

# EDUCACIÓN Y HUMANIDADES EN TRANSFORMACIÓN

Investigación e innovación interdisciplinar

Chiara Gemma  
Vincenzo Cafagna  
Juan Francisco Álvarez Herrero

*(Eds.)*



**Dykinson ebook**



**EDUCACIÓN Y HUMANIDADES**  
**en transformación**  
**Investigación e innovación interdisciplinar**

Chiara Gemma  
Vincenzo Cafagna  
Juan Francisco Álvarez Herrero  
*(Eds.)*

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.  
Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)  
Para más información, consulte la web:  
<https://creativecommons.org/share-your-work/ccllicenses/>*

© Copyright by  
Los autores  
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-100-2  
DOI: <https://doi.org/10.14679/4854/>

Preimpresión por:  
Besing Servicios Gráficos S.L.  
e-mail: [besingsg@gmail.com](mailto:besingsg@gmail.com)

# Índice

Presentación.....	7
Capítulo 1. Las metodologías y estrategias didácticas en las aulas rurales multigrado de las Eskola Txikiak en el País Vasco.....	9
Miren Aguirregoitia-Güenechea	
Capítulo 2. Género y discurso histórico en la educación básica: análisis crítico del texto escolar de 3º básico.....	22
Humberto Álvarez Sepúlveda	
Capítulo 3. Proyecto de innovación docente universitario basado en el Flipped Classroom + Breakout educativo.....	34
Cristian Ariza Carrasco	
Beatriz Aguilar Yamuza	
Francisco Manuel Espejo Jiménez	
Capítulo 4. Formar docentes en tiempos de inteligencia artificial: el prácticum como espacio para uso pedagógico, ético y reflexivo de la IA .....	44
Marcos Ascanio Zárate	
Daniel Rodríguez-Rodríguez	
Isabel María Gómez Trigueros	
Capítulo 5. From Story to Action: Transformative Learning for Sustainability in Foreign Language Teacher Education.....	56
Irene Balza	
Ruth Milla	
Capítulo 6. Francisco de Zamora en Málaga: las villas de Cártama, Alhaurín el Grande y Coín (5 al 24 de abril, 1797).....	69
Manuel Bermúdez Méndez	
Capítulo 7. Recibir una nueva voz: análisis del doblaje en español neutro y el redoblaje en español europeo de <i>La sirenita</i> .....	80
José-Fernando Carrero-Martín	
Capítulo 8. Análisis de necesidades y desempeño oral en francés para turismo: tareas situadas y automatización de rutinas (A1-A2).....	93
Gabriel Díez Abadie	
Capítulo 9. El Aprendizaje Basado en Retos como estrategia de innovación en el Grado de Educación Infantil .....	105
Adriana Gil-Juárez	
Salvador Viciano	
Capítulo 10. Inglés con fines específicos en Ingeniería de Telecomunicaciones: fundamentos, retos y propuestas aplicadas.....	115
Carolina González Quintana	

Capítulo 11. Transferencia interlingüística en la expresión de la modalidad en inglés como L2: análisis de corpus de estudiantes hispanohablantes universitarios .....	127
Carolina González Quintana	
Capítulo 12. Immortality, Identity, and Masculinity: Gothic Temporality and the Quest for Existential Meaning in <i>Dracula</i> (1992) and <i>Interview with the Vampire</i> (1994).....	136
Maria Grajdian	
Capítulo 13. Alfabetización transmedia en la educación superior. El Proyecto Social Media Palencia .....	147
José Miguel Gutiérrez Pequeño	
Capítulo 14. Untranslatable Subjects: Lesbian Epistemologies and Censorship in the Spanish Transition through Jane Rule's Nonfiction .....	156
Sara Llopis-Mestre	
Capítulo 15. Crítica marxiana y literatura vampírica: una aproximación pedagógica contemporánea.....	166
Daniel López Fernández	
Capítulo 16. Dos hipótesis sobre la posición teológica de Hobbes: entre la ortodoxia y el ateísmo .....	177
Daniel López Gómez	
Capítulo 17. Diseño y análisis de un modelo de REA colaborativo para la preservación e integración educativa de repertorios tradicionales .....	187
Andrea Martín Ferrero	
Sara González Gutiérrez	
Javier F. Merchán Sánchez	
Capítulo 18. Emoción, palabra clave del discurso político .....	199
Luisa A. Messina Fajardo	
Capítulo 19. Escritura testimonial y crónica de guerra. Literatura y experiencia bélica en <i>Campos de batalla</i> y <i>Campos de ruinas</i> de Gómez Carrillo .....	208
Trinis A. Messina Fajardo	
Capítulo 20. La lectura fácil en el sector museístico: una revisión bibliográfica sistemática con foco en la Comunidad Valenciana .....	219
Lucía Navarro-Brotons	
Capítulo 21. Integración y redes profesionales de escultores foráneos en el Renacimiento andaluz.....	231
María Teresa Rodríguez Bote	
Capítulo 22. Revisión sobre los mecanismos lingüísticos del francés y del español para indicar un cambio cromático .....	242
Carmen Quintero Álvarez de Eulate	

## Presentación

Chiara Gemma

*Università degli Studi di Bari “Aldo Moro” (Italia)*

Vincenzo Cafagna

*Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli (Italia)*

Juan Francisco Álvarez Herrero

*Universidad de Alicante (España)*

El volumen *Educación y Humanidades en transformación. Investigación e innovación interdisciplinar* nace con el propósito de contribuir a una reflexión amplia y rigurosa sobre los desafíos contemporáneos de la educación y las humanidades, entendidas no como ámbitos aislados, sino como espacios de intersección fértil donde convergen saberes, prácticas y enfoques metodológicos diversos. En un contexto marcado por transformaciones sociales, culturales y tecnológicas profundas, la investigación educativa y humanística se enfrenta al reto de repensar sus marcos conceptuales, sus metodologías y su impacto en la sociedad. Esta obra colectiva responde a dicha necesidad mediante la articulación de trabajos que, desde perspectivas plurales, exploran procesos de innovación, análisis crítico y construcción de conocimiento en educación y humanidades.

Uno de los ejes vertebradores del volumen es la atención a la diversidad y la inclusión como principios fundamentales de la educación contemporánea. Diversas contribuciones subrayan la importancia de concebir los sistemas educativos como espacios abiertos, capaces de garantizar la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todo el alumnado. En este marco, la formación del profesorado emerge como un factor clave para la transformación de las prácticas educativas, especialmente en relación con la identificación de necesidades, la eliminación de barreras y el diseño de estrategias pedagógicas inclusivas que permitan responder a la heterogeneidad del aula. La investigación educativa presentada en este volumen pone de relieve la necesidad de modelos formativos prácticos, colaborativos y contextualizados, orientados a fortalecer las competencias docentes y a promover una educación verdaderamente inclusiva.

Junto a esta dimensión, la obra incorpora reflexiones procedentes del campo de las humanidades que dialogan con la educación desde perspectivas culturales, epistemológicas y críticas. Diversas contribuciones ponen el acento en la renovación de la investigación en este ámbito, atendiendo a nuevos enfoques y objetos de estudio que permiten repensar su papel en las sociedades contemporáneas. Desde esta perspectiva, los trabajos reunidos exploran la capacidad de las humanidades para generar marcos interpretativos complejos, promover la reflexión crítica y contribuir a la comprensión de los procesos culturales, sociales y simbólicos que configuran nuestro tiempo. Estas aportaciones evidencian su vigencia potencial transformador, así como su papel fundamental en la producción de conocimiento y en el diálogo interdisciplinar.

Asimismo, el volumen destaca la importancia del diálogo interdisciplinar como vía para comprender la complejidad de los fenómenos educativos y culturales. La interacción entre

enfoques pedagógicos, humanísticos, sociales y creativos permite ampliar las perspectivas de análisis y generar propuestas innovadoras capaces de responder a los desafíos actuales. En este sentido, la obra pone de manifiesto que, más allá de la descripción de problemas, la investigación debe orientarse a la construcción de soluciones transformadoras que incidan en la práctica educativa, en la formación profesional y en la producción cultural.

En conjunto, los trabajos reunidos en este volumen ofrecen una panorámica rica y diversa sobre la investigación e innovación en educación y humanidades, destacando la necesidad de integrar reflexión teórica, análisis empírico y práctica transformadora. El diálogo entre educación y humanidades se presenta aquí como un espacio abierto, en constante construcción, donde la interdisciplinariedad se convierte en motor de conocimiento y de cambio. Con ello, esta obra aspira a contribuir al desarrollo de una educación más inclusiva, crítica y creativa, así como a fortalecer el papel de las humanidades como instrumento fundamental para comprender y transformar la realidad contemporánea.

## Capítulo 1. Las metodologías y estrategias didácticas en las aulas rurales multigrado de las *Eskola Txikiak* en el País Vasco

Miren Aguirregoitia-Güenechea

<https://orcid.org/0000-0001-7372-2459>

Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea (España)

<https://doi.org/10.14679/4696>

**Resumen:** El capítulo analiza las metodologías y estrategias didácticas utilizadas en las *Eskola Txikiak*, las escuelas públicas rurales del País Vasco. A partir del marco teórico de la didáctica multigrado y de enfoques pedagógicos vinculados al constructivismo, se examina cómo el profesorado organiza los procesos de enseñanza–aprendizaje en contextos donde alumnado de diferentes edades aprende conjuntamente. La investigación, se sustenta en el paradigma interpretativo y realizada mediante un diseño mixto, secuencial explicativo, con cuestionarios (N=125) y entrevistas semiestructuradas (N=21). Los resultados muestran en las *Eskola Txikiak* una tendencia predominante hacia metodologías activas y participativas, así como una fuerte adaptación de las estrategias didácticas a los ritmos, intereses y necesidades del alumnado. Aunque existe variabilidad en la organización de los grupos y en la adopción de distintos enfoques metodológicos, se observa una coherencia general entre la concepción constructivista, los principios de la didáctica multigrado y las prácticas implementadas. El estudio concluye que las *Eskola Txikiak* constituyen un modelo educativo distintivo en el que la diversidad de edades se considera una oportunidad para promover aprendizajes significativos y una educación de alta calidad en contextos rurales.

**Palabras clave:** escuelas rurales, escuelas pequeñas, País Vasco, estrategias didácticas, metodologías didácticas

**Abstract:** The chapter analyzes the teaching methodologies and strategies most commonly used in the *Eskola Txikiak*, rural public schools in the Basque Country. Drawing on the theoretical framework of multigrade didactics and pedagogical approaches linked to constructivism, it examines how teachers organize teaching–learning processes in contexts where students of different ages learn together. The research is grounded in the interpretative paradigm and carried out through an explanatory sequential mixed-methods design using questionnaires (N=125) and semi-structured interviews (N=21). The results show a predominant trend in the *Eskola Txikiak* toward active and participatory methodologies, as well as a strong adaptation of teaching strategies to students’ rhythms, interests, and needs. Although there is variability in group organization and in the adoption of methodological approaches, a general coherence is observed between the constructivist conception, the principles of multigrade didactics, and the practices actually implemented. The study concludes that the *Eskola Txikiak* constitute a distinctive educational model in which age diversity is viewed as an opportunity to promote meaningful learning and high-quality education in rural contexts.

**Keywords:** rural schools, small schools, Basque Country, teaching methodologies, didactic strategies

## 1. INTRODUCCIÓN

### 1.1. Multigraduación y didáctica multigrado

Una de las características definitorias de la escuela rural es la multigraduación, es decir, el tipo de agrupamiento en el que alumnos/as de diferentes edades comparten una misma aula o un mismo ambiente de aprendizaje (Cruz y Juárez, 2018). La terminología utilizada en la literatura científica para referirse a un mismo significado ha sido diferente: multinivel, internivel, mixto, multiedad, *multiple class*, *composite class*... aun así, el término “multigrado” es el más aceptado y preciso (Miranda, 2020). En algunas zonas geográficas, se utilizan como sinónimos, sobre todo, los términos multinivel y multigrado. Al respecto señalar que multinivel hace referencia a que en una misma aula haya alumnado con capacidades diversas (nivel competencial, conocimientos previos...) y multigrado se refiere a la presencia de alumnado de diferentes cursos en una misma aula.

Además de la multigraduación, las prácticas pedagógicas en aulas rurales se concretan en lo que, desde hace años, se ha definido como “didáctica multigrado”. Más allá del modelo pedagógico que se utilice en la escuela, la didáctica multigrado es el estudio del proceso de enseñanza-aprendizaje particular para estas aulas, definida por Bustos (2014) como “el conocimiento de estrategias, métodos o herramientas que rentabilicen educativamente las condiciones organizativas y estructurales de los centros rurales y se transformen en posibilidades para el desarrollo de su alumnado” (p. 122). Los expertos/as en la didáctica multigrado han tratado de generar una línea teórica mínima, ya que, lo que es innegable es que este modelo requiere una manera diferente y específica de enseñar, una didáctica con una metodología capaz de atender a la diversidad de edades y de grados que cohabitan en un mismo ambiente de aprendizaje.

Por tanto, la multigraduación junto con otras características definitorias de la escuela rural como el número de unidades, la ubicación geográfica o la relación que la escuela establece con la cultura local y con el entorno, hacen que la escuela rural adopte, de forma general, prácticas pedagógicas particulares.

### 1.2. Prácticas pedagógicas en aulas multigrado

Es relevante definir lo que se entiende por práctica pedagógica ya que se trata de una práctica social y educativa donde se relacionan tres dimensiones: macro, meso y micro (Tamayo, 2017). La dimensión macro-pedagógica hace referencia al ámbito político y sociocultural donde el centro escolar se ubica; la dimensión meso se refiere al contexto institucional y al trabajo cotidiano del profesor/a y, por último, la dimensión micro-pedagógica, sería la dimensión individual del o la maestra como actor de la práctica. Cuando se habla de escuela rural, el análisis de la interacción entre estas tres dimensiones es esencial para comprender y explicar su práctica pedagógica.

Al analizar la práctica pedagógica se suele tener en cuenta dos factores: por un lado, la función social que se le atribuye a la enseñanza; y, por otro lado, las diferentes interpretaciones sobre cómo se producen los procesos de enseñanza-aprendizaje determinando, a su vez, las propuestas metodológicas por las que se optan (Zabala, 2000). La interpretación de este proceso de enseñanza-aprendizaje no se limita únicamente a cómo se organiza el currículum, sino que implica más aspectos como el papel del profesorado, la distribución del espacio y los tiempos, las formas de agrupamiento del alumnado, las actividades y tareas que se planifican para lograr unos objetivos educativos,

hasta las materias curriculares (Coll et al., 2007). Según estos dos factores, la práctica pedagógica se desarrollará dentro de una corriente pedagógica u otra que dará sentido a toda la actividad profesional, ya que, a partir de ella, se plantearán los diferentes principios educativos en los que ésta se basará.

Las escuelas rurales de hoy en día, se nutren de varias de las corrientes pedagógicas que se desarrollaron a lo largo del siglo XX, de todas ellas se pueden destacar las relacionadas con las metodologías activo-participativas ya que se ha demostrado que son las más pertinentes para atender a las características didácticas que se dan en las aulas multigrado (Boix, 2023). Entre ellas, se podrían destacar la corriente de la Escuela Nueva, la corriente constructivista o el modelo de Célestin Freinet, todas ellas basadas en referentes más tradicionales como Rousseau, Pestalozzi, Herbart o Fröbel (Abós, 2014).

