210.
- Gómez Castro, C. (2019). Translation Choices as Sites of State Power: Gender and Habitus in Bestsellers in Franco's Spain. En S. Baumgarten y J. Cornellà-Detrell (Eds.), *Translation and Global Spaces of Power* (pp.109-124). Clevedon: Multilingual Matters.
- Linder, D. (2023). (Self) Censored at Home and Away: Richard Wright's Native Son (1940) in Spanish. *Mutatis Mutandi* 16 (2), 405-528.
- Lobejón Santos, S., Gómez Castro, C., y Gutiérrez Lanza, C. (2021). Archival research in translation and censorship: Digging in the 'true museum of Francoism'. *Meta*, 66(1), 92-114. DOI: <https://doi.org/10.7202/1079322ar>.
- Merkle, D. (2010). Censorship. En Y. Gambier y L. van Doorslaer (Eds.), *Handbook of Translation Studies* (Vol. 1, pp. 18-21). John Benjamins Publishing Company.
- Woods, M. (2019). Censorship. En K. Wahsbourne y B. Van Wyke (Eds.), *The Routledge Handbook of Literary Translation* (pp. 511-523). Routledge.
- Zavala Mondragón, L. (2017, 15 de diciembre). El exilio español en México y la traducción literaria. *Revista de historia de la traducción*. <http://www.traduccionliteraria.org>

LA PITIÉ DE DIEU DE JEAN CAU: RECEPCIÓN Y CENSURA EN LA ESPAÑA FRANQUISTA

INÉS CARRIL VEGA¹⁶⁸
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCCIÓN

La Pitié de Dieu es una novela del autor francés Jean Cau publicada en 1961 y ganadora del premio Goncourt de ese mismo año. Esta obra describe la vida en prisión de cuatro presos y los acontecimientos por los que los condenaron, a través de los cuales Cau hace una crítica de la sociedad de la época. La traducción al español, titulada *La compasión divina*, fue encargada por la editorial Seix Barral, concretamente a María Teresa Gallego, pero no se publicó en España debido a la censura franquista. Sin embargo, la novela traducida vio la luz en 1962 gracias a la editorial Joaquín Mortiz de México

La obra *La Pitié de Dieu* ha caído en el olvido, no solo en España, sino también dentro de la sociedad francesa. De hecho, no es fácil conseguir un ejemplar del libro ni en francés ni en español, por lo que con este capítulo se busca dar visibilidad a la obra galardonada con el Goncourt en 1961 y a Cau, quien, con el tiempo, y como señala Corneau (2019, s.p.) es más recordado por su faceta de periodista y entusiasta de la tauromaquia que como escritor. Además de visibilizar al autor y a la obra, también se busca dar voz a la traductora. María Teresa Gallego es una profesional más que consolidada en la actualidad, pero *La Pitié de Dieu* fue la primera novela que tradujo, con solo 18 años. La edición francesa se censuró una vez se había finalizado la traducción. Este fue el motivo de que la traducción solo se publicara en México un año después con varias modificaciones que, según afirma Gallego, denotaban un desconocimiento de la lengua francesa.

¹⁶⁸ La autora pertenece al grupo de investigación GIR TRADIC.

2. OBJETIVOS Y ESTRUCTURA

Este capítulo tiene varios objetivos: en primer lugar, se señalarán los motivos por los que esta obra fue censurada en 1961 pese a estar ya traducida y a haber ganado un premio tan prestigioso como el Goncourt. En segundo lugar, se analizará el grado de intervención por parte del censor para llevar a cabo un estudio sobre traducción y censura que se reflejará a través de *La Pitié de Dieu* y de algunos de los fragmentos que el censor señaló en la obra francesa, los cuales se organizarán en tres ejes temáticos. En tercer lugar, se busca rescatar del olvido la novela ganadora del Goncourt y dar voz a la traductora. Por último, se intentará detectar hasta qué punto la editorial Joaquín Mortiz realizó modificaciones sobre la traducción de María Teresa Gallego. A continuación, se presentará la metodología, donde se describirá la trama de la obra. Posteriormente se ofrece una sección de resultados dividida en tres subapartados: lenguaje informal, desnudez y religión para llegar, por último, a las conclusiones.

3. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

El corpus objeto de estudio consiste en la edición en francés de 1961 de *La Pitié de Dieu* y en su traducción al español publicada por la editorial Joaquín Mortiz en 1962, ya que es la única versión de la que se dispone. Además, se realizó una visita al Archivo General de la Administración (en adelante AGA) en Alcalá de Henares para consultar el expediente de censura de la obra y entender el proceso de censura en su totalidad y los motivos que llevaron a la publicación de la traducción en México. Aunque el informe en ocasiones era confuso debido a la cantidad de documentos aislados que contenía, aclaró muchas dudas sobre las razones por las que se había justificado la denegación de la traducción. También el 27 de mayo de 2024 se pudo realizar una entrevista telefónica con la traductora, María Teresa Gallego, que, al contar su experiencia completó la idea inicial de darle visibilidad a la traductora. Esta entrevista permite prevenir el riesgo que describe Cornellà-Detrell (2015, p. 35) cuando advierte que la información del AGA es muy útil y de suma importancia en este tipo de

trabajos, pero que no se debe priorizar. Entre las referencias clave se encuentran las publicaciones de Abellán (2003), Cornellà-Detrell (2015), Linder (2023), Lobejón Santos, Gómez Castro y Gutiérrez Lanza (2021).

La obra gira en torno a cuatro presos con personalidades muy dispares que conviven en una misma celda: el Doctor, quien actúa en cierto modo como el líder del grupo, es manipulador y tiene momentos de locura; Alex, el boxeador; Eugène, el obrero, y Match, que podría ser periodista, si bien esta cuestión no se aclara en toda la novela. Los cuatro personajes tienen una personalidad muy marcada y diferente, pero a pesar de eso, convierten la celda en un espacio seguro. La historia sobre su día a día en prisión se intercala con acontecimientos de su pasado que dan pistas al lector sobre por qué están en la cárcel, aunque esto no termina de saberse a ciencia cierta, del mismo modo que se ignora en qué cárcel se encuentran o en qué lugar está situada, si bien los personajes a veces discuten sobre esta cuestión e intentan averiguarlo.

El Doctor y Match son los presos que mejor educación han recibido, lo cual se refleja en sus intervenciones, pues hacen referencias a autores como Juda Halevi o a personajes como Soeur Anne, de *Barba Azul*. También hacen uso de la inversión del sujeto y del verbo a la hora de realizar preguntas y, en ocasiones, el Doctor emplea el presente simple en la oralidad, por lo que se ve que su nivel educativo era bastante más elevado que el de los sus compañeros. Por el contrario, Eugène y, sobre todo, Alex, tienen una forma de hablar más próxima al lenguaje vulgar o informal que se analizará en un posterior epígrafe de este capítulo. A lo largo de la obra, además de los presos también intervienen otros personajes, tales como un guardia, Maridge, Guitare d'Amour, Jeanne o Helène; estas cuatro últimas fueron en su día figuras muy importantes para los protagonistas, por lo que aparecen con frecuencia en la narración de acontecimientos pasados.

Uno de los elementos que caracteriza la historia es que nunca se ofrece una versión clara y fidedigna de los crímenes que cometieron los personajes para acabar en la cárcel. Se supone que el Doctor asesinó a su pareja, Helène, pero es posible que también estuviese involucrado en la muerte de su hermano, lo que deja al lector siempre con la duda de si el Doctor cometió el homicidio e incluso de si la figura del hermano

realmente existió. Alex fue condenado por asesinato; en su caso no se sabe si asesinó a uno de sus contrincantes durante un combate de boxeo, a su amigo Guitare d'Amour, a su novia Maridge o a los tres. El crimen de Eugène parece más claro: debido a un estado de enajenación, fruto de los celos, mató al jefe de la obra en la que trabajaba, quien supuestamente tenía una relación con su novia, Jeanne, a la que también asesinó de manera violenta cuando estaba embarazada. Finalmente, Match es el recluso sobre el que menos información proporciona la obra; aunque cabe suponer que asesinó a su madre o a su padrastro, las circunstancias exactas nunca llegan a detallarse.

La narración varía según el momento de la trama, pues se alterna el pasado y el presente y las personas narrativas cambian con frecuencia, por lo que no se llega a una conclusión clara o a una historia coincidente sobre el pasado de los personajes, dejando que el lector imagine lo que ha podido suceder gracias al comportamiento y a la evolución de los protagonistas, que al principio se declaran completamente inocentes de los delitos por los que están en prisión. Esta indeterminación dota a la obra de gran universalidad y propicia la reflexión sobre la condición humana, lo que le podría haber permitido eludir la censura en un primer momento. Sin embargo, debido a los temas tratados en la novela y que se comentarán a continuación, finalmente no se autorizó su traducción.

5. RESULTADOS

En la visita realizada al AGA se pudieron encontrar numerosos documentos, como cartas entre la editorial y el censor, informes en los que se justificaba la censura, así como un ejemplar de la obra en francés con marcas a lápiz rojo en los márgenes, aunque no había explicaciones ni notas sobre ellas. El censor encargado de valorar la publicación fue Saturnino Álvarez Turienzo, un presbítero católico cuya vida giró en torno a la religión, la filosofía y a sus estudios eclesiásticos (Filosofía en español, s.p.). En algunos documentos se aprecia que Álvarez Turienzo opinaba que la novela contenía demasiadas alusiones sexuales y que el final hacía imposible su publicación. El propio censor se planteó dar el visto bueno a la novela, pues consideraba que, debido a su planteamiento

existencialista y a la trama de la obra, el público general no llegaría a comprender el libro en su totalidad, lo que denota una actitud hacia los lectores que se podría clasificar como paternalista o condescendiente. Sin embargo, los 4000 ejemplares que quería publicar Seix Barral le hicieron sospechar que, quizá este tipo de novela tenía un público más amplio del que él estimó en un primer momento. Tras la primera denegación de la solicitud de traducción, la editorial decidió enviar una segunda solicitud con una lista de argumentos favorables para su autorización; aun así, se volvió a denegar la traducción y la resolución definitiva se firmó tan solo un mes y unos pocos días después de recibir la primera solicitud, por lo que el proceso tuvo lugar en un muy breve periodo de tiempo. Tras consultar el expediente de *La Pitié de Dieu* en el AGA, cabe pensar que una lectura más bien superficial y rápida por parte del censor, que incluso pudo obviar algunas páginas o carecer de un conocimiento avanzado de francés, bastó para que la novela fuese prohibida.

Los fragmentos señalados por el censor varían en cuanto a temática: hay páginas que destacan por el uso del lenguaje informal y vulgar, y otras en las que se señalan escenas de desnudez, actos de violencia, así como menciones al régimen franquista y a la religión que, en definitiva, eran los aspectos potencialmente censurables en la época. El censor no plantea de forma coherente sus anotaciones, lo que puede estar relacionado con la rapidez en la que se tuvo que realizar la lectura, pues hay ocasiones en las que señala el lenguaje informal en unas páginas, pero en otras lo pasa por alto. De acuerdo con la ideología promulgada por el franquismo, esta obra cumplía con muchas características que podrían justificar su censura. Como indica Abellán (2003, p. 5) los elementos principalmente censurados se podían agrupar en: referencias sexuales, lenguaje vulgar y ataques contra la Iglesia católica, el régimen y sus representantes. Linder (2023, p. 414) añade otros elementos censurados, como los que justificaban el suicidio, el divorcio, el adulterio, la drogadicción y el alcoholismo, la prostitución y las relaciones sexuales, así como el asesinato por piedad o por venganza.

Estos motivos coinciden con los que se aplicaron para censurar *La Pitié de Dieu*, que en este capítulo se han agrupado también en tres categorías: lenguaje informal, desnudez y religión.

5.1. LENGUAJE INFORMAL

El lenguaje informal que emplean la mayoría de los personajes es un recurso habitual de Cau que el censor destacó en numerosas páginas. La novela en general y sobre todo este fragmento en particular se caracterizan por un lenguaje informal. Se ha usado el término “lenguaje informal” para agrupar tanto lenguaje coloquial como soez, insultos, palabras ofensivas, vulgares, malsonantes, etc. Cau utiliza este registro a lo largo de toda la obra para ilustrar diferentes situaciones, principalmente caracterizadas por la violencia. De los cuatro presos mencionados al principio del capítulo, son Alex y Eugène los que más usan este lenguaje, por lo que muchas de sus intervenciones son un claro ejemplo de cómo se refleja este aspecto en la obra. El censor fue muy arbitrario a la hora de señalar la presencia de estos elementos, pues en algunas páginas lo obvia completamente, lo que puede estar ligado al breve periodo de tiempo en el que se realizó la lectura y la censura de la obra.

En la siguiente tabla interviene Maridge, la pareja de Alex y, al final, el propio Alex. En cuanto al contenido, se conoce un poco sobre el pasado de Alex y de Maridge, una prostituta que ahora es su pareja. Este fragmento fue uno de los que el censor señaló por motivos de lenguaje informal.

J'en ai marre de vendre vos cravates. Je me suis barrée. De ce jour, je suis sûre qu'il a vendu moins de cravates. Au début, Alex a été intimidé par cette fille, belle et muette. Heureusement, Guitare d'Amour veillait sur les premiers pas du couple et Maridge savait qu'il était là, dans l'ombre, prêt à faire régner l'ordre et à imposer l'éternelle et magnifique loi qui veut que les putains soient éternellement écrasées sous le talon des maquereaux. Moi, jusque-là, y avait eu que le sport qui m'intéressait. Les mademoiselles, zéro. J'écoutais M. Siméon : « Pastis, gauloise et jupon sont les ennemis du champion! » Sacré, ça, du sacré en bronze, en ciment armé, du sacré dur comme mes poings, mon ventre, ma tête d'acier. « Tu es Alex le boxeur? — Oui. » Elle était plutôt fière de moi. P. 47	Estoy harta de vender sus corbatas. Me largué. Estoy segura que desde aquel día vende menos corbatas. Al principio, Alex se sintió intimidado por aquella muchacha, guapa y silenciosa. Por suerte, Guitare d'Amour velaba por los primeros pasos de la pareja, y Maridge sabía que se encontraba allí, en la sombra, dispuesto a mantener el orden y a imponer esa eterna y espléndida ley que exige que las putas permanezcan inmoviblemente aplastadas bajo el pie de sus mantenidos. A mí, hasta entonces, sólo me había interesado el deporte. Las damiselas, cero. Seguía al pie de la letra aquello de: “¡Vino, cigarro y danzón, son los enemigos del campeón!” Aquello era sagrado para mí, firme como el bronce, como el cemento armado, duro como mis puños, como mi vientre, como mi cabeza de acero. “¿Eres Alex, el boxeador?” —Sí.” Ella se sentía orgullosa de mí. P. 50

Como se puede ver en la tabla, figuran expresiones propias del lenguaje coloquial como “J’en ai marre” o “Je me suis barrée”, que se tradujeron como “Estoy harta” y “Me largué”, respectivamente, por lo que se ha conseguido el mismo efecto que transmite el TO, pues las dos expresiones francesas se suelen usar en entornos familiares y presentan un tono informal. También se pueden observar insultos como “putains” y argot como “maquereaux”, que se tradujo como “mantenidos”, lo cual es más formal que el original, que hace referencia directamente a “chulo” o “proxeneta”. Por último en este fragmento también se puede apreciar la rima en “Pastis, gauloise et jupon sont les ennemis du champion!”, que se tradujo como “¡Vino, cigarro y danzón, son los enemigos del campeón!”. No solamente es una rima, sino que los tres sustantivos enumerados tienen ciertas particularidades. Son palabras marcadas a nivel cultural, por lo que la dificultad va más allá del registro informal. En el caso de “pastis” se trata de un licor muy típico de Provenza, lo cual es similar a lo que ocurre con “gaulois”, pues, aunque aparece en minúscula, hace referencia a una marca de cigarrillos francesa. Con “jupon” se presenta un término más bien familiar que hace referencia a las enaguas, pero que, en ese contexto más informal, se refiere a ser un mujeriego. En algunas de las decisiones de traducción y en el lenguaje empleado por Cau es importante señalar la influencia de la diacronía, puesto que la obra y su respectiva traducción se realizaron en la década de los 60, por lo que hay palabras, tanto en francés como en español, que se consideran como anticuadas e incluso en algunos casos, ya están en desuso.

Si bien uno de los aspectos principales de la novela es el uso de este lenguaje informal, el autor también muestra un lenguaje mucho más cuidado y elevado en otros fragmentos de la obra, como se podrá ver en la siguiente sección, pues cabe mencionar que Cau trabajó durante muchos años como redactor en varios periódicos, por lo que algunas críticas tales como la de Le Bidois (1961, s.p.) destacan el buen uso del lenguaje, pues la obra está muy bien escrita y utiliza en todo momento un vocabulario muy correcto, cuidado y con una intencionalidad clara. Esto supone un gran contraste entre el léxico informal y el uso de figuras literarias, puesto que Cau sabía encontrar el equilibrio entre lo formal y lo informal.

5.2. DESNUDEZ

Si bien el censor era arbitrario a la hora de señalar el lenguaje informal, se aprecia todo lo contrario en el caso de la desnudez. En todo el libro se distinguen un total de ocho menciones a la desnudez, por lo que en este capítulo se analizará un pasaje breve, ya que en la obra solo se encuentran referencias sueltas. El fragmento incluido en la tabla se seleccionó porque el censor lo marcó entero con lápiz rojo. El narrador muestra que Alex duerme mal y se despierta con frecuencia mientras el resto de sus compañeros siguen dormidos. De hecho, se llega a insinuar que Alex es sonámbulo y que, por ese motivo, se pasea por la celda en mitad de la noche e intenta entablar conversación con sus compañeros. Por alguna razón que no se llega a describir, siempre que Alex se despierta por la noche está desnudo; esto explica por qué en la mayoría de las páginas señaladas por el censor él es la figura central y por qué señaló este pasaje en concreto.

Un, deux, trois visages... Est-ce que, sous la lune, j'ai cette tête de mort, moi aussi? Pourquoi les gens n'ont-ils jamais l'idée de se faire photographe en train de dormir? Ils auraient des surprises. Tous ces visages de farine à quoi servent-ils? Pourquoi est-elle vivante, cette farine de lune? Salut, farine Docteur! Salut farine Eugène! Bonne nuit, farine Match! Je verse de l'eau dessus, je mélange et qu'est-ce que j'ai? Un, deux, trois visages... A quoi ça sert un visage? En quoi c'est fait? Pourquoi ça brille dans la lumière grise de la cellule? P. 111	Uno, dos, tres rostros... ¿Tendré también yo, a la luz de la luna, esta cabeza de muerto? ¿Por qué no se le ocurrirá nunca a la gente hacerse retratar mientras duerme? Menuda sorpresa se llevarían. ¿Para qué todos estos rostros de harina? ¿Por qué está viva esta harina de luna? ¡Salve, harina Doctor! ¡Salve, harina Eugène! ¡Buenas noches, harina Match! Echo agua sobre ella, revuelvo, y ¿qué veo? Una, dos, tres caras. ¿Para qué sirve una cara? ¿De qué está hecha? ¿Por qué brilla a la luz gris de la celda? P. 118

En lo referente al léxico este fragmento usa un lenguaje más bien estándar y se puede ver cómo el autor hace uso de algunas figuras literarias. Hay dos párrafos que comienzan con la enumeración “un, deux, trois visages...” seguidos de una pregunta. Se trata de una anáfora al inicio muy peculiar, que además Cau emplea en dos párrafos consecutivos. En la traducción se usan sinónimos para traducir “visage”, pues en una ocasión se optó por “rostros” y en otra por “caras”. Además, en la primera repetición se mantienen los puntos suspensivos, mientras que

en la segunda se opta por un punto y seguido. El cambio del sustantivo también repercute en los numerales, que a su vez cambian de género, por lo que se pierde bastante el efecto que buscaba Cau con la repetición. Quizá una mejor opción sería mantener la misma estructura al inicio de los dos párrafos, por ejemplo, “uno, dos, tres rostros...”, pues mantendría el mismo efecto que el original.

En el caso de “Salut, farine Docteur! Salut farine Eugène! Bonne nuit, farine Match! Je verse de l’eau dessus, je mélange et qu’est-ce que j’ai?”, podría tratarse de una hipérbole o también de una metáfora, pues Cau exagera la luz blanca que entra por la pequeña ventana de la celda y alumbra a los presos. Mientras Alex recorre la celda, piensa en el calor que tiene y en lo mucho que le gustaría poder bañarse en el mar, para, finalmente, observar a sus compañeros mientras duermen, de ahí que les compare con la harina debido a la luz de la luna que entra por la ventana. En la traducción esto se ha plasmado a través del uso de la personificación: “¡Salve, harina Doctor! ¡Salve, harina Eugène! ¡Buenas noches, harina Match! Echo agua sobre ella, revuelvo y ¿qué veo?”. La formulación de “harina” seguida de un nombre propio es extraña y puede resultar incluso incómoda para el lector del TM, pero se está reflejando el efecto del TO, pues también es una estructura poco habitual en francés que capta la atención del lector y genera incomodidad. Es llamativa la traducción de “salut” por “salve”, pues el equivalente que se suele utilizar de manera habitual en español es “hola”. El diccionario de uso del español de María Moliner indica que, si bien “salve” es un saludo empleado principalmente en poesía, se usaba también en contextos religiosos como en oraciones. Este cambio resulta muy interesante, sobre todo teniendo en cuenta el final de la obra y que esta se censuró por motivos religiosos.

5.3. RELIGIÓN

La religión no es solamente el tema principal por el que se censuró la obra, sino que es uno de los puntos centrales del libro. A lo largo de la novela se encuentran diferentes menciones a este tema, en ocasiones de manera anecdótica y muy breve, sobre todo al principio del libro, hasta que este se cierra con una larga conversación entre los cuatro presos

sobre la existencia de Dios. Como se ha mencionado previamente, la religión era uno de los aspectos censurables y, de hecho, en los informes de censura, una de las preguntas estaba reservada a responder si la obra en cuestión atacaba a la Iglesia.

Según las notas del censor encontradas en el AGA, las páginas finales de la novela son el motivo por el cual la publicación fue definitivamente rechazada. Según refiere el censor en una nota final: “(...) estuve luchando durante toda la lectura por salvarla. Pero el final es francamente irrisión de cuanto debe estar más alejado de la irrisión” (Exp. 6965-61. 1961). Este argumento, junto con el hecho de que la religión haya sido objeto de censura en numerosos momentos dentro de la propia obra, motivó la decisión del censor.

En el fragmento que se presenta en la siguiente tabla, el Doctor tiene una crisis nerviosa muy grave. Comienza a darse cabezazos contra la pared, pero cada vez que Alex intenta pararle, el Doctor se vuelve más violento y se golpea con más fuerza. Debido a la peligrosa situación, los presos deciden que lo mejor es que Alex deje al Doctor inconsciente de un puñetazo. Mientras el Doctor está inconsciente, sus compañeros comienzan a plantearse si este debería seguir siendo el jefe en su pequeña celda. Llegan a la conclusión de que el Doctor es Dios, al menos en esa celda. Dada su inestabilidad mental, aunque sus compañeros consideran que el Doctor es una persona razonable con la que se puede dialogar, tampoco se atreven a llevarle la contraria ni a enfrentarse a él, sobre todo cuando les dice que todos son fruto de su imaginación. Este pasaje fue crucial a la hora de censurar la novela, pues, como se ha mencionado, el censor consideró que estas páginas finales hacían que la obra fuera insalvable, en tanto se contempla la posibilidad de que un ser humano, y además un preso, considere que es Dios.

A través de ciertas elecciones léxicas, como es el caso de “N U L S” que aparece en las páginas previas a este fragmento y el refuerzo tipográfico de escribirlo en mayúsculas, junto con la conversación que están teniendo los presos, el Doctor termina por negar la idea de la resurrección, del purgatorio, de la vida eterna, de la existencia del cielo y demás aspectos para al final llegar a la conclusión de que nada tiene sentido, lo que no solo muestra la corriente existencialista a la que se

adscribía Cau, sino que también niega muchas de las creencias vinculadas al cristianismo y, concretamente, al catolicismo.