### **1.3. Metodologías y estrategias didácticas en aulas multigrado**

Dentro de la práctica pedagógica, al examinar la dimensión didáctica relativa a las metodologías y a las estrategias didácticas, resulta fundamental diferenciar ambos conceptos, aunque mantengan una relación estrecha (Orozco, 2016). Por un lado, la metodología didáctica, alude a la opción que toma el profesor/a sobre cómo va a organizar y planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Implica determinar los principios metodológicos que orientarán las estrategias didácticas y, en consecuencia, el resto de elementos que conforman la práctica educativa, no solo da respuesta al cómo se va a enseñar sino también a qué y cómo se aprende. Por otro lado, las estrategias didácticas serían “las herramientas de mediación entre el sujeto que aprende y el contenido de enseñanza que el docente emplea conscientemente para lograr determinados aprendizajes” (Orozco, 2016, p. 68). De este modo, son las estrategias las que concretan y operativizan los principios metodológicos mediante la planificación de acciones, recursos y su articulación.

Como se adelantaba en el apartado anterior, diversos estudios han señalado que, en las aulas rurales multigrado, las metodologías de carácter activo-participativo constituyen la opción más adecuada para responder a las particularidades de la enseñanza en grupos con diversidad de edades (Boix, 2023; Ribadeneira, 2020). Estas metodologías se inscriben en la tradición constructivista desarrollada entre finales del siglo XIX y a lo largo del XX, representada por autores como Piaget, Bruner, Ausubel o Vygotsky. Desde este punto de vista pedagógico, se parte de la idea de que cuando un alumno/a se enfrenta a un nuevo contenido, no lo hace desde cero, sino que parte siempre de los conocimientos y experiencias previas que ya tiene adquiridas y es, sobre dicha base, donde construye nuevos significados y elabora estructuras mentales más complejas.

Puede afirmarse, por tanto, que el constructivismo requiere la implementación de metodologías activo-participativas para generar los contextos de aprendizaje que propone, lo que implica planificar estrategias didácticas coherentes con estos principios. Dichas estrategias deben orientarse a promover la indagación constante, la reflexión, el diálogo y la experimentación, siempre atendiendo a los intereses y la curiosidad del alumnado.

En el marco del constructivismo y de la didáctica multigrado, las estrategias didácticas más habituales en la actualidad incluyen: Aprendizaje basado en Proyectos (Kilpatrick, Dewey), Centros de Interés (Decroly), Investigación en el medio (Freinet), Aprendizaje basado en problemas y/o Estudios de caso. Ello no implica que no puedan usarse, además, otras estrategias como la clase expositiva u otras no pertenecientes a este tipo de metodologías.

## **2. OBJETO, PREGUNTA Y OBJETIVO DE INVESTIGACIÓN**

El objeto de estudio que se aborda en la investigación son las *Eskola Txikiak*, en castellano, Escuelas Pequeñas. Las *Eskola Txikiak*, son, según su propia definición: “escuelas públicas de pequeño tamaño que favorecen la diversidad de edades, ubicadas en el medio rural y que por estas características tienen múltiples y variadas posibilidades de hacer un buen trabajo” ([www.eskolatxikiak.eus](http://www.eskolatxikiak.eus)). Como se destaca en la propia definición, son tres las características principales que deben cumplir: a) Diversidad de edades: esta característica es el tesoro más preciado ya que es la manera de abrir la puerta a otras formas de vivir la escuela: más cooperación; lograr relaciones más sanas y adecuadas entre niños/as; facilitar la interacción entre el alumnado; y, el aprendizaje mutuo; b) Pequeñas: no desde un punto cuantitativo sino desde un punto de vista cualitativo. Esta perspectiva permite el mantenimiento de relaciones cercanas con toda la comunidad escolar, el conocimiento mutuo y las posibilidades de interacción con el entorno tanto social como natural; c) Ubicadas en el medio rural: tercera característica principal que define la naturaleza de estas escuelas. Aunque reconocen que el medio rural ha cambiado, este hecho influye en la identidad actual de las *Eskola Txikiak* convirtiéndose en un aspecto a reflexionar por parte de todas.

Además de ello, otras de sus características son que, en ese medio rural, debe ser la única que hay en el pueblo o barrio, tienen que ser públicas y se debe desarrollar una educación basada en la cultura local, en el fomento de identidad del pueblo y con relación directa con el entorno y la naturaleza.

La pregunta de investigación que se va a abordar en el capítulo es ¿Qué estrategias didácticas utilizan los y las docentes de las *Eskola Txikiak* y en qué metodologías pedagógicas fundamentan su práctica, teniendo en cuenta la multigradación y la diversidad en sus aulas? Por tanto, el objetivo de investigación es analizar entre las dimensiones de la práctica pedagógica de las *Eskola Txikiak*, el tipo de estrategias didácticas usadas y el tipo de metodologías en las que se basa el profesorado y su relación con los postulados de la didáctica multigrado y la corriente pedagógica constructivista amplia.

## **3. MÉTODO**

### **3.1. Enfoque**

Respecto a la metodología y al diseño del estudio empírico, se optó por situar la investigación dentro del paradigma interpretativo, al considerarse el más adecuado para profundizar en la realidad objeto de análisis y en los propósitos planteados (Sandín, 2003). Asimismo, se decidió estructurar el trabajo siguiendo un diseño mixto de tipo secuencial explicativo, iniciando con una fase cuantitativa y continuando con otra de naturaleza cualitativa. Tras culminar ambas etapas y examinar los resultados obtenidos, se recurrió a una triangulación de métodos con el fin de lograr una comprensión más amplia y sólida del fenómeno estudiado (Arias, 2023; Creswell y Creswell, 2023). El proyecto fue evaluado por el Comité de Ética para la Investigación con Seres Humanos de la EHU (CEISH, 2020), tanto antes de iniciar la primera fase como al comienzo de la segunda.

### **3.2. Participantes**

En la primera fase, la población objetivo estuvo constituida por el conjunto del profesorado perteneciente a la Red de *Eskola Txikiak* de Euskadi, estimado en aproximadamente 440 docentes (dado que no existen registros públicos oficiales) distribuidos en las 54 escuelas activas durante el curso 2020-2021. La muestra final para el análisis estuvo compuesta por 125 docentes, procedentes de los tres territorios

históricos de la CAV, lo que representa el 28,4% de la población total (N=440). Las características de la muestra pueden observarse en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Características de la muestra Fase 1.

Sexo de los sujetos participantes				
Mujer	Hombre		No binario	
79,2%	19,2%		1,6%	
Edad de los sujetos participantes				
Menos de 35 años	36-45 años	46-55 años	Más de 55 años	
16,8%	40,8%	23,2%	18,4%	
Experiencia en Eskola Txikia				
Menos de 1 año	De 1 a 10 años	11-20 años	Más de 20 años	
16,8%	58,4%	16,8%	8%	
Experiencia en la actual Eskola Txikia				
Menos de 1 año	De 1 a 10 años	11-20 años	Más de 20 años	
31,2%	49,6%	13,6%	5,6%	
Situación laboral				
Destino definitivo en la escuela	A la espera de destino definitivo	En comisión de servicios	Interino - curso completo	Interino-sustitución temporal
55,2%	11,2%	4,8%	18,4%	10,4%
Nivel educativo en el que enseñan				
Educación Infantil	Educación Primaria		Ambos	
23,2%	45,6%		31,2%	

Para la segunda fase, la selección de participantes respondió a las necesidades de información identificadas en los resultados del cuestionario. Se utilizó un muestreo opinático, con criterios de inclusión/exclusión que permitieran comprender en profundidad el fenómeno. Los criterios fueron los siguientes: a) No ocupar un puesto de sustitución; b) Contar con un mínimo de 3 años de experiencia en *Eskola Txikiak*; c) Ser tutor/a de Educación Infantil o Primaria.

Además, se aseguró que los y las docentes provinieran de escuelas ubicadas en distintas provincias y con diferentes tipos de organización multigrado. Finalmente, la muestra quedó constituida por 21 docentes, cuyas características pueden consultarse en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Características de la muestra Fase 2.

	PROVINCIA	SEXO	EDAD	AÑOS EN LA ESCUELA	GRUPO ALUMNADO
1	Araba	Mujer	36	7	Primaria 3º ciclo
2	Araba	Mujer	45	14	Primaria
3	Bizkaia	Hombre	52	9	Primaria 3º ciclo
4	Bizkaia	Mujer	42	4	Primaria 1º ciclo
5	Bizkaia	Mujer	47	3	Infantil
6	Bizkaia	Mujer	42	9	Infantil 2-3 años
7	Bizkaia	Mujer	59	22	Infantil 4-5 años
8	Bizkaia	Mujer	42	7	Infantil 4-5 años
9	Bizkaia	Mujer	45	9	Infantil 4-5 años
10	Bizkaia	Mujer	58	14	Infantil 2-3 años
11	Bizkaia	Mujer	46	11	Primaria
12	Gipuzkoa	Mujer	33	5	Todos los cursos
13	Gipuzkoa	Hombre	42	8	Todos los cursos
14	Gipuzkoa	Mujer	47	12	Primaria en grupos diferentes
15	Gipuzkoa	Mujer	47	9	Infantil
16	Gipuzkoa	Hombre	39	3	Primaria 3º ciclo
17	Gipuzkoa	Hombre	46	7	Primaria 3º ciclo
18	Gipuzkoa	Mujer	57	6	Primaria 2º ciclo
19	Gipuzkoa	Mujer	42	6	Primaria
20	Gipuzkoa	Mujer	56	11	Infantil y Primaria
21	Gipuzkoa	Mujer	54	7	Todos los cursos

### 3.3. Instrumentos utilizados

Para la fase inicial de carácter exploratorio, se diseñó un cuestionario específico elaborado ad hoc, utilizando como base las pautas establecidas por Callejo et al. (2010). Concluida una primera versión, esta fue sometida al procedimiento de validación mediante juicio de expertos (Aguilar, 2023) con el fin de asegurar su validez y fiabilidad. El instrumento definitivo integró 69 ítems: 22 preguntas abiertas, 15 de opción múltiple y 32 formuladas con escala Likert, distribuidas de acuerdo con las necesidades informativas de cada categoría analítica.

Para la segunda fase se eligió la entrevista semiestructurada individual (Ibarra-Saíz et al., 2023). El proceso de elaboración del guion comenzó con la formulación de objetivos, lo que permitió definir las dimensiones centrales y derivar de ellas las preguntas pertinentes. Al igual que en la fase anterior, la primera versión del guion se sometió a validación por juicio de expertos, seleccionándose tres especialistas conocedoras del contexto y trayectoria de las *Eskola Txikiak*. Su valoración se centró en aspectos como claridad, coherencia, relevancia, suficiencia y comprensibilidad, además de incluir sugerencias de mejora.

### **3.4. Procedimiento**

Para desarrollar la primera fase, se realizó un proceso de reclutamiento indirecto a través de la persona coordinadora de la Red de *Eskola Txikiak*. Esta etapa se inició en noviembre de 2020 y la recopilación de respuestas se extendió hasta abril de 2021. Dada la situación sanitaria y las restricciones de movilidad vigentes por la epidemia de la COVID, se optó por distribuir el cuestionario de forma telemática mediante *GoogleForms*. Los datos recogidos se exportaron posteriormente al software IBM SPSS Statistics v.28, donde se procedió a su codificación y al desarrollo de análisis estadísticos descriptivos, comparativos y correlacionales.

En cuanto a la segunda fase, una vez seleccionados los y las docentes que cumplían los criterios de inclusión establecidos, se realizaron entrevistas presenciales en los centros escolares a los que pertenecían cada una de las personas participantes. La duración media fue de una hora y se siguió el guion diseñado y validado para la entrevista semiestructurada.

El análisis de los datos cualitativos se llevó a cabo siguiendo la propuesta de Strauss y Corbin (2002) para los procedimientos de codificación, utilizando como herramienta el software NVivo (Versión Release 1.7.1, 1534). Tras la transcripción completa de las entrevistas, se efectuó un análisis temático y categorial. La construcción del sistema categorial se realizó mediante un proceso mixto, definiéndose categorías centrales y subcategorías, que quedaron recogidas en un Libro de Códigos elaborado para tal fin. Finalmente, se procedió a la codificación del corpus y al análisis de contenido, incorporando técnicas como la búsqueda de frecuencias de palabras y la generación de árboles de palabras.

## **4. RESULTADOS**

Los resultados obtenidos en las dos fases del estudio fueron abundantes, por lo que se van a presentar los resultados, tanto de la primera fase como de la segunda, de una manera integrada, señalando los más significativos.

### **4.1. Enfoque metodológico en relación a la multigraduación**

En primer lugar, se preguntó al profesorado participante si en su centro existía algún enfoque metodológico específico relacionado con la multigraduación. Puede afirmarse que, en todas las escuelas, la multigraduación, además de ser un rasgo fundamental para considerarse *Eskola Txikia*, se asume y se elige como un principio pedagógico, no como una obligación. Sin embargo, coexisten distintas interpretaciones de lo que implica la multigraduación, lo que conduce a diversas formas de organizar los centros. Se ha observado que algunas escuelas apuestan por lo que denominan *adin aniztasun osoa* (diversidad de edades completa), es decir, agrupar a todo el alumnado de dos a doce años, incluso cuando disponen de la opción de dividirlos en diferentes líneas por el número de estudiantes matriculados. Estas escuelas optan por trabajar de manera conjunta y con una amplia diversidad de edades en todo el centro, una organización que se aproxima al modelo de escuela unitaria: un único grupo formado por alumnado de distintas edades. Como señala una de las personas entrevistadas: “esta escuela tiene la posibilidad de tener dos líneas, pero nosotros/as funcionamos con una sola línea por decisión nuestra. De dos a doce años están todos juntos/as. En función de la edad no hacemos distinciones en ese sentido” (Participante 001, comunicación personal, 3 de octubre de 2022).

Por otra parte, se observa que existen escuelas que comparten este principio, pero que se encuentran en una fase intermedia hacia la adopción completa de la diversidad de edades en el plano metodológico. En estos centros se emplean diversas estrategias para aproximarse al modelo de diversidad de edades completo; entre ellas, destaca

especialmente la introducción, en Educación Infantil, de lo que denominan metodología de movimiento autónomo y circulación libre.

Asimismo, se han identificado escuelas que, aunque comparten la idea pedagógica de la diversidad de edades, continúan organizando al alumnado por ciclos. Las razones para no avanzar hacia el modelo completo varían según el contexto específico de cada centro: un número elevado de estudiantes, disponibilidad y estabilidad del profesorado, dificultades metodológicas o incluso las propias condiciones físicas y arquitectónicas del edificio escolar.

A pesar de estas distintas formas de abordar la diversidad de edades o la multigraduación, como se ha señalado, todas las escuelas entrevistadas la asumen como principio pedagógico y reconocen tanto las oportunidades como los desafíos metodológicos que implica. El profesorado coincide en que la multigraduación abre la puerta a una amplia gama de posibilidades metodológicas. Sin embargo, también subrayan el reto que representa trabajar desde esta diversidad, ya que exige una transformación pedagógica profunda. En este sentido, el profesorado destaca especialmente la necesidad de dejar atrás el uso del libro de texto y garantizar la estabilidad de las plantillas para sostener un cambio metodológico basado en estrategias alternativas a las tradicionales (magistrales y centradas en un libro de texto por nivel).

Continuando con el enfoque metodológico que tienen las escuelas respecto a la multigraduación, se debe destacar otro de los principios que se mencionan: “en las *Eskola Txikiak* todos los alumnos/as son de todos los profesores/as” (Participante 001, comunicación personal, 3 de octubre de 2022). Este principio tiene relación con otra cuestión en la que se insiste en algunas de las escuelas: se cree en la diversidad, no solo de edades, sino en la diversidad de cada persona y, por lo tanto, cuando se relaciona este principio con el enfoque metodológico, las respuestas se resumen en que no hay una metodología uniforme o una única sino que, su fin último es atender a las necesidades e intereses de cada alumno/a y eso conlleva utilizar diferentes metodologías y estrategias para poder acompañar a cada uno/a en su desarrollo.

#### **4.2. Tipos de metodologías didácticas**

A la hora de definir la metodología de la escuela, hubo seis tendencias. Por un lado, hay escuelas que siguen una metodología basada en talleres. En estas escuelas, los niños/as tienen circulación libre y la escuela renuncia a las asignaturas, a los cursos y a las aulas tradicionales convirtiéndolas en talleres de diferente índole (carpintería, taller de ciencias, biblioteca...).

Por otro lado, otra de las tendencias que se encuentra es la de doce de las escuelas entrevistadas que definen su metodología desde el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Muchas de las escuelas identifican su metodología con el ABP, a pesar de que la manera de llevarlo a cabo sea distinta en cada una. Asimismo, entre los maestros/as entrevistados se ha encontrado que existe un abandono de esta estrategia por parte de algunas escuelas. Éstas, fueron dándose cuenta, a través de la reflexión y la autoevaluación en el claustro que, si uno de sus principios pedagógicos es que el aprendizaje debe partir de las necesidades e intereses del alumno/a y el respeto a los ritmos de aprendizaje de cada niño/a, según su opinión, el Aprendizaje por Proyectos no aseguraba estos principios y que, para ello, había que entender a cada alumno/a como un proyecto en sí mismo. Otra de las razones es que, en algunas escuelas, empiezan a observar que en su escuela ya no solo existe la diversidad de edades, sino que existe una diversidad más amplia (de origen cultural, de origen socioeconómico...) y que, por parte del profesorado, se empieza a observar esta situación como un problema. Valoran que el

Aprendizaje por Proyectos no termina de encajar con la nueva realidad social de la escuela y, por tanto, después de un periodo de deliberación, formación y evaluación, han empezado a incluir la metodología basada en talleres.

Siguiendo con los tipos de metodologías, alguna escuela que trabaja por proyectos o por talleres define su metodología como constructivista. Otras definen su metodología desde el Movimiento Autónomo, pero solo en la etapa de Educación Infantil. Así mismo, no ceñirse a una metodología concreta es otra de las perspectivas que se ha encontrado a la hora de definir la metodología de la escuela. Las escuelas que afirman no adherirse a una metodología concreta llevan a cabo diferentes métodos y estrategias siguiendo o respondiendo a las necesidades e intereses del alumno/a en un momento concreto.

Finalmente, la última tendencia que se ha encontrado es la que tiene que ver con una metodología tradicional. Estas escuelas fueron minoritarias y, aunque reconocen en sí mismas la necesidad de cambiar o innovar metodológicamente, hoy en día, siguen una metodología basada en el libro de texto para cada nivel y donde cada profesor/a elige su manera de trabajar con su grupo escolar.

En general y atendiendo a los datos obtenidos en la primera fase de la investigación (Tabla 3), se puede afirmar que en las *Eskola Txikiak* llevan a cabo de manera frecuente metodologías activo-participativas:

**Tabla 3.** Frecuencias en el uso de metodologías activo-participativas.

	Nunca	Ocasionalmente	A veces	Frecuentemente	Siempre o casi siempre
Conceptos nuevos mediante estrategias motivantes	0	0	12	80	33
Actividades para conocer conocimientos previos e intereses	0	2	13	72	38
Relación entre los contenidos curriculares y la experiencia previa	0	1	19	84	21
Planteamiento de actividades según intereses, necesidades y emociones	0	0	10	75	40
Participación del alumnado en la selección de contenidos/temas	0	1	7	63	54
Participación a distintos ritmos de aprendizaje	1	1	23	55	45
Planificación de actividades para el desarrollo de la autonomía	0	0	20	68	37
Conclusiones personales sobre experiencias y vivencias en la escuela	0	2	23	77	23

### 4.3. Tipos de estrategias didácticas

En cuanto a las estrategias didácticas, se hizo la indagación a través de cuestionarios y, en la segunda fase, con las entrevistas, se trató de contrastar los resultados obtenidos. Para su estudio, se hizo una clasificación de diferentes tipos de estrategias y se preguntó al profesorado sobre la frecuencia de uso de cada una en su práctica pedagógica. Para ello, se tuvieron en cuenta dos tipos de usos diferentes: como estrategia para trabajar contenidos puntuales o como procedimiento integral.

Como se puede contrastar en la Figura 1 (<https://labur.eus/tfeav2e5>), el Aprendizaje basado en Proyectos es la estrategia con mayor frecuencia de uso y la que más se usa como procedimiento integral a la hora planificar los procesos de enseñanza-aprendizaje (43,2%).

Los Centros de Interés son utilizados por el 32,8% siempre como procedimiento integral y por el 24% frecuentemente. Hay un 20% del profesorado que la usa siempre para trabajar contenidos puntuales y el resto del profesorado se sitúa entre respuestas que van desde nunca hasta a veces de forma puntual o de manera integral. Los datos se pueden observar en la Figura 2 (<https://labur.eus/ve1mmmo5>).

En cuanto a la Investigación en el Medio, como se observa en la Figura 3 (<https://labur.eus/a2z2iip0>), el 35,2% del profesorado hace uso de ella de forma frecuente y como procedimiento integral, seguido del 16,8% que lo hace para trabajar contenidos puntuales. Solo un 3,2% no la utiliza.

En el uso del Aprendizaje basado en Problemas se puede observar que hay un grupo de profesorado que hace uso de esta estrategia de manera frecuente y como procedimiento integral (32%). El resto queda bastante difuminado, ya que su uso se reparte entre todas las respuestas posibles, como se puede apreciar en la Figura 4 (<https://labur.eus/qnyy52yk>).

La clase expositiva es usada por el 26,4% para trabajar, a veces, contenidos puntuales y por el 22,4%, frecuentemente. Así mismo, hay un porcentaje del profesorado que emplea la clase expositiva, frecuentemente, como procedimiento integral (20%). Los datos expuestos se pueden observar en la Figura 5 (<https://labur.eus/qvsazglk>).

Respecto a la estrategia didáctica “Tutorización entre iguales” se puede decir que, aunque fue un término que se usó a la hora de definir la metodología empleada en las respuestas de carácter abierto del cuestionario, solo el 27,2% del profesorado hace uso de ella frecuentemente como procedimiento integral y 21,6% la usa siempre o casi siempre. En general, algo más de la mitad del profesorado emplea la tutorización entre iguales como procedimiento integral. Finalmente, en cuanto a los estudios de caso como estrategia didáctica, son poco utilizados en las *Eskola Txikiak*, de hecho, el 24,8% nunca la usa y el 22,4%, a veces, para trabajar contenidos puntuales.

En las preguntas abiertas se señalaron otras de las estrategias didácticas que el profesorado emplea, por un lado, talleres (costura, cocina, teatro, arte, ciencia, robótica...) y, por otro, el trabajo desde los centros de interés del alumnado, que en palabras de algunos profesores/as, se traducen en trabajo por rincones, talleres o en ofrecer, en diferentes temas (ciencia, biblioteca, arte, carpintería...), opciones diversas para que cada alumno/a pueda vivirlos a su manera y ritmo.

### 4.4. Contraste de resultados obtenidos

Durante la primera fase del estudio, los resultados obtenidos en torno al tipo de metodologías en las que el profesorado basaba sus estrategias didácticas, fueron que frecuentemente o siempre hacían uso de metodologías activo-participativas, ya que en

todos los ítems relacionados con este tipo de técnicas de trabajo, se obtuvieron medias por encima de 4 (escala utilizada: 1-5, donde 1=nunca; 2=ocasionalmente; 3=a veces; 4=frecuentemente y 5= siempre o casi siempre). Una vez analizados los resultados de la segunda fase, se puede comprobar que las respuestas del profesorado fueron en la misma línea que en los cuestionarios.

Al preguntar al profesorado sobre su enfoque metodológico en relación con la multigradación, se obtuvo que su metodología estaba basada en dos principios: la diversidad de edades y la adecuación a los intereses y necesidades del alumnado. Llevando estos dos principios al plano metodológico, los resultados fueron que, por un lado, existían diferentes formas de entender la diversidad de edades, lo que inducía a diferentes formas de organizar las escuelas y los grupos de alumnado y, por otro, que la adecuación a los intereses y necesidades conllevaba utilizar diferentes metodologías y estrategias, acción que se confirma en el análisis de los datos de la fase dos. De hecho, a la hora de analizar las estrategias didácticas más utilizadas, en los cuestionarios, el aprendizaje basado en proyectos y los centros de interés fueron los que obtuvieron mayor puntuación y, en las entrevistas, fueron las estrategias que más se nombraron junto con el aprendizaje por talleres.

En general, el contraste de resultados realizado entre la primera y la segunda fase, en torno a las metodologías y estrategias didácticas que el profesorado de las *Eskola Txikiak* utiliza, permite afirmar que concuerdan las respuestas entre una y otra.

## 5. CONCLUSIONES

En conclusión, la escuela rural se define esencialmente por la multigradación, un rasgo que, lejos de ser una limitación, constituye la base sobre la que se construyen sus prácticas pedagógicas. A lo largo de la historia de la educación, diversas corrientes pedagógicas, desde la Escuela Nueva hasta el constructivismo o la pedagogía de Freinet, han influido en la configuración de la didáctica multigrado. Todas ellas comparten una misma convicción: el aprendizaje significativo se produce cuando el alumno es protagonista activo de su propio proceso. Desde esta mirada constructivista, las metodologías activo-participativas y las estrategias didácticas como el aprendizaje basado en proyectos, los centros de interés, la investigación en el medio o la tutorización entre iguales, se presentan como las más adecuadas para atender la realidad de las aulas rurales.

Los resultados de la investigación sobre las *Eskola Txikiak* confirman que la multigradación no se vive como una imposición, sino como una elección pedagógica consciente. Aunque existen distintas formas de organizar los grupos y de aplicar las metodologías y estrategias, todas las escuelas comparten una misma idea: enseñar en un entorno diverso implica asumir la diversidad como principio y no como problema. Así, el profesorado opta por metodologías y estrategias variadas que responden a los intereses y ritmos del alumnado, fomentando la autonomía, la cooperación y el aprendizaje significativo.

En definitiva, las *Eskola Txikiak* encarnan un modelo educativo vivo, que demuestra que la escuela rural puede ser un contexto de cambio y de innovación pedagógica. Su fuerza radica en la coherencia entre sus principios (la atención a la diversidad, el papel del docente y la vinculación con el entorno) y sus prácticas pedagógicas diarias.

## REFERENCIAS

- Abós, P. (2014). El modelo de escuela rural multigrado ¿es un modelo del que podamos aprender? ¿es transferible a otro tipo de escuela? *Innovación Educativa*, (24), 99-118. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1946>
- Aguilar, E. E. (2023). Juicio de expertos. *Multidisciplinary Health Education Journal*, 5(3), 556-570.
- Arias, J. (coord.). (2023). *Métodos mixtos de investigación para principiantes*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú S.A.C.
- Boix, R. (2023). Formación inicial del docente y planificación en el aula multigrado. *Revista Teias*, 24(72), 386-393. <https://doi.org/10.12957/teias.2023.70623>
- Bustos, A. (2014). La didáctica multigrado y las aulas rurales: Perspectivas y datos para su análisis. *Innovación Educativa*, (24), 119-131. <https://doi.org/10.15304/ie.24.1994>
- Callejo, J., Del Val, C., Gutiérrez, J. y Viedma, A. (2010). *Introducción a las técnicas de investigación social*. Editorial Universitaria Ramón Areces, UNED.
- CEISH- Comité de Ética para las Investigaciones relacionadas con Seres Humanos (2020, 21 de noviembre). *Investigación con seres humanos*. *Investigación*. <https://www.ehu.es/es/web/ceid/ceish/inves>
- Coll, E., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. y Zabala A. (2007). *El constructivismo en el aula*. Editorial Graó.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2023). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. (Sixth Edition). SAGE.
- Cruz, M. C. y Juárez, D. (2018). Educación rural en El Salvador y México: los casos de escuelas primarias unitarias. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 111-129.
- Eskola Txikiak. (s.f.). *Eskola Txikiak*. <https://eskolatxikiak.eus/>
- Ibarra-Saíz, M. S., González-Elorza, A., y Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investigación educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, 41(2), 501-522. <https://doi.org/10.6018/rie.546401>
- Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. GRADE y Old Dart Foundation.
- Orozco, J. C. (2016). Estrategias Didácticas y aprendizaje de las Ciencias Sociales. *Revista Científica de FAREM-Estelí*, 5(17), 65-80. <https://doi.org/10.5377/farem.v0i17.2615>
- Ribadeneira, F. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Revista Conrado*, 16(72), 242-247.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación. Fundamentos y Tradiciones*. McGrawHill.

- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.
- Tamayo, J. (2017). La práctica pedagógica como categoría de análisis; acercamientos desde su construcción como objeto de investigación. *Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Conferencia llevada a cabo en el congreso COMIE, San Luis de Potosí.
- Zabala, A. (2000). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Editorial Graó.

## Capítulo 2. Género y discurso histórico en la educación básica: análisis crítico del texto escolar de 3° básico

Humberto Álvarez Sepúlveda

<https://orcid.org/0000-0001-5729-3404>

*Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)*

<https://doi.org/10.14679/4697>

**Resumen:** Este capítulo examina las representaciones discursivas de género presentes en el Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° básico publicado por la editorial Santillana (Chile) en 2023, específicamente en los contenidos sobre los Juegos Olímpicos y la Antigua Roma. Desde un enfoque cualitativo, hermenéutico e interpretativo, se aplican el análisis del discurso orientado textualmente, el método histórico-discursivo y las modalidades críticas de Jurjo Torres para analizar narrativas escritas e imágenes. Los resultados evidencian una matriz androcéntrica y adultocéntrica que privilegia la centralidad del varón libre como agente histórico, mientras mujeres, niñas, esclavos y personas con discapacidad aparecen suprimidos, subordinados o representados mediante relevancia relacional. Aunque se incorporan referencias inclusivas en la actualidad, estas operan de modo descriptivo y despolitizado. Se concluye que el manual reproduce jerarquías simbólicas que limitan la formación de una conciencia histórica crítica y con perspectiva de género desde las primeras etapas escolares.