—Docteur, j'ai une décision à vous communiquer. —Parlez! dit le Docteur sans ciller. Alex se racle la gorge et, ne sachant que faire de ses mains, les cache derrière son dos. —Docteur, nous avons décidé que vous étiez Dieu. —Bien... Il se relève en soupirant, s'assied sur la pailasse et bâille bruyamment. Il dit que c'est logique, que c'est tout à fait logique. — Vous m'adorez? Alex bredouille : —Nous n'avons pas encore discuté de ça. —Oh, ce n'est qu'un détail, dit le Docteur. Peut-être même n'est-il pas tellement nécessaire, entre nous, de faire des façons. P. 275	—Doctor, tengo que comunicarle un acuerdo. —¡Hable! —dice el Doctor sin pestañear. Alex carraspea y como no sabe qué hacer con las manos, las oculta detrás de la espalda. —Doctor, hemos acordado que sea usted Dios. —Bien... Se levanta suspirando, se sienta en el jergón y bosteza ruidosamente. Dice que es lógico, completamente lógico. —¿Me adorarán ustedes? Alex tartamudea. —¡Eso no lo hemos discutido todavía! —¡Bah! Sólo es un detalle —dice el Doctor—. Puede que ni sea tan necesario andarnos con cumplidos entre nosotros. P. 292

6. CONCLUSIONES

La lectura de la obra, su censura, la apelación de la editorial y su denegación definitiva tuvieron lugar en poco más de un mes. Esto, junto con el hecho de que el censor no haya sido muy uniforme a la hora de señalar diferentes aspectos, indica que la lectura probablemente fuese rápida y superficial. No se busca justificar al censor, pero es probable que tuviese un gran número de libros que leer para decidir si autorizaba su traducción o no, y si se hacía, en qué lugares se iban a realizar cortes. Por esto es muy importante tener siempre en cuenta el contexto y las circunstancias de la época, pues no es lo mismo analizar la obra y los procesos que tuvieron lugar con la mirada actual que con la de aquel entonces.

Es muy pertinente consultar todas las fuentes disponibles a la hora de realizar una investigación de este tipo. En el caso de *La Pitié de Dieu* existe un expediente en el AGA, por lo que es de suma importancia acudir a ver la información que contiene. Sin embargo, como ya se ha mencionado, es importante no dejarse llevar y trabajar solo con estos

expedientes, sino que contrastar la información es también de suma importancia, así como no relegar el texto a una fuente secundaria.

No ha sido posible detectar el grado de intervención de la editorial mexicana para ver cómo se modificó la traducción de María Teresa Gallego. Como se ha mencionado, el manuscrito original no se conserva, por lo que no se pudieron establecer con certeza las diferencias entre la versión traducida en España y la publicada en México. En lo que se refiere a los mexicanismos, se han detectado algunos de manera muy aislada. Es posible que la editorial mexicana hubiese intervenido en una medida poco significativa, pues recibieron una traducción ya revisada y lista para publicar por parte de la editorial Seix Barral, por lo que los cambios debieron de ser mínimos. En este sentido, Cornellà-Detrell (2015, p. 14) sostiene que muchos fallos en las traducciones pueden estar ligados a un mal conocimiento de la lengua, motivo por el cual la traductora, María Teresa Gallego, argumenta que se eliminaron muchos giros de la traducción que realmente plasmaban los del texto original en francés.

Para concluir, a día de hoy sigue habiendo obras que se editan y se traducen sin que la gente sea consciente de que se habían censurado fragmentos del texto origen, por lo que sigue siendo necesario concienciar sobre el impacto de la censura, que persiste en la actualidad. Para trabajar con una obra censurada es importante tener un plan de trabajo, aunque este se vaya modificando para no olvidarse de la obra y que esta quede en segundo plano. Seguramente *La Pitié de Dieu* no sea la única novela galardonada con un premio como el Goncourt que fue censurada durante el franquismo. De hecho, si esta novela se censuró teniendo en cuenta la trayectoria del autor y el galardón que recibió, cabe esperar que hayan caído en el olvido obras censuradas de autores menos conocidos y sin premiar. La propia obra de Cau sigue sin reeditarse y sin gozar de la acogida que probablemente hubiera logrado, por lo que se debería de concienciar más del impacto de la censura en general.

7. REFERENCIAS

7.1. LITERATURA PRIMARIA

Cau, J. (1961). *La Pitié de Dieu*. Gallimard.

Cau, J. (1962). *La compasión divina* [Org. *La Pitié de Dieu*]. (M. T. Gallego y M. L. Baeza, Trads.). Joaquín Mortiz.

7.2. LITERATURA SECUNDARIA

Abellán, M. L. (2003). Censura como historia. *Bulletin d'histoire contemporaine de l'Espagne*, 11-12, 26-33.

Cornellà-Detrell, J. (2015). La obra de James Baldwin ante la censura franquista: El contrabando de libros, la conexión latinoamericana y la evolución del sector editorial peninsular. *Represura*, 1, 32-60.

Filosofía en español. (2024). Recuperado el 15 de octubre de 2024, de <https://www.filosofia.org/>

Le Bidois, R. (1961, 13 diciembre). À propos de *La Pitié de Dieu*. *Le Monde*. Recuperado de <https://www.lemonde.fr/>

Linder, D. (2023). (Self) Censored at Home and Away: Richard Wright's Native Son (1940) in Spanish. *Mutatis Mutandi* 16 (2), 405-528.

Lobejón Santos, S., Gómez Castro, C., y Gutiérrez Lanza, C. (2021). Archival research in translation and censorship: Digging in the 'true museum of Francoism'. *Meta*, 66(1), 92-114. DOI: <https://doi.org/>.

Mag. (2017, 16 de febrero). *La pitié de Dieu*, Jean Cau. *Mag elle aime* (blog). Recuperado de <https://www.maglm.fr/>

Ministerio de Cultura. (s. f.). Premiadados – Premio Nacional a la Obra de un Traductor. María Teresa Gallego Urrutia. Recuperado el 20 de octubre de 2024, de <https://www.cultura.gob.es/>

ACCESIBILIDAD EN LA INFORMACIÓN MÉDICA: LA CLARIDAD VISUAL EN LOS CONSENTIMIENTOS INFORMADOS EN INGLÉS Y EL IMPACTO EN SUS TRADUCCIONES

DULCENOMBRE DE MARÍA ZURITA CAMPOS
Universidad de Córdoba

1. INTRODUCCIÓN

La medicina moderna ha avanzado de manera significativa gracias a la tecnología y la ciencia, lo que permite tratamientos más precisos y personalizados que se adaptan a las necesidades de cada individuo. Sin embargo, asegurar un acceso equitativo a la información médica sigue siendo un gran desafío, especialmente en lo que respecta a los consentimientos informados.

El consentimiento informado es fundamental en la relación entre el paciente y el profesional de la salud. Martínez (2009, p. 45) lo describe como un documento híbrido que combina aspectos legales y médicos, el cual funciona como un contrato en el que el paciente autoriza un procedimiento y el profesional o la institución sanitaria se compromete a realizarlo. Para que este proceso sea efectivo, es crucial que la información proporcionada sea clara, comprensible y accesible.

No obstante, existen barreras en la accesibilidad que pueden dificultar este objetivo, especialmente para las personas con discapacidad visual. En el Reino Unido, más de 2 millones de personas enfrentan la pérdida de visión, lo que impacta de manera significativa en su vida cotidiana. De estas, más de 1 millón tiene condiciones irreversibles como la degeneración macular, el glaucoma o la retinopatía diabética, y 320.000 están registradas con discapacidad visual severa o moderada. Cada día, alrededor de 250 personas en este país comienzan a perder la visión, lo que

equivale a una persona cada seis minutos. Estas cifras, provenientes de la Office for National Statistics, una autoridad británica encargada de elaborar estadísticas, reflejan la urgencia de diseñar consentimientos informados que sean inclusivos para personas con limitaciones visuales.

Las limitaciones para lograr la inclusión no solo se reservan a la lengua, sino que hay otros factores que rodean el texto y que también influyen en la comprensión. Según Collaguazo (2019), los paratextos —como títulos, subtítulos, ilustraciones y prefacios— son herramientas clave para facilitar la comprensión del contenido. González (2013) también señala que estos elementos no solo ayudan a localizar información, sino que también contribuyen a retenerla, lo cual es especialmente relevante para quienes enfrentan dificultades al interactuar con textos convencionales.

A pesar de su relevancia, no hay estudios que analicen cómo los elementos paratextuales afectan la comprensión de los consentimientos informados. Esta falta de investigación resalta la necesidad de rediseñar estos documentos desde una perspectiva inclusiva, garantizando que sean accesibles para todas las personas, incluidas aquellas con discapacidad visual. Nuestra propuesta tiene como objetivo evaluar la accesibilidad de estos textos y determinar cómo las características paratextuales impactan tanto en la experiencia del lector como en el proceso de traducción. Este enfoque permite identificar aspectos que podrían facilitar la labor del traductor. Al hacerlo, se pueden superar muchas de las barreras que actualmente obstaculizan la toma de decisiones informadas y autónomas en el ámbito de la salud.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LEY REGULADORA DEL CONSENTIMIENTO INFORMADO EN REINO UNIDO

El concepto de consentimiento informado en el Reino Unido se aceptó en la década de 1970. En ese momento, los pacientes comenzaron a verse como individuos que tenían derecho a tomar decisiones informadas sobre su propia atención médica. En 1985, el Comité de Informe de la Conferencia Médica del Royal College of Surgeons emitió un informe sobre el consentimiento informado que establecía que los

pacientes tenían derecho a recibir información completa y comprensible sobre los posibles riesgos y beneficios de cualquier tratamiento.

En la actualidad, el consentimiento informado está regulado por la ley de la Comisión de Salud y Atención social (Care Quality Commission, CQC) de 2008 y la Ley de Capacidad Mental de 2005 (Mental Capacity ACT 2005). Estas leyes establecen los requisitos para que el paciente dé su consentimiento y expresan la obligatoriedad de que todos los proveedores de asistencia sanitaria soliciten el consentimiento a las personas a las que se va a llevar a cabo cualquier tipo de atención, tratamiento y/o procedimiento. El paciente debe estar plenamente informado sobre los riesgos, beneficios y alternativas de cualquier tratamiento propuesto antes de dar su consentimiento.

El consentimiento informado se define como el permiso que debe dar una persona antes de recibir cualquier tipo de tratamiento, prueba o examen médico, sea cual sea el procedimiento.

Según estas leyes, el paciente debe dar consentimiento informado siempre que tenga la capacidad de tomar decisiones sobre su atención médica. Si un paciente no tiene la capacidad de dar un consentimiento válido, debe ser el representante legal o tutor quien lo haga. Por otro lado, si el paciente es menor de edad, el consentimiento informado se debe otorgar a un representante legal o tutor. Sin embargo, si el paciente tiene suficiente madurez y capacidad para comprender la información relevante, se puede solicitar su opinión y tenerles en cuenta en la toma de decisiones.

La guía y política de la CQC indica que las características obligatorias para garantizar que el consentimiento informado sea válido y que los pacientes tomen decisiones informadas sobre su atención médica son:

1. Capacidad del paciente: el paciente debe tener la capacidad mental para entender la información relevante relacionada con el tratamiento y tomar una decisión informada. Si el paciente no tiene capacidad, se debe buscar el consentimiento de un representante legal o tutor.
2. Información clara y precisa: el paciente debe recibir información clara y precisa sobre el tratamiento propuesto, incluyendo

los riesgos, beneficios y alternativas. Esto debe hacerse de una manera que sea fácil de entender para el paciente.

3. Consentimiento libre: el consentimiento del paciente debe ser libremente dado, sin coerción, amenazas o engaño.
4. Consentimiento específico: el consentimiento debe ser específico para el tratamiento propuesto y no puede ser generalizado para todo tipo de tratamiento médico.
5. Documentación por escrito: el consentimiento informado debe ser documentado por escrito y debe incluir la firma del paciente o su representante legal en un formulario de consentimiento.
6. Revisión continua: el consentimiento informado debe ser revisado y actualizado continuamente si hay cambios en la información relevante o en el estado del paciente.

Además, los proveedores de atención médica tienen la responsabilidad de asegurarse de que se cumplan estas características y de documentar adecuadamente el consentimiento informado del paciente.

2.2. LOS PARATEXTOS Y SUS TIPOS

Los paratextos tienen un papel fundamental en la manera de presentar la información. Según Genette (1997), los paratextos son los elementos que rodean el texto principal y que, aunque no son el foco central de atención, influyen significativamente en cómo se recibe y se entiende dicho texto.

Collaguazo (2019) indica que pueden ser tanto verbales como icónicos y que no forman parte del cuerpo central del texto, pero sí interactúan con él para facilitar su comprensión y aumentar su impacto. Algunos ejemplos destacados de paratextos son:

- Título: Proporciona una idea global o temática sobre el contenido, actuando como un punto de contacto que capta la atención del lector y delimita el propósito del texto.
- Subtítulo: Amplía o matiza la información del título, y sirve como un marco adicional para anticipar los detalles o aspectos específicos que se desarrollarán en el texto principal.

- Entrada: Una introducción breve que prepara al lector, y ofrece un contexto o una explicación preliminar que facilita la inmersión en el contenido.
- Imagen: Un recurso visual que puede ilustrar, reforzar o clarificar conceptos del texto. Las imágenes tienen un poder significativo para captar la atención y facilitar la comprensión, especialmente cuando se trata de información técnica o compleja.
- Pie de foto: Una descripción breve asociada a una imagen, que añade detalles contextuales y establece conexiones más profundas con el contenido textual.
- Fuente de referencia: Indica el origen del contenido o de las ideas mencionadas, lo cual refuerza la credibilidad del texto y guiando al lector hacia más información si lo requiere.

Estos elementos no solo son herramientas de organización, sino que también influyen en la experiencia del lector, actuando como mediadores entre el texto y su audiencia. Por ejemplo, un título atractivo puede incentivar la lectura, mientras que un subtítulo puede ayudar a desglosar la información. Las imágenes y sus respectivos pies de foto, por su parte, pueden ilustrar conceptos abstractos, haciendo que la información sea más accesible y memorable.

La relación entre paratextos y traducción se está comenzando a estudiar en la traductología contemporánea. Por ejemplo, Batchelor (2018) analiza cómo los elementos paratextuales en traducciones pueden diferir de los del texto original, adaptándose a las expectativas y normas de la cultura receptora.

Además, Yuste (2024) introduce el concepto de paratraducción, donde enfatiza la importancia de los recursos paratextuales, no solo verbales, en la traducción de textos multimodales. Este enfoque reconoce que la traducción va más allá del texto principal, abarcando todos los elementos que conforman la experiencia comunicativa.

La consideración de los paratextos en la traducción es imprescindible para garantizar que el texto traducido no solo transmita el contenido del

original, sino que también respete y refleje las convenciones culturales y expectativas del público objetivo. Esto asegura una traducción más fiel y una mejor recepción por parte de los lectores en la lengua de destino.

2.3. COMPARATIVA ENTRE LA MACULAR SOCIETY Y LA ONCE

La Macular Society es una organización benéfica con sede en el Reino Unido que se dedica a apoyar a personas afectadas por enfermedades relacionadas con la pérdida de visión y es esencial para sensibilizar, apoyar a los pacientes y promocionar investigaciones médicas relacionadas con la deficiencia visual.

En términos de accesibilidad, la Macular Society del Reino Unido y la ONCE (Organización Nacional de Ciegos Españoles) desempeñan un papel similar en cuanto a su enfoque hacia la mejora de la accesibilidad en la comunicación para las personas con discapacidad visual. Ambas organizaciones promueven guías y recomendaciones para garantizar que los textos, tanto impresos como digitales, sean accesibles para aquellos con pérdida de visión.

La Macular Society, con sede en el Reino Unido, es una organización benéfica comprometida con el apoyo a personas que se enfrentan a enfermedades relacionadas con la pérdida de visión. En términos de accesibilidad, la Macular Society crea y divulga recomendaciones que buscan facilitar la comprensión y el acceso a la información para personas con déficit visual. Estas pautas abordan aspectos como el diseño de documentos y la presentación de contenido visual y textual, garantizando una comunicación más inclusiva.

De manera complementaria, la ONCE en España desempeña una labor similar, ya que desarrolla estrategias y herramientas que permiten acceder a la información en formatos accesibles. Ambas organizaciones destacan la importancia de eliminar barreras comunicativas y promover entornos que permitan la integración y el empoderamiento de las personas con discapacidad visual. Aunque cada entidad opera en contextos culturales y legales distintos, su misión compartida refleja un compromiso global con la mejora de la calidad de vida de las personas

afectadas por problemas de visión y con la promoción de prácticas que beneficien a toda la sociedad al fomentar la accesibilidad y la equidad.

2.3. LA FATIGA OCULAR EN TRADUCTORES

La fatiga ocular, o astenopía, es un problema de salud que afecta a los traductores debido a la naturaleza de su trabajo, que implica largas horas de enfoque visual intenso frente a pantallas. Los traductores suelen trabajar bajo presión, revisando múltiples textos, lo que aumenta el estrés visual. Este fenómeno no solo afecta la salud ocular, sino también la productividad y el bienestar general (Mao, 2022).

Li y Zhong (2024) afirman que la fatiga ocular es un problema común entre los traductores. El esfuerzo visual continuo al que se someten los ojos para procesar grandes volúmenes de texto puede causar tensión ocular significativa. Las pantallas digitales emiten luz azul que, sea pesar de ser útil para la visualización, también incrementa la fatiga en los ojos, especialmente si el tiempo de exposición es elevado y no se toman descansos adecuados. Esto puede generar síntomas como sequedad ocular, visión borrosa y dolor en los ojos.

Otro factor relevante es el tamaño de la fuente en los textos. Muchos traductores se enfrentan a fuentes pequeñas que requieren un esfuerzo visual adicional, lo cual aumenta el riesgo de fatiga ocular (Li y Zhong, 2024). Esta dificultad se ve acentuada si se pasan largas horas leyendo textos complejos o en idiomas que requieren un nivel elevado de concentración, lo que incrementa la demanda en los músculos oculares y favorece la fatiga.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

Este estudio tiene como principal objetivo analizar los consentimientos informados desde varias perspectivas que impactan directamente en su accesibilidad y comprensión. Los objetivos específicos son los siguientes:

Analizar los elementos paratextuales verbales e icónicos presentes en los consentimientos informados, con el fin de entender cómo influyen en la comprensión del contenido.

Evaluar la legibilidad tipográfica y otros aspectos visuales que afectan la experiencia de lectura y la accesibilidad de estos documentos.

Concienciar a los profesionales de la traducción sobre la importancia de un uso adecuado de los elementos paratextuales, de modo que se logre una comunicación clara y accesible para todos los pacientes.

Con el fin de cumplir estos objetivos, se ha creado un corpus compuesto por 21 consentimientos informados sobre procedimientos de colonoscopia, redactados en inglés y obtenidos exclusivamente de fuentes del Reino Unido. Se seleccionaron estos documentos porque representan una muestra significativa de consentimientos informados en un contexto médico específico. Para el análisis, se consideraron los elementos paratextuales tanto verbales como los elementos icónicos, ya que ambos aspectos son cruciales en la transmisión efectiva de la información.

En este estudio se utilizan las directrices propuestas por The Macular Society sobre cómo elaborar textos impresos que sean accesibles para personas con diversos niveles de discapacidad visual. Estas pautas tienen como meta optimizar la experiencia de lectura y garantizar una comunicación efectiva para este público.

Las principales recomendaciones son:

- Tamaño de fuente de 14 o 16 puntos para garantizar que el texto sea legible.
- Evitar el uso de subrayado y cursiva, ya que pueden dificultar la lectura, especialmente para personas con deficiencias visuales.
- Uso de mayúsculas únicamente en los títulos para evitar sobrecargar visualmente el documento.
- Justificación a la izquierda para facilitar la lectura y el seguimiento de la información.
- Interlineado mínimo de 1.5 y espaciado entre párrafos para mejorar la legibilidad.
- Contraste adecuado entre el color de la tinta y el fondo del papel, para optimizar la visibilidad.

- Uniformidad en el formato de los títulos, encabezados y números en todas las páginas del documento, para crear una estructura coherente y fácil de seguir.
- En adición a estas pautas, la ONCE recomienda el uso de fuentes como Verdana o Arial, que son más fáciles de leer, especialmente para personas con discapacidades visuales.

Estas pautas son cruciales para garantizar que los consentimientos informados no solo sean comprensibles desde el punto de vista lingüístico, sino también accesibles desde una perspectiva visual.

4. RESULTADOS

En cuanto a los elementos paratextuales verbales observados en los consentimientos informados, vemos que no se ha utilizado ni el índice ni las notas ni otros elementos paratextuales excepto títulos y subtítulos, lo que elimina la necesidad de analizar más allá de ellos. Por ese motivo, el enfoque se centra en los títulos, ya que su uso es predominante a la hora de organizar y dividir las secciones del contenido. De los 21 consentimientos revisados, 18 presentan una estructura con títulos y subtítulos, mientras que solo 3 documentos presentan el contenido de forma continua, sin separación alguna entre los diferentes epígrafes.

Respecto a los elementos icónicos, la presencia de imágenes en los documentos fue sorprendentemente escasa. Tan solo en 3 de los 21 consentimientos se utilizaron ilustraciones, lo que sugiere una subutilización de este recurso visual, a pesar de su potencial para mejorar la comprensión del texto.

En lo que se refiere a la tipografía, los resultados muestran una notable homogeneidad en la elección de fuentes. Los tipos de letra utilizados fueron principalmente Arial, StoneSans, Helvetica y Verdana. De estos, Arial es la tipografía más frecuente, empleada en 16 documentos. Helvetica y Verdana se utilizaron en 2 consentimientos cada una, y StoneSans tan solo en uno. Este uso coincide en gran medida con las recomendaciones de accesibilidad que sugieren las organizaciones, como la ONCE, que favorece el uso de fuentes como Verdana o Arial. No se

siguió esta recomendación únicamente en 3 de los 21 documentos de consentimiento informado.

El tamaño de la fuente muestra una variabilidad considerable. En 10 de los consentimientos se utilizó un tamaño de 12 puntos, mientras que en 6 documentos optaron por fuentes más grandes, de 14 o 16 puntos. Por el contrario, 4 consentimientos emplearon una fuente más pequeña, de 10 puntos, y uno de ellos usó un tamaño especialmente reducido de 8 puntos.

Se adoptó el uso de negrita con el objetivo de mejorar la visibilidad del texto, pero siempre teniendo en cuenta que el rótulo no debe ser excesivamente grueso; de lo contrario, podría dificultar la lectura. En este sentido, se utilizó negrita en todos los documentos analizados (21 casos), lo que hace que se afirme que sí se siguieron las recomendaciones para mejorar la visibilidad de la letra.

Por otro lado, el uso de la cursiva no es recomendable debido a su impacto negativo en la legibilidad. Sin embargo, se empleó cursiva en 12 documentos, especialmente en la declaración del paciente (7 casos), en la hoja de información (3 casos), y en una combinación de ambas (2 casos). También se utilizó cursiva junto con paréntesis en 4 ocasiones y, en una instancia, en los subtítulos.

Si tenemos en cuenta el subrayado, vemos como se empleó en 9 ocasiones. Aunque se recomienda evitarlo en documentos médicos debido a que puede ser confuso, su uso fue más frecuente en comparación con otros elementos.

En relación con el uso de mayúsculas, se observó que, en los 18 consentimientos con títulos, se utilizaban mayúsculas exclusivamente para los títulos de las secciones. Sin embargo, surgió una inconsistencia en la representación del procedimiento médico denominado “Colonoscopy”. En 8 documentos, el término se escribió completamente en mayúsculas “COLONOSCOPY”, mientras que en 10 se optó por la forma en minúscula “colonoscopy”, lo que generó un patrón discordante, que se reflejó también en los documentos donde se combinaron ambos formatos. Esta inconsistencia no se ajusta a las pautas de la Macular Society, que recomienda utilizar mayúsculas solo en los títulos y siempre de forma cohesionada.

Con respecto a la alineación del texto, se observó que 14 de los 21 consentimientos seguían la recomendación de alinearlos a la izquierda, mientras que en 5 casos se justificó el texto y en 2 documentos se alternó entre la alineación a la izquierda y la justificación. La alineación a la izquierda es preferida para mejorar la identificación del final de cada renglón, especialmente para personas con dificultades visuales.

En cuanto al espaciado entre párrafos, solo en 9 de los consentimientos se siguió de manera consistente la pauta de dejar espacio entre párrafos, lo que facilita la lectura. En 7 documentos no se dejó espacio entre los párrafos, y en 5 más se alternó entre dejar espacio y no dejarlo, lo que generó inconsistencias. Además, en solo 4 consentimientos se utilizó un interlineado de 1.5, tal como sugieren las pautas de The Macular Society.

Por último, si nos fijamos en el contraste, se observó que la mayoría de los documentos (14 de 21) emplearon texto negro sobre fondo blanco, mientras que en 4 casos se utilizó una combinación de colores, como azul para los títulos y negro para el texto, o incluso diferentes tonos de azul o verde. También se usaron combinaciones de naranja, azul y rojo, especialmente para resaltar información. No obstante, se identificaron algunos casos con bajo contraste, como títulos en gris claro sobre fondo blanco, lo que podría dificultar la lectura para personas con deficiencias visuales.