**Palabras clave:** género, texto escolar, androcentrismo, Juegos Olímpicos, Antigua Roma

**Abstract:** This chapter examines the discursive representations of gender present in the third-grade History, Geography, and Social Sciences Student Textbook published by Santillana (Chile) in 2023, specifically in the content on the Olympic Games and Ancient Rome. Using a qualitative, hermeneutic, and interpretive approach, textually oriented discourse analysis, the historical-discursive method, and Jurjo Torres's critical modalities are applied to analyze written narratives and images. The results reveal an androcentric and adult-centric matrix that privileges the centrality of the free man as a historical agent, while women, girls, slaves, and people with disabilities appear suppressed, subordinated, or represented through relational relevance. Although inclusive references are currently incorporated, these operate in a descriptive and depoliticized manner. The conclusion is that the textbook reproduces symbolic hierarchies that limit the development of a critical historical consciousness with a gender perspective from the earliest stages of schooling.

**Keywords:** gender, school text, androcentrism, Olympic Games, Ancient Rome

### 1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la historia en el sistema escolar chileno continúa siendo un espacio privilegiado para observar cómo se producen, estabilizan y disputan los sentidos culturales que permiten a una sociedad narrarse a sí misma. Los textos escolares —lejos de ser simples contenedores de información curricular— funcionan como dispositivos discursivos que organizan la experiencia histórica mediante operaciones de selección, omisión y jerarquización, moldeando desde la infancia las formas de percepción del

tiempo, la agencia y la ciudadanía. Tal como advierten los estudios del análisis crítico del discurso (Wodak, 2009; Fairclough, 2013; Van Dijk, 2019), los manuales configuran marcos de inteligibilidad que definen quiénes son autorizados a aparecer como sujetos históricos y bajo qué condiciones esa presencia se considera legítima.

En el caso chileno, esta función formativa adquiere una particular relevancia en el siglo XXI, momento en que el país ha atravesado profundas transformaciones políticas, sociales y culturales: tensiones en torno a la democratización, emergencia de nuevos movimientos sociales, cuestionamientos al modelo neoliberal y, especialmente, la irrupción del estallido social de 2019. Este contexto ha repercutido en las expectativas sobre lo que la educación histórica debe transmitir, negociar o problematizar. Como señalan Álvarez (2021) y Palacios et al. (2024), los manuales se han convertido en un instrumento simbólico donde coexisten intentos de actualización con persistentes inercias tradicionales que estructuran el relato histórico escolar.

Si bien algunas narrativas recientes incorporan referencias a mujeres, infancias o diversidades sexo-genéricas, dicha presencia suele operar dentro de un marco discursivo que mantiene jerarquías heredadas, naturaliza posiciones subordinadas o limita la agencia de los actores no hegemónicos. La investigación reciente (Minte y González, 2015; Fernández, 2017; Díaz y Puig, 2020; Álvarez y Benoit, 2025) demuestra que esta visibilidad parcial no equivale a una transformación de las lógicas profundas de representación, pues los libros de texto continúan sosteniendo una gramática histórica que privilegia la acción masculina, adulta y pública. En este sentido, la historia escolar sigue configurándose como un espacio donde el ámbito político se interpreta desde un sujeto universal implícito — varón, ciudadano y propietario— cuya centralidad se reafirma mediante mecanismos de silenciamiento o neutralización simbólica (Scott, 1990; Torres, 1998).

En este marco, el capítulo analiza las representaciones de género presentes en el relato escolar sobre los Juegos Olímpicos y la Antigua Roma del Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° básico publicado por la editorial Santillana (Chile) en 2023. Desde un enfoque cualitativo, crítico e interpretativo, se examinan las narrativas escritas y visuales que construyen la figura femenina y los modos en que estas representaciones delimitan su presencia, agencia y relevancia histórica. El estudio se centra en identificar cómo el manual selecciona, organiza y jerarquiza los roles sociales, las actividades cotidianas y los espacios de actuación asignados a mujeres y niñas, evidenciando los marcos simbólicos y normativos que orientan la construcción del pasado escolarizado.

Asimismo, se indaga en las operaciones discursivas mediante las cuales el texto atribuye significados diferenciales a lo femenino y lo masculino, así como en las consecuencias pedagógicas y formativas que estas decisiones tienen para el estudiantado. De este modo, la investigación no solo describe las imágenes y relatos que el manual ofrece, sino que también problematiza las lógicas epistemológicas y hermenéuticas que las sostienen, destacando cómo ciertas formas de representar el género influyen en la comprensión histórica temprana y en la reproducción —o cuestionamiento— de imaginarios patriarcales en el aula.

El estudio parte del supuesto de que los textos escolares configuran horizontes epistemológicos que condicionan la forma en que se interpreta el pasado. En consonancia con lo señalado por Scott (1990) y Fairclough (2013), el discurso escolar instituye criterios de relevancia, define qué vidas son narrables y produce un orden moral que se presenta como evidente. Así, la exclusión de mujeres, niñas, esclavos o personas con discapacidad no constituye un simple error o descuido, sino una operación discursiva que modela una sensibilidad histórica específica, reduciendo la complejidad del mundo antiguo y disciplinando las posibilidades de lectura crítica del presente.

## 2. METODOLOGÍA

El estudio se inscribe en un enfoque cualitativo, hermenéutico e interpretativo, orientado a comprender las formas en que los discursos escolares construyen y legitiman representaciones de género en la narrativa de la historia centrada en los Juegos Olímpicos y la Roma Antigua. Este enfoque permite analizar el discurso no como un simple reflejo de la realidad, sino como un espacio de producción simbólica donde se negocian sentidos históricos, identidades colectivas y posiciones de poder (Scott, 1990; Fairclough, 2013). La elección de esta perspectiva interpretativa responde a la necesidad de deconstruir las operaciones lingüísticas y visuales mediante las cuales el currículum escolar configura los roles de mujeres, varones y diversidades sexo-genéricas en el relato analizado.

El diseño investigativo es documental, descriptivo e interpretativo, centrado en el análisis del Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° básico publicado por la editorial Santillana en 2023. La elección de este material responde tanto a su vigencia curricular como a su función performativa dentro del sistema escolar, donde actúa como un dispositivo privilegiado para la transmisión de las formas autorizadas de la Historia. En línea con la perspectiva de Weber (1949), se asume que estos materiales encarnan una racionalidad particular del saber histórico —selectiva, jerarquizante y orientada por valores— que debe ser críticamente examinada. Su selección se justifica además porque incluye contenidos sobre los Juegos Olímpicos y la Antigua Roma, temática que delimita el objeto de estudio de la presente investigación.

Desde el punto de vista analítico, el estudio combina tres enfoques metodológicos complementarios. En primer lugar, incorpora el análisis del discurso orientado textualmente (Fairclough, 2013; Van Leeuwen, 2013; Van Dijk, 2019), que permite examinar las estrategias lingüísticas y semióticas con que los textos escolares representan a los actores sociales. Este enfoque resulta fundamental para identificar patrones de inclusión, exclusión o jerarquización simbólica, revelando cómo determinadas relaciones de poder entre géneros se naturalizan a través de los recursos discursivos y visuales. En segundo lugar, se adopta el método histórico-discursivo (Scott, 1990; Wodak, 2009), mediante el cual las representaciones de género se sitúan dentro de su contexto sociopolítico e ideológico, interpretando cómo los manuales reproducen —o tensionan— las visiones dominantes del orden social. Desde esta perspectiva, las narrativas educativas se comprenden como productos históricos que articulan discursos de Estado, políticas curriculares y expectativas culturales. Por último, se incorporan las modalidades propuestas por Torres (1998), orientadas a identificar operaciones discursivas que refuerzan visiones conservadoras del pasado y que obstaculizan lecturas críticas del presente. Estas modalidades —como la naturalización del orden social, el ocultamiento del conflicto y la deshistorización de los procesos colectivos— resultan especialmente útiles para examinar cómo los textos escolares representan la participación de mujeres y colectivos excluidos en distintos procesos históricos.

El proceso de análisis se desarrolló en tres fases sucesivas y complementarias, concebidas como un itinerario hermenéutico que avanza desde la identificación de unidades discursivas hasta la interpretación crítica de los sentidos ideológicos subyacentes. Cada fase buscó garantizar coherencia interna, transparencia interpretativa y validez teórica, en consonancia con los principios de la investigación cualitativa y del análisis crítico del discurso.

La primera etapa consistió en una lectura integral y contextualizada del texto escolar seleccionado, con el propósito de delimitar las unidades de análisis pertinentes. Se examinaron capítulos, actividades, fragmentos biográficos, imágenes, infografías y recursos digitales relacionados con los contenidos históricos abordados sobre los Juegos Olímpicos y la Antigua Roma, considerando simultáneamente el discurso verbal y el visual. Esta

aproximación permitió detectar recurrencias temáticas, silencios discursivos y patrones de visibilidad que dieron forma a las etapas posteriores de codificación e interpretación.

A partir de esta exploración inicial se avanzó hacia una fase de codificación sustentada en una matriz categorial de análisis adaptada de Álvarez (2022), la cual, tal como se visualiza en la Tabla 1, organiza el examen del manual en seis dimensiones: presencia de actores, roles asignados, formas de representación, relevancia histórica, nivel de abstracción o concreción y otras operaciones discursivas que deforman la realidad. Esta matriz permitió sistematizar las recurrencias discursivas e identificar los modos en que se construyen, jerarquizan o neutralizan las identidades de género en el relato escolar. Gracias a este procedimiento fue posible reconocer estrategias de exclusión, subordinación o invisibilización simbólica, así como casos puntuales de visibilización genuina o resignificada.

**Tabla 1.** Matriz de análisis.

Categorías	Subcategorías	Descriptor
Presencia de los actores	Supresión	Ausencia total de determinados actores sociales, resultado de una operación discursiva que elimina su existencia histórica y su capacidad de agencia. Esta omisión no es fortuita: refuerza la centralidad de sujetos hegemónicos y naturaliza su exclusividad en el relato.
	Exclusión parcial	Los actores aparecen mencionados, pero sin participación ni agencia en los procesos descritos. Su presencia es superficial o decorativa, lo que los mantiene en una posición secundaria y confirma la jerarquización del protagonismo histórico.
	Prominencia	Representación frecuente, visible y enfatizada de ciertos actores, reconocidos como protagonistas legítimos. Su centralidad reproduce el canon tradicional, privilegiando a grupos dominantes —varones, adultos, élites— como referentes universales del pasado.
Roles asignados	Activos	Son presentados como ejecutores de acciones relevantes, con iniciativa y capacidad transformadora. Se les atribuye responsabilidad directa en los acontecimientos y procesos históricos.
	Pasivos	Los sujetos son representados como receptores de las acciones de otros o como figuras secundarias sin iniciativa propia. Se les asigna un lugar subordinado que limita su reconocimiento como agentes históricos.
Representación	Específica	Los actores se presentan con identidad individual —nombre, rasgos, atributos particulares— lo que refuerza su visibilidad y protagonismo dentro del relato.
	Generalizada	Son representados de forma colectiva, anónima o indiferenciada. Esta generalización diluye sus voces e identidades, reforzando su posición marginal en la narrativa histórica.
Relevancia histórica	Propia	El actor adquiere significación por sus acciones, decisiones o contribuciones, sin depender de vínculos con otros. Se reconoce su valor histórico de manera autónoma.
	Relacional	La relevancia del actor se define exclusivamente en función de su vínculo con figuras hegemónicas. Su rol aparece subordinado, derivado o complementario, limitando su reconocimiento como sujeto histórico independiente.

Nivel de abstracción o concreción	<p>Evalúa la forma en que los actores y procesos se presentan en un continuo entre el ámbito concreto y abstracto.</p> <p>Concreción: representación situada y contextualizada que permite comprender relaciones, tensiones y experiencias históricas.</p> <p>Abstracción: presentación simplificada o descontextualizada que omite dimensiones estructurales y simbólicas, dificultando una lectura crítica del pasado.</p>
Otras operaciones discursivas que deforman la realidad	Incorporación de elementos ficticios, imprecisos o distorsionados que alteran el sentido histórico. Estas intervenciones legitiman versiones matizadas o funcionales al orden hegemónico.
	Suministro de información parcial, sesgada o incorrecta que oculta conflictos, desigualdades o tensiones históricas. Estas omisiones reducen la complejidad del proceso y favorecen interpretaciones simplificadas.
	Inclusión de detalles secundarios o distractores que desplazan el foco desde cuestiones centrales —especialmente relaciones de poder y desigualdad— hacia aspectos superficiales. Esta operación dificulta la problematización crítica del contenido.

**Fuente:** Versión adaptada de la propuesta de Álvarez (2022, pp. 109-110), a partir de los aportes de Scott (1990), Torres (1998), Wodak (2009), Fairclough (2013), Van Leeuwen (2013) y Van Dijk (2019).

La tercera fase, que corresponde a la interpretativa, integró los hallazgos textuales, visuales y pedagógicos con los marcos teóricos que sustentan el estudio, con el fin de desentrañar las implicancias ideológicas y formativas de las representaciones observadas. Esta interpretación permitió comprender cómo los discursos escolares actuales configuran, perpetúan o tensionan las jerarquías de género, y de qué manera dichas representaciones influyen en la construcción de la conciencia histórica del estudiantado. El rigor metodológico se garantizó mediante un proceso de triangulación que articuló los tres enfoques analíticos empleados —análisis del discurso orientado textualmente, método histórico-discursivo y modalidades críticas de Torres (1998)— con el contraste sistemático de los hallazgos frente a la historiografía feminista y a estudios recientes sobre educación y género. Este procedimiento permitió depurar interpretaciones, reconocer sesgos potenciales y asegurar la coherencia teórica entre los datos y el marco conceptual adoptado. De este modo, el análisis no se limita a identificar recurrencias formales o patrones descriptivos, sino que busca desentrañar el sentido performativo y pedagógico de los discursos escolares: cómo los textos producen efectos de verdad, configuran sensibilidades históricas e instituyen criterios de ciudadanía y de igualdad.

### 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados del análisis revelan que las representaciones sobre los Juegos Olímpicos y la Antigua Roma presentes en el texto escolar de Historia de 3° básico se estructuran a partir de una matriz discursiva que reproduce jerarquías de género, adultocentrismo y distinciones simbólicas propias del canon histórico tradicional. Las narrativas escritas y visuales no solo seleccionan y organizan los contenidos, sino que activan operaciones hermenéuticas que delimitan la agencia, visibilidad y relevancia histórica de distintos actores sociales, otorgando centralidad a varones libres y relegando a mujeres, niñas, esclavos y personas con discapacidad a posiciones marginales o inexistentes.

La primera evidencia (<https://shorturl.at/ZNbi4>) reproduce una narrativa profundamente androcéntrica y excluyente de los Juegos Olímpicos de la Antigua Grecia, donde el cuerpo

masculino se presenta como único referente de fuerza, salud y virtud cívica. Desde la categoría de presencia de los actores, se observa una supresión total de las mujeres: el texto establece explícitamente que “solo los hombres libres de toda Grecia podían participar” y que “las mujeres solo podían asistir de público”, lo cual consolida una exclusión institucionalizada de las mujeres tanto del espacio deportivo como del simbólico. Esta omisión refleja una práctica histórica y una forma discursiva que naturaliza la desigualdad de género, presentándola como un rasgo cultural sin cuestionamiento. Según Scott (1990), este tipo de relato preserva el orden de género al presentar la diferencia como un hecho normalizado, y no como el resultado de una construcción social e histórica.