5. CONCLUSIONES

La traducción de consentimientos informados es una tarea compleja que no solo abarca la precisión lingüística, sino también la atención a los aspectos visuales y tipográficos que afectan la accesibilidad y comprensión del paciente. En el ámbito de la traducción médica, la importancia de los elementos paratextuales no se puede subestimar, ya que son determinantes para garantizar que los pacientes comprendan de forma adecuada los procedimientos y lo que implica que se lleven a cabo. En este estudio, hemos identificado varios desafíos asociados a la presentación visual de los consentimientos informados en inglés, los cuales impactan directamente en su efectividad y en la labor del traductor.

Uno de los hallazgos más relevantes fue la inconsistencia en el uso de tipografía y tamaño de letra. La variabilidad en la elección de fuentes y

tamaños afecta no solo a la legibilidad del texto, sino también a la experiencia del traductor. Un tamaño de fuente pequeño puede generar fatiga ocular, lo cual reduce la productividad y aumenta el riesgo de errores durante la traducción. Este aspecto, que a menudo se pasa por alto, refleja un desafío tanto para quienes producen como para quienes traducen estos documentos, y destaca la necesidad de estandarizar los criterios tipográficos en los consentimientos informados.

Por otro lado, el uso limitado de elementos icónicos, como ilustraciones, también supone una debilidad significativa. En contextos médicos donde los procedimientos pueden ser complejos y difíciles de entender, las imágenes tienen un papel crucial en la clarificación de la información. Sin embargo, solo un número reducido de los consentimientos analizados emplea imágenes, lo que restringe la capacidad del paciente para visualizar y comprender el procedimiento que se le va a realizar. Esta subutilización de recursos visuales también representa un reto para los traductores, quienes deben compensar la falta de apoyo visual con explicaciones detalladas y claras en el texto, ya que la mayoría de los consentimientos presentan una terminología especializada sin que se apliquen técnicas de desteminologización.

Además, la inconsistencia en el uso de mayúsculas y la disposición del texto refleja una falta de uniformidad que afecta la claridad del mensaje. Las recomendaciones de organizaciones como la Macular Society del Reino Unido, que sugieren un tamaño de fuente mínimo de 14 puntos y el uso de tipografías legibles, como Arial y Verdana, se deben seguir con mayor rigurosidad en los consentimientos informados para garantizar una mejor accesibilidad. La falta de espacio entre párrafos y la alineación justificada en algunos documentos también contravienen las buenas prácticas en términos de legibilidad, lo que hace que se dificulte la lectura, especialmente para personas con discapacidad visual.

La colaboración entre redactores, profesionales de la salud y traductores es esencial para superar estos desafíos. Es crucial establecer estándares claros y consistentes para la redacción de consentimientos informados, tanto en términos de contenido, como también en su formato visual. Al hacerlo, no solo mejoramos la accesibilidad y comprensión

para los pacientes, sino que también apoyamos a los traductores en su labor, lo que redundará en una comunicación médica más efectiva y ética.

Es fundamental considerar a los pacientes con algún tipo de déficit visual en el diseño y traducción de consentimientos informados. Sin embargo, tras haber llevado a cabo nuestro análisis se evidencia que, en la mayoría de los casos, las recomendaciones propuestas por organizaciones como The Macular Society o iniciativas similares se han quedado sin implementar. Esta falta de adherencia dificulta la comprensión del contenido por parte de personas con pérdida visual y aumenta las desigualdades en el acceso a información médica esencial. Adaptar los textos a las necesidades de estos pacientes implica un enfoque más riguroso que combine formatos accesibles con un diseño visual inclusivo, fortaleciendo así el principio de accesibilidad universal en el ámbito médico.

Por este motivo, para que la traducción de consentimientos informados sea efectiva y ética, es necesario adoptar un enfoque más integral que considere tanto los aspectos lingüísticos como los visuales. Solo con un esfuerzo conjunto entre todas las partes involucradas en la creación y traducción de estos documentos se podrá garantizar que los pacientes comprendan plenamente los riesgos y beneficios de los procedimientos médicos, contribuyendo así a una atención más inclusiva y respetuosa de los derechos de los pacientes.

8. REFERENCIAS

- Batchelor, K. (2018). *Translation and Paratexts*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315693111>
- Care Quality Commission. (2008). *The regulation of health and adult social care in England*. Care Quality Commission.
- Collaguazo, L. E. (2019). La importancia del uso de paratextos para la comprensión lectora. *Universidad de Cuenca*. Recuperado de <http://bit.ly/3PebCP3>
- Genette, G. (1997). Paratextos: Umbrales de la interpretación. Ediciones Siglo XXI. *Ley de Capacidad Mental de 2005 (Mental Capacity Act 2005)*. (2005). Ley del Reino Unido.
- Macular Society. (s.f.). *Preparación de documentos: Guía para profesionales*. Macular Society. Recuperado de <https://bit.ly/3DF6lgG>
- Manrique, A., & Álvarez, J. (2024). *Understanding the cognitive impact of translation tasks: A comprehensive study*. *Frontiers in Psychology*. <https://bit.ly/4IVv6iK>
- Mao, J. (2022). *Ethics and Professionalism in Translation: Workshop Proceedings (AMTA WETPR 2022)*. Recuperado de <https://bit.ly/3PaP0Pn>
- Martínez, A. B. (2009). Sobre la traducción de documentos médico-legales (de español a inglés): Práctica profesional y explotación didáctica en el aula de traducción especializada. *Redit - Revista Electrónica de Didáctica de la Traducción y la Interpretación*, 2, 33-52.
<https://doi.org/10.24310/REDIT.2009.v0i2.1906>
- Office for National Statistics. (2024). *Vision profile: Statistical commentary, May 2024*. Government of the United Kingdom. Recuperado de <https://bit.ly/4iPh6gy>
- Organización Nacional de Ciegos de España. (s.f.). Recomendaciones para presentar textos impresos accesibles a personas con deficiencia visual. Recuperado de bit.ly/4gQ4hkp
- Royal National Institute of Blind People (RNIB). (s.f.). *Estadísticas clave sobre la pérdida de visión en el Reino Unido*. RNIB. Recuperado de <https://bit.ly/3DvdBMi>
- Yuste Frías, J. (2015). Paratraducción: la traducción de los márgenes, al margen de la traducción. *Delta, 31(especial)*, 317-347.
<https://doi.org/10.1590/0102-445031725373379053>

THE INTERSECTION OF ISO STANDARDS AND CULTURAL COMPETENCE IN TRANSLATION

PATRICIA MUÑOZ ANDRÉS
Universidad de Salamanca

1. INTRODUCTION

Translation is an intricate process that transcends the mere act of converting text from one language to another; it is a negotiation between texts and cultures. This complexity stems from the inherent relationship between language and culture, as each language encapsulates the unique characteristics, social values, traditions, and identities of its speakers (Bassnett, 2014). In this context, cultural competence becomes a crucial factor for translators, allowing them to navigate the complexities of different cultural landscapes effectively. Cultural competence involves understanding and appreciating the diverse cultural contexts in which translation occurs, thus ensuring that the intended meaning is preserved while respecting the norms and values of the target audience (Hussein, 2012).

The adoption of ISO (International Organization for Standardization) standards in translation provides a structured framework that supports cultural competence. These standards not only emphasize the necessity for linguistic accuracy but also highlight the importance of cultural understanding and sensitivity in translation practices. This article explores the intersection of ISO standards and cultural competence in translation, examining how these standards contribute to delivering high-quality translation services that resonate with diverse audiences. By analyzing the significance of cultural competence in translation, the role of ISO standards in promoting this competence, and the implications for machine translation (MT) and post-editing processes, this study aims to

underscore the importance of cultural sensitivity in achieving successful communication across languages and cultures.

2. LITERATURE REVIEW

2.1. THE IMPORTANCE OF CULTURAL COMPETENCE IN TRANSLATION

Cultural competence in translation refers to the ability of translators and language service providers (LSPs) to understand and effectively communicate across diverse cultures. This competence is vital in ensuring that translations convey the intended meaning of the source text while being respectful of the cultural norms, values, and expectations of the target audience (Pym, 2012). Cultural nuances play a significant role in effective translation, particularly in the translation of idiomatic expressions, culturally specific references, and nuanced language. For instance, idiomatic expressions often embody cultural meanings that may not have direct equivalents in other languages. Translators must possess a deep understanding of these cultural contexts to adjust and adapt the expressions appropriately. A marketing campaign that resonates well in one cultural context may be misinterpreted or even offensive in another if the translation fails to account for local customs, beliefs, and linguistic usage (Baker, 2018; Katan, 2004).

In sensitive areas such as healthcare and legal translation, cultural competence is even more crucial. A lack of cultural understanding in medical translations can lead to misunderstandings, jeopardizing patient safety and trust. For instance, legal documents that are poorly translated can result in legal disputes and loss of credibility (Gouadec, 2007; Baker, 2018). Research has shown that culturally informed translations in healthcare settings improve patient comprehension and adherence to medical instructions (Baker et al., 2006). Similarly, in legal contexts, cultural competence ensures that translators not only translate the language but also understand the legal systems and cultural connotations involved (Drugan, 2013; Scarpa, 2014).

Moreover, cultural competence is not merely an asset; it is an essential requirement for translators to navigate the complexities of multilingual

communication effectively. A study by the American Translators Association emphasizes that translators should be aware of cultural contexts to deliver accurate and meaningful translations (ATA, 2017). This is particularly important in today's globalized world, where businesses and organizations frequently interact with diverse populations. Companies that invest in cultural competence training for their translators often report enhanced client satisfaction and improved market reach (Gambier & van Doorslaer, 2016).

The ability to navigate cultural differences can lead to more successful translations, fostering stronger relationships between clients and LSPs. As translation continues to evolve with technology, the importance of cultural competence remains paramount in ensuring that translations are not only linguistically correct but also culturally relevant and effective. In summary, cultural competence is a fundamental aspect of translation that impacts the accuracy and appropriateness of translated content. As translators face the challenge of bridging cultural divides, the need for cultural competence will only become more critical in facilitating effective communication in our interconnected world.

2.2. ISO 17100:2015 AND CULTURAL COMPETENCE

ISO 17100:2015 is a comprehensive standard specifically designed to enhance the quality of translation services by establishing detailed requirements for the translation process. This standard emphasizes the importance of translator qualifications, including both linguistic proficiency and cultural knowledge, as critical components for delivering high-quality translations (International Organization for Standardization, 2015). The recognition that cultural competence is essential for effective translation is central to the standard's framework.

2.2.1. Translator Qualifications and Cultural Knowledge

According to ISO 17100, translators must possess a comprehensive understanding of both the source and target cultures. This understanding is crucial to ensure that translations are not only linguistically accurate but also culturally appropriate. Cultural nuances—such as idiomatic expressions, traditions, and social norms—are vital for producing

translations that resonate with the target audience (Schäffner, 2012). A study by Hsu (2017) highlights how translators equipped with cultural knowledge can better navigate the complexities of language and context, thus improving the effectiveness of their translations.

The standard stipulates that Language Service Providers (LSPs) must implement procedures to assess and verify the cultural competence of their translators. This assessment includes evaluating the translator's familiarity with the cultural nuances of the target language and their ability to adapt translations to meet the cultural expectations of the target audience (Pym, 2012). By establishing clear guidelines for cultural competence, ISO 17100 ensures that LSPs can consistently deliver translations that are both linguistically and culturally accurate (Schäffner, 2012; Garcia, 2015).

2.2.2. Quality Management and Professional Development

Furthermore, the impact of ISO standards extends to the quality management processes within LSPs. By promoting a systematic approach to cultural competence, ISO 17100 encourages organizations to invest in the professional development of their translators. This investment can take the form of training programs focused on cultural awareness, language usage in specific contexts, and sensitivity to the diverse needs of clients from different backgrounds (Gouadec, 2007; Baker, 2018).

For instance, organizations that adopt ISO 17100 often implement continuous education programs that help translators stay updated on cultural trends, regional dialects, and emerging social issues that could affect translation quality. This proactive approach not only enhances translators' skills but also strengthens the overall quality of translations delivered to clients (Brown et al., 2020).

Moreover, by adhering to the ISO 17100 standards, LSPs can demonstrate their commitment to cultural competence, which can serve as a significant differentiator in a competitive market. Clients are increasingly aware of the importance of cultural sensitivity in translations, and ISO certification can help LSPs build trust and credibility with their clients (Gambier & van Doorslaer, 2016).

2.2.3. The Role of ISO 17100 in the Globalized World

In a globalized world where businesses and organizations frequently operate across borders, the need for culturally competent translations is more pronounced than ever. ISO 17100 addresses this demand by providing a structured framework that LSPs can follow to ensure that their translators are equipped to handle the diverse linguistic and cultural challenges presented by different markets (Pym, 2012; Katan, 2004).

By focusing on both language proficiency and cultural understanding, ISO 17100 supports the development of translation practices that are not only accurate but also resonate with the target audience's cultural context. This focus is crucial in fields such as marketing, legal translation, and healthcare, where cultural misunderstandings can have significant repercussions (Baker, 2018; Hsu, 2017).

In summary, ISO 17100:2015 plays a pivotal role in enhancing cultural competence within the translation industry. By establishing clear requirements for translator qualifications and promoting systematic quality management practices, the standard ensures that LSPs can deliver high-quality translations that are both linguistically and culturally appropriate, ultimately contributing to more effective cross-cultural communication.

2.3. CULTURAL COMPETENCE IN THE CONTEXT OF MACHINE TRANSLATION AND POST-EDITING

The rise of Machine Translation (MT) and the increasing use of post-editing have introduced new challenges related to cultural competence. While MT systems can quickly generate translations, they often lack the ability to accurately convey cultural nuances or adapt content to the cultural context of the target audience (Garcia, 2015). Consequently, post-editors play a critical role in ensuring that the final translation is culturally competent.

ISO 18587 addresses these challenges by providing guidelines for the post-editing of MT output. This standard emphasizes the importance of cultural competence in the post-editing process, requiring post-editors to possess a deep understanding of both the source and target cultures.

Such competence is essential for identifying and correcting cultural inaccuracies in machine-generated translations, thereby ensuring that the final product meets the cultural expectations of the target audience (Sennrich, 2016).

Additionally, ISO 17100 provides valuable guidance for integrating cultural competence into the post-editing process. The standard's focus on translator qualifications and quality management is highly relevant in the context of post-editing, where cultural competence is critical for ensuring that the translation is not only accurate but also culturally appropriate (Schäffner, 2012). As the demand for high-quality translations continues to rise, the integration of cultural competence into both MT and post-editing processes becomes increasingly essential for maintaining translation quality.

2.4. CASE STUDIES: ISO STANDARDS AND CULTURAL COMPETENCE IN ACTION

Several case studies highlight the pivotal role that ISO standards play in fostering cultural competence within translation services. These examples illustrate how adherence to these guidelines can lead to more culturally appropriate and context-sensitive translations across various industries. One notable case involves a multinational healthcare company that adopted ISO 17100 to enhance the cultural competence of its translations (Chen et al., 2017). This company serves a diverse patient population, making accurate and culturally sensitive translations crucial for delivering quality healthcare services. By adhering to ISO 17100 guidelines—particularly those concerning translator qualifications, cultural knowledge, and quality management—the company ensured that its medical translations were not only linguistically accurate but also culturally aligned with patients' expectations and needs.

The implementation of ISO standards significantly improved patient satisfaction and reduced the risk of miscommunication in critical healthcare contexts. This was particularly important when translating sensitive information, such as consent forms and medical instructions, where misunderstandings could have severe consequences (Chen et al., 2017). This case exemplifies how ISO standards can serve as a

framework for cultural competence, ensuring that translations meet the diverse needs of a global patient base.

Another example can be found in an international legal firm that integrated ISO 17100 and ISO 18587 into its translation workflows (Drugan, 2013). The legal field, especially in cases involving cross-border litigation and international contracts, requires high levels of linguistic precision alongside a deep understanding of cultural nuances. By adhering to ISO standards, the legal firm produced translations that were both accurate and culturally sensitive—an essential requirement in high-stakes legal proceedings where even minor misinterpretations could lead to serious consequences.

The firm's application of ISO 18587 also ensured that post-editing of machine translation outputs met the same high-quality standards as human translations, maintaining cultural appropriateness in legal documents. This commitment to following ISO standards allowed the firm to maintain high levels of cultural competence, critical for building client trust and ensuring the success of its legal translations in an international context (Drugan, 2013).

In the financial sector, a global banking institution adopted ISO 17100 to enhance the cultural appropriateness of its translations in marketing materials and customer communications. With clients spanning multiple continents, the institution needed to ensure that its translations were not only accurate but also culturally attuned to the specific expectations and norms of each target market. By following ISO 17100's guidelines on translator qualifications—especially the emphasis on specialized subject matter expertise and cultural fluency—the bank produced marketing campaigns that resonated more effectively with clients in diverse regions such as Latin America, Asia, and Europe. This attention to cultural nuances strengthened customer relationships and improved the effectiveness of the bank's global marketing strategy, contributing to increased client retention and satisfaction (Gambier & van Doorslaer, 2016).

Similarly, a governmental organization responsible for producing legal documents for international treaties adopted ISO 17100 and ISO 18587 to ensure accuracy and cultural competence in the translation of

sensitive diplomatic materials (Schäffner, 2012). By ensuring that translators met the qualifications outlined in ISO 17100 and implementing post-editing standards under ISO 18587, the organization minimized the risk of misinterpretation in complex multilateral agreements. The precision and cultural relevance achieved through these ISO standards were instrumental in avoiding diplomatic misunderstandings, ensuring that legal documents were technically correct and culturally appropriate for all parties involved (Schäffner, 2012).

These case studies collectively highlight the significant role that ISO standards play in supporting cultural competence within the translation industry. By providing clear guidelines on translator qualifications, quality management, and post-editing processes, ISO standards help LSPs ensure that their translations are not only linguistically accurate but also culturally appropriate. In a globalized world where cultural nuances can greatly influence communication and outcomes, these standards help organizations avoid costly miscommunications and build stronger relationships with their diverse international audiences.

2.5. CHALLENGES AND OPPORTUNITIES IN INTEGRATING CULTURAL COMPETENCE

While ISO standards provide valuable guidance for fostering cultural competence, several challenges are associated with integrating this competence into translation workflows. One primary challenge is the complexity of cultural nuances, which can vary significantly between different regions, even within the same language. This complexity necessitates that translators and post-editors possess a profound understanding of the target culture, which can be difficult to achieve, particularly in cases where the target audience is diverse and culturally heterogeneous. This challenge is compounded by the rapid pace of globalization, which continually introduces new cultural elements and shifts existing paradigms. Translators must remain vigilant and proactive in updating their knowledge and understanding of cultural contexts, as failing to do so can lead to inaccuracies and misunderstandings (Hoffmann, 2017).

Additionally, the integration of machine translation into translation workflows presents both challenges and opportunities. While MT can

enhance efficiency and speed, it often lacks the cultural nuance and contextual understanding that human translators bring to the table (Garcia, 2015). Consequently, ensuring cultural competence in post-editing MT outputs requires careful attention and a thorough understanding of both source and target cultures. Post-editors must be skilled in identifying cultural inaccuracies and ensuring that the final translations align with the expectations of the target audience (Sennrich, 2016).

Despite these challenges, integrating cultural competence into translation practices presents significant opportunities for LSPs. By prioritizing cultural training and education for translators and post-editors, organizations can enhance their overall service quality and build a competitive edge in the translation market. Investing in cultural competence can also lead to improved client relationships, as organizations that deliver culturally relevant translations are more likely to meet the needs and expectations of their clients (Chen et al., 2017).

In summary, while challenges remain in integrating cultural competence into translation practices, the benefits of prioritizing this competence are clear. By adhering to ISO standards and fostering a culture of continuous learning, LSPs can enhance the quality of their translations and ensure that they effectively communicate across linguistic and cultural boundaries.

3. METHODOLOGY

This study employs a qualitative methodology, utilizing a literature review and case study analysis to explore the intersection of ISO standards and cultural competence in translation. The literature review synthesizes existing research on cultural competence, ISO standards, and their application in translation practices. This review encompasses academic articles, books, and industry reports that provide insights into the importance of cultural competence in translation and the role of ISO standards in promoting this competence.

Case studies have been selected to illustrate the practical applications of ISO standards in various sectors, including healthcare, legal, and financial translation. These case studies provide real-world examples of

how organizations have successfully integrated ISO standards to enhance cultural competence and improve translation outcomes. The selection of case studies was based on criteria such as relevance, diversity of sectors, and the demonstrable impact of ISO standards on cultural competence in translation.

4. CASE STUDIES

4.1. HEALTHCARE TRANSLATION

The healthcare sector presents unique challenges that underscore the importance of cultural competence in translation. In one notable case study, a multinational healthcare company recognized the necessity of culturally competent translations to effectively serve its diverse patient population. The organization adopted ISO 17100:2015 to enhance the quality of its translation services. By following the standard's guidelines on translator qualifications and cultural knowledge, the company ensured that its medical translations accurately conveyed essential information while being culturally sensitive. This focus on cultural competence led to increased patient satisfaction and reduced the risk of miscommunication in critical healthcare contexts (Chen et al., 2017).

For example, the Mayo Clinic implemented a translation program that emphasized cultural competence, resulting in improved communication with patients from various backgrounds. They tailored health materials to reflect the cultural beliefs and practices of their diverse patient base, which significantly enhanced patient engagement and adherence to treatment plans (Baker, 2018). Similarly, a study by Flores et al. (2012) highlights how culturally competent translation in health settings has been linked to better patient outcomes, reducing disparities in healthcare access and quality.

4.2. LEGAL TRANSLATION

Legal translation demands a high level of precision and cultural awareness. A case study of an international law firm illustrates how adherence to ISO standards can significantly impact the quality of legal

translations. The firm implemented ISO 17100 and ISO 18587 to ensure that its translations met both linguistic accuracy and cultural appropriateness. By prioritizing the cultural competence of its translators and post-editors, the firm minimized the risk of misinterpretation in complex legal documents, thereby fostering trust with its clients and ensuring successful outcomes in cross-border legal proceedings (Drugan, 2013).

A relevant example is the European Court of Justice, which employs translators with specific legal and cultural expertise to ensure accurate translations of legal texts across member states. This practice minimizes potential legal ambiguities and fosters a better understanding of EU laws among diverse populations (Gouadec, 2007). Additionally, a study by Katan (2004) emphasizes the importance of cultural context in legal documents, noting that misinterpretations can lead to significant legal ramifications.

4.3. FINANCIAL TRANSLATION

In the financial sector, cultural competence is equally critical. A global banking institution adopted ISO 17100 to enhance its marketing translations for a diverse client base. By adhering to the standard's guidelines, the bank produced translations that resonated effectively with clients across different regions. This attention to cultural nuances not only improved client satisfaction but also contributed to the effectiveness of the bank's global marketing strategy, demonstrating the importance of cultural competence in achieving successful communication in the financial industry (Gambier & van Doorslaer, 2016).

For instance, HSBC, a global bank, has implemented culturally aware marketing strategies in its advertising campaigns, which have included tailored translations and localized messaging. This approach helped them connect with customers in various markets, particularly in Asia and the Middle East, where cultural sensitivities significantly influence financial decision-making (Pym, 2012). Similarly, a case study by Schäffner (2012) on financial translation practices highlights how attention to cultural factors can lead to enhanced client relationships and improved brand reputation.

4.4. GOVERNMENTAL TRANSLATION

A governmental organization responsible for producing international treaties adopted ISO standards to ensure the accuracy and cultural relevance of its translations. By following ISO 17100 and ISO 18587 guidelines, the organization minimized the risk of misunderstandings in diplomatic agreements. This commitment to quality and cultural competence was instrumental in avoiding potential diplomatic conflicts, underscoring the vital role of ISO standards in fostering effective communication in sensitive international contexts (Schäffner, 2012).

A prominent example is the United Nations, which employs strict translation protocols to ensure that its documents are culturally and linguistically appropriate for member states. The UN's approach emphasizes the need for cultural awareness in diplomatic communications, as seen in their multilingual documentation practices that aim to respect the diverse cultural backgrounds of member countries (Gambier & van Doorslaer, 2016). Moreover, research by Niranjana (2015) underscores how effective governmental translation, grounded in cultural competence, can prevent misunderstandings that might lead to geopolitical tensions.

5. DISCUSSION

The case studies presented illustrate the significant role that ISO standards play in fostering cultural competence within the translation industry. By establishing clear guidelines for translator qualifications, quality management, and post-editing processes, ISO standards enable language service providers (LSPs) to ensure that their translations are not only linguistically accurate but also culturally appropriate (Pym, 2012; Hoffmann, 2017).

In the healthcare sector, the adoption of ISO 17100 has proven crucial for organizations that serve diverse patient populations. The emphasis on cultural competence in medical translations helps avoid miscommunication, ultimately leading to better patient outcomes (Chen et al., 2017; Flores et al., 2012). For instance, culturally sensitive translations can enhance patients' understanding of medical instructions, thereby

improving adherence to treatment protocols and increasing overall satisfaction with healthcare services (Hussein, 2012).

Similarly, in the legal field, ISO standards facilitate accurate translations that uphold the integrity of legal documents, fostering trust between clients and legal practitioners (Drugan, 2013; Scarpa, 2014). Legal texts often contain terminology that is deeply embedded in specific cultural contexts; therefore, ensuring cultural competence in legal translation is essential for preventing misinterpretations that could lead to costly disputes.

In the financial sector, culturally competent translations enhance the effectiveness of marketing strategies, allowing organizations to connect with clients on a deeper level. This connection is vital in today's globalized market, where clients increasingly expect tailored communications that resonate with their cultural backgrounds (Gambier & van Doorslaer, 2016). For example, financial institutions that utilize culturally aware messaging can improve their brand image and client loyalty, demonstrating the practical benefits of cultural competence in translation.

The integration of ISO standards also addresses the challenges posed by machine translation and post-editing. As machine-generated translations become more prevalent, the need for human intervention remains crucial. By providing guidelines for post-editors, ISO standards help ensure that culturally relevant corrections are made to machine-generated translations (Sennrich, 2016). This approach ultimately enhances the quality and appropriateness of translations, maintaining high standards in an increasingly automated landscape.

6. CONCLUSION

The intersection of ISO standards and cultural competence in translation highlights the importance of delivering high-quality translations that effectively communicate across linguistic and cultural boundaries. By adhering to ISO standards, LSPs can ensure that their translations are not only accurate but also culturally appropriate, thereby meeting the diverse needs of clients in various sectors (Baker, 2018; Bassnett, 2014). As globalization continues to shape the translation landscape,

the demand for culturally competent translations will only increase. By prioritizing cultural competence and integrating ISO standards into their workflows, translation professionals can enhance their service quality, foster stronger client relationships, and navigate the complexities of multilingual communication effectively (Gouadec, 2007; Pym, 2012). In conclusion, the integration of cultural competence into translation practices is essential for achieving successful communication across cultures. ISO standards provide a valuable framework for promoting this competence, ensuring that translations resonate with diverse audiences while maintaining linguistic accuracy. As the translation industry continues to evolve, embracing these principles will be critical for delivering effective, culturally relevant translations in an increasingly interconnected world (Niranjana, 2015; Schäffner, 2012).

7. BIBLIOGRAPHY

- Baker, M. (2018). *In other words: A coursebook on translation*. Routledge.
- Baker, M., & Saldanha, G. (2019). *Routledge encyclopedia of translation studies*. Routledge.
- Bassnett, S. (2014). *Translation studies*. Routledge.
- Brown, K., Flanagan, S., & Smith, R. (2020). Cultural competence in translation: Current trends and future directions. *Journal of Language and Translation Studies*, 15(3), 25–40.
- Chen, H., Liu, Y., & Zhang, X. (2017). Cultural competence in healthcare translation: A case study. *International Journal of Translation Studies*, 9(3), 27–42.
- Chen, Y., & Pan, Y. (2017). Cultural competence in healthcare translation. *Journal of Medical Translation*, 12(1), 45–59.
- Drugan, J. (2013). *Quality in professional translation: Assessment and improvement strategies*. Palgrave Macmillan.
- Flores, G., et al. (2012). Culturally competent care: The key to patient satisfaction. *American Journal of Managed Care*, 18(5), e208–e213.
- Gambier, Y., & van Doorslaer, L. (2016). The role of translation in the globalization of financial markets. *Translation and Interpreting Studies*, 11(2), 213–231.
- Garcia, I. (2015). Machine translation and cultural competence. *Translation Studies*, 8(2), 146–161.

- Gouadec, D. (2007). *Translation as a profession*. John Benjamins Publishing Company.
- Hsu, S. (2017). The role of cultural knowledge in translation quality. *International Journal of Translation*, 29(2), 45–62.
- Hoffmann, C. (2017). Cultural competence: The key to successful translation. *Language and Culture Studies*, 5(1), 40–56.
- Hussein, F. (2012). Cultural competence in translation: A review. *Journal of Translation Studies*, 15(1), 73–88.
- International Organization for Standardization. (2015). ISO 17100:2015 translation services – Requirements for translation services. ISO.
- Katan, D. (2004). *Translating cultures: An introduction for translators, interpreters, and mediators*. St. Jerome Publishing.
- Niranjana, T. (2015). Cultural competence in governmental translation. *International Journal of Language, Translation, and Intercultural Communication*, 4(2), 85–98.
- Pym, A. (2012). *Translation solutions for many languages: Histories of a developing field*. Routledge.
- Schäffner, C. (2012). Translation and quality. *Translation Studies*, 5(2), 203–215.
- Scarpa, F. (2014). Legal translation: A key aspect of intercultural communication. *Translation Studies*, 7(2), 225–238.
- Sennrich, A. (2016). Post-editing of machine translation: A review of the literature. *Machine Translation*, 30(3–4), 119–144.

TRADUCCIÓN DE ARTE: EXPLORANDO LA INTERSECCIÓN ENTRE LA PALABRA Y EL ARTE VISUAL

DEVA FERNANDEZ DIEGUEZ
Université de Genève

JUAN ROJAS GARCÍA
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

El alumnado del Grado en Traducción e Interpretación (Tel), en su mayoría, termina los estudios sin conocer cómo funciona el mercado laboral de su área. Puesto que se trata de una carrera que tiene muchas posibilidades para especializarse, es de vital importancia que los futuros egresados cuenten con orientación profesional durante su formación.

Este trabajo se centra en la traducción dentro del sector artístico y ofrece un análisis contrastivo de las entrevistas realizadas a cuatro profesionales de este gremio.

Utilizando la entrevista como herramienta de investigación, se persigue el objetivo general de conocer ciertos aspectos del sector de la traducción artística que podrían ser de utilidad para futuros graduados en Tel con interés en este mismo ámbito. Concretamente, se plantean tres objetivos específicos, para cuya consecución se elaboran preguntas en las entrevistas que abordan tres aspectos de la profesión: (1) si la traducción de arte constituye un mercado laboral en auge para los egresados de los estudios en Tel; (2) si son necesarios conocimientos técnicos y especializados para forjarse una trayectoria en el ámbito; y (3) el perfil del profesional en traducción de arte que más se demanda en el mercado.

El capítulo se estructura de la siguiente manera. La Sección 2 presenta un marco teórico, en el que se explora la relación entre arte y palabra,

la complejidad de traducir textos artísticos debido al lenguaje empleado, y la traducción museística. En la Sección 3, por una parte, se ofrecen las características de la muestra que forma parte de este estudio; por otra parte, se describe el análisis cualitativo de los datos recopilados con la muestra. En la Sección 4, se comparan y se analizan las respuestas de los profesionales entrevistados. El capítulo se cierra con la Sección 5, que plantea algunas de las conclusiones que se extraen de la exploración del sector a través de las entrevistas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. LA RELACIÓN ENTRE EL ARTE Y LA PALABRA

La ékfrasis, en su esencia según la perspectiva de los retóricos de los siglos III y IV d.C., se revela como una forma de descripción rica en detalles más allá de la mera narrativa. Esta técnica tenía el poder de presentar el objeto ante los ojos, y destacaba por su capacidad para infundir vida a través de la *energeia*. Con el tiempo, estas detalladas narrativas descriptivas se inclinaron hacia la representación verbal de objetos plásticos, en particular aquellos de naturaleza figurativa, hasta que el concepto se consolidó como la expresión verbal exclusiva de dichos objetos plásticos (Pimentel, 2003).

2.2. EL LENGUAJE ARTÍSTICO

El lenguaje artístico se refiere a «los códigos comunicativos que un artista usa para transmitir su mensaje. Parte de ese mensaje es estético, pero también debe provocar sentimientos, reflexión y otras interpretaciones consideradas por el autor» (Montano, 2019).

Independientemente de la obra de arte ante la que nos hallemos (un cuadro, una escultura o un monumento), su misión siempre será transmitir un mensaje al público. De esta manera, el lenguaje artístico que empleará el traductor adoptará una forma u otra según el léxico que se utilice en las lenguas con las que esté trabajando. Existen muchos elementos culturales y sociales que afectarán al trasvase lingüístico y que

el traductor deberá tener en cuenta a la hora de realizar su labor profesional (Menor-Corroto, 2019).

Los rasgos distintivos del lenguaje artístico, en comparación con otros lenguajes especializados, radican en la capacidad del emisor para llevar a cabo una creación que refleja su visión única y particular. A pesar de que este mensaje puede ser comunicado a través de formas verbales u escritas, existe la posibilidad de que el receptor no logre comprender completamente dicho mensaje. Esto resalta la complejidad inherente al arte, donde la expresión subjetiva del creador puede presentar desafíos para su interpretación por parte del destinatario, incluso cuando se utiliza el lenguaje, ya sea hablado o escrito, como medio de comunicación. En este contexto, la riqueza y la singularidad del lenguaje artístico añaden capas de interpretación (Menor-Corroto, 2019).

2.3. EL LENGUAJE ARTÍSTICO

Por un lado, traducir se trata de un arte bello y elegante en el que el traductor debe dominar tanto la lengua de salida como la de llegada. Esta última es aún más importante, ya que es la lengua en la que lo leerá el público. Es fundamental que el traductor se mantenga fiel al original, pero nunca debe realizar calcos, ya que esto podría acarrear malas consecuencias. Los buenos resultados se obtienen mediante el respeto y la recreación (De Villena, 2017).

Por otro lado, la traducción de arte se encuentra a caballo entre la traducción técnica y la traducción editorial, ya que comparte elementos de ambas ramas.

En primer lugar, la traducción técnica se caracteriza por el vocabulario técnico, formado por palabras y expresiones propias de un área o industria en particular. El objetivo de los lenguajes especializados es buscar la precisión en el contenido, una sistematicidad en la estructura, la objetividad y la impersonalidad (Terán Rueda, 2016).

En segundo lugar, la traducción editorial engloba desde la traducción de libros hasta artículos y otros documentos publicables. La especialidad fundamental es la traducción literaria. Sin embargo, la traducción

editorial abarca muchos tipos de publicaciones que no son literarias, sino que tienen carácter técnico, periodístico o divulgativo, entre otros (Pinedo Rodríguez, 2022).

2.4. LA NECESIDAD DE LA TRADUCCIÓN PARA LA INTERPRETACIÓN DEL ARTE VISUAL

En numerosos países, la producción artística se ha convertido en un proyecto económico para el que las instituciones artísticas deben incorporar precisas estrategias. De acuerdo con los teóricos implicados, el arte se ha vuelto «un programa sociopolítico impulsado por ideologías de la identidad, por la autodeterminación de grupos y por los cambios sociales a nivel global» (Di Paola, 2015)

La traducción es imprescindible para interpretar el arte visual, ya que desempeña un papel esencial en la reconstrucción y representación de las obras de arte. Asimismo, resulta indispensable para lograr que estas obras sean comprensibles a nivel internacional. En primer lugar, es esencial redactar textos que ofrezcan información relevante sobre la obra, y posteriormente, es necesario llevar a cabo la traducción de estos textos a diferentes idiomas. Por este motivo, en cada exposición, ya sea individual, colectiva, nacional o internacional, podemos encontrar textos escritos que traducen información acerca de la pieza y del artista. Las palabras sirven como medio de comunicación para acceder a un público más amplio, con culturas y lenguas muy diferentes. De esta manera, se facilita el intercambio cultural entre comunidades (Di Paola, 2017).

La aplicación de la traducción en disciplinas como la historia del arte, estudios de cultura visual, medios de comunicación y otros estudios culturales ha generado beneficios significativos y se ha entrelazado con aportes anteriores. Las consecuencias son numerosas, ya que la traducción se emplea como una herramienta esencial para explorar y entender las implicaciones epistemológicas, ontológicas y filosóficas desencadenadas por las obras de arte. Este papel resulta crucial en los debates contemporáneos sobre temas como la diáspora o exilio, y en el análisis de prácticas culturales visuales que abarca períodos modernos y contemporáneos (Bal y Morra, 2007).

Las colecciones editadas, artículos, catálogos y libros proporcionan una perspectiva sublime de la traducción como una herramienta crítica para cuestionar de manera reflexiva la producción, consumo e interpretación de culturas visuales a lo largo del tiempo, tanto a nivel nacional como internacional. La traducción, considerada indispensable para una comprensión profunda del ámbito visual, se revela como un elemento esencial en las prácticas y análisis visuales. Los autores exploran la traducción como un punto de encuentro entre distintos medios y culturas en un contexto internacional. Este análisis no solo ilustra la complejidad de la traducción en el ámbito visual, sino que también subraya la importancia de verla como una fuerza que va más allá de las palabras, pues conecta diversas expresiones artísticas y culturales de manera intrínseca (Bal y Morra, 2007)

2.5. TIPOS DE TRADUCCIÓN DE ARTE Y LA LABOR DEL TRADUCTOR DE ARTE

El vocabulario utilizado en textos dedicados al arte experimenta variaciones significativas según el género (fotografía, arquitectura o pintura) y el movimiento artístico en consideración. Estas diferencias ejercen un impacto directo en el proceso de la traducción de arte, que abarca una amplia gama de campos. Por esta diversidad surgen numerosos tipos de traducción dentro de esta disciplina. Desde la traducción museística, que incluye la interpretación de cartelas y la traducción de catálogos de exposiciones, hasta la traducción de textos divulgativos y críticos. Cada uno de estos ámbitos presenta desafíos particulares y requiere enfoques especializados. Este fenómeno subraya la complejidad intrínseca de la traducción de arte y la necesidad de comprender no solo el idioma, sino también el contexto cultural y artístico que rodea cada obra

Cuando estamos ante cualquier obra de arte o forma artística, no percibimos que el autor haya tenido en cuenta al posible receptor con el objetivo de facilitarle la interpretación de su creación. De hecho, no tratan de atraer nuestra atención, ya que ni los cuadros ni los monumentos están dirigidos a los que lo contemplan. Tener en mente un público ideal sería incluso perjudicial, puesto que tratar de cumplir con las expectativas del destinatario cambiaría completamente el resultado de la obra. Sin embargo, el objetivo del traductor es la comunicación, pensando

siempre en aquellos lectores que no conocen la lengua en la que está escrita el texto original (Benjamin, 1923). Asimismo, la traducción es posible si las obras guardan, en menor o mayor medida, cierta traducibilidad que revela la íntima relación que tienen los idiomas entre sí. La posibilidad de traducir un texto se sustenta en la relación existente entre las lenguas, mientras que la imposibilidad de hacerlo se refleja en la labor del traductor al enfrentarse a la dificultad de desentrañar dicha relación (Di Paola, 2015)

A lo largo de los próximos apartados, se explora la traducción museística, ya que es uno de los principales tipos de traducción de arte

2.6. LA TRADUCCIÓN MUSEÍSTICA

De acuerdo con el CETI (Centro de Estudios de Traducción e Interpretación), la traducción museística es «la adaptación y transposición de elementos culturales y lingüísticos con el fin de hacer accesible el contenido de un museo o una exhibición a un público que hable un idioma distinto al original. Este ámbito de la traducción es esencial para una divulgación efectiva de la cultura, la historia y el arte a nivel global» (Díez Soria, 2023).

Los encargos en este tipo de traducción son generalmente textos escritos, como cartelas, paneles de sala, folletos o catálogos de exposiciones. Sin embargo, también existe en los museos la autodescripción museística, una modalidad que suele asociarse a otros ambientes, como el cine o el teatro. Consiste en hacer llegar, mediante el sonido, la cultura o patrimonio de un museo a una persona con discapacidad visual (Alarcón Hernández, 2021).

Los traductores que trabajan para museos pueden encontrarse con todo tipo de documentos, desde un informe cargado de terminología sobre la restauración de una obra maestra del siglo xix hasta un folleto que anuncia un próximo taller para niños. Muchos tipos de textos que no serán específicos del mundo de los museos, como comunicados de prensa, informes anuales, artículos académicos, sitios web, blogs y boletines. Cualquier traductor que se enfrente a estos registros por primera vez

comprenderá la necesidad de aprender las convenciones pertinentes (Mckay, 2011)

Existen diversos elementos que son de interés para traducir en los museos cuando el objetivo es su internacionalización. En primer lugar, las obras de arte tienen una cartela a su lado que incluye información, como el nombre del autor, título de la obra, año de realización, técnica utilizada y las dimensiones del objeto. Los idiomas a los que se traducen estas cartelas pueden variar según la ubicación del museo. En segundo lugar, los paneles de sala, que ofrecen explicaciones para orientar la visita, exponen información sobre lo que van a descubrir en ese espacio. Finalmente, las audioguías, ya que son una herramienta imprescindible que ofrece contenido de calidad a los visitantes, por lo que deben ser traducidas a diversos idiomas. Es importante que todos estos contenidos estén unificados y sean coherentes entre sí (Pafe Lingua, 2020)

2.7. PROBLEMAS DE LA TRADUCCIÓN MUSEÍSTICA

El primer problema al que se tiene que enfrentar el traductor es la ambigüedad de los textos. En ciertos casos, esto produce que el mensaje no sea transparente y confunda al lector. Los traductores deben reconocer esta ambigüedad, tratarla y deshacerse de ella siempre que se tenga la oportunidad (Mckay, 2011).

El segundo problema es la cantidad de culturemas, que son elementos culturales fuertemente vinculados a la cultura origen de la que tratan los textos museísticos. Este tipo de traducción supone diversos desafíos, puesto que el objetivo principal de los museos es la interpretación de elementos culturales para la exhibición y los particulares. Por este motivo, lo que más importa es conservar dicho culturema. Para conseguirlo, existen diferentes estrategias de traducción, desde la transliteración hasta la redacción de una explicación o la descripción (Díez Soria, 2023).

En tercer lugar, la fidelidad de la traducción será una prioridad para el traductor, ya que se debe mantener la intención del texto original. Asimismo, cabe destacar el lenguaje positivo que se observa en la mayoría de los textos de este ámbito. Puesto que su intención es captar la atención de los visitantes, no aparecen muchos nombres y adjetivos

negativos. El principal problema de la traducción museística consiste en la traducción de conceptos, generalmente culturales, a realidades en las que no existe ese concepto en sí (Díez Soria, 2023).

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se exponen los datos obtenidos de entrevistas individuales a cuatro profesionales de la traducción de arte para conocer aspectos de este ámbito laboral desde la perspectiva de los egresados en los estudios de Tel.

La investigación se encuadra dentro del paradigma exploratorio-interpretativo porque se recopilan datos cualitativos para elaborar un análisis interpretativo (Grotjahn, 1987). No se ofrecen resultados generalizables, sino información cualitativa a partir de los contenidos de las entrevistas.

La herramienta de investigación es la entrevista porque el objetivo no es cuantificar, sino conocer qué necesitan los egresados en Tel para adentrarse en la traducción de arte y labrarse una trayectoria profesional en el sector.

3.1. RECOPIACIÓN DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

Entre octubre de 2023 y enero de 2024, se realizan cuatro entrevistas individuales de manera remota a través de Google Meet. Se aplica el patrón de una entrevista semiestructurada, como se refleja en la Sección 4. El audio de las entrevistas se graba con el consentimiento de los interpelados, y más tarde se transcribe para su lectura y análisis contrastivo pregunta por pregunta. La duración de cada entrevista se mantiene en el intervalo de 60-90 minutos.

3.2. MUESTRA DE ENTREVISTADOS

La selección de los entrevistados se realiza de acuerdo con un único criterio: que se hubiesen dedicado, parcial o totalmente, a traducir para instituciones artísticas o, en general, a la traducción de textos sobre arte. No se pudo aplicar criterios de selección más concretos porque es un

gremio relativamente pequeño. Aceptan participar en la entrevista cuatro profesionales que han ejercido en el ámbito de la traducción de arte.

A continuación, se ofrece una descripción más detallada de los cuatro sujetos de la muestra:

1. María Carmen África Vidal Claramonte: catedrática en la Universidad de Salamanca y traductora especializada en arte contemporáneo. Cuenta con un largo recorrido profesional, y las lenguas en las que lleva a cabo su trabajo son el inglés y el español. Ha trabajado para numerosos museos, galerías y fundaciones importantes, como el Museo Reina Sofía o la Fundación La Caixa. Asimismo, cuenta con numerosas publicaciones relacionadas con el mundo del arte y la traducción, como *Translation and Contemporary Art: Transdisciplinary Encounters*.
2. Mercè Bolló: traductora autónoma que se dedica exclusivamente a la rama del arte. Forma parte de Barcelona Kontext desde 2004, un equipo de traductores especializado en proyectos de exposición y libros de arte.¹⁶⁹ Las lenguas con las que trabaja son el inglés, el francés, el catalán y el español. Su experiencia y especialización la ha llevado a colaborar con grandes instituciones del arte como el Museo de El Prado, el MACBA o el Museo Picasso de Málaga.
3. Carlos Mayor: actualmente figura como uno de los traductores más destacados en el panorama español. Es traductor de arte y participante en el equipo Barcelona Kontext. Ha trabajado tanto para museos y centros de arte nacionales (Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía y Fundación Joan Miró) como internacionales (Museo del Louvre y Bienal de Venecia). También cabe destacar su larga trayectoria como traductor literario de más de 400 títulos. De hecho, ha ganado numerosos premios,

¹⁶⁹ Sitio web de Barcelona Kontext: <https://bit.ly/3BPQIs0>.

como el Premio Antifaz a la Trayectoria en Traducción en 2023, otorgado por ACE Traductores (Mayor, 2023).¹⁷⁰

4. Juan Santana: traductor de arte desde los comienzos de su carrera y profesor titular en la Universidad de Granada. Especializado en fotografía americana, ha realizado traducciones para numerosas instituciones artísticas, tanto nacionales como internacionales (Museo Nacional de El Prado, Fundación MAPFRE, Tinguely en Suiza, *inter alia*).

3.3. ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS

Se elaboran once preguntas para las entrevistas a los profesionales de la traducción de arte, que se enuncian en la Sección 4. Con dichas preguntas, se recaba información sobre tres dimensiones, que consideramos de utilidad para los futuros egresados de los estudios en TeI con interés profesional en el área. Estas tres facetas aluden: (1) a si la traducción de arte constituye un mercado laboral en auge para los egresados de los estudios en TeI; (2) a si es un ámbito que requiere de conocimientos especializados para abrirse camino en él; y (3) al perfil del profesional de la traducción de arte que más se demanda en el mercado.

4. ENTREVISTAS Y ANÁLISIS CONTRASTIVO

Se entrevista a cuatro profesionales de la traducción de arte. En las subsecciones que continúan, se enuncian las once preguntas realizadas y, para cada pregunta, se aporta un análisis contrastivo de las respuestas obtenidas.

4.1. PRIMERA PREGUNTA: «¿CUÁL ES SU FORMACIÓN ACADÉMICA?»

Dos de los entrevistados declaran haber estudiado Traducción e Interpretación, mientras que los otros dos habrían estudiado Filología. En el caso de Santana, la carrera de Traducción era muy reciente cuando él empezó Filología; cuando Vidal comenzó a estudiar, ni siquiera existía la carrera. Ambos se han justificado y han explicado que se han

¹⁷⁰ Sitio web de Carlos Mayor: <https://www.carlosmayor.com>.

formado mucho en traducción a lo largo de su carrera profesional. Todos los entrevistados, sin embargo, recomiendan que una persona que quiera dedicarse a la traducción de arte hoy en día debería estudiar Traducción e Interpretación previamente.

4.2. SEGUNDA PREGUNTA: «¿ES USTED UN PROFESIONAL AUTÓNOMO? ¿HA TRABAJADO EN LA PLANTILLA DE ALGUNA EDITORIAL?»

Todos los entrevistados son autónomos, ninguno trabaja en plantilla. En todas las entrevistas se ha mencionado la dificultad que supone, al principio, encontrar clientes como autónomo. Por este motivo, Mercè Bolló hace hincapié en la importancia de vincularse con otros profesionales bajo un mismo logo para que no se asocie el trabajo a un traductor específico. Saber venderse bien es fundamental para encontrar clientes. Otros, como Santana, expresan el miedo que se siente cuando uno rechaza un trabajo, debido a la incertidumbre de no saber si volverán a encomendarte un encargo de traducción.