En los roles asignados, los hombres son representados como actores activos, protagonistas del movimiento, la competencia y el heroísmo físico. Las ilustraciones refuerzan este papel mediante figuras masculinas en pleno esfuerzo atlético —correr, saltar, lanzar y luchar—, donde el cuerpo se asocia con vigor, disciplina y gloria pública. En cambio, las mujeres, mencionadas de forma tangencial como espectadoras, cumplen un rol pasivo y marginal. Esta distinción visual y textual coincide con lo que Lerner (1993) denomina la “domesticación simbólica de la mujer”, en la cual los espacios públicos de poder o prestigio son ocupados por hombres, mientras las mujeres quedan relegadas a la periferia moral o doméstica de la experiencia social.

En cuanto a la representación, los atletas aparecen de manera específica y glorificada, mientras que las mujeres son generalizadas e invisibles; ni siquiera se las muestra gráficamente. Esta exclusión visual actúa, como explica Perrot (2008), como una “doble ausencia”: la ausencia del cuerpo y de la palabra femenina en la construcción de la memoria histórica. El mensaje educativo se orienta, por tanto, a celebrar un modelo corporal y ciudadano exclusivamente masculino, asociado a la perfección física y al honor competitivo, invisibilizando las prácticas deportivas femeninas existentes en Esparta o los festivales femeninos como las Heraia, que fueron históricamente significativos pero sistemáticamente omitidos en los discursos escolares.

Respecto a la relevancia histórica, los hombres poseen una relevancia propia, pues son los agentes que dan origen a una tradición cultural universal —los Juegos Olímpicos—, mientras que las mujeres ni siquiera alcanzan relevancia relacional: no están vinculadas a los eventos de manera simbólica o funcional. Este desequilibrio refuerza la idea de que el legado griego pertenece exclusivamente a la experiencia masculina, lo que Smith (2019) identifica como una forma de canonización patriarcal del conocimiento histórico. El nivel de abstracción es intermedio: el texto explica hechos históricos concretos (los Juegos, las disciplinas, el premio), pero omite las implicaciones sociales y políticas de la exclusión de las mujeres, presentándola como un dato anecdótico. Esta estrategia constituye una operación discursiva de desvío, ya que centra la atención en los valores deportivos y culturales del evento, evitando cuestionar su estructura de desigualdad. Tal despolitización del pasado advierte Scott (1990), transforma las jerarquías históricas en ejemplos de orgullo cultural, bloqueando la posibilidad de una lectura crítica.

La segunda evidencia (<https://shorturl.at/wUkcU>) introduce un contraste significativo respecto de la representación clásica de los Juegos griegos que se constata en el recurso anterior, pues incorpora elementos de inclusión de género y diversidad funcional, aunque lo hace bajo un tono descriptivo más que crítico. Desde la categoría de presencia de los actores, se advierte una aparición parcial y compensatoria de las mujeres y las personas con discapacidad. Por primera vez se menciona explícitamente que “las mujeres compitieron en los Juegos Olímpicos por primera vez en París 1900” y se visibiliza la existencia de los Juegos Paralímpicos. Sin embargo, esta presencia no se traduce en una problematización profunda de las desigualdades históricas: se trata de una inclusión

simbólica, donde los actores antes ausentes aparecen reconocidos, pero sin agencia narrativa o reflexiva. Tal como advierte Scott (1990), el reconocimiento sin análisis reproduce la desigualdad bajo una apariencia de neutralidad progresista.

En los roles asignados, tanto hombres como mujeres y atletas con discapacidad son representados como activos, partícipes de la competencia y del mérito deportivo, lo que supone un avance respecto a la primera evidencia. No obstante, el lenguaje empleado continúa jerarquizando la experiencia masculina: se destacan “algunos deportes olímpicos estelares” y los “atletas que ganan medallas”, pero sin especificar la presencia femenina o paralímpica entre ellos. Las mujeres y deportistas con discapacidad son incorporados como figuras excepcionales o emotivas, más que como protagonistas estructurales del cambio histórico. Este tipo de tratamiento coincide con lo que Perrot (2008) llama visibilidad sin poder, es decir, la presencia discursiva de los sujetos subalternos sin transformación real de las relaciones de representación.

En la categoría de representación, se produce una tensión entre la especificidad visual y la generalización textual. Visualmente, las imágenes muestran cierta diversidad —una ceremonia con múltiples delegaciones y un atleta paralímpico—, pero el texto mantiene un tono impersonal y global (“algunos deportes son...”, “los atletas ganan medallas...”), que disuelve las diferencias y borra las historias particulares de las mujeres o atletas paralímpicos. De este modo, el discurso adopta una estrategia de universalización inclusiva, que Smith (2019) identifica como una forma moderna de androcentrismo, donde la igualdad formal en el lenguaje oculta las asimetrías materiales de reconocimiento.

En relación con la relevancia histórica, los varones atletas siguen ocupando una relevancia propia, asociados a la tradición y la excelencia deportiva, mientras las mujeres y los deportistas con discapacidad adquieren una relevancia relacional como representantes de una conquista reciente, secundaria y derivada. Se celebra su incorporación como un logro del progreso moderno, pero sin vincularlo con las luchas feministas, políticas o sociales que lo hicieron posible. Así, la narrativa reduce el avance a una cronología (“París 1900”, “Londres 2012”) y no a un proceso histórico de disputa por la igualdad, despolitizando la conquista de derechos, en línea con la crítica de Lerner (1993) sobre la neutralización del conflicto en los relatos históricos convencionales.

El nivel de abstracción es intermedio, combinando hechos concretos (fechas, ciudades y modalidades) con una ausencia de análisis social o ético. Se detecta una operación discursiva de desviación porque centra el texto en el espectáculo y la celebración universal de los Juegos, desplazando el foco desde las tensiones históricas hacia la armonía simbólica del evento deportivo. En términos de Scott (1990), esta estrategia de homogeneización convierte la diferencia en ornamento multicultural, sin cuestionar la estructura que la produce.

El recurso 3 (<https://shorturl.at/5cJi6>) presenta una escena de un matrimonio romano que, bajo la apariencia de una descripción neutra, reproduce una visión jerárquica de los roles de género y naturaliza la subordinación femenina dentro del modelo familiar de la Roma Antigua. Desde la categoría de presencia de los actores, ambos —esposo y esposa— aparecen representados, pero con una asimetría discursiva que otorga centralidad al varón. El texto enfatiza primero la ocupación y estatus del esposo (“dueño de una panadería”, “tenía un cargo público”), estableciendo su identidad en términos de autoridad económica y social. La mujer, aunque mencionada, se define en relación con él (“dirigía el negocio de su esposo”), lo que revela una relevancia relacional, subordinada al rol masculino, más que una agencia propia.

Desde los roles asignados, el varón encarna el rol activo de producción, comercio y autoridad pública, mientras la mujer cumple un rol auxiliar dentro del ámbito doméstico-

administrativo. La frase “dirigía el negocio de su esposo” sugiere una participación económica femenina, pero enmarcada en una estructura de dependencia simbólica. Esta formulación perpetúa, como señala Lerner (1993), la noción patriarcal de la mujer como colaboradora y no como sujeto pleno de acción social. La representación de ella como “esposa que ayuda” y de él como “esposo que posee” reproduce el orden jerárquico de género característico del discurso histórico tradicional.

En la representación, ambos personajes son mostrados con identidad específica —rostros reconocibles, nombre y atributos materiales—, lo que otorga cierta individualidad. Sin embargo, el análisis visual y textual los jerarquiza: el hombre sostiene un rollo de papel, símbolo de cultura, racionalidad y poder público, mientras la mujer porta una tablilla de cera, asociada al ámbito privado y la gestión doméstica. Esta diferenciación iconográfica refuerza lo que Perrot (2008) describe como la división simbólica del espacio histórico, donde el hombre habita la esfera de la razón y la acción, y la mujer la del orden y el deber. En cuanto a la relevancia histórica, el texto confiere al varón una relevancia propia, ya que lo destaca como comerciante y posible funcionario, mientras que la mujer obtiene una relevancia relacional, en tanto apoya o complementa la labor del esposo. Esta forma de representación coincide con la lógica de lo que Scott (1990) denomina “la diferencia como fundamento del poder”: la identidad femenina se define en función del vínculo con el hombre, y nunca como experiencia autónoma o sujeto de historia.

El nivel de abstracción se enmarca en el plano concreto —una pareja, un retrato, un oficio—, pero con una fuerte abstracción ideológica: se omite cualquier alusión a las desigualdades legales o sociales que estructuraban el matrimonio romano, como la manus o el control masculino sobre los bienes y la vida de la esposa. Esta omisión constituye una operación discursiva de distorsión, que romantiza la vida conyugal porque presenta una imagen de complementariedad, ocultando las relaciones de poder y subordinación. En términos de Smith (2019), el discurso escolar construye una “historia amable” que suaviza los conflictos de género bajo un relato de armonía doméstica.

La cuarta y última evidencia (<https://shorturl.at/ze7Hw>) constituye un ejemplo representativo de cómo el texto escolar naturaliza las jerarquías sociales y de género en la vida cotidiana de la Antigüedad, presentándolas como aspectos decorativos o anecdóticos dentro de la domus romana. Desde la categoría de presencia de los actores, se advierte una supresión parcial de los sujetos subordinados: si bien se menciona que las familias “vivían junto a sus esclavos”, estos no aparecen ni en la imagen principal ni en la descripción detallada de los espacios, lo que borra su protagonismo en el funcionamiento doméstico. Las mujeres, por su parte, solo se aluden indirectamente al mencionar “dormitorios de hombres y mujeres”, sin precisar sus roles o condiciones dentro del hogar. Esta invisibilización selectiva reproduce lo que Scott (1990) denomina una historia sin sujetos, en la que las estructuras de poder se presentan como naturales, ocultando las relaciones de dominación que las sustentan.

En cuanto a los roles asignados, el discurso otorga centralidad al amo como propietario, mientras las mujeres y los esclavos son relegados al trabajo doméstico implícito. La descripción arquitectónica —“muchas habitaciones para distintos fines”, “finamente decorada”— refuerza la idea de una vida doméstica regida por el estatus y el confort, omitiendo las dinámicas laborales y de control que sostenían ese modo de vida. Las actividades femeninas, vinculadas históricamente a la gestión del hogar y al cuidado, quedan diluidas en la descripción espacial, lo que, según Lerner (1993), refleja la domesticación simbólica del trabajo femenino: una apropiación del espacio privado que oculta su carácter productivo y su valor social.

Desde la representación, los actores masculinos y de élite aparecen específicamente identificados como habitantes legítimos de la casa —la “familia adinerada”—, mientras

que mujeres y esclavos son generalizados o suprimidos, sin rostro ni nombre. Esta construcción visual e informativa responde a lo que Perrot (2008) describe como la ausencia de las mujeres y las clases subalternas del imaginario histórico, donde solo los hombres libres son considerados dignos de representación. Así, la *domus* se erige como símbolo de estatus, pero no como espacio de conflicto o desigualdad.

Respecto a la relevancia histórica, la familia propietaria posee una relevancia propia, asociada a su poder económico y prestigio social, mientras que las mujeres y los esclavos mantienen una relevancia relacional: su valor se define por el servicio o pertenencia al pater familias. Esta jerarquización coincide con lo que Smith (2019) denomina la “genealogía masculina del relato histórico”, en la que los espacios domésticos son interpretados desde la perspectiva del dominio y no desde las experiencias cotidianas de quienes los habitan.

En el nivel de abstracción, el texto se presenta como una descripción objetiva del espacio arquitectónico, pero opera una fuerte abstracción ideológica al omitir los vínculos de poder, dependencia y género que organizaban la vida doméstica. Esta omisión constituye una operación discursiva de desviación, ya que desplaza el foco desde las relaciones sociales hacia la estética del entorno: mosaicos, columnas y mobiliario. Tal desplazamiento convierte una estructura de desigualdad en un objeto de admiración cultural, lo que Scott (1990) advierte como una estrategia discursiva que despolitiza el pasado y refuerza su carácter normativo.

Los resultados obtenidos dialogan de manera directa con un cuerpo robusto de investigaciones que advierten la persistencia de lógicas patriarcales y adultocéntricas en los textos escolares de Historia. En el caso chileno, las formas de supresión, relevancia relacional y estetización del pasado identificadas en este estudio coinciden con lo señalado por Álvarez (2021; 2022), quien ha documentado consistentemente cómo los manuales reproducen jerarquías de género mediante narrativas que privilegian la acción masculina y relegan a mujeres y niñas a espacios secundarios o invisibles. Este patrón también es coherente con los hallazgos de Minte y González (2015), quienes muestran que tanto en Chile como en Cuba los textos continúan articulando un discurso excluyente, y con el análisis crítico de Fernández (2017), que evidencia la persistencia del androcentrismo incluso en materiales curriculares supuestamente actualizados. Del mismo modo, Díaz y Puig (2020) advierten que la simple incorporación de figuras femeninas no transforma las lógicas profundas del relato, una característica que se reproduce en las evidencias analizadas, donde la inclusión aparece despolitizada y desprovista de agencia histórica.

En un plano comparado, los resultados también se alinean con investigaciones desarrolladas en otros contextos educativos. Rodríguez y Solé (2018) muestran que España y Portugal presentan patrones similares de centralidad masculina en la historia escolar, mientras que Southworth et al. (2019) evidencian que los manuales de Historia del siglo XXI continúan ofreciendo una visibilidad superficial de las mujeres, sin alterar el canon tradicional. Asimismo, este estudio aporta un matiz significativo al evidenciar que estas lógicas no solo persisten en cursos superiores o en la narrativa reciente, sino también en niveles iniciales como 3° básico y en contenidos del mundo antiguo. Ello resulta especialmente relevante porque —como señalan Madrid (2017) y Rausell (2020)— la formación temprana de una sensibilidad histórica con perspectiva de género es clave para consolidar una conciencia histórica crítica, pues es en estos primeros espacios escolares donde se configuran los marcos interpretativos que orientarán la comprensión del pasado, la lectura del presente y el desarrollo futuro del estudiantado.

#### 4. CONCLUSIÓN

El análisis realizado demuestra que las representaciones sobre los Juegos Olímpicos y la Antigua Roma presentes en el manual escolar analizado continúan inscritas en una matriz discursiva que reproduce jerarquías de género, relaciones adultocéntricas y formas de visibilidad selectiva que limitan la comprensión histórica del estudiantado. Lejos de ofrecer un relato plural y crítico, las narrativas escritas y visuales privilegian la centralidad del varón libre como sujeto legítimo de la acción histórica, mientras mujeres, niñas, esclavos y personas con discapacidad permanecen ausentes, subordinados o representados mediante categorías relacionales que restringen su agencia. Estas operaciones discursivas no solo configuran una imagen parcializada del mundo antiguo, sino que también moldean horizontes de interpretación en los que las desigualdades aparecen como rasgos naturales del orden social y no como construcciones históricas sujetas a disputa.