4.3. TERCERA PREGUNTA: «¿CUÁLES SON LAS MAYORES DIFICULTADES DE LA TRADUCCIÓN DE ARTE?»

Los entrevistados defienden que, en general, la traducción técnica es especialmente complicada, independientemente de la rama. Afirman que la traducción es difícil, pero el aprendizaje y la experiencia amenizan y allanan el camino.

Indican que también varía en función del tipo de trabajo que se realice. Por ejemplo, Juan Santana destaca la dificultad de los artículos del Museo de El Prado, ya que pueden llegar a tener un carácter técnico de elevada complejidad; estos artículos no sólo se limitan a la obra artística, sino que también aluden a procesos de análisis, como la espectrografía de masas, y a técnicas de restauración.

El denominador común en las respuestas de los entrevistados es la curva de aprendizaje: muy complejo el arranque, pero, según vas creando glosarios y realizando más traducciones, se facilita notablemente la labor.

4.4. CUARTA PREGUNTA: «¿CUÁLES SON SUS CLIENTES?»

Los profesionales entrevistados trabajan fundamentalmente para instituciones, como museos y otros centros artísticos. Ninguno trabaja para agencias actualmente porque prefieren tratar directamente con el cliente para evitar intermediarios.

Es relevante mencionar las prestigiosas instituciones, tanto nacionales como internacionales, para las que trabajan los interpelados, como el Museo Nacional de El Prado o el Museo del Louvre. Los clientes específicos de cada uno dependen de los tipos de arte que suelen tratar. Por ejemplo, África Vidal trabaja para el Museo Reina Sofía porque se ha especializado en arte contemporáneo; Juan Santana trabaja especialmente para la Fundación MAPFRE, ya que ofrece gran cantidad de exposiciones fotográficas.

Todos ellos han mencionado que la cantidad de clientes con los que trabajan depende del momento, ya que ciertos encargos pueden ser más largos y complejos, lo que no les permite aceptar otros trabajos. Durante las entrevistas, también se han percibido diferencias notables entre aquellos que se dedican únicamente a la traducción y los que no. Algunos, como África Vidal y Juan Santana, han mencionado que pueden permitirse rechazar trabajos que no desean realizar, ya que también son docentes universitarios, y la traducción no constituye su principal fuente de ingresos.

4.5. QUINTA PREGUNTA: «¿COLABORA DIRECTAMENTE CON ARTISTAS PARA LLEVAR A CABO CIERTOS TRABAJOS COMO TRADUCTOR/A?»

Todos los entrevistados han especificado que, a lo largo de su experiencia, el contacto con los artistas ha sido ocasional. Varía significativamente según la experiencia y el proyecto, pero no suele ser habitual. Algunos de los profesionales han expresado que siempre les produce una profunda satisfacción ponerse en contacto con ellos. Sin embargo, este contacto suele ser por iniciativa del propio artista, no del traductor. Por ejemplo, Santana menciona el caso de un fotógrafo americano que dominaba tanto la lengua inglesa como la española, por lo que se dirigió a él para hacerle sugerencias y felicitarle por la buena calidad de su

trabajo. Carlos Mayor y Mercè Bolló expresan que es más habitual conocer al artista el día de la inauguración.

4.6. SEXTA PREGUNTA: «¿QUÉ RECURSOS Y HERRAMIENTAS EMPLEA PARA SUS TRADUCCIONES?»

En cuanto a las herramientas y recursos tecnológicos empleados por los interpelados, es importante destacar que, en general, solo utilizan diccionarios en línea y glosarios en algunas ocasiones. En el caso de los miembros de Barcelona Kontext, crean ciertos glosarios conjuntos para facilitar las traducciones y agilizar el proceso.

Han enfatizado que no emplean memorias de traducción, con la excepción de Carlos Mayor, al que el Louvre le impuso la utilización del programa memoQ. Ninguno de ellos trabaja con posesión. Sin embargo, Juan Santana aboga por el uso adecuado y reflexivo de la inteligencia artificial, que puede agilizar significativamente el proceso de traducción.

4.7. SÉPTIMA PREGUNTA: «¿A QUÉ RAMA DE LA TRADUCCIÓN VINCULARÍA LA TRADUCCIÓN DE ARTE?»

Es importante destacar que todos los profesionales concuerdan en que la traducción de arte no se puede encuadrar en una sola rama. Sus características la convierten, en gran medida, en una traducción técnica, pero también exhibe elementos de la traducción editorial en muchas ocasiones

Sin embargo, como bien expuso Mayor, existen numerosos trabajos, como la traducción de audioguías y cartelas, que no encajan estrictamente en la traducción editorial. Asimismo, varios de los participantes, como Bolló y Santana, han destacado la naturaleza creativa, inherente a las traducciones de muchos de los textos con los que trabajan, ya que los artistas tienden a redactar y expresarse de manera muy filosófica y profunda.

Todos los entrevistados han destacado la falta de exploración y enseñanza de la traducción de arte, ya que durante años ha sido un tema poco investigado y con escaso abordaje en la formación académica. Se sugiere que esta especialidad ha sido históricamente subestimada.

4.9. NOVENA PREGUNTA: «¿CUÁL ES EL PERFIL IDEAL DEL TRADUCTOR DE ARTE?»

La idea general que todos los profesionales han transmitido es que, cuando uno quiere ser traductor de arte, es fundamental imbuirse de textos sobre arte y realizar mucha investigación por cuenta propia.

África Vidal aconseja realizar lecturas y asistir a conferencias sobre los temas en los que uno quiere trabajar. Carlos Mayor recomienda formarse tanto en traducción como en arte, además de tener una buena base cultural para afrontar mejor los nuevos textos. Mercè Bolló tiene una opinión parecida a la anterior, ya que piensa que lo necesario es contar con una buena formación, una base cultural de arte y un buen vocabulario. Sin embargo, expresa que debemos mostrar interés y pasión por lo que hacemos.

Finalmente, Juan Santana destaca la importancia de complementar nuestra carrera con algo de formación en edición, ya que conocer las reglas de nuestro propio idioma en profundidad es muy necesario. Respalda su opinión al argumentar que los conocimientos artísticos pueden adquirirse gradualmente al realizar diversos encargos.

4.10. DÉCIMA PREGUNTA: «¿CÓMO SE ESTABLECEN LAS TARIFAS EN TRADUCCIÓN DE ARTE?»

Todos los entrevistados han expresado la importancia de establecer unos mínimos en las tarifas para que resulte viable dedicarse a esta especialidad.

África Vidal menciona la importancia de reflejar la urgencia o complejidad de los textos en los honorarios; Juan Santana, por el contrario, afirma mantener siempre las suyas, sin hacer descuentos o recargos.

Mercè Bolló y Carlos Mayor resaltan las ventajas económicas de trabajar directamente con el cliente. Asimismo, ambos destacan que debe establecerse unas tarifas mínimas que permitan al profesional vivir de su labor.

El único entrevistado que ha mencionado tarifas concretas ha sido Juan Santana, que pide ocho o nueve céntimos por palabra. Además, Santana

destaca la importancia de informarse y preguntar a otros colegas sobre sus tarifas.

4.11. UNDÉCIMA PREGUNTA: «¿CONSIDERA FACTIBLE DEDICARSE ÚNICAMENTE A LA TRADUCCIÓN DE ARTE?»

La conclusión más importante que se puede sacar de las entrevistas realizadas es que esta rama de la traducción es una salida laboral viable. Como explica África Vidal, los comienzos pueden ser duros, pero hay personas que se dedican solo a esto. De hecho, contamos con un ejemplo dentro de los entrevistados. Mercè Bolló lleva muchos años dedicándose exclusivamente a la traducción de arte y afirma tener una situación económica que le permite mantener a su familia.

5. CONCLUSIONES

El paradigma exploratorio-interpretativo adoptado en este trabajo no permite extraer conclusiones generalizables. Sin embargo, las entrevistas a las cuatro personas, vinculadas profesionalmente con la traducción de arte, condensan una visión, si bien incompleta, absolutamente certera del sector, que resulta de utilidad para los futuros egresados en TeI que deseen labrarse una trayectoria laboral como profesionales de la traducción de arte.

A continuación, por tanto, se exponen las conclusiones relevantes que se desprenden de la exploración del sector a través de las entrevistas. Dichas conclusiones giran en torno a las tres dimensiones que consideramos de utilidad para los que anhelan dedicarse profesionalmente a la traducción de arte. Estas tres facetas aluden: (1) a si la traducción de arte constituye un mercado laboral en auge para los egresados de los estudios en TeI; (2) a si es un ámbito que requiere de conocimientos especializados para abrirse camino en él; y (3) al perfil del traductor de arte que más se demanda en el mercado.

Podríamos concluir que el mercado de la traducción de arte es pequeño, pero hay bastante trabajo ya que no son demasiadas las personas que lo conocen o que están interesadas en él. Lo primero, por tanto, sería hacerse un nombre y contactar directamente con las instituciones. Un

punto muy positivo del sector es el de la colaboración interdisciplinar, ya que son muchos los profesionales que trabajan para estas instituciones, como historiadores y arqueólogos, que enriquece mucho la labor de los traductores.

Es necesario contar con conocimientos técnicos, que pueden adquirirse conforme los encargos de traducción lo requieran. Es imprescindible conocer las fuentes de información adecuadas, como especialistas en otras materias afines al arte y los propios creadores de las obras de arte.

Por último, el perfil del traductor de arte ideal sería una persona con doble formación universitaria en TeI y arte. Sin embargo, es de interés un profesional graduado en TeI y con conocimientos de arte, adquiridos mediante autoaprendizaje, cursos o experiencia laboral en el sector del arte.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bal, M. y Morra, J. (2007). Editorial: Acts of Translation. *Journal of Visual Culture*, 6 (1), 5-11. <https://doi.org/10.1177/1470412907076198>.
- Benjamin, W. (1923). *La tarea del traductor* (pp. 335-347). Angelus Novus.
- De Villena L.A. (2017). Arte de traducir. En *El Mundo*. <https://bit.ly/4fUI4Rc>.
- Di Paola, M. (2015). El arte que traduce. 1995-2015. La traducción como mediación cultural en los procesos de transmisión y recepción de las obras de arte. [Tesis Doctoral, Universidad de Barcelona]. <http://hdl.handle.net/10803/305998>.
- Di Paola, M. (2017). Internacionalización y globalización del arte: la necesidad de traducir en contextos expositivos. *Acta Artis. Estudis d'Art Modern*, 4 (5), 99-107. https://doi.org/10.1344/actaartis.4-5.2017.19635_2
- Díez Soria, M. (2023). Traductor museístico: el verdadero puente entre culturas. En *CETI blog*. <https://bit.ly/40tny5O>.
- Grotjahn, R. (1987). On the methodological basis of introspective methods. En *Introspection in Second Language Research* (pp. 54–82). Multilingual Matters.
- Hernández Alarcón, M. (2021). Traducción museística: análisis práctico de los contrastes y dificultades mediante la traducción del catálogo de Joaquín Agrasot. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Alicante]. <https://bit.ly/4h5Ooq8>.

- Mckay, D. (2011). Translating labels for museum exhibitions. *The ATA Chronicle*, 2011, 14-19. <https://bit.ly/3DZfOQ6>.
- Menor-Corroto, P. (2019). *Lenguaje artístico y traducción: estudio del léxico de la página web del museo Magnin (Francia)*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://cutt.ly/Ee2QoxHD>.
- Montano, J. (2019). Lenguaje artístico. *Lifeder*. <https://cutt.ly/Be2QaqOb>.
- Pafe Lingua. (2020). La traducción para museos: más allá de la historia y del arte. En *Blog Pafe Lingua*. <https://cutt.ly/pe2QgITU>.
- Pimentel, L.A. (2003). Écfrasis y lecturas iconotextuales. *Poligrafías. Revista de Literatura Comparada*, 4, 205-215. <https://cutt.ly/ue2QsZZ0>.
- Terán Rueda, P. (2016). *La traducción técnica y las herramientas de traducción*. [Trabajo Fin de Grado, Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/18869>

CONOCIENDO EL SECTOR DE LA TRADUCCIÓN EN LAS INSTITUCIONES DE LA UNIÓN EUROPEA

CRISTINA ALIAGA HERNÁNDEZ

Université de Genève

JUAN ROJAS GARCÍA

Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La experiencia nos dice que los recién egresados del Grado en Traducción e Interpretación (TeI) se preguntan, con inquietud, por su futuro laboral al finalizar los estudios. Esta preocupación no se debe a que las salidas laborales sean escasas, sino a la falta de información sobre ellas. Es frecuente que el alumnado no sea consciente de la amplia variedad de sectores profesionales en los que los egresado en TeI tienen cabida, por lo que la orientación profesional durante sus estudios universitarios es de suma importancia.

Este trabajo se centra en la traducción institucional europea y ofrece un análisis contrastivo de las entrevistas realizadas a seis profesionales del sector.

Utilizando la entrevista como herramienta de investigación, se persigue el objetivo general de conocer ciertos aspectos del sector de la traducción institucional europea que podrían ser de utilidad para futuros graduados en TeI con interés en este mismo ámbito. Concretamente, se plantean tres objetivos específicos, para cuya consecución se elaboran preguntas en las entrevistas que abordan tres aspectos de la profesión: (1) si la traducción institucional europea constituye un mercado laboral en auge para los egresados de los estudios en TeI; (2) si son necesarios conocimientos técnicos y especializados para forjarse una trayectoria

en el ámbito; y (3) el perfil del profesional en traducción que más se demanda en las instituciones de la Unión Europea.

El capítulo se estructura de la siguiente manera. La Sección 2 presenta un marco teórico, que hace hincapié en las distintas instituciones que van a protagonizar este trabajo. En la Sección 3, por una parte, se ofrecen las características de la muestra que forma parte de este estudio; por otra parte, se describe el análisis cualitativo de los datos recopilados con la muestra. En la Sección 4, se comparan y se analizan las respuestas de los profesionales entrevistados. El capítulo se cierra con la Sección 5, que plantea algunas de las conclusiones que se extraen de la exploración del sector a través de las entrevistas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. EL MULTILINGÜISMO EN LA UNIÓN EUROPEA

La Unión Europea es una asociación política y económica única en el mundo formada por 27 países europeos, entre ellos España (Ministerio de Asuntos Exteriores, s. f.). Tiene como cometido principal legislar sobre una gran variedad de temas, como el medio ambiente, el comercio, la agricultura, la justicia, los transportes y la educación, entre otros. Además, aporta beneficios a sus Estados miembros: una moneda única, válida en toda la zona euro; libertad de circulación de personas, mercancías, capital y servicios (lo que se conoce como mercado único) por todo el territorio europeo; y el derecho a votar a los representantes políticos y a participar en la vida democrática de la Unión (Comisión Europea, 2023).

Una de las cualidades que diferencia a la Unión Europea del resto de organizaciones internacionales es su alto grado de multilingüismo. Mientras que otras cuentan con un número reducido de lenguas oficiales (la OTAN, con dos; y la ONU, la UNESCO y la OMS, con seis), todas las lenguas oficiales de los países miembros de la Unión Europea lo son, a su vez, de esta. Por consiguiente, actualmente hay veinticuatro lenguas oficiales. Esto es así porque, al ser una asociación de carácter político, interesa mantener la homogeneidad entre países, es decir, dotar

a cada nación de la misma importancia (Fernández-Miranda, 1996). Si se antepone una lengua al resto, esa igualdad se quiebra gravemente.

Podemos concluir que el multilingüismo es esencial para la supervivencia de la Unión Europea, pues es relevante que hasta los países más pequeños sientan que tienen cabida en la vida política y económica de una organización internacional como esta (Fernández-Miranda, 1996).

Dicen Martín-Mora y Jiménez-Salcedo (2021) que la igualdad entre las lenguas de la Unión debe reflejarse en su funcionamiento institucional. Para garantizarla, la labor traductora resulta indispensable.

2.2. LA TRADUCCIÓN EN LA UNIÓN EUROPEA

La Unión Europea cuenta con el cuerpo de traductores, repartidos entre todas sus instituciones, más extenso del mundo. Son ya más de 4000, de los cuales, unos 1400 trabajan únicamente para la Comisión (Comisión Europea, 2023).

En la Unión Europea se traducen documentos de diversa índole, tales como actos jurídicos, comunicados, textos científicos o informes presupuestarios. Cada institución se especializa en una o varias áreas determinadas, pero el objetivo que se persigue, de manera general, es asegurar que la legislación aprobada por la Unión Europea sea accesible para todas las empresas y los trabajadores de los Estados miembros, y en especial para los tribunales que tienen que aplicar estas normas (Unión Europea, 2023).

La labor de traducción en las instituciones de la Unión Europea se lleva a cabo a través de los propios servicios de traducción con los que cada organismo cuenta, además de recibir apoyo de profesionales externos que, de forma ocasional, colaboran con ellos (Unión Europea, 2024).

Cada institución europea tiene en plantilla a tres tipos distintos de traductores según su contrato laboral: personal permanente (contrato por tiempo indefinido, o lo que conocemos comúnmente como funcionario); agentes contractuales (contratos de duración determinada, normalmente de unos seis años); y personal temporal (siempre para

cubrir vacantes, de una duración que puede durar de meses a años) (EU Careers, 2023).

2.3. LA TRADUCCIÓN EN LAS DIFERENTES INSTITUCIONES EUROPEAS

En función de la importancia de su servicio de traducción, el marco institucional de la Unión Europea se puede clasificar de la siguiente manera:

Cinco instituciones principales, que son la Comisión Europea, el Parlamento Europeo, el Consejo de la Unión Europea, el Consejo de Europa y el Tribunal de Justicia de la Unión Europea.

Las agencias, cuya labor traductora la realiza el Centro de Traducción de los Órganos de la Unión Europea.

Instituciones y órganos complementarios, como el Banco Central Europeo, el Banco Europeo de Inversiones, el Tribunal de Cuentas Europeo, el Comité Europeo de las Regiones y el Comité Económico y Social.

En este trabajo nos centramos en dos instituciones en particular: la Comisión y el Parlamento.

2.3.1. La Comisión Europea

La Comisión es la institución encargada de elaborar propuestas normativas y el presupuesto de la Unión Europea (Unión Europea, 2023).

Cuenta con el mayor servicio de traducción del mundo, la Dirección General de Traducción (DGT), que tiene alrededor de 2000 profesionales en plantilla, de los cuales más del 70 % son lingüistas (como traductores, terminólogos y revisores). En 2023, se tradujeron un total de 2.553.813 páginas, en múltiples ocasiones desde y hacia todas las lenguas oficiales de la Unión, además de otras como bien pueden ser el árabe o el ruso (Comisión Europea, 2024).

La DGT de la Comisión, cuyo director general actual (en funciones) es Christos Ellinides, se estructura en 24 departamentos de traducción, uno por cada lengua oficial; cuenta además con un departamento dedicado exclusivamente a los recursos empleados en la labor traductora, y otro, a las relaciones con los clientes. Cada departamento lingüístico cuenta

con un director y dos o más unidades de traducción subordinadas, algunas en Bruselas y otras en Luxemburgo. Una unidad de traducción surge de la necesidad de especializarse en un área temática determinada (en relación con la labor de la Comisión), como pueden ser los diversos comunicados políticos, los presupuestos o la legislación interna de la Unión Europea. De esta manera, los distintos departamentos lingüísticos se dividen el trabajo entre las unidades existentes. Por ejemplo, dentro del Departamento de Lengua Española, dirigido por José Luis Vega Expósito, existen dos unidades de traducción (una en Bruselas y otra en Luxemburgo), supervisadas por su respectivo jefe, y formadas por traductores, terminólogos y revisores (Comisión Europea, 2024).

Cada departamento lingüístico cuenta con los llamados *field officers*, que son representantes de la Comisión Europea en cada Estado miembro (Comisión Europea, 2024).

La Comisión Europea ofrece un programa de prácticas para todo traductor en formación que desee adentrarse en los funcionamientos internos de la Unión Europea.

2.3.2. El Parlamento Europeo

La función principal del Parlamento Europeo es aprobar (junto al Consejo) las propuestas normativas y de presupuesto elaboradas por la Comisión (Parlamento Europeo, 2023). Por ello, su Dirección General de Traducción (DGT) traduce una multitud de documentos, desde informes y comunicaciones de los parlamentarios a resoluciones comunes (Fernández-Miranda, 1996).

La DGT del Parlamento, cuyo director general es Valter Mavric, está estructurada de manera distinta a la de la Comisión. Esta se organiza en cuatro divisiones diferentes, que reciben el nombre de «direcciones», y cuatro unidades administrativas y de apoyo a la labor traductora. Las direcciones son las siguientes: Apoyo y Servicios Tecnológicos para la Traducción; Recursos; Lenguaje de los Ciudadanos; y Traducción. Esta última cuenta con una unidad para cada lengua oficial de la Unión Europea (Parlamento Europeo, 2024).

Según el Parlamento Europeo (2024), actualmente hay 660 traductores trabajando para su DGT, mayoritariamente en Luxemburgo.

El Parlamento Europeo ofrece también un programa de prácticas para traductores.

3. METODOLOGÍA

En este trabajo se exponen los datos obtenidos de entrevistas individuales a seis profesionales de la traducción institucional europea para conocer aspectos de este ámbito laboral desde la perspectiva de los egresados en los estudios de Tel.

La investigación se encuadra dentro del paradigma exploratorio-interpretativo porque se recopilan datos cualitativos para elaborar un análisis interpretativo (Grotjahn, 1987). No se ofrecen resultados generalizables, sino información cualitativa a partir de los contenidos de las entrevistas.

La herramienta de investigación es la entrevista porque el objetivo no es cuantificar, sino conocer qué necesitan los egresados en Tel para adentrarse en la traducción institucional y labrarse una trayectoria profesional en el sector.

3.1. RECOPIACIÓN DE LOS DATOS DE LAS ENTREVISTAS

Entre octubre de 2023 y febrero de 2024, se realizan seis entrevistas individuales de manera remota a través de Google Meet. Se aplica el patrón de una entrevista semiestructurada, como se refleja en la Sección 4. El audio de las entrevistas se graba con el consentimiento de los interpellados, y más tarde se transcribe para su lectura y análisis contrastivo pregunta por pregunta. La duración de cada entrevista se mantiene en el intervalo de 45-90 minutos.

3.2. MUESTRA DE ENTREVISTADOS

La selección de los entrevistados se realiza de acuerdo con los siguientes criterios: (1) ser graduado en estudios de traducción e interpretación;

y (2) trabajar o haber trabajado (incluidas las prácticas profesionales) en algún servicio de traducción de la Unión Europea.

Todos los entrevistados han trabajado o realizado prácticas en la DGT de la Comisión o en la DGT del Parlamento, que son los dos servicios de traducción más relevantes de la Unión Europea.

A continuación, se ofrece una descripción más detallada de los seis sujetos de la muestra:

1. José Luis Vega Expósito: es el jefe del Departamento de Lengua Española en la Comisión Europea. Es licenciado en filología y traducción y ha realizado su tesis doctoral sobre literatura comparada. Ha sido traductor durante muchos años y también jefe de unidad antes de ocupar su actual cargo.
2. Sara Occhipinti: actualmente es traductora funcionaria de la DGT de la Comisión Europea; ocupa el puesto de «antena de traducción» o *field officer* en la Representación de la Unión Europea en Madrid. Anteriormente, estuvo dieciséis años trabajando como intérprete freelance para las instituciones europeas.
3. Montserrat Beltrán Poveda: es diplomada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Granada. Antes de ejercer como traductora funcionaria de la DGT de la Comisión, estuvo ocho años trabajando en plantilla en Madrid. En 2003, solicitó una excedencia y comenzó a trabajar para la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York. Volvió a la DGT tras quince años.
4. Manuel Moreno Tovar: es traductor en la DGT de la Comisión Europea, donde figura como agente contractual. Realizó el Grado en Traducción e Interpretación en la Universidad de Granada y un máster en la Universidad Heriot-Watt. También completó la beca Blue Blook de la Comisión Europea y ejerció como profesor sustituto de neerlandés en la Universidad de Granada, además de ser personal técnico de apoyo a la investigación.

5. Irene Arto Escuredo: disfrutó la beca Schuman del Parlamento Europeo en la Unidad de Coordinación Terminológica (TermCoord) de la DGT del Parlamento. Es graduada en Traducción e Interpretación por la Universidad de Salamanca y cursó el máster de Traducción Institucional de la Universidad de Alicante. Completó unas prácticas de terminología en Termcat (Centro de terminología de la lengua catalana) y en ONUSIDA. Fue traductora en prácticas durante un semestre y becaria de interpretación durante dos semanas para la ONU.
6. Santiago Chambó: fue becario en la Unidad de Coordinación Terminológica (TermCoord) de la DGT del Parlamento Europeo. Es licenciado en Traducción e Interpretación y trabaja en la Facultad de Traducción e Interpretación de la Universidad de Granada, donde elabora su tesis doctoral en terminología.