Las evidencias muestran que la historia escolar opera mediante mecanismos de supresión, neutralización o estetización que despolitizan los conflictos y estabilizan jerarquías simbólicas. Tanto en los Juegos Olímpicos como en la cotidianidad romana, las relaciones de poder se presentan como características inherentes a las culturas estudiadas, reforzando de manera implícita la legitimidad de modelos patriarcales y elitistas. Incluso en los fragmentos donde se reconoce la inclusión contemporánea de mujeres y personas con discapacidad, el discurso adopta un tono celebratorio que omite los procesos sociales, políticos y feministas que permitieron ampliar las fronteras de la ciudadanía corporal. La desigualdad, de este modo, sobreviene como dato y no como problema.

Estas constataciones refuerzan la urgencia de revisar los criterios epistemológicos, hermenéuticos y pedagógicos que sustentan los textos escolares, pues en ellos se configura tempranamente la conciencia histórica. Una enseñanza comprometida con la equidad debe incorporar la diversidad de experiencias humanas, visibilizar los conflictos del pasado y cuestionar las formas simbólicas que orientan la interpretación social. Integrar las voces históricamente excluidas no es solo un gesto de justicia narrativa, sino una condición para desarrollar una conciencia histórica crítica, capaz de comprender el presente con mayor claridad y proyectar sociedades más democráticas e inclusivas.

De cara a futuras investigaciones, resulta necesario ampliar el análisis hacia otros niveles escolares y materiales curriculares para determinar si las lógicas androcéntricas, adultocéntricas y jerarquizadoras identificadas se reproducen de manera sistemática en el relato histórico ofrecido por el sistema educativo chileno. Asimismo, abrir una línea comparativa con textos escolares de otros países latinoamericanos permitiría explorar cómo estas narrativas se articulan en contextos sociopolíticos diversos, identificando patrones regionales, tensiones comunes y posibles alternativas de representación del mundo antiguo. Esta perspectiva comparada contribuiría a situar el caso chileno dentro de un panorama más amplio de producción de conocimiento escolar.

Paralelamente, resulta especialmente relevante investigar la recepción que niñas y niños hacen de estos discursos, analizando cómo interpretan, negocian o resisten las representaciones de género que se les ofrecen en los manuales. Vincular este análisis con observaciones de aula permitiría comprender cómo los docentes median —o refuerzan— estas narrativas, así como identificar estrategias didácticas capaces de contrarrestar sesgos y promover lecturas históricas críticas. Estas líneas, en conjunto, buscan diagnosticar las limitaciones de los textos escolares y orientar la producción de materiales y prácticas pedagógicas que fomenten una enseñanza de la historia más inclusiva, democrática y epistemológicamente rigurosa.

## AGRADECIMIENTOS

Se agradece a “ANID InES Género INGE220011”, la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y la Universidad Católica de la Santísima Concepción (UCSC), por el financiamiento otorgado para la realización de esta investigación. Este trabajo se enmarca en el proyecto “Voces silenciadas: Redescubriendo la participación femenina en la Historia Republicana de Chile”. Este estudio deriva de la estancia de investigación realizada en el mes de febrero de 2026 en la Universidad de Alicante (España).

## REFERENCIAS

- Álvarez, H. (2021). Representaciones discursivas de las mujeres en la historia escolar chilena (1810-2017). *Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260039>
- Álvarez, H. (2022). Los libros de texto y sus discursos: Representaciones de las mujeres en la historia escolar chilena (13.000 a. C. - 1810). *História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography*, 15(38), 97-136. <https://doi.org/10.15848/hh.v15i38.1817>
- Álvarez, H., y Benoit, C. (2025). Voces silenciadas: La incorporación de la perspectiva de género en los textos escolares de Historia en Chile. *Desde el Sur*, 17(3), e0068.
- Campos, L., y Lizana, C. (2023). *Texto del Estudiante de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de 3° Básico*. Santillana.
- Díaz, M., y Puig, M. (2020). Análisis de la vigencia de una educación sexista en los libros de textos de Historia de 4° de la ESO. *Social and Education History*, 9(1), 38-64. <https://doi.org/10.17583/hse.2020.4294>
- Fairclough, N. (2013). *Language and power*. Routledge.
- Fernández, M. (2017). La valoración en el discurso de la enseñanza de la historia. Aportes para el análisis del androcentrismo. *Revista Signos*, 50(138), 361-384. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342017000300361>
- Madrid, M. (2017). Enseñar historia desde la metodología de género: Representaciones culturales y prácticas sociales. En H. Gallego y M. Moreno (Eds.), *Cómo enseñamos la historia (de las mujeres)*. Homenaje a Amparo Pedregal (pp. 125-151). Icaria Editorial.
- Minte, A., y González, E. (2015). Discriminación y exclusión de las mujeres en los textos escolares chilenos y cubanos de historia. *Revista de Investigación Educativa*, 33(2), 321-333. <https://doi.org/10.6018/rie.33.2.196231>
- Lerner, G. (1993). *The creation of feminist consciousness: From the middle ages to eighteen-seventy*. Oxford University Press.
- Palacios, N., Rodríguez, O., Díaz, J., y Martínez, S. (2024). El futuro de la enseñanza de la historia: Nuevas perspectivas para una nueva sociedad. *Educación y Humanismo*, 26(46), 248-254. <https://doi.org/10.17081/eduhum.26.46.7196>
- Perrot, M. (2008). *Mi historia de las mujeres*. Fondo de Cultura Económica.
- Rausell, H. (2020). ¿Qué aporta el género a la formación de docentes de historia? La valoración de la perspectiva de género entre los estudiantes del Máster de Profesor/Profesora en Educación Secundaria. *Panta Rei. Revista Digital de Historia y Didáctica de la Historia*, 14(1), 185-203. <https://doi.org/10.6018/pantarei.444781>

- Rodríguez, R., y Solé, G. (2018). Los manuales escolares de Historia en España y Portugal. Reflexiones sobre su uso en educación primaria y secundaria. *Arbor*, 194(788), 1-12. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2004>
- Scott, J. (1990). El género, una categoría útil para el análisis histórico. En J. Amelang y M. Nash (Comps.), *Historia y género. Las mujeres en la Europa moderna y contemporánea* (pp. 23-56). Alfons el Magnànim.
- Smith, B. (2019). *Women's studies: The basics*. Routledge.
- Southworth, E., Kempen, J., & Zielinski, M. (2019). Whose story is it, now? Re-examining women's visibility in 21st century secondary world history textbooks. *Teaching Social Studies*, 19(2), 45-57.
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Van Dijk, T. (2019). *Racismo y discurso en América Latina*. Gedisa.
- Van Leeuwen, T. (2013). The representation of social actors. En C. Caldas-Coulthard & M. Coulthard (Eds.), *Texts and practices: Readings in critical discourse analysis* (pp. 32-70). Routledge.
- Weber, M. (1949). *The methodology of the social sciences*. Free Press.
- Wodak, R. (2009). *Discourse of politics in action: Politics as usual*. Palgrave Macmillan.

### Capítulo 3. Proyecto de innovación docente universitario basado en el Flipped Classroom + Breakout educativo

Cristian Ariza Carrasco

<https://orcid.org/0000-0001-6598-5072>

Beatriz Aguilar Yamuza

<https://orcid.org/0000-0002-6739-1486>

Francisco Manuel Espejo Jiménez

<https://orcid.org/0000-0003-0911-3143>

*Universidad de Córdoba (España)*

<https://doi.org/10.14679/4698>

**Resumen:** La sociedad actual se caracteriza por una elevada hipercomunicación e inmediatez, fruto del proceso de digitalización y la presencia de internet. Esto, remarca la importancia de trabajar la capacidad de pensamiento crítico y resolución de problemas, especialmente en futuros docentes. No obstante, diversos estudios revelan que el estudiantado muestra una actitud pasiva, como receptores de información, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje; dificultando la adquisición de ambas competencias. Ante esto, se plantea la implementación de un proyecto de innovación en el contexto universitario, cuyo enfoque se basa en la combinación de dos metodologías activas: el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), por medio del Breakout y el Flipped Classroom. Será aplicado en varios cursos del Grado en Educación Infantil y Grado en Educación Primaria de la Universidad de Córdoba y se espera contribuir a la mejora y calidad educativa. La experiencia será evaluada mediante una rúbrica y un análisis DAFO. Con este proyecto se espera que el alumnado desarrolle su capacidad de pensamiento crítico en las materias en las que se imparte este proyecto; aumente su motivación y participación durante las sesiones de clase; adquiera conocimiento de nuevas metodologías para su implementación didáctica en su futuro trabajo como docentes; e incremente sus habilidades sociales y creatividad.

**Palabras clave:** aprendizaje basado en juegos, breakout, flipped classroom, formación del personal docente, innovación educacional

**Abstract:** Contemporary society is characterized by high levels of hypercommunication and immediacy, stemming from the digitalization process and the presence of the internet. This highlights the importance of fostering critical thinking and problem-solving skills, especially in future teachers. However, various studies reveal that students tend to adopt a passive attitude, acting as mere recipients of information during the teaching-learning process, which hinders the acquisition of both competencies. In response to this, the implementation of an innovation project is proposed in the university context, based on the combination of two active methodologies: Game-Based Learning (GBL), through Breakout, and the Flipped Classroom approach. It will be applied in several courses of the Early Childhood Education and Primary Education degrees at the University of Córdoba, with the aim of contributing to educational improvement and quality. The

experience will be evaluated using a rubric and a SWOT analysis. With this project, it is expected that students will develop their critical-thinking skills in the subjects where it is implemented; increase their motivation and participation during class sessions; acquire knowledge of new methodologies for their future teaching practice; and enhance their social skills and creativity.

**Keywords:** breakout, educational innovation, flipped classroom, game-based learning, teacher training

## 1. INTRODUCCIÓN

La sociedad actual presenta un elevado nivel de evolución, impulsado por la información y la comunicación global, lo que ha ocasionado una gran presión en los sistemas educativos actuales, que deben focalizar sus esfuerzos en formar a ciudadanos en las nuevas habilidades del siglo XXI. Además, el crecimiento exponencial de la Inteligencia Artificial (IA), considerada la Quinta Revolución Industrial, está generando de forma progresiva profundos cambios en los futuros puestos de trabajo y estilos de vida (Sepriyanti et al., 2021).

Ante este panorama, tanto los avances sociales como económicos reclaman al sistema educativo que dote a los ciudadanos de las competencias del siglo XXI, para que puedan participar y beneficiarse de una sociedad en la que el activo principal es el conocimiento (Ananiadou et al., 2009). Las instituciones de educación superior juegan un papel primordial a la hora de garantizar la transferencia y desarrollo de estas competencias a su estudiantado, de cara a su incorporación eficaz al mercado laboral (Li y Ironsi, 2024; Teng et al., 2019).

Entre las capacidades que se espera de los discentes, cabe señalar la habilidad de resolución de problemas, la comunicación, el trabajo en equipo y el uso e integración de las TIC en el proceso de enseñanza (Fajaryati y Akhyar, 2020; Sokhanvar et al., 2021). Solo con ellas se podrán conseguir especialistas con capacidad para el diálogo, la detección y resolución de problemas, y la habilidad para realizar una evaluación crítica de juicios y opiniones (Milto et al., 2020). A su vez, el pensamiento crítico, como habilidad de pensamiento superior (Marsella, 2018) es esencial, para que toda persona pueda tener éxito en su vida laboral y personal (Naeem y Rana, 2023), ya que permite a la persona llevar a cabo un análisis eficaz de la información, de tal forma que pueda emitir juicios de valor, comprenderla y recuperarla (Greenhill, 2010).

Esta habilidad no es innata, y para que un estudiante la desarrolle necesita cultivarla a través del aprendizaje, para así ser capaz de analizar argumentos, alcanzar sus propias conclusiones por medio del razonamiento, y resolver problemas (Naeem y Rana, 2023). Por otro lado, las habilidades de socialización y colaboración se han vuelto igual de imprescindibles, no solo porque la capacidad de trabajar en equipo favorece la empleabilidad de las personas, sino porque también contribuye a mejorar el rendimiento académico de los discentes (Oyelere et al., 2021). Esto se debe a que, por medio del trabajo en equipo, el alumnado puede mejorar sus habilidades comunicativas y las relaciones con los compañeros/as.

Como bien se puede apreciar, para el desarrollo de estas habilidades en el estudiantado la sociedad actual exige que los futuros docentes las desarrollen y apliquen en su futuro trabajo, especialmente el pensamiento crítico como parte integral del desarrollo de su competencia profesional (Milto et al., 2020). Para ello, es necesaria la presencia de profesionales cualificados que pongan en marcha metodologías activas que potencien el desarrollo de estas competencias, y aún más considerando que diversos estudios destacan

que los futuros docentes solo emplean de forma ocasional el PC (Naeem y Rana, 2023) y tienen dificultades para el diálogo constructivo, la escucha activa (González y Dinagsao, 2020); prefiriendo en varias ocasiones trabajar de forma individual por falta de tiempo y confianza con el resto de compañeros/as.

Ante este hecho, es primordial indagar en cómo metodologías activas como el aprendizaje basado en juegos (ABJ) y el flipped classroom pueden contribuir a desarrollar en el futuro profesorado las competencias anteriormente anunciadas.

### **1.1. Metodologías activas**

Márquez y García (2022) consideran que para que una metodología sea activa debe posicionar al alumnado en el eje de la intervención pedagógica, adquiriendo un papel activo en la construcción de su propio proceso de aprendizaje y desarrollando la capacidad para poner en práctica todas sus habilidades, destrezas, técnicas, procedimientos o actitudes. Así, los estudiantes tendrán la ocasión de resolver problemas aplicables a su contexto real, además de cultivar todas las competencias y habilidades esenciales para alcanzar un crecimiento personal pleno que les permita participar en la sociedad.

La relevancia que ha adquirido este tipo de metodologías en los últimos años se ha visto reflejado en la literatura científica, así como también en la legislación educativa. Así en el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria se señala que las metodologías activas son fundamentalmente adecuadas, mostrando un enfoque competencial, al permitir construir el conocimiento y fortalecer el intercambio de ideas entre el alumnado en el aula.

Este tipo de metodologías, pese a que se podría tener una percepción de que se trabajan más en la educación obligatoria (colegios) que en el ámbito universitario, la realidad es que se aplican en ambos niveles. Jasso Alfieri et al. (2023) mencionan algunas de las ventajas que presenta su aplicación en los estudiantes universitarios, entre las que se pueden destacar las siguientes: el alumnado se convierte en un elemento activo; se impulsa la autonomía del mismo en su proceso de aprendizaje; se favorece la retención de conceptos, mediante una comprensión más profunda y duradera de lo aprendido, y eliminando la memorización; se facilita el aprendizaje a través de la indagación, investigación; los discentes se vuelven personas más responsables y resolutivas; se desarrolla el pensamiento crítico y reflexivo; se mejoran las habilidades sociales y competencias comunicativas; se refuerza el trabajo en equipo, la participación, el debate, la cooperación y el aprendizaje colaborativo; aumenta la motivación y el compromiso del estudiante con el proceso educativo; y se vinculan los intereses del estudiantado con los contenidos académicos.

Como se ha indicado previamente, se puede apreciar que son suficientes las razones que justifican y favorecen la implementación de estas metodologías en los estudios universitarios. No obstante, diversas investigaciones (Escarbajal Frutos y Martínez, 2023; Zapata-Lascano et al., 2024) demuestran que estas metodologías activas no se han utilizado en gran parte de los ámbitos universitarios sustituyéndolo por los modelos tradicionales. Estos autores resaltan algunas de las limitaciones que lo sustentan como, por ejemplo, la falta de formación y experiencia en el docente; la elevada ratio de estudiantes; el escaso espacio en las aulas y mobiliario inadecuado; la excesiva carga docente; la diversidad estudiantil y tiempo limitado; lo que puede conllevar a la resistencia al cambio y a seguir optando por los modelos tradicionales.

#### **1.1.1. Tipos de metodología activas**

Entre la variedad de metodologías activas presentes y que pueden implementarse en la actualidad en el contexto universitario, este trabajo se centra en el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), por medio del Breakout y el Flipped Classroom. Respecto al ABJ, hay que indicar que se considera una de las metodologías activas que aprovecha el potencial de

los juegos para promover en los estudiantes el aprendizaje de una manera más motivadora y atractiva (González-Pérez y Álvarez-Serrano, 2022). De hecho, estudios recientes muestran evidencias del potencial del ABJ en educación superior, influyendo en variables como el compromiso, el aprendizaje o la motivación (Oestreich y Guy, 2022; Pérez-López y Navarro-Mateos, 2022).

Dentro del ABJ se encuentran el Escape Room y el Breakout, que son experiencias más inmersivas, caracterizadas por mostrar una mayor gestión emocional y presión del tiempo (Pérez-López, 2020). En concreto, el Breakout es una experiencia de aprendizaje inmersivo, caracterizada por la resolución de retos conectados con el currículo para obtener códigos secretos y resolver casos prácticos en el aula en un periodo determinado de tiempo (Arimon et al., 2022).

En relación al Flipped Classroom o Aula Invertida es un modelo pedagógico que consiste en que el docente comparte determinados recursos (lecturas, vídeos...) con el alumnado, previo a la sesión presencial de clase, con el objetivo de que trabajen dichos contenidos expuestos de forma autónoma (Bergmann y Sams, 2012). De esta forma, el tiempo que se dedica en el aula está enfocado en actividades con un enfoque más práctico-reflexivo (Mendaña y López, 2021), de tal forma que su objetivo principal es desarrollar las habilidades de nivel superior descritas en la taxonomía de Bloom, entre las que se encuentran la capacidad de crear, analizar y evaluar; y así el estudiantado muestra un papel más activo en su proceso de enseñanza-aprendizaje (Jasso Alfieri et al., 2023; Mendaña y López, 2021).

Asimismo, trabajos como el de Canales-Ronda y Hernández-Fernández (2019), y Sánchez-Soto y García-Martín (2023) evidenciaron que la aplicación de esta metodología en el contexto universitario contribuye a la mejora del aprendizaje y la satisfacción personal del alumnado. Además de ayudar a reforzar el trabajo en equipo, con un ambiente motivador, aumentando el dinamismo y la interacción en el aula, y obteniendo cambios positivos frente a discentes que no la experimentaron.

## **2. OBJETIVOS**

Tras el análisis detallado de la literatura más relevante, se ha establecido como objetivo general de este proyecto contribuir a la mejora y calidad educativa desde tres dimensiones: adquirir conocimiento científico; desarrollar habilidades y competencias procedimentales; alcanzar hábitos y actitudes relacionadas con la ciudadanía de calidad, responsable, reflexiva, crítica y participativa.

## **3. MÉTODO**

### **3.1. Participantes**

El proyecto está dirigido al alumnado de las asignaturas de Expresión Plástica Infantil y su Didáctica, Psicología de la Personalidad y la Observación Sistemática en el Aula de Educación Infantil, dentro del Grado de Educación Infantil; así como Organización de Centros Educativos, del Grado de Educación Primaria. Según los datos de matriculación, en total hay una media de 60 participantes por cada asignatura, con una media de 20 años de edad y adaptados a las nuevas tecnologías y metodologías.

### **3.2. Instrumentos**

Para recopilar información de la efectividad del proyecto, se han diseñado dos instrumentos. El primero de ellos, consiste en una rúbrica de observación (Tabla 1), en la que se abordan seis aspectos relacionados con la adquisición del conocimiento científico, la aplicación de procedimientos y técnicas, la resolución de problemas, la autonomía en la ejecución, el pensamiento crítico, y la responsabilidad y participación.

**Tabla 1.** Rúbrica de evaluación.

	Incompleto (0%-25%)	Aceptable (25%-50%)	Bien (50%-75%)	Excelente (75%-100%)
Adquisición de conocimiento científico	Muestra comprensión deficiente del conocimiento.	Presenta una comprensión básica del conocimiento.	Muestra una comprensión adecuada del conocimiento.	Demuestra un dominio profundo y preciso del conocimiento.
Aplicación de procedimientos y técnicas	No aplica los procedimientos o lo hace de forma incorrecta.	Aplica los procedimientos incorrectamente, mostrando errores que afectan a los resultados.	Aplica correctamente los procedimientos, con errores menores que no afectan a los resultados.	Hace un uso preciso y sistemático de los procedimientos, sin cometer errores.
Resolución de problemas	No logra resolver los problemas planteados.	Presenta dificultades para resolver problemas y requiere de apoyo constante.	Requiere de apoyo mínimo para resolver problemas y su razonamiento es adecuado.	Identifica y resuelve problemas de forma autónoma, creativa y fundamentada.
Autonomía en la ejecución	Depende completamente de la guía del docente.	Requiere de la orientación frecuente para ejecutar las actividades.	Muestra autonomía con algunas dudas puntuales.	Ejecuta las actividades con total autonomía y seguridad.
Pensamiento crítico	No analiza críticamente las problemáticas o acepta información sin cuestionarla.	Presenta análisis superficiales, con escasa argumentación o repetición de ideas.	Analiza problemáticas y argumenta su postura, aunque con menor profundidad o diversidad de fuentes.	Analiza problemáticas con profundidad, cuestiona supuestos, integra diversas perspectivas y fundamenta sus posturas con argumentos sólidos.
Responsabilidad y participación	No participa o muestra actitudes que obstaculizan el trabajo colectivo. Muestra conductas poco responsables.	Participa de manera pasiva o poco constante. Muestra responsabilidad de forma intermitente.	Participa de forma regular y respetuosa. Generalmente actúa con responsabilidad.	Participa de forma activa y respetuosa, promoviendo el diálogo y la colaboración. Actúa de manera coherente y constante con valores éticos.

El segundo instrumento consiste en un análisis DAFO (Tabla 2), destinado a evaluar el desarrollo del proyecto y que presenta la siguiente estructura:

**Tabla 2.** Análisis DAFO.

DEBILIDADES (aspectos negativos internos)	AMENAZAS (aspectos negativos externos)
Instrucciones Materiales Dinámica	Aplicabilidad a otras materias Absentismo Aulas y recursos Apoyo institucional
FORTALEZAS (aspectos positivos internos)	OPORTUNIDADES (aspectos positivos externos)
Instrucciones Dinámica Nivel de participación del alumnado Nivel de preparación del estudiantado	Apoyo institucional Aulas y recursos Coordinación docente Integración de competencias transversales

### 3.3. Descripción de la experiencia

El proyecto de innovación docente, anteriormente anunciado, será implementado siguiendo las siguientes fases de trabajo que se describen a continuación, y que serán implementadas durante un cuatrimestre:

#### 3.3.1. Fase 1. Explicación del Flipped Classroom y Breakout

En las asignaturas elegidas para implementar el proyecto se explicará al alumnado, durante la primera sesión, las dos metodologías indicadas para que conozcan su estructura de trabajo.

Para desarrollar el Flipped Classroom, se han elaborado videos y lecturas que tendrán que previsualizar en casa, y cumplimentar un cuestionario para comprobar que lo han hecho antes de entrar a las sesiones de clase presenciales de gran grupo, en las que se llevarán a cabo ejercicios prácticos para aplicar lo que el alumnado ha aprendido con el material en casa. De esta forma se focalizan las sesiones presenciales en prácticas teórico-reflexivas. En cuanto al Breakout, se implementará durante las sesiones de grupo mediano de trabajo establecidas en el calendario oficial de cada asignatura. Esto es debido a que en estas clases el número de estudiantes por sesión práctica es más reducido que en las clases teóricas, ya que el alumnado se divide en varios grupos medianos para trabajar, y normalmente cuentan con un total aproximado de 20 discentes organizados en grupos de trabajo de 4-5 integrantes. Principalmente, el breakout se desarrollará en la última sesión práctica de cada tema, de tal forma que estará diseñado para que, a través de pruebas prácticas reflexivas, el alumnado ponga en práctica el conocimiento adquirido a lo largo del tema en cuestión. Para su implementación, se harán uso de cajas para guardar pistas de las pruebas prácticas y cerradas con candados numéricos y de letras, que el estudiantado tendrá que desbloquear resolviendo las pruebas.

Ambas metodologías se irán intercalando a lo largo del temario, y en el último tema de cada asignatura se hará la integración conjunta entre el Flipped Classroom y el Breakout. Para ello, en las clases de gran grupo se explicará contenido y se harán ejercicios prácticos en el aula, y en las sesiones previas a las del grupo mediano de trabajo el alumnado visualizará un contenido teórico en casa para que durante la sesión presencial, y trabajando en grupos de 4-5 componentes, resuelvan un breakout compuesto por cuatro pruebas. Este será un breakout cooperativo, ya que cada grupo de trabajo deberá superar todas las pruebas para conseguir llaves y códigos que permitirán abrir la caja final, y que solo podrán abrir si todos los grupos consiguen superar todas las pruebas diseñadas.

### ***3.3.2. Fase 2. Diseño de su propio Flipped Classroom + Breakout***

En las últimas dos semanas del cuatrimestre el estudiantado, en base a todo el contenido aprendido en clase, diseñará su propio breakout a modo de repaso. Cada grupo mediano de trabajo (hay tres grupos de aproximadamente 20 discentes) elaborará su propio breakout y lo aplicará a los otros dos grupos medianos de trabajo.

### ***3.3.3. Fase 3. Evaluación del proyecto***

A lo largo del trabajo en clase se hará uso de una rúbrica para ir evaluando la efectividad del proyecto, y una vez finalizado los docentes a cargo de cada asignatura pondrán en común la experiencia vivida y cumplimentarán el análisis DAFO previamente diseñado y especificado anteriormente.

### ***3.3.4. Fase 4. Jornadas de difusión y transferencia.***

Para finalizar el proyecto, se celebrarán unas jornadas de difusión en la Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología de la UCO, que tendrán 1 día de duración. Durante la jornada, se expondrá a toda la universidad los mejores breakout diseñados por el estudiantado. Estos versarán sobre el proceso de investigación científica, aspectos relacionados con la organización de un centro educativo y el desarrollo psicoevolutivo del menor, y sobre elementos artísticos. Para la exposición, se reservarán varias aulas, en las que estarán montados dos breakout de cada temática, y cada breakout contará con estudiantes a cargo de este para que sirvan de guía al resto del alumnado del centro que quiera realizarlo.

## **4. RESULTADOS ESPERADOS Y DISCUSIÓN**

Una vez realizado el proyecto, se considera relevante mencionar los resultados que se esperan alcanzar en el estudiantado con su implementación. En primer lugar, se pretende que el alumnado adquiera un buen dominio teórico-práctico de los contenidos abordados en clase, ya que autores como Jasso Alfieri et al. (2023) afirman que este tipo de metodologías activas favorece la retención de conceptos, mediante una comprensión más profunda y duradera de lo aprendido. Además, se espera una retroalimentación inmediata en el alumnado en relación a los contenidos teóricos y prácticos abordados, facilitando el aprendizaje continuo y una mejor consolidación de conocimientos. Con esto se pretende que los discentes desarrollen sus habilidades procedimentales, y que ejerzan un papel fundamental a la hora de transformar el conocimiento teórico en acción práctica y aplicable ante cualquier situación que lo requiera.

En cuanto a su capacidad de resolución de problemas y de pensamiento crítico, se espera el desarrollo de habilidades críticas fundamentales para afrontar desafíos complejos. Estos resultados esperados coinciden con el estudio de Márquez y García (2022) al afirmar que con la implementación de estas metodologías activas los estudiantes tendrán la oportunidad de resolver problemas transferibles a la vida real. Asimismo, investigaciones realizadas por Sokhanvar et al. (2021) señalan que entre las capacidades que se espera que adquieran los futuros docentes se mencionan las habilidades de resolución de problemas, la comunicación o el trabajo en equipo.

Por otra parte, en lo referente al pensamiento crítico se coincide con autores como Milto et al. (2020) al señalar que la sociedad actual exige que los futuros docentes lo desarrollen y apliquen como parte integral del desarrollo de su competencia profesional. Los resultados esperados también podrían coincidir con estudios como el de Márquez y García (2022) que resaltan la importancia de la promoción del aprendizaje activo mediante la participación y construcción de su propio proceso de aprendizaje. Con ello, se pretende que el alumnado adquiera su propia autonomía favoreciendo y enriqueciendo su aprendizaje. A su vez, autores como Jasso Alfieri et al. (2023) destacan que la aplicación de las metodologías activas en el estudiantado universitario impulsa su autonomía, facilitando el aprendizaje a través de la indagación e investigación.

Por último, se espera un alto nivel de participación e implicación del alumnado en las materias, generando un impacto emocional positivo en su motivación y compromiso. Como ha mostrado la literatura consultada, se presentan evidencias del potencial del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) en educación superior, incidiendo positivamente en variables como el compromiso, el aprendizaje o la motivación del alumnado (Oestreich y Guy, 2022; Pérez-López y Navarro-Mateos, 2022). También, a través de la implementación de estas metodologías activas se espera que aumente el trabajo en equipo por medio de la colaboración y la comunicación efectiva entre el estudiantado y el profesorado; así como formar a discentes responsables y comprometidos con el éxito académico.

## **5. CONCLUSIONES**

El proyecto de innovación docente basado en la combinación del Flipped Classroom y el Breakout educativo se presenta como una propuesta coherente y pertinente para responder a las demandas educativas actuales en el contexto universitario. A partir del análisis teórico realizado, se evidencia que las metodologías activas constituyen una vía eficaz para superar los modelos tradicionales centrados en la transmisión pasiva de contenidos, favoreciendo un aprendizaje más significativo, participativo y orientado al desarrollo de competencias clave del siglo XXI.

La integración del Flipped Classroom permite optimizar el tiempo presencial, promoviendo la autonomía del alumnado y el trabajo previo de los contenidos, mientras que el Breakout educativo, enmarcado dentro del Aprendizaje Basado en Juegos, potencia la motivación, la implicación emocional y el aprendizaje cooperativo. Esta combinación metodológica no solo favorece una mayor retención de los contenidos teórico-prácticos, sino que también impulsa el desarrollo del pensamiento crítico, la resolución de problemas, la creatividad y las habilidades sociales, aspectos esenciales para el futuro desempeño profesional de los docentes.

Asimismo, el diseño del proyecto contempla una evaluación sistemática mediante rúbricas y un análisis DAFO, lo que permitirá valorar de manera rigurosa su efectividad, detectar fortalezas y debilidades, y proponer mejoras para futuras implementaciones. La fase final de difusión y transferencia refuerza, además, el carácter innovador y colaborativo de la experiencia, extendiendo su impacto a la comunidad universitaria.

En definitiva, este proyecto aspira a contribuir a la mejora de la calidad educativa en la educación superior, formando a docentes críticos, reflexivos y comprometidos, capaces de aplicar metodologías activas e innovadoras en su futura práctica profesional.