3.3. ELABORACIÓN DE LAS PREGUNTAS PARA LAS ENTREVISTAS

Se elaboran seis preguntas para las entrevistas a los profesionales de la traducción institucional europea, que se enuncian en la Sección 4. Con dichas preguntas, se recaba información sobre tres dimensiones, que consideramos de utilidad para los futuros egresados de los estudios en TeI con interés profesional en el área. Estas tres facetas aluden: (1) a si la traducción institucional europea representa un mercado laboral en auge para los recién egresados de estudios en TeI; (2) a si es un ámbito que requiere de conocimientos especializados para abrirse camino en él; y (3) al perfil del profesional de la traducción que más se demanda en las instituciones de la Unión Europea.

4. ENTREVISTAS Y ANÁLISIS CONTRASTIVO

Se entrevista a seis profesionales de la traducción institucional. En las subsecciones que continúan, se enuncian las seis preguntas realizadas y, para cada pregunta, se aporta un análisis contrastivo de las respuestas obtenidas.

4.1. PRIMERA PREGUNTA: «¿PUEDE DESCRIBIR SU DÍA A DÍA EN LA UNIÓN EUROPEA?»

Cada entrevistado tiene una rutina bastante diferente, pues no todos desempeñan la misma función ni trabajan en la misma institución o ciudad. José Luis Vega vive en Bruselas; Montserrat Beltrán y Manuel Moreno, en Luxemburgo; y Sara Occhipinti, en Madrid. Por lo que respecta a Irene Arto y Santiago Chambó, tuvieron que mudarse a Luxemburgo para completar sus prácticas.

Dentro de los que trabajan en la DGT de la Comisión, todos traductores, Montserrat Beltrán y Manuel Moreno son los que comparten un día a día más similar. Ambos acuden a la sede de Luxemburgo un mínimo de dos días por semana, pues hay un régimen mixto de teletrabajo y presencialidad. Durante las ocho horas que dura su jornada, deben traducir una multitud de documentos, cuyo proceso se detallará más adelante. Sara Occhipinti también sigue esta rutina, pero lo hace desde una ciudad distinta.

Manuel Moreno habla de dos herramientas en línea que los traductores de la Unión Europea usan para organizar sus tareas: TraDesk (que proporciona información de contacto sobre las personas que han solicitado cada traducción, revisión y evaluación que tienen asignada) y ManDesk (desde la que es posible autoasignarse traducciones).

Esta es la realidad más común de un traductor en la Comisión Europea. El régimen mixto y la jornada laboral también se extienden al resto de entrevistados, pero su rutina difiere del previamente mencionado. Por ejemplo, los becarios Schuman en TermCoord —Irene Arto y Santiago Chambó— gestionaban proyectos terminológicos, y José Luis Vega ya no se dedica a traducir, debido a su posición especial dentro de la DGT, sino que gestiona el Departamento de Lengua Española y se encarga de que la tasa de reposición del personal que se jubila sea razonable.

Además de completar tareas, tanto los traductores como los terminólogos en prácticas tienen que asistir a reuniones y hacer viajes por trabajo.

4.2. SEGUNDA PREGUNTA: «¿CUÁNTOS VIAJES HACE POR TRABAJO AL AÑO?»

Todos los entrevistados, tanto traductores como terminólogos, han hecho un mínimo de dos viajes al año. No obstante, José Luis Vega y Sara Occhipinti deben viajar más (una vez al mes y tres veces por semestre, respectivamente) pues desempeñan un papel especial dentro de la DGT de la Comisión. Ambos admiten que el ritmo de viajes ha bajado considerablemente desde la pandemia.

A los viajes por trabajo en el marco de la Unión Europea se los denomina «misiones»: estas suelen ser a sedes de las instituciones europeas en otras ciudades, principalmente Bruselas, Luxemburgo y Estrasburgo.

4.3. TERCERA PREGUNTA: «¿QUÉ LABOR DESEMPEÑA?»

Al contar con un grupo de entrevistados tan variado, las respuestas cambian en función de la persona. La labor de José Luis Vega se mencionó previamente en la primera pregunta, mientras que Sarah Occhipinti cumple con una función adicional además de la traducción: promover el aprendizaje de las lenguas en los Estados Miembros. Para ello, los *field officers*, o antenas de traducción, viajan a universidades u organizan actividades, como *Juvenes Translatores*.

Tanto Manuel Moreno como Montserrat Beltrán traducen, revisan textos y realizan tareas de investigación terminológica. Es también posible que un traductor tenga derechos de terminólogo en IATE y que deban realizar una tarea puntual que se requiera en un determinado momento, como seleccionar becarios o formar a nuevos empleados.

En cuanto a los becarios en la Unidad TermCoord del Parlamento, estos tienen una multitud de tareas; la principal es gestionar proyectos terminológicos para otros becarios Schuman, para otras instituciones de la Unión Europea y para diversas organizaciones e instituciones internacionales, como la FAO. En segundo lugar, deben completar proyectos de manera individual. Adicionalmente, pueden crear contenido para las redes sociales o escribir para el sitio web de la Unidad.

La labor principal del perfil de traductor siempre será traducir, mientras que para el perfil de terminólogo, la gestión de proyectos es una prioridad.

4.4. CUARTA PREGUNTA: «¿CUÁL ES EL PROCEDIMIENTO QUE SIGUE PARA REALIZAR SUS TAREAS?»

Los traductores de la Comisión que residen en Luxemburgo traducen textos de diversa índole —generalmente legislativos— y la lengua de origen suele ser el inglés. Para poder cumplir con sus obligaciones de la manera más eficiente posible, deben consultar las herramientas en línea TraDesk y ManDesk y, posteriormente, crear un nuevo proyecto en la herramienta de traducción asistida por ordenador Trados Studio, a la que ellos se refieren simplemente como «Studio».

Si los proyectos son relativamente breves, los traduce una sola persona y los revisa otra. Si son muy voluminosos (alrededor de 100 páginas o más) y el plazo no permite que los haga una única persona, se distribuye el proyecto entre varios traductores y, luego, ellos se revisan los unos a los otros para coordinar el resultado final. Si la traducción es corta y no se va a publicar en EurLex (por ejemplo, si se trata de contenido web, cartas, comunicados de prensa o respuestas a preguntas de los eurodiputados), no se revisa por defecto. Los actos legislativos, que pueden llegar a tener cientos de páginas y exigen una traducción cuidada, sí se revisan siempre.

La temática de las traducciones suele ser muy variada. Montserrat Beltrán relata que puede pasar de un reglamento sobre la medición del ruido de máquinas a traducir otro sobre la peste porcina o un comunicado de prensa sobre un acuerdo comercial con un país tercero.

Sin embargo, la temática de las traducciones que realiza Sara Occhipinti es algo diferente: comunicados de prensa, o preguntas y respuestas a los periodistas en las visitas de los comisarios son una muestra. Las antenas de traducción se centran mucho más en el aspecto de la comunicación. Además, Sara Occhipinti es la única lingüista traductora en la Representación, por lo que ella traduce y revisa todo.

En cuanto a los terminólogos becados en el Parlamento Europeo, trabajaban sobre todo en la base de datos terminológica IATE, en la que añadían términos de diversa índole: sistemas de votación, máquinas de recuento automático, el discurso divulgativo de las instituciones europeas hacia los ciudadanos, o la creación de narrativas europeas.

4.5. QUINTA PREGUNTA: «¿CUÁLES SON LOS PASOS Y REQUISITOS NECESARIOS PARA TRABAJAR EN UN SERVICIO DE TRADUCCIÓN DE LA UNIÓN EUROPEA?»

Todos los entrevistados cuentan con formación universitaria en Traducción e Interpretación, que José Luis Vega califica de indispensable para poder formar parte de cualquier servicio de traducción de la Unión Europea. De hecho, constituye un requisito de formación. Además, hay que ser nacional de un estado miembro y conocer, al menos, dos lenguas extranjeras, además de la materna.

José Luis Vega, Sara Occhipinti y Montserrat Beltrán accedieron a través de una oposición. Para ello, solo se necesita el título universitario, pero reconocen que la experiencia laboral previa ayuda a ser más ágil a la hora de realizar una traducción en un intervalo corto de tiempo, que puede ser con o sin diccionario en la segunda fase de las oposiciones. En la primera fase se realiza una serie de pruebas eliminatorias con el ordenador: razonamiento verbal, numérico y abstracto.

Los másteres, cursos y experiencias laborales previas no suman puntos.

En el caso de los agentes contractuales, como Manuel Moreno, la primera fase son las pruebas eliminatorias a ordenador; y la segunda, una entrevista. Los requisitos son los mismos que para las oposiciones, pero, en este caso, tener un máster y experiencia laboral sí puede sumar.

Para poder disfrutar de la beca Schuman, solo hay que completar una solicitud y enviarla junto con el currículum. Hay que cumplir con los tres requisitos indicados al comienzo de este apartado. Cuantos más estudios y experiencia laboral, más posibilidades hay de ser seleccionado.

Además, José Luis Vega da unas pautas para todo aquel que aspire a ser traductor en la Unión Europea: dominar tanto el inglés como la lengua materna, manejarse con las nuevas tecnologías, tener formación específica en una determinada área de la traducción —que no es esencial para aprobar las oposiciones, pero facilita la labor posterior— y saber usar Trados Studio.

4.6. SEXTA PREGUNTA: «¿CONSIDERA QUE SU REMUNERACIÓN LE PERMITE VIVIR CÓMODAMENTE?»

Todos los entrevistados, menos los becarios, afirman que la remuneración es más que suficiente y que se sienten unos privilegiados. Además, también hay ayudas para familias y se suele cobrar a mediados de mes.

Los becarios Schuman se quejan de que, con 1600 euros al mes, apenas podían pagar el alquiler en Luxemburgo y hacer la compra.

5. CONCLUSIONES

El paradigma exploratorio-interpretativo adoptado en este trabajo no permite extraer conclusiones generalizables. Sin embargo, las entrevistas a las seis personas, vinculadas profesionalmente con la traducción institucional europea, condensan una visión, si bien incompleta, absolutamente certera del sector, que resulta de utilidad para los futuros egresados en TeI que deseen labrarse una trayectoria laboral como profesionales de la traducción institucional.

A continuación, por tanto, se exponen las conclusiones relevantes que se desprenden de la exploración del sector a través de las entrevistas. Dichas conclusiones giran en torno a las tres dimensiones que consideramos de utilidad para los que anhelan dedicarse profesionalmente a la traducción institucional. Estas tres facetas aluden: (1) a si la traducción institucional constituye un mercado laboral en auge para los egresados de los estudios en TeI; (2) a si es un ámbito que requiere de conocimientos especializados para abrirse camino en él; y (3) al perfil de traductor que más se demanda en las instituciones de la Unión Europea.

En primer lugar, la creciente globalización y el apogeo de las nuevas tecnologías generan la necesidad de un elevado volumen de traducciones en diversos idiomas. Hay determinados tipos de escritos que tienen que cruzar fronteras y ser accesibles a un alto número de países. Debido a estos fenómenos, la Unión Europea y sus 24 idiomas oficiales seguirán generando trabajo para todo profesional que desee trabajar en los servicios de traducción de sus instituciones.

Como se menciona en la Sección 2, la traducción a todas las lenguas oficiales de dicha organización supranacional es indispensable. Ya sea como funcionario, agente contractual o personal temporal, los servicios de traducción de las instituciones europeas están constantemente reponiendo personal. Esta es una de las razones por las que se llevan a cabo «misiones» a universidades, se promocionan concursos de traducción y se anima a los jóvenes a participar en las prácticas, como las becas Schuman o Blue Book (de la Comisión).

En segundo lugar, para acceder como funcionario, no es necesario contar con conocimientos técnicos inicialmente, pero será obligatorio adquirirlos una vez conseguido el puesto de trabajo. No obstante, para acceder como agente contractual, personal temporal e incluso tener la posibilidad de disfrutar de alguna beca, es necesario tener algún máster, curso o experiencia laboral.

Debido a que la mayoría de los textos que se traducen es de carácter legislativo, el perfil ideal sería el de traductor jurista. De hecho, una vez dentro de las instituciones europeas, existen traductores que se han especializado con un grado o un máster en Derecho. Pero también se buscan a profesionales de la traducción con conocimientos en otras áreas, como economía o medicina. Definitivamente, aquellos que no pretenden ser funcionario inicialmente, requieren de un mínimo de conocimientos especializados y cierto dominio de las herramientas de traducción asistida por ordenador, como Trados Studio.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Comisión Europea (2023). *UE - ¿Qué es y qué hace?* <https://cutt.ly/ce9pZSdE>.

Comisión Europea (2024). *EU WhoIsWho - Oficina de Publicaciones de la Unión Europea*. <https://cutt.ly/6e9pXEHf>.

Comisión Europea (2024). *Translation in figures 2023. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea*. <https://cutt.ly/Qe9pVXMV>.

EU Careers (2023). *Languages*. <https://eu-careers.europa.eu/en/domain/languages>.

- Fernández-Miranda, M.E. (1996). *La Traducción en las Instituciones Europeas y Organismos Internacionales*. Instituto Cervantes.
<https://cutt.ly/6e9pNhnw>.
- Grotjahn, R. (1987). *On the methodological basis of introspective methods*. En *Introspection in Second Language Research* (pp. 54–82). Multilingual Matters.
- Martín-Mora, C.M., y Jiménez-Salcedo, J. (2021). La política lingüística institucional de la Unión Europea: Multilingüismo frente a simplificación. *Revista de Llengua i Dret*, 75, 204-221.
<https://cutt.ly/He9p0imT>.
- Ministerio de Asuntos Exteriores, Unión Europea y Cooperación (s.f.). *¿Qué es la Unión Europea?* <https://cutt.ly/3e9p2tlb>.
- Parlamento Europeo (2023). *Traducción*. <https://cutt.ly/be9p3u83>.
- Parlamento Europeo (2024). *EU WhoIsWho - Oficina de Publicaciones de la Unión Europea*. <https://cutt.ly/ae9p4kFA>.
- Unión Europea. (2023). *Translation at the EU institutions*.
<https://europa.eu/translation/>.

ESTUDIO CONTRASTIVO DE LAS OFERTAS DE EMPLEO EN EL ALEMÁN Y ESPAÑOL: ANÁLISIS DE MACRO Y MICROESTRUCTURAS

PILAR ROMERO FERRER
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

En un panorama laboral cada vez más globalizado, la traducción precisa y culturalmente adecuada de las ofertas de empleo desempeña un papel fundamental para facilitar el acceso a oportunidades internacionales y fomentar la movilidad de talento entre países. Esta tarea no se limita a trasladar palabras de un idioma a otro, sino que requiere una comprensión profunda de las diferencias lingüísticas, culturales y contextuales que subyacen en la comunicación laboral (House, 2015). Los traductores, por tanto, necesitan dominar no solo ambos idiomas, sino también aspectos clave como el vocabulario técnico, las normas de cortesía, el grado de formalidad y las convenciones discursivas propias de cada cultura (House, 2015). Como señala Mayoral Asensio (2001), la traducción de textos requiere no solo precisión técnica, sino también una comprensión contextual que garantice la adecuada transferencia del mensaje entre culturas laborales.

En particular, para los jóvenes españoles que buscan desarrollarse profesionalmente fuera de sus fronteras, y específicamente en países como Alemania, comprender los anuncios de empleo en alemán es esencial. Más allá de una traducción literal, el reto consiste en interpretar correctamente el trasfondo cultural y las expectativas del mercado laboral alemán, que pueden ser determinantes para acceder a oportunidades que de otro modo parecerían fuera de alcance.

Este capítulo tiene como objetivo analizar cómo las diferencias lingüísticas y culturales influyen en la manera en que los empleadores comunican sus requisitos y en cómo los candidatos potenciales interpretan dichos mensajes. Para ello, se presenta un análisis contrastivo de treinta ofertas de empleo publicadas en alemán y español en la plataforma Indeed. El estudio se centra tanto en la estructura general de los textos (macroestructura) como en los elementos más detallados del lenguaje (microestructura), explorando cómo estas diferencias afectan la comprensión y la percepción de los candidatos.

Desde el punto de vista macroestructural, se examina la organización de las ofertas de empleo, considerando elementos como la disposición de las secciones principales (descripción del puesto, requisitos, beneficios y proceso de solicitud). Los anuncios en alemán tienden a adoptar un formato uniforme y conciso, destacando los aspectos técnicos y específicos del puesto, lo que refleja una comunicación directa y orientada a la eficiencia característica del contexto laboral alemán. Por otro lado, las ofertas en español suelen ser más detalladas y flexibles, incorporando referencias a competencias transversales o cualidades personales, en consonancia con una cultura laboral más relacional y descriptiva.

En el nivel microestructural, el análisis se centra en el léxico, la formalidad y la modalización del lenguaje utilizado. Mientras que los anuncios en alemán emplean verbos modales que reflejan precisión y claridad en las expectativas hacia el candidato, los textos en español suelen incluir expresiones que suavizan las demandas, en línea con las normas de cortesía propias de la comunicación laboral hispanohablante.

Un desafío clave para los traductores radica en mantener el equilibrio entre la fidelidad al tono y estilo originales de la oferta y la adecuación de estos elementos a las normas culturales y laborales del idioma meta. Una traducción efectiva no solo garantiza la precisión del contenido, sino que también asegura que las expectativas y matices del mercado laboral sean transmitidos de manera clara y apropiada.

En este sentido, este análisis busca enfatizar la relevancia de la traducción profesional como herramienta para facilitar la integración laboral en contextos internacionales, promoviendo una comunicación más fluida y comprensible entre empleadores y candidatos de diferentes

culturas. Así, se sientan las bases para una mayor equidad y acceso a las oportunidades globales, en un mercado de trabajo donde las barreras idiomáticas y culturales no deberían ser un obstáculo insalvable.

2. OBJETIVOS

Este capítulo se propone profundizar en la relevancia de la traducción de anuncios de empleo como herramienta esencial para conectar empleadores y candidatos en un contexto laboral globalizado. Para abordar este tema, se han definido los siguientes objetivos específicos, los cuales se centran en analizar las diferencias lingüísticas y culturales que influyen en la comunicación de expectativas y en la comprensión de los mensajes por parte de los candidatos:

1. Analizar las diferencias lingüísticas entre los anuncios de empleo en español y alemán
 - Identificar las particularidades del vocabulario técnico y especializado que se utiliza en cada idioma, y cómo estas diferencias afectan la interpretación del mensaje.
 - Explorar cómo se expresan los niveles de formalidad, cortesía y exigencia en los textos de ambos idiomas, destacando las normas lingüísticas que influyen en la manera de redactar los anuncios.
 - Examinar el uso de recursos lingüísticos como los verbos modales en alemán y las expresiones suavizadas en español, que reflejan las expectativas de los empleadores y el tono cultural de cada mercado laboral.
2. Estudiar las estructuras macro y micro de los textos en las ofertas de empleo
 - Comparar la organización general de los anuncios, analizando la disposición de las secciones principales como descripción del puesto, requisitos, beneficios y detalles del proceso de solicitud.
 - Investigar cómo las diferencias estructurales entre los anuncios en alemán y español influyen en la percepción del

candidato, por ejemplo, el enfoque conciso y técnico en alemán frente al estilo descriptivo y flexible en español.

- Evaluar cómo los elementos microestructurales, como la selección léxica y la gramática, contribuyen a construir el mensaje general de la oferta y su impacto en la audiencia.
3. Examinar el impacto cultural en la comunicación laboral
 - Reflexionar sobre cómo las diferencias culturales subyacentes, como la orientación hacia la eficiencia en Alemania o el énfasis en las relaciones interpersonales en el contexto hispanohablante, moldean el tono y el estilo de los anuncios de empleo.
 - Identificar cómo estas diferencias culturales pueden generar barreras de comprensión para los candidatos que buscan empleo en un país con normas culturales distintas.
 4. Evaluar el papel de la traducción en la accesibilidad y efectividad de las ofertas de empleo
 - Subrayar la importancia de una traducción profesional que no solo sea precisa en términos de contenido, sino que también tenga en cuenta las diferencias culturales y estilísticas entre los idiomas de origen y meta.
 - Proponer estrategias y mejores prácticas para adaptar los anuncios de empleo, de manera que se respeten las expectativas y normas del mercado laboral de destino, sin perder la esencia del mensaje original.
 - Destacar cómo una traducción bien ejecutada puede facilitar una comunicación más clara y efectiva entre empleadores y candidatos, fomentando la movilidad laboral internacional y eliminando barreras culturales.
 5. Contribuir al desarrollo de herramientas y metodologías para la traducción laboral
 - Ofrecer una base analítica que pueda ser utilizada para mejorar los enfoques actuales de traducción en contextos

laborales, especialmente en la redacción y localización de anuncios de empleo.

- Promover la creación de guías específicas para traductores que trabajen con ofertas de empleo, ayudándoles a entender las particularidades lingüísticas y culturales de cada idioma y contexto laboral.

Este capítulo busca no solo desentrañar los desafíos y oportunidades que conlleva la traducción de anuncios de empleo entre español y alemán, sino también ofrecer un enfoque práctico y crítico que permita comprender mejor la interacción entre lenguaje, cultura y mercado laboral.

3. METODOLOGÍA

La metodología desarrollada para este capítulo tiene como objetivo analizar y comparar las particularidades lingüísticas, culturales y estructurales de las ofertas de empleo en español y alemán, enmarcadas en tres sectores específicos del mercado laboral: el sector hotelero, el sector comercial y el ámbito de los idiomas y la educación. Para ello, se ha diseñado un enfoque sistemático que combina la recopilación de un corpus representativo, su clasificación por sectores, y un análisis detallado de los elementos lingüísticos y estructurales.

3.1. RECOPIACIÓN DEL CORPUS

El corpus empleado en este estudio consta de 60 ofertas de empleo obtenidas del portal online Indeed, distribuidas equitativamente entre anuncios en español (30) y en alemán (30). Las ofertas seleccionadas provienen de las principales ciudades de España y Alemania, específicamente Barcelona y Madrid para las ofertas en español, y Berlín y Stuttgart para las ofertas en alemán. Esta selección geográfica busca garantizar una representación adecuada de los mercados laborales en ambos países. Además, se consideraron diversos sectores industriales, incluyendo tecnología, finanzas, educación y salud, para reflejar la variedad del empleo en estos centros urbanos dinámicos y culturalmente diversos.

3.2. CRITERIOS DE SELECCIÓN DE LOS TEXTOS

Sectores profesionales:

- **Sector hotelero / Hotelsektor:** 10 ofertas en español y 10 en alemán.
- Sector comercial / Kommerzieller Bereich: 10 ofertas en español y 10 en alemán.
- Ámbito de idiomas y educación / Unterricht und Sprachen: 10 ofertas en español y 10 en alemán.

Esta distribución permite llevar a cabo un análisis sectorial detallado y, al mismo tiempo, identificar patrones generales que pueden surgir en los anuncios de empleo, lo cual es esencial para comprender cómo se configuran las ofertas laborales en ambos contextos lingüísticos. A través de este enfoque, se pueden detectar tendencias comunes, así como las características que definen las demandas del mercado, como el tipo de habilidades requeridas, los sectores más solicitados y las expectativas de los empleadores. Al contar con una muestra equilibrada de ofertas en español y alemán, es posible realizar una comparación precisa entre ambos contextos y explorar las diferencias o similitudes en cuanto a los criterios y requisitos establecidos.

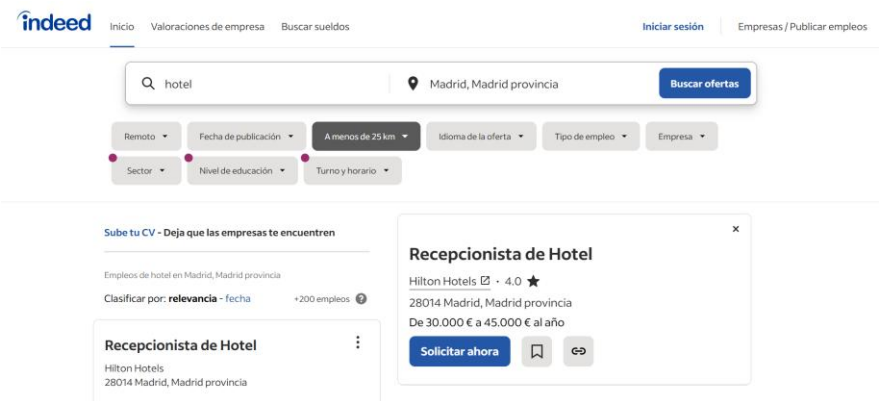
Diversidad del contenido: Para asegurar una representación amplia y precisa del panorama laboral en ambos países, se seleccionaron ofertas con una variedad en los niveles de cualificación requeridos. Esto incluye desde empleos que exigen habilidades básicas y experiencia laboral general hasta aquellos que requieren formación académica avanzada y conocimientos especializados en áreas concretas. Esta estrategia de selección es fundamental para capturar una visión completa y representativa de las expectativas y demandas del mercado laboral en distintos sectores, ya que los anuncios de empleo reflejan las necesidades cambiantes de las empresas en función de su tamaño, sector y el nivel de especialización que buscan. De esta forma, el corpus recoge tanto la contratación de personal menos cualificado, como las ofertas para profesionales con un alto nivel de formación. Este enfoque facilita una comprensión más profunda de la diversidad y complejidad del mercado

laboral, ya que se abordan tanto las oportunidades laborales más accesibles como las que requieren una preparación especializada.

Plataforma común: La decisión de utilizar un único portal online, Indeed, para obtener las ofertas de empleo en ambos idiomas tiene como objetivo asegurar la coherencia en el formato de presentación y eliminar variables externas que podrían distorsionar los resultados del análisis. Al contar con una única plataforma, se garantiza que los anuncios de empleo en español y alemán sigan una estructura uniforme, lo que facilita la comparación directa de los datos sin que influencias externas, como diferencias entre plataformas o estilos de redacción, interfieran en la interpretación de los resultados. Además, el uso de Indeed permite acceder a una amplia gama de ofertas de empleo en tiempo real, lo que asegura que los datos sean lo más actuales posible. Este enfoque elimina la posibilidad de sesgos relacionados con la forma en que diferentes sitios web o portales presentan la información, lo que contribuiría a una mayor validez y fiabilidad en los resultados obtenidos. Por lo tanto, se reduce la influencia de factores no relacionados con las demandas reales del mercado, como los estilos de comunicación empleados por los empleadores o las características específicas de cada plataforma de empleo

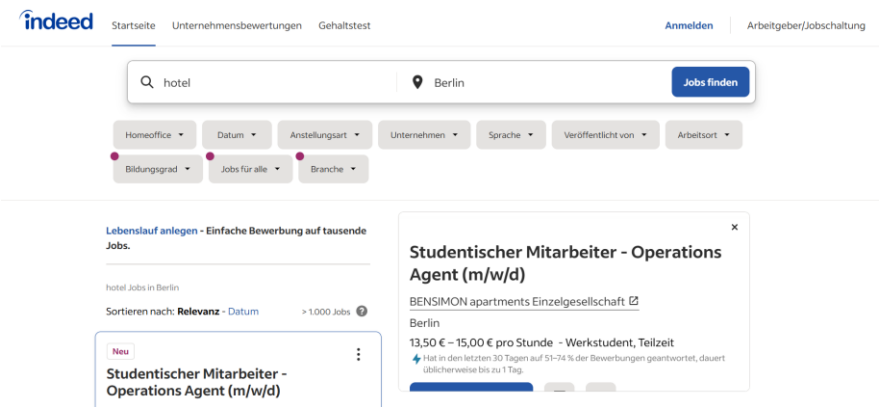
A continuación, se muestran dos imágenes de la página de *Indeed* tanto de España como de Alemania:

FIGURA 1. *Página de Indeed España*



Fuente: <https://es.indeed.com/>

FIGURA 2. *Página de Indeed Alemania*



Fuente: <https://de.indeed.com/>

3.3. CLASIFICACIÓN DEL CORPUS Y CRITERIOS DE ANÁLISIS

Una vez recopilado el corpus, las ofertas se clasificaron en tres sectores profesionales para facilitar el análisis comparativo. Dentro de cada sector, se examinaron los siguientes aspectos (Schäffner y Adab, 2000):

Estructura de las ofertas de empleo

Análisis macroestructural: Se estudió la organización general de las ofertas, incluyendo la disposición de las secciones principales, como la descripción del puesto, los requisitos específicos, los beneficios ofrecidos y el proceso de solicitud.

Análisis microestructural: Se analizaron elementos más detallados, como el uso del léxico, los tiempos verbales y la sintaxis, para identificar cómo se construyen las expectativas laborales en cada idioma.

El análisis de las estructuras macro y micro en alemán y español se basa en las estrategias prácticas propuestas por Bravo Gozalo (2008), quien destaca la importancia de identificar patrones recurrentes entre ambos idiomas.

Modalización y tono

Se examinó cómo se expresan las demandas y las expectativas hacia los candidatos mediante el uso de verbos modales, adjetivos y expresiones idiomáticas.

En los anuncios en alemán, se prestó especial atención a la precisión y obligatoriedad reflejada en el lenguaje, mientras que en los textos en español se analizaron recursos que suavizan las demandas y transmiten cordialidad.

Contenido léxico y perfil del candidato

Se estudió el vocabulario utilizado en los anuncios para describir el perfil ideal del candidato, con especial atención a los adjetivos y sustantivos relacionados con las cualificaciones, competencias técnicas y habilidades interpersonales.

Este análisis permitió identificar las diferencias culturales y estilísticas en la forma de redactar los anuncios en ambos idiomas.

Comparación sectorial y general

Se realizó una comparación dentro de cada sector para identificar similitudes y diferencias en las ofertas en español y alemán.

Posteriormente, se llevó a cabo un análisis transversal para comparar las tendencias entre los tres sectores, destacando patrones comunes y elementos específicos de cada ámbito profesional.

3.4. HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS Y ORGANIZACIÓN DE DATOS

Para ordenar y estructurar la información recopilada, se utilizaron tablas y hojas de cálculo en Excel. Estas herramientas permitieron:

- Registrar y clasificar las características principales de cada anuncio.
- Comparar de manera visual y sistemática los elementos estructurales y lingüísticos entre las ofertas en español y alemán.
- Facilitar la identificación de patrones y excepciones dentro del corpus.

El análisis se llevó a cabo mediante una lectura detallada de las ofertas de empleo, seguida de comparaciones sistemáticas entre los textos. Este enfoque permitió capturar tanto las diferencias evidentes como las sutilezas lingüísticas y culturales que influyen en la percepción de los anuncios por parte de los candidatos.

En definitiva, la selección y clasificación del corpus, junto con el uso de herramientas de análisis, asegura que el estudio sea riguroso y representativo de los mercados laborales en España y Alemania. Este enfoque no solo permite identificar las diferencias lingüísticas y culturales entre ambos idiomas, sino también proponer mejores prácticas para la traducción de anuncios de empleo en contextos internacionales, fomentando una comunicación laboral más efectiva y accesible.

4. RESULTADOS

La investigación sobre las ofertas de empleo en español y alemán revela importantes diferencias tanto en la organización macroestructural como en los elementos microestructurales que moldean el mensaje (Baker, 2018). Estos resultados destacan cómo las prácticas culturales y lingüísticas influyen en la redacción de textos laborales y cómo estas características deben considerarse al abordar su traducción.

4.1. ANÁLISIS MACROESTRUCTURAL: ORGANIZACIÓN GENERAL DE LAS OFERTAS DE EMPLEO

Al comparar la estructura general de los anuncios, emergen patrones definidos que reflejan las expectativas culturales y laborales de cada contexto:

1. Ofertas en alemán: Las ofertas de empleo en alemán están diseñadas para ser altamente estandarizadas, concisas y técnicas. Las secciones están claramente delimitadas e incluyen títulos específicos como “Stellenbeschreibung” (descripción del puesto), “Anforderungen” (requisitos específicos), “Vergütung” (beneficios) y “Bewerbungsprozess” (proceso de solicitud).
- Características clave:

- El lenguaje es directo y centrado en los aspectos técnicos y objetivos del puesto.
 - Se prioriza la claridad y la eliminación de ambigüedades, asegurando que el candidato conozca exactamente las expectativas.
 - Este formato refleja una cultura organizativa alemana basada en la precisión, eficiencia y el logro de objetivos claros.
2. Ofertas en español: En contraste, las ofertas en español son más flexibles y descriptivas, reflejando una cultura laboral en la que las relaciones interpersonales y las habilidades blandas tienen gran peso. Aunque incluyen secciones similares a las ofertas en alemán, no siempre están delimitadas con la misma claridad.

Características clave:

- Los textos tienden a integrar cualidades personales como trabajo en equipo, liderazgo y comunicación.
- Existe una mayor apertura hacia competencias transversales y adaptabilidad, lo que refleja valores culturales hispanohablantes donde la empatía y la colaboración son esenciales.

Estas diferencias subrayan la necesidad de adaptar la macroestructura en la traducción para respetar las convenciones y expectativas culturales del idioma meta (Baker, 2018).

4.2. ANÁLISIS MICROESTRUCTURAL: MODALIZACIÓN Y TONO

El nivel microestructural de los anuncios de empleo también refleja diferencias significativas en el uso del lenguaje, el tono y las expectativas comunicadas a los candidatos.

1. Modalización en alemán: El lenguaje es objetivo, directo y formal, utilizando estructuras que reflejan precisión y claridad.
 - Verbos modales predominantes: Verbos como “*müssen*” (deben) y “*sollen*” (deberían) comunican obligaciones explícitas, mientras que expresiones como “*erforderlich ist*” (se

requiere) y “*vorausgesetzt wird*” (se presupone) enmarcan los requisitos con precisión.

- Tono: La modalización evita ambigüedades y prioriza la transparencia, lo que permite a los candidatos evaluar con exactitud si cumplen con las expectativas.

Modalización en español: El enfoque en español, en cambio, es más flexible y relacional, utilizando expresiones que suavizan las exigencias.

- Verbos modales predominantes: Frases como “*se valorará experiencia en*” o “*se busca un candidato con capacidad de*” transmiten los requisitos de manera más sugerente y menos categórica.
- Tono: Este estilo promueve una interacción más amigable y accesible, en línea con las normas de cortesía en la comunicación laboral hispanohablante.

Las diferencias en la modalización reflejan expectativas culturales distintas (Baker, 2018). Mientras que en Alemania la claridad se percibe como un signo de profesionalismo, en español, la suavidad del tono facilita una interacción más cercana y menos jerárquica.

4.3. PERSPECTIVA INTEGRADA: IMPLICACIONES PARA LA TRADUCCIÓN

La combinación de estos factores macro y microestructurales sugiere que la traducción de ofertas de empleo no es simplemente un ejercicio lingüístico, sino un proceso de mediación cultural.

Adaptación de la macroestructura: Un traductor debe ajustar la organización general del texto según las convenciones del idioma meta. Por ejemplo, al traducir del español al alemán, es esencial delimitar claramente las secciones y priorizar la información técnica. Al traducir en la dirección opuesta, puede ser apropiado incluir aspectos relacionados con las habilidades interpersonales y la flexibilidad del candidato.

Ajustes en la microestructura: La elección de los verbos modales y el tono debe alinearse con las expectativas del público objetivo. En

alemán, esto significa mantener la claridad y la precisión, mientras que en español se debe optar por un tono más cordial y menos imperativo.

5. DISCUSIÓN

La traducción de anuncios de empleo entre el español y el alemán ilustra de manera clara las tensiones y desafíos que surgen en la mediación cultural. En el nivel macroestructural, las diferencias en la organización y el enfoque de los textos reflejan las prioridades de cada cultura laboral. Las ofertas alemanas, con su estructura estandarizada y precisión técnica, priorizan la claridad y la eficiencia en la comunicación, mientras que las ofertas en español tienden a ser más flexibles y a destacar competencias transversales y habilidades interpersonales. Esto sugiere que, en la traducción, no basta con trasladar la información literal, sino que es fundamental adaptar la estructura y el contenido para que resulten coherentes con las expectativas y normas del público objetivo (Baker, 2018).

En el nivel microestructural, el uso del lenguaje, particularmente la modalización, también revela importantes diferencias culturales. Las ofertas en alemán emplean un tono directo y preciso, utilizando verbos modales como “*müssen*” o “*sollen*” para expresar requisitos de manera categórica. En contraste, los anuncios en español adoptan un tono más cordial y sugestivo, con expresiones que suavizan las demandas, como “*se valorará experiencia en...*”. Esta divergencia lingüística pone de manifiesto la importancia de comprender no solo los aspectos técnicos del idioma, sino también las convenciones pragmáticas que moldean las expectativas laborales en cada cultura. El traductor debe ajustar cuidadosamente el tono para mantener el equilibrio entre claridad, formalidad y cercanía, según el contexto de la audiencia.

Finalmente, las figuras literarias y otros recursos estilísticos plantean decisiones estratégicas para el traductor. Aunque estos recursos son frecuentes en las ofertas en español, particularmente en sectores creativos o comerciales, su uso en alemán es mucho más limitado y funcional. El traductor debe evaluar si es necesario mantener, adaptar o eliminar estas figuras dependiendo del sector y el propósito del anuncio. Así, el acto de traducir no solo consiste en transferir el contenido, sino en

construir un puente entre culturas laborales distintas, respetando las particularidades de cada contexto mientras se mantiene la esencia del mensaje original. Este proceso de mediación cultural subraya el papel de la traducción como un ejercicio tanto lingüístico como intercultural.

6. CONCLUSIONES

En conclusión, las ofertas de empleo en alemán y español presentan diferencias marcadas tanto en su estructura general como en el uso del lenguaje, particularmente en la modalización. Estas variaciones reflejan no solo las características lingüísticas, sino también los valores y expectativas de las culturas laborales de cada país. Los anuncios en alemán se distinguen por su precisión, organización clara y un enfoque técnico, mientras que los anuncios en español destacan por un tono más flexible, descriptivo y enfocado en las habilidades interpersonales y la adaptabilidad.

Para quienes buscan empleo en contextos internacionales, comprender estas diferencias culturales es crucial, ya que facilita la adaptación a las expectativas del mercado laboral de destino. Como lo indican Martínez Melis y Hurtado Albir (2001), una competencia traductora completa no solo implica el dominio del lenguaje, sino también la capacidad de mediar entre culturas, un requisito clave en la traducción de anuncios laborales. Para los traductores, el reto no se limita a la transferencia lingüística, sino que abarca la mediación cultural, asegurando que los matices y estilos característicos de cada idioma y cultura se reflejen adecuadamente. Un anuncio bien traducido no solo transmite información, sino que también conecta con los valores y la forma de comunicación de la audiencia objetivo.

Un aspecto crucial que debe ser subrayado es el impacto de estas diferencias en la percepción de los candidatos hacia las oportunidades laborales. En el caso de los anuncios en alemán, la precisión y el énfasis en los aspectos técnicos pueden ser percibidos como una invitación a la eficiencia y la especialización. Sin embargo, para candidatos menos familiarizados con esta cultura, esta claridad técnica podría interpretarse como un enfoque excesivamente rígido o distante. Por otro lado, el estilo más narrativo y relacional de los anuncios en español puede resultar

acogedor y cercano, pero a la vez corre el riesgo de ser visto como menos profesional en contextos más orientados a la estructura y la formalidad.

Los traductores desempeñan un papel fundamental al encontrar un equilibrio entre estas aproximaciones. Como señala Nord (2005), la traducción funcional debe priorizar no solo la equivalencia lingüística, sino también la funcionalidad del texto en el contexto cultural del idioma meta. Esto implica ajustar la modalidad y el tono para que sean relevantes y atractivos para los candidatos de la audiencia objetivo. Además, como apunta Hurtado Albir (2001), la competencia traductora también implica la capacidad de discernir qué elementos culturales pueden ser omitidos, adaptados o amplificados sin comprometer la esencia del mensaje original.

Entre las recomendaciones prácticas para traductores y profesionales, se pueden destacar las siguientes:

Adaptar el tono y el grado de formalidad: Es fundamental que la traducción mantenga un tono acorde con las normas culturales del idioma de destino. Los anuncios deben evitar parecer demasiado estrictos en contextos hispanohablantes, donde se valoran la cercanía y la flexibilidad, o excesivamente imprecisos en contextos germanohablantes, donde la precisión es clave para transmitir confianza y profesionalismo.

Respetar la estructura típica: En los anuncios traducidos, es necesario conservar la organización típica de cada idioma. En alemán, esto implica una división clara entre secciones como "Stellenbeschreibung" (descripción del puesto), "Anforderungen" (requisitos), y "Bewerbungsprozess" (proceso de solicitud). En español, por el contrario, se puede incluir una mayor descripción de competencias transversales y habilidades interpersonales, adaptando las expectativas al mercado laboral hispanohablante.

Ajustar las expectativas culturales: Los elementos clave como los requisitos, la modalización y el nivel de formalidad deben ser adaptados para que sean representativos de las prácticas laborales del país de destino. Esto incluye suavizar o enfatizar ciertas demandas según el idioma meta. Por ejemplo, transformar un "müssen" (deben) en una expresión más sugerente como "se valorará experiencia en..." al traducir al español.

Además de estas recomendaciones, los traductores deben estar atentos a los matices que las figuras literarias y estilísticas pueden aportar a los textos. Mientras que los anuncios en español frecuentemente emplean metáforas o hipérboles para captar la atención, en alemán estos recursos suelen ser más escasos, lo que refleja una comunicación más directa. Por lo tanto, la decisión de incluir o eliminar estos recursos debe depender del sector profesional, la audiencia meta y los objetivos del empleador.

La traducción de anuncios de empleo no solo promueve la movilidad laboral internacional, sino que también influye en cómo los candidatos perciben las oportunidades de trabajo en otros países. Este tipo de investigación y análisis contrastivo no solo apoya a traductores y empleadores, sino que también contribuye a una comunicación intercultural más efectiva y a la integración de los candidatos en un mercado laboral globalizado. Finalmente, cabe destacar que la globalización de los mercados laborales exige una creciente especialización en la traducción de este tipo de textos, donde la sensibilidad cultural y la precisión lingüística son claves para garantizar que las ofertas de empleo logren conectar con los mejores talentos posibles, independientemente de las barreras lingüísticas y culturales.

8. REFERENCIAS

- Baker, M. (2018). In *Other Words: A Coursebook on Translation* (3rd ed.). Routledge.
- Bravo Gozalo, J. M. (2008). *Manual de traducción alemán-español*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- House, J. (2015). *Translation as Communication Across Languages and Cultures*. Routledge.
- Martínez Melis, N., & Hurtado Albir, A. (2001). "La competencia traductora: Bases para un modelo integrador". *Meta: Translators' Journal*, 46(4), 857–880. <https://doi.org/10.7202/003891ar>
- Mayoral Asensio, R. (2001). *La traducción de textos técnicos*. Ariel.
- Nord, C. (2005). *Text Analysis in Translation: Theory, Methodology, and Didactic Application of a Model for Translation-Oriented Text Analysis*. Rodopi.
- Schäffner, C., & Adab, B. (2000). *Developing Translation Competence*. John Benjamins Publishing.

LA ADAPTACIÓN CULTURAL EN EL DOBLAJE DE LA SERIE DE ACCIÓN REAL DE ONE PIECE EN ESPAÑOL: ANÁLISIS DE LA VARIACIÓN DIATÓPICA

VANESSA PÉREZ RODRÍGUEZ
Universidad Europea de Valencia

MARÍA R. FERRER SIMÓ
Universidad Europea de Valencia

1. INTRODUCCIÓN

El primer cuarto del siglo XXI está marcado, entre otras cosas, por la globalización y el auge de las plataformas de *streaming* que han transformado la distribución y el consumo de los diferentes productos audiovisuales. De este modo, diferentes productos audiovisuales como las series, las películas u otros formatos pueden alcanzar audiencias culturalmente diversas. En este contexto, el doblaje se ha consolidado como una herramienta eficaz para facilitar el acceso a estas producciones, sin obviar que a su vez se plantean diversos desafíos relacionados con la adaptación lingüística y cultural. Según Díaz Cintas y Remael (2014), el doblaje, además de implicar la traducción de textos, también trata de adaptar elementos culturales y emocionales que puedan garantizar la conexión entre el contenido del producto original y las audiencias meta. Esto resulta especialmente complejo en series de alcance global como *One Piece*, dado que la diversidad cultural de los espectadores exige un delicado equilibrio entre la fidelidad al original y la adecuación a las particularidades de cada región donde se comercializa.

La serie de acción real de *One Piece* (2023), producida por Netflix, es una adaptación de uno de los mangas más exitosos de la historia, creado por Eiichiro Oda y que comenzó a publicarse en 1997. Este producto, además, representa un ejemplo emblemático del reto que supone adaptar un contenido profundamente arraigado en la cultura japonesa para

un público internacional. La riqueza cultural y lingüística de la obra original plantea preguntas fundamentales sobre cómo preservar su esencia y garantizar que las audiencias de diferentes contextos culturales perciban el mensaje de manera similar. En este marco, las versiones dobladas al español europeo y al español latinoamericano ofrecen un campo de estudio valioso para explorar cómo las decisiones de traducción afectan a la recepción de la obra por parte del público.

Para este estudio mantendremos las nomenclaturas usadas por Netflix España para el doblaje en español europeo: ES, y para el doblaje en español latinoamericano (aunque más concretamente se refiere al ámbito hispanoamericano): LAS. Aunque cabe mencionar aquí que la versión LAS también respondería al llamado español neutro.

Como podemos ver, el doblaje al español, en sus variantes europea e hispanoamericana, ha sido objeto de análisis en estudios previos que destacan las diferencias en registros lingüísticos, usos idiomáticos y elecciones estilísticas entre ambas versiones. Por ejemplo, Scandura (2020) señala cómo el español neutro, empleado con frecuencia en doblajes dirigidos a audiencias de países americanos de habla hispana, busca una estandarización que a menudo sacrifica matices culturales específicos.

En este punto nos encontramos con la dificultad de definir de manera precisa y unánime qué es el español neutro. Según Guevara (2013), el español neutro se puede definir más bien por lo que no es, que por lo que sí es; o por lo que no hay que usar en lugar de por lo que sí. Anteriormente, Gómez Font (2012) definió el español neutro como el “español que no es propio de ningún país en concreto y que puede funcionar bien en todo el ámbito hispánico”.

Sin embargo, otros autores ofrecen definiciones del español neutro más negativas y críticas que se prestan a la controversia ya que califican esta variedad como artificial y que no resulta natural para nadie (Fagnani, 2018) o, incluso de forma más cruda y directa, como una variedad inútil y empobrecida del español (Cabanellas, 2015).

Por otro lado, y volviendo a la adaptación de los productos audiovisuales a través del doblaje, Hayes (2024) analiza cómo las variantes

regionales del español europeo y latinoamericano pueden influir en la percepción de la autenticidad y destaca la importancia de la adaptación cultural en la traducción audiovisual. En su estudio, Hayes examina cómo los acentos y dialectos empleados en las versiones dobladas afectan a la conexión emocional del espectador con los personajes y a la narrativa. Su investigación se centra en producciones internacionales donde los acentos son un recurso narrativo, pero en el doblaje se homogenizan según las expectativas del público objetivo. Por ejemplo, Hayes observa que en el español europeo predomina un tono más coloquial, enriquecido con localismos y expresiones propias, lo que refuerza una sensación de familiaridad para la audiencia. En contraste, la industria en países americanos de habla hispana suele optar por un español neutro, como se ha expuesto anteriormente, diseñado para ser universalmente comprensible, pero que a menudo sacrifica matices culturales específicos. Hayes, además, argumenta que estas decisiones de adaptación cultural afectan a la percepción de autenticidad y, a su vez, condicionan cómo los espectadores interpretan las relaciones sociales y las dinámicas de poder implícitas en los diálogos. Este estudio subraya la necesidad de encontrar un equilibrio entre la fidelidad al original y la accesibilidad cultural, especialmente en productos destinados a audiencias tan diversas como las de los países hispanoamericanos y España.

2. OBJETIVOS

En concreto, este capítulo se centra en un análisis comparativo de las versiones ES y LAS de la versión de acción real de *One Piece*. Para ello, se utiliza un modelo adaptado de ficha de análisis desarrollado por Pérez (2018) para evaluar aspectos lingüísticos, estilísticos y culturales. Este estudio, además, tiene como objetivo principal identificar cómo las estrategias de doblaje en ambas variantes abordan las diferencias culturales y lingüísticas, y si estas decisiones permiten que cada audiencia experimente la obra de forma similar. A través de la aplicación de las fichas de análisis diseñadas específicamente para este estudio, se examinan diálogos seleccionados de la primera temporada de la serie, para evaluar su naturalidad, fidelidad al original y adecuación cultural.

3. ELABORACIÓN DEL MODELO DE ANÁLISIS

El doblaje audiovisual, como forma de traducción, además de transformar el contenido lingüístico de un producto, también recontextualiza elementos culturales y estilísticos para adaptarse a las expectativas de la audiencia meta. Esto resulta especialmente complejo en producciones internacionales de gran alcance, como es el caso de *One Piece*, que deben equilibrar la fidelidad al mensaje original con las sensibilidades culturales de cada público. Para entender este equilibrio, es de suma importancia recurrir a modelos de análisis previos y explorar conceptos clave como la adaptación cultural.

3.1. MODELO DE ANÁLISIS DEL LENGUAJE SOEZ U OFENSIVO EN *BREAKING BAD*

El modelo de análisis utilizado en el presente estudio se inspira en el trabajo anterior de Pérez (2018), que desarrolló un enfoque específico para evaluar la traducción del lenguaje soez u ofensivo en series de televisión, centrándose de forma concreta en el análisis de la serie estadounidense *Breaking Bad* en su doblaje al español europeo. Este modelo pretende responder la pregunta de cómo afectan las decisiones de traducción a la recepción del espectador y se centra en tres dimensiones fundamentales que son la fidelidad al original, la naturalidad del lenguaje y la adaptación cultural, como hemos mencionado anteriormente.

En cuanto a la fidelidad al original, esta se analizará para evaluar si las expresiones traducidas mantienen el tono y el impacto emocional del diálogo original. La naturalidad del lenguaje, por su parte, se tiene en cuenta para examinar si las traducciones resultan fluidas y creíbles en el idioma meta, y observar si se evitan construcciones forzadas o ajenas al registro lingüístico habitual.

Como tercera dimensión destacada, se tiene en cuenta la adaptación cultural para analizar cómo las traducciones integran referencias culturales y expresiones idiomáticas para garantizar la comprensión y conexión con la audiencia meta.

En el caso de *Breaking Bad*, el análisis se centró en cómo el lenguaje ofensivo, que en ocasiones desempeña un papel central y significativo en el desarrollo de los personajes y de la narrativa, fue adaptado para el

público de España. Por ejemplo, términos como *bitch* fueron traducidos de manera que reflejan diferencias en las normas socioculturales entre el español europeo y el inglés. Este modelo es relevante para nuestro estudio centrado en *One Piece*, ya que permite evaluar tanto el contenido lingüístico como el impacto de las decisiones de doblaje en la experiencia narrativa del espectador.

El modelo de Pérez, sin embargo, fue adaptado para este estudio mediante el diseño de unas fichas de análisis específicas que estructuran el proceso de evaluación al incorporar elementos específicos como la contextualización del diálogo y observaciones sobre las variantes lingüísticas. Estas fichas, al mismo tiempo que capturan datos lingüísticos, también permiten reflexionar sobre las decisiones de traducción en términos de su coherencia con el tono y el estilo de la obra original.

3.2. ADAPTACIÓN CULTURAL EN LA TRADUCCIÓN AUDIOVISUAL

La adaptación cultural es un concepto central en la traducción audiovisual puesto que implica un proceso de reinterpretación que trasciende a la traducción literal del texto. Según Díaz Cintas y Remael (2014), la adaptación cultural busca garantizar que las referencias culturales, los juegos de palabras y las expresiones idiomáticas sean comprensibles y relevantes para la audiencia meta. Este proceso es especialmente importante en producciones como *One Piece*, donde la narrativa está profundamente arraigada en elementos culturales específicos que podrían no tener equivalentes directos en otros idiomas o culturas.

Un ejemplo claro de la necesidad de adaptación cultural se observa en las referencias alimenticias o idiomáticas presentes en *One Piece*. Mientras que en la cultura japonesa ciertos alimentos tienen un simbolismo especial, en las traducciones al español europeo y latinoamericano se puede optar por términos más generalizados o contextualizados para evitar confusiones. Por ejemplo, un plato tradicional japonés podría traducirse como un plato genérico en español, de modo que se sacrificará la precisión cultural en favor de la comprensión del término.

Además, la adaptación cultural no solo implica ajustar referencias explícitas, sino también considerar las expectativas socioculturales de la

audiencia. En este sentido, los hablantes de español europeo y los hablantes de las variantes hispanoamericanas difieren en su percepción de lo que constituye un lenguaje apropiado o humorístico. Según Scandura (2020), el español neutro, utilizado comúnmente en doblajes dirigidos a audiencias de países americanos de habla hispana, tiene como uno de sus propósitos evitar regionalismos que puedan alienar a ciertas partes de la audiencia. Sin embargo, este enfoque a menudo elimina matices culturales que podrían enriquecer la narrativa.

Por otro lado, la audiencia europea tiende a valorar traducciones que incorporan localismos y expresiones idiomáticas propias del español de España, lo que refuerza la conexión con el contenido. Este fenómeno puede observarse en la elección de insultos o expresiones coloquiales en el doblaje de *One Piece*, donde la versión ES adopta un enfoque más idiomático y la versión LAS opta por calcos lingüísticos o términos más neutrales.

3.3. RELEVANCIA DEL ANÁLISIS COMPARATIVO

La combinación de un modelo estructurado como el desarrollado por Pérez (2018) y un enfoque centrado en la adaptación cultural proporciona una base sólida para analizar las diferencias entre las versiones de *One Piece* dobladas en ES y LAS. Este enfoque permite evaluar la calidad lingüística de las traducciones para el doblaje y explorar cómo las decisiones de doblaje influyen en la percepción del espectador y en la autenticidad de la narrativa audiovisual.

El presente estudio aplica estos principios para examinar cómo las variantes lingüísticas y culturales del español moldean la experiencia de los espectadores, mientras se pretende también destacar la importancia de un enfoque holístico que considere tanto las necesidades del mercado global como las sensibilidades culturales de las audiencias locales.

4. METODOLOGÍA

El análisis de las versiones dobladas en ES y LAS de la serie de acción real de *One Piece* se basa en un enfoque cualitativo sustentado en el uso de las fichas de análisis. Estas fichas han sido diseñadas para capturar de manera estructurada las diferencias lingüísticas, culturales y

estilísticas entre ambas versiones dobladas para que sirvan como una base sólida para la comparación. Para el diseño y la validación de las fichas se ha empleado el método Delphi, un procedimiento ampliamente utilizado en diferentes campos de investigación para alcanzar consensos en temas complejos y multidimensionales.

4.1. DISEÑO DE LAS FICHAS DE ANÁLISIS

Las fichas de análisis constituyen el núcleo metodológico de este estudio. Estas fichas permiten un registro detallado de los diálogos seleccionados en términos de su contexto y las traducciones en las diferentes variedades del español analizadas (ES y LAS, en este caso). Cada ficha incluye los siguientes apartados:

- Número identificador: En este apartado se numeran las fichas para saber el orden de aparición de cada extracto de diálogo analizado.
- Temporada y capítulo: Se especifica la temporada a la que corresponde el capítulo donde se encuentra el ejemplo de diálogo que vamos a analizar y el número del capítulo dentro de esa misma temporada.
- Título del capítulo.
- Contextualización de la escena: En este apartado se ofrece una breve descripción del contexto de la escena para enmarcar el diálogo contenido en la ficha.
- Texto en versión original (VO): Se ofrece la transcripción del extracto de diálogo que se va a analizar.
- Traducción para doblaje al español europeo (ES): Se ofrece aquí la transcripción del texto del diálogo que se va a analizar en su versión meta doblada al español europeo.
- Traducción para doblaje al español latinoamericano (LAS): En este apartado, se ofrece la transcripción del texto del diálogo que se va a analizar en su versión meta doblada al español latinoamericano.

- Comentarios: En este apartado final se pueden apuntar los comentarios u observaciones que se crean pertinentes en referencia a los ejemplos concretos analizados y extraídos de los diálogos para valorar si se mantiene el registro, la funcionalidad, la adecuación cultural, la naturalidad o el efecto del original en cada versión doblada al español.

A continuación, se muestra el modelo de ficha de análisis utilizado:

FIGURA 1. *Modelo de ficha de análisis para el doblaje de la serie de acción real de One Piece en ES y LAS.*

1. N.º ficha:		2. Temporada y capítulo:	S00 E00
3. Título del capítulo:			
4. Contextualización:			
5. Texto en VO:	6. Traducción ES para doblaje:	7. Traducción LAS para doblaje:	
8. Comentarios:			

Fuente: Elaboración propia.

4.2. MÉTODO DELPHI EN EL DISEÑO Y VALIDACIÓN DE LA FICHA DE ANÁLISIS

El método Delphi fue empleado para validar las fichas de análisis y asegurar que su estructura y criterios fueran adecuados para el objetivo del estudio. Este método consiste en una serie de rondas de consulta a un panel de expertos en traducción audiovisual, doblaje y lingüística aplicada, en este caso, con tres características básicas: el proceso de

consulta debe ser anónimo, se debe ofrecer una respuesta numérica a las preguntas de análisis y se debe ofrecer retroalimentación (Vicens, 1985). En este caso, participaron tres especialistas con experiencia en traducción de productos audiovisuales y enseñanza de lenguas.

Para comenzar, se debe formular el problema o la hipótesis que se quiere someter al método Delphi de validación. En este caso, se propone la evaluación de las traducciones para doblaje de la serie de acción real de *One Piece* en sus versiones ES y LAS para confirmar si se cumplen los parámetros de adecuación cultural necesarios. Una vez se genera el problema o hipótesis de partida, se debe elaborar la herramienta que se quiera someter a esta evaluación con el método Delphi: la ficha de análisis. Posteriormente, se hace llegar al grupo de evaluadores expertos que, mediante rondas de consulta, evaluarán la pertinencia de la herramienta con la hipótesis primeramente establecida.

Además, se debe elaborar un cuestionario de evaluación a completar por el grupo de expertos consultados. Este cuestionario se organiza en preguntas con respuestas de escala tipo Likert (1932) de 4 puntos totales en la que 1 punto corresponde a la respuesta “Totalmente en desacuerdo” y 4 puntos corresponden a la respuesta “Totalmente de acuerdo”.

Durante la primera ronda, se propuso un borrador inicial de la ficha de análisis que los expertos revisaron en función de su claridad, exhaustividad y utilidad para el presente estudio. Cabe destacar aquí que también se incluyó un apartado de comentarios o sugerencias para que los expertos evaluadores añadieran las observaciones que consideraran pertinentes, si fuera necesario.

En rondas subsiguientes, se integraron las sugerencias del panel para optimizar el diseño y, finalmente, este proceso culminó cuando se alcanzó un consenso sobre la validez del instrumento.

Este enfoque basado en el método Delphi garantiza que las fichas permitan la recolección de información relevante y la evaluación precisa de las diferencias entre las versiones dobladas en ES y LAS de productos audiovisuales, en este caso la serie de acción real de *One Piece*.

4.3. PROCEDIMIENTO Y SELECCIÓN DE SEGMENTOS ANALIZADOS

El análisis se centró en la primera temporada de la serie, concretamente, en aquellos capítulos que mostraran un uso particularmente rico y variado del lenguaje. En este caso, se ha elegido el capítulo 5, llamado “¡Buen provecho en el Baratie!”, como ejemplo clave debido a la intensidad de las interacciones entre los personajes y el uso destacado de expresiones idiomáticas, registros lingüísticos y elementos culturales. Los diálogos de este capítulo capturan momentos donde las decisiones de doblaje se enfrentan a desafíos relacionados con la adaptación cultural y la naturalidad lingüística, lo que lo convierte en un caso representativo para el análisis.

El procedimiento incluyó la transcripción y la segmentación de los diálogos seleccionados, seguido por su análisis detallado utilizando las fichas de análisis previamente validadas. Este proceso permitió identificar patrones en las estrategias de doblaje utilizadas en cada variante lingüística para poder evaluar su impacto en la percepción del público meta en ambas versiones dobladas (ES y LAS).

4.4. CRITERIOS DE ANÁLISIS

Los criterios de análisis se centraron en tres dimensiones principales. En primer lugar, y como ya se ha mencionado anteriormente, la adaptación cultural, entendida aquí como la capacidad de las traducciones para reflejar contextos socioculturales específicos y conectar con las audiencias meta. En segundo lugar, la naturalidad del lenguaje, a través de la evaluación de la fluidez y la coherencia de los diálogos doblados en comparación con la versión en el idioma original, inglés. Por último, la fidelidad al original, para poder valorar si las decisiones de doblaje mantenían la intención, el tono y el humor, si procedía, de la versión original. Estas dimensiones permitieron una evaluación integral del impacto de las variaciones lingüísticas y culturales en las versiones dobladas al español (ES y LAS).

5. RESULTADOS

5.1. EJEMPLO DEL CAPÍTULO 5: ¡BUEN PROVECHO EN EL BARATIE!

El capítulo 5 presenta una serie de interacciones que destacan las diferencias entre las versiones ES y LAS, particularmente en su manejo de léxico, tiempos verbales y adaptación cultural. Por ejemplo, en LAS se observa una mayor tendencia a calcar las estructuras del inglés original. Un caso paradigmático es la frase "agua regular en un vaso regular", que refleja un uso literal del término "regular" en inglés. En contraste, la versión ES opta por "agua normal en un vaso normal", una expresión más coherente con el uso idiomático del español europeo. Estas diferencias afectan tanto a la percepción de la naturalidad de los diálogos como a la experiencia de inmersión del espectador en la historia y con los personajes.

En términos de tiempos verbales, la versión ES utiliza el pretérito perfecto compuesto para frases como "Me ha cegado su belleza", mientras que la versión en LAS se emplea el pretérito perfecto simple: "Solo me cegó su belleza". Este contraste refleja una divergencia estilística y cultural en la conjugación verbal, algo que se alinea con las preferencias lingüísticas de cada región, en este caso.

Además, como ya se ha mencionado con anterioridad, la adaptación cultural es un aspecto central en el doblaje de este capítulo. Mientras que la versión en LAS tiende a emplear traducciones más literales, como "viejo triste y estúpido", la versión en ES adapta la misma frase como "viejo de mierda", manteniendo un tono humorístico que conecta mejor con el público español a través, también, del uso de un término malsonante. En estos casos, además, las versiones de productos audiovisuales en español neutro (o LAS, según la nomenclatura de Netflix) tienden a neutralizar el uso del lenguaje soez u ofensivo de modo que se pueden llegar a perder matices relacionados con la adaptación cultural y la naturalidad de los diálogos.

5.2. IMPACTO EN LA PERCEPCIÓN DEL ESPECTADOR

Las diferencias entre las versiones ES y LAS tienen implicaciones significativas en la experiencia del espectador. Los hablantes de español europeo tienden a valorar más las traducciones que muestran un alto grado de naturalidad y adaptaciones culturales ajustadas a su contexto. Por otro lado, las audiencias de países americanos de habla hispana, más expuestas a la influencia del inglés, suelen mostrar una mayor aceptación hacia los calcos lingüísticos (aunque puedan no parecerles naturales en su habla cotidiana). Este fenómeno subraya la importancia de adaptar los diálogos no solo al idioma meta, sino también a las expectativas culturales de cada público.

Los hallazgos indican que, aunque ambas versiones logran transmitir la esencia de los diálogos originales, las diferencias estilísticas y culturales pueden afectar a la percepción de la autenticidad y el humor, entre otros, elementos clave en una producción como la serie de acción real de *One Piece*.

5.3. LIMITACIONES IDENTIFICADAS

Entre las limitaciones del estudio identificadas, se encuentra el alcance restringido a un número limitado de episodios y diálogos de momento ya que solo se ha producido una primera temporada en ambas versiones analizadas. De todos modos, Netflix tiene en sus planes seguir explotando la historia de *One Piece* en siguientes temporadas de su serie de acción real (Fotogramas, 2024).

Por lo tanto, si bien los datos analizados son representativos, sería necesario ampliar el corpus para obtener conclusiones más generalizables. Además, la subjetividad inherente a la evaluación de la naturalidad y la fidelidad plantea desafíos en la interpretación de los resultados. Sin embargo, estas limitaciones no disminuyen la relevancia del análisis, que proporciona un marco de partida para futuras investigaciones en traducción audiovisual.

6. DISCUSIÓN

Los resultados del análisis destacan la importancia de las decisiones de doblaje en la construcción de experiencias culturales diferenciadas para las audiencias de habla hispana. En el caso de la serie de acción real de *One Piece*, la adaptación cultural desempeña un papel relevante para garantizar que las versiones en ES y LAS mantengan la autenticidad del diálogo original y se alineen con las expectativas culturales de sus públicos meta.

Un aspecto relevante es la tendencia de la versión LAS a emplear traducciones más literales, lo que, en ocasiones, refuerza la percepción de calco del inglés. Esto puede estar relacionado con la fuerte influencia del idioma inglés en los mercados audiovisuales latinoamericanos, que podría hacer que los espectadores perciban estas traducciones como más naturales, cercanas o esperadas. Por el contrario, la versión doblada en ES adopta un enfoque más idiomático, con la adaptación de expresiones y registros lingüísticos al contexto cultural europeo. Este enfoque no solo favorece la naturalidad del lenguaje, sino que también potencia el humor y la conexión emocional con el público.

Estas diferencias reflejan los desafíos inherentes al doblaje audiovisual en un contexto globalizado, donde es necesario equilibrar la fidelidad al original con la adecuación cultural. Los hallazgos también sugieren que las estrategias de doblaje no son únicamente una cuestión lingüística, sino también cultural y comercial, ya que buscan satisfacer las expectativas de mercados específicos sin comprometer la esencia de la obra.

Otro punto clave en el desarrollo de este estudio es la utilidad del modelo de análisis aplicado. La ficha de análisis permite capturar variaciones lingüísticas y culturales de manera sistemática y se destaca su potencial como herramienta para futuros estudios. Sin embargo, el alcance del modelo podría expandirse para incluir factores adicionales, como la recepción emocional del espectador o la influencia de las decisiones de doblaje en la narrativa audiovisual.

El análisis que se ha llevado a cabo, por lo tanto, subraya la importancia de estudiar productos internacionales como la serie de acción real de

One Piece, que ofrecen un terreno fértil para explorar la intersección entre lengua, cultura y globalización en la traducción audiovisual.

7. CONCLUSIONES

Este estudio permite identificar patrones significativos en las estrategias de doblaje de la serie de acción real de *One Piece* para las versiones en español europeo (ES) y latinoamericano (LAS). Los hallazgos destacan que ambas variantes logran preservar la intención y el impacto del mensaje original, aunque lo hacen adoptando enfoques distintos que reflejan las preferencias lingüísticas y culturales de sus respectivas audiencias, así como las preferencias comerciales del proceso de doblaje en ambos contextos.

Entre las principales aportaciones se encuentra la confirmación de que la adaptación cultural es esencial para lograr la naturalidad del lenguaje y la aceptación por parte del público, ya que, por ejemplo, mientras que la versión en LAS tiende a calcar expresiones del inglés, la versión en ES recurre a adaptaciones más idiomáticas que refuerzan la conexión con los espectadores europeos. Estas diferencias subrayan la necesidad de considerar el contexto cultural en las decisiones de doblaje, particularmente en un mercado audiovisual globalizado.

El modelo de análisis utilizado, basado en fichas validadas mediante el método Delphi, demuestra ser una herramienta eficaz para explorar las variaciones lingüísticas y culturales en productos audiovisuales. Este enfoque podría ser replicado y ampliado para analizar otras series o películas con características similares para promover una mayor comprensión de las diferentes dinámicas en los procesos de traducción audiovisual.

En cuanto a las limitaciones, sería útil ampliar el corpus de análisis y realizar estudios complementarios sobre la recepción de las versiones dobladas por parte del público. Estos estudios podrían arrojar luz sobre cómo las decisiones de doblaje influyen en la percepción general de la autenticidad, el humor y la conexión emocional con la obra.

Este estudio, en definitiva, reafirma la importancia de considerar tanto los aspectos lingüísticos como los culturales en el doblaje de productos

audiovisuales y destaca, a su vez, el valor de desarrollar herramientas metodológicas robustas para analizar estas adaptaciones en profundidad.

8. REFERENCIAS

- Cabanellas, G. (2015). El llamado español neutro. *Revista CTPCBA*. 126, 29-31. Colegio de Traductores Públicos de la Ciudad de Buenos Aires.
- Díaz Cintas, J. (2012). *Audiovisual Translation: Subtitling*. Routledge.
- Fagnani, F. (2018). *Panel de editores*. En *Actas JITC: Variedades regionales en las lenguas de traducción*. (Acta 27). Centro Virtual Cervantes. <https://bit.ly/4ITRY2p>
- Gómez Font, H. (2012). Español neutro, global, general, estándar o internacional. *Ómnibus*, (8), 39.
- Guevara, A. (2013). *El español neutro - Realización hablada en audiovisuales, doblaje, web y telemarketing*. Editorial Iberoamericana / Comunicación.
- Hayes, L. M. E. (2024). *Game of memes: Accents in original and dubbed versions* (Doctoral thesis, UCL - University College London). UCL.
- Jobst, M., & Maeda, T. (Directores). (2023). *One Piece*. Netflix.
- Likert, R. (1932). A technique for the measurement of attitude. *Archives of Psychology*, 140, 5-55.
- Moreno Fernández, F. (2016). *Variedades de la lengua española*. Arco/Libros.
- Pérez, V. (2018). Modelo de análisis del lenguaje soez u ofensivo en productos audiovisuales doblados: Series de televisión. En M.^a E. Gómez Parra & R. Johnstone (Eds.). *Nuevas perspectivas en educación bilingüe* (pp. 177-182). Granada: EUG.
- Sánchez, R. (20 de septiembre de 2024). 'One Piece' (Netflix) temporada 2: fecha de estreno, reparto, argumento, tráiler, imágenes y más. Fotogramas. <https://bit.ly/4fGk8RM>
- Scandura, G. (2020). *Estudio descriptivo del español neutro del doblaje en series de ficción infantiles y juveniles: ¿Estandarización, política lingüística o censura?* (Tesis doctoral, Universitat Jaume I). TDX.
- Vicens, J. (1985). Técnicas de predicción subjetiva. Métodos alternativos de predicción (pp. 67-80). Madrid.

Este libro se ha convertido en una herramienta interdisciplinar en la que se abarcan diferentes disciplinas. Se ha mostrado que la lengua es una ciencia en sí misma, así como también que la literatura es mucho más que un arte. Así pues, se han abordado diferentes temas como la didáctica, la enseñanza, el análisis del discurso o la traducción, mostrando que todas estas disciplinas tienen un mismo nexo en común, pero diferentes perspectivas de estudio. De esta forma, el objetivo de este libro ha sido analizar cómo la lengua y la literatura trascienden los límites habituales de su estudio, convirtiéndose en un nexo que conecta disciplinas aparentemente distantes y ofreciendo una visión renovada de la importancia que ambas ejercen en el ámbito académico y en la construcción de la cultura.

Cada sección ha sido rigurosamente clasificada para mostrar cada una de las disciplinas de la lengua. Se ha partido desde la literatura, que es una herramienta que subraya el poder que posee la narrativa para tratar conflictos, resistencias y utopías. Se ha continuado con la necesidad de desarrollar metodologías innovadoras y críticas que consoliden la enseñanza de la lengua y la literatura, de manera que se ha señalado claramente que el proceso de aprendizaje no sólo promueve destrezas comunicativas, sino también el desarrollo de competencias para la comprensión y el análisis de la realidad.

Por otro lado, este libro también se ha encargado de abordar la importancia de la lengua y su estudio, tanto desde la perspectiva del análisis del discurso como desde la enseñanza de lenguas extranjeras. Así, se han puesto de manifiesto los vínculos entre lenguaje, poder y cultura, así como también las nuevas vías de aprendizaje a través de nuevas metodologías y recursos que potencian la interculturalidad, así como el desarrollo de la competencia comunicativa.

Finalmente, la traducción ha tenido un papel preponderante en este libro. No obstante, a pesar de que su base fundamental es la lengua e, incluso, la propia lingüística, se le ha otorgado un papel significativo, con el fin de resaltar su importancia a la hora de dar a conocer otras culturas. De este modo, su presencia en este libro ha permitido difuminar fronteras lingüísticas y mediar entre distintas realidades comunicativas cobra especial relevancia. Así pues, las investigaciones aquí reunidas subrayan la importancia de la traducción como práctica cultural y profesional que, lejos de ser un acto meramente mecánico, implica la negociación de significados, la adaptación a nuevos contextos y la defensa de la diversidad lingüística.

En definitiva, este libro es una invitación en toda regla a seguir explorando los múltiples rostros de la lengua y la literatura. La identidad, la memoria y la enseñanza se revelan como hilos conductores que, entrelazados, abren la puerta a entender la vitalidad de la palabra y la responsabilidad compartida de preservarla, transmitirla y renovarla constantemente. Por ello, puede ser considerado como una luz hacia futuras investigaciones, en las que la lengua y la literatura tienen un papel preponderante. Dicho de otro modo, busca establecer nuevos puentes de diálogo entre disciplinas que comparten un mismo objetivo: el estudio y la reivindicación de la lengua y la literatura como pilares de nuestra cultura.

SALUD ADELAIDA FLORES BORJABAD
JAVIER ANTONIO NISA ÁVILA