## REFERENCIAS

- Ananiadou, K., & Claro, M. (2009). *21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. OECD.
- Arimon-Nuevo, J., Freixa-Toha, J., & Sabido-Codina, J. (2022). ¿El Breakout o Escape Room, un recurso viable para la Educación Infantil? *Didácticas específicas*, (27), 97-111.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. International Society for Technology in Education.
- Canales-Ronda, P. y Hernández-Fernández, A. (2019). Metodología flipped classroom en la enseñanza universitaria. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 10(28), 116–130. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2019.28.432>
- Escarbajal Frutos, A., & Martínez Galera, G. (2023). Uso de las metodologías activas en los centros educativos de educación infantil, primaria y secundaria. *International Journal of New Education*, 11, 5–25. <https://doi.org/10.24310/IJNE.11.2023.16452>
- Fajaryati, N., & Akhyar, M. (2020). The employability skills needed to face the demands of work in the future: Systematic literature reviews. *Open Engineering*, 10(1), 95–603.
- González-Pérez, A., & Álvarez-Serrano, A. (2022). Aprendizaje basado en juegos para aprender una segunda lengua en educación superior. *Innoeduca: International Journal of Technology and Educational Innovation*, 8(2), 114-128. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2022.v8i2.13858>
- Gonzales, M. G., & Dinagsao, A. V. (2020). Collaborative skills of pre-service teachers. *Asia Pacific Journal of Social and Behavioral Sciences*, 17, 1-6. <https://doi.org/10.57200/apjsbs.v17i2599-4891.221>
- Greenhill, V. (2010). *Memo from Partnership for 21st Century Skills from Common Core Standards Initiative Design Team*. John Wiley & Sons
- Jasso Alfieri, R. D., Fernández Mora, V. de J. y Gadea Aiello, G. F. (2023). Enfoques epistemológicos alternativos desde la Pedagogía y la Filosofía frente los desafíos de la posverdad y la desinformación en la Educación Superior. En S. Rebollo-Bueno, C. Algaba y L. M. Fernández-Martínez (Eds.), *Género y educación ante la manipulación de la comunicación* (453-471). Dykinson.
- Li, W., & Ironsi, C. S. (2024). Efficacy of micro credential learning spaces in developing students' twenty-first century skills: Towards graduate work readiness. *Education and Information Technologies*, 29(1), 1201–1216. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12294-3>
- Marsella, N. R. (2018). *Critical and creative thinking in general education*. A descriptive case study. Ph. D. Thesis. College of William and Mary, School of Education. <http://dx.doi.org/10.25774/w4-kcrj-rt68>
- Milto, L., Sultanova, L., & Dubrovina, I. (2020). Fostering critical thinking skills among future teachers. *E-mentor*, 4(86), 13-21. <https://doi.org/10.15219/em86.1478>
- Naeem, M., & Rana, R. A. (2023). An Investigation about Creative and Critical Thinking Skills of Prospective Teachers: A Preliminary Study. *Bulletin of Education and Research*, 45(3), 35-47. <http://pu.edu.pk/home/journal/32>
- Oestreich, J. H., & Guy, J. W. (2022). Game-based learning in pharmacy education. *Pharmacy*, 10(1), 11. <https://doi.org/10.3390/pharmacy10010011>
- Oyelere, S. S., Olaleye, S. A., Balogun, O. S., & Tomczyk, Ł. (2021). Do teamwork experience and self-regulated learning determine the performance of students in an online educational technology course?. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5311–5335. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10535-x>

- Pérez-López, I. J. (2020). *De las 7 Bolas de Dragón a los 7 Reinos de Poniente: viajando por la ficción para transformar la realidad*. Copideporte S.L.
- Pérez-López, I. J. y Navarro-Mateos, C. (2022a). Un *serious game* como recurso formativo en la especialidad de Educación Física del máster de profesorado. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 46, 725-732. <https://doi.org/10.47197/retos.v46.93751>
- Márquez Ordoñez, A., & García Pérez, J. B. (2022). Metodologías activas y diseño universal para el aprendizaje. Influencia de las pautas DUA en el diseño de tareas, actividades y/o ejercicios de aula. *Journal of Neuroeducation*, 3(1), 109-118. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i1.39661>
- Mendaña, C., & López, E. (2021) Impacto de la clase invertida en la percepción, motivación y rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Formación Universitaria*, 14(6), 97-108. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062021000600097>
- Sánchez-Soto, L., & García-Martín, J. (2023). El impacto psicoeducativo de la metodología Flipped Classroom en la Educación Superior: una revisión teórica sistemática. *Revista complutense de educación*, 34(1), 217-229. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.77299>
- Sokhanvar, Z., Salehi, K., & Sokhanvar, F. (2021). Advantages of authentic assessment for improving the learning experience and employability skills of higher education students: A systematic literature review. *Studies in Educational Evaluation*, 70, 101030. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.101030>
- Sepriyanti, N., Nelwati, S., Kustati, M., & Afriadi, J. (2022). The Effect of 21st-Century Learning on Higher-Order Thinking Skills (HOTS) and Numerical Literacy of Education and Science Students in Indonesia in the term of Gender. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 11(2), 314-321. <https://scholar.uinib.ac.id/id/eprint/432>
- Teng, W., Ma, C., Pahlevansharif, S., & Turner, J. J. (2019). Graduate readiness for the employment market of the 4th industrial revolution: The development of soft employability skills. *Education + Training*, 61(5), 590–604. <https://doi.org/10.1108/ET-07-2018-0154>
- Zapata-Lascano, W. A., Merino-López, F. J., Moreno-Jarrín, E. N., Moposita-Moposita, A. G., & Escobar-Vinueza, V. A. (2024). Metodologías Activas para Impulsar el Proceso Enseñanza-Aprendizaje. Otros Horizontes, Otros Desafíos. *Ciencia Latina: Revista Multidisciplinar*, 8(3), 2433-2456. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i3.11454](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.11454)

## Capítulo 4. Formar docentes en tiempos de inteligencia artificial: el prácticum como espacio para uso pedagógico, ético y reflexivo de la IA

Marcos Ascanio Zárte

<https://orcid.org/0009-0009-8857-5944>

*Universidad Europea de Canarias (España)*

Daniel Rodríguez-Rodríguez

<https://orcid.org/0000-0002-9721-259X>

*Universidad Europea de Canarias (España)*

Isabel María Gómez Trigueros

<https://orcid.org/0000-0003-4666-5035>

*Universidad de Alicante (España)*

<https://doi.org/10.14679/4699>

**Resumen:** Este capítulo presenta un estudio cualitativo descriptivo-interpretativo sobre percepciones del profesorado en formación inicial acerca del uso de la inteligencia artificial generativa (IAG) en educación secundaria, a partir de su experiencia de prácticum. Participaron 284 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de una universidad española, quienes, tras completar 275 horas de prácticas en centros, respondieron un cuestionario con tres preguntas abiertas alineadas con las preguntas de investigación (opinión general, ventajas/desventajas y emociones). Las respuestas se analizaron mediante análisis de contenido y codificación inductiva, con revisión consensuada del sistema de categorías. Los resultados se organizan en cuatro ejes: a) usos asociados a la eficiencia docente (ahorro de tiempo, planificación y creación de materiales); b) potencial para la personalización y apoyos al aprendizaje; c) dilemas y riesgos percibidos (dependencia, calidad y sesgos, privacidad, y cuestiones de autoría); y d) emociones ambivalentes, combinando entusiasmo y alivio con respeto y cautela. Se discute el papel del prácticum como espacio clave para convertir la IAG en objeto de aprendizaje profesional, proponiendo orientaciones para la formación inicial basadas en verificación, criterios de uso responsable y trazabilidad de evidencias.

**Palabras clave:** educación secundaria, ética y privacidad, formación inicial del profesorado, inteligencia artificial generativa, prácticas

**Abstract:** This chapter reports a descriptive–interpretive qualitative study on pre-service teachers’ perceptions of generative AI (GAI) in secondary education, grounded in their practicum experience. The sample comprised 284 students from a Spanish Master’s Degree in Teacher Education who, after completing 275 practicum hours in secondary schools, answered an open-ended questionnaire with three questions aligned with the research questions (overall views, perceived advantages/disadvantages, and emotions). Data were examined through qualitative content analysis and inductive thematic coding, supported by a consensus-based review of the coding scheme. Findings are organized around four core themes: (a) efficiency-driven uses (time saving, planning, and resource creation); (b) perceived potential for learning personalization and support; (c) ethical

dilemmas and risks (over-reliance, output quality and bias, data privacy, and authorship concerns); and (d) ambivalent emotions, where enthusiasm and relief coexist with caution and concern. The discussion highlights the practicum as a strategic space to foster professionally grounded, pedagogically meaningful, and ethically responsible GAI use, and proposes actionable directions for initial teacher education centered on verification practices, explicit criteria, and traceable evidence of AI-supported work.

**Keywords:** secondary education, ethics and privacy, initial teacher education, practicum, generative AI, secondary education, practicum

## 1. INTRODUCCIÓN

La incorporación de la inteligencia artificial (IA) en educación se ha intensificado en los últimos años como respuesta a la expansión de entornos digitales, la disponibilidad masiva de datos y el desarrollo acelerado de sistemas capaces de apoyar procesos de enseñanza-aprendizaje. En un sentido amplio, desde finales del siglo XX, las tecnologías vienen permeando la educación al igual que otros contextos de la sociedad, como los medios de comunicación o la información (Gómez-Trigueros & Yáñez, 2025; Perea et al., 2024). En esta evolución, la IA ha pasado a formar parte del ecosistema social y educativo, incluida la enseñanza. Su incorporación está reconfigurando herramientas de aprendizaje y el rol docente, especialmente en tareas vinculadas a la planificación, la guía del proceso educativo, la selección de recursos y la gestión de enfoques metodológicos orientados al desarrollo competencial del alumnado (Salas-Pilco & Yang, 2020).

En el ámbito internacional, organismos como UNESCO han destacado que la IA puede contribuir a mejorar la planificación pedagógica, la personalización, la evaluación formativa y la accesibilidad, siempre que se enmarque en políticas de gobernanza, protección de datos y formación docente (UNESCO, 2024).

La formación en IA del futuro profesorado se ha convertido en imprescindible, ya que una preparación adecuada permite transmitir los conocimientos necesarios para favorecer la alfabetización digital de la futura ciudadanía (Morote y Colomer, 2024). En esta línea, el marco de competencias en IA para el profesorado propuesto por la UNESCO (Miao & Cukurova, 2024) plantea una progresión organizada en tres niveles: adquisición, profundización y creación. Esta propuesta no concibe dichos niveles como fases cerradas o secuenciales, sino como un itinerario flexible y continuo, capaz de adaptarse a la diversidad de realidades educativas y a las trayectorias profesionales del profesorado. En este escenario, el Prácticum (prácticas externas) constituye un espacio especialmente relevante para la integración de IA en la formación del profesorado, porque conecta el aprendizaje universitario con la complejidad real de la docencia. La literatura reciente describe usos emergentes de IA como “andamiaje” para la reflexión docente, en forma de apoyo a la preparación de clases, el análisis de evidencias de aprendizaje y la retroalimentación sobre el desempeño del profesorado. Esta inclusión amplía el carácter formativo del Prácticum mediante procesos de metacognición y reflexión guiada (L’Enfant, 2024).

No obstante, la expansión de la IA también ha colocado en primer plano riesgos vinculados a autoría, sesgos, privacidad, dependencia tecnológica y calidad de la información. Estas tensiones aparecen de forma consistente en debates contemporáneos sobre alfabetización en IA y ética educativa, lo que refuerza la necesidad de formar al profesorado no solo en uso instrumental, sino en criterios pedagógicos y de responsabilidad (Garzón et al., 2025; UNESCO, 2024).

En coherencia con estas tendencias, en este capítulo se sitúa el Prácticum como un contexto clave donde la IA (especialmente la IAG) se percibe como aliada para la eficiencia y la personalización, pero también como fuente de dilemas y necesidades formativas, lo que conecta con el debate global sobre integración responsable y desarrollo profesional docente (Gómez-Trigueros, 2025).

### **1.1. La IA en la formación inicial del profesorado a través del prácticum**

El uso educativo de la IA se está configurando en una intersección entre innovación pedagógica y regulación. En el plano normativo, la aprobación del Reglamento de la Unión Europea (EU) 2024/1689 establece un marco de “reglas armonizadas” para el desarrollo y uso de sistemas de IA en la Unión, con implicaciones directas para entornos educativos —gestión de riesgos, transparencia, gobernanza y protección de derechos— (European Union, 2024). Paralelamente, la Comisión Europea ha difundido directrices éticas para educadores sobre el uso de IA y datos en enseñanza y aprendizaje, orientadas a sensibilizar sobre riesgos, apoyar decisiones informadas y promover prácticas responsables (European Commission, 2024).

Desde un enfoque pedagógico, conviene distinguir entre la IAG y la no generativa (analítica, predictiva, adaptativa). En formación docente, la IAG ha adquirido relevancia por su aplicabilidad inmediata en la planificación y la creación/adaptación de recursos. La literatura subraya su potencial para acelerar tareas y ampliar opciones de personalización, pero advierte sobre “alucinaciones”, sesgos, dependencia y riesgos de integridad académica, lo que exige alfabetización específica en verificación, citación y criterios de uso (Park, 2025; UNESCO, 2024). En coherencia con ello, se promueve un enfoque de “IA responsable” basado en transparencia, supervisión humana, protección de datos y desarrollo de competencias, respaldado por guías institucionales y marcos para el uso de herramientas generativas en contextos educativos (Shparyk et al., 2025).

En el contexto español, el Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria (MUFPP) constituye el itinerario habilitante para el ejercicio docente en secundaria, con un componente formativo donde el Prácticum se asocia al desarrollo de competencias profesionales situadas. Desde esta lógica, la IAG puede incorporarse como recurso para (a) apoyar la planificación y el diseño didáctico mediante borradores de actividades, ejemplos, rúbricas o adaptaciones (Garzón et al., 2025); (b) contribuir a la atención a la diversidad y la inclusión con apoyos y materiales graduados, bajo supervisión experta (Jeon & Lee, 2023); y (c) actuar como mediadora de reflexión profesional (“IA coach”) al apoyar la explicitación de decisiones y la revisión crítica de la práctica (L’Enfant, 2024).

### **1.2. Gobernanza, ética e integridad académica en el MUFPP**

La integración de la inteligencia artificial en el MUFPP, y de manera específica en el desarrollo del prácticum, requiere una aproximación que trascienda el uso instrumental y sitúe la gobernanza, la ética y la integridad académica como ejes estructurales del proceso formativo. En este escenario, el uso creciente de sistemas de IAG por parte del profesorado en formación plantea retos vinculados a la autoría, la citación y la valoración del aprendizaje genuino. Por ello, resulta imprescindible establecer criterios claros sobre límites y condiciones de uso de la IA en tareas académicas del Prácticum, especialmente en planificación didáctica, elaboración de materiales, reflexión profesional y evaluación en contextos reales de aula. Tal como señalan Sullivan et al. (2023), la ausencia de protocolos explícitos puede favorecer usos acríticos, dependencia tecnológica o dificultades para valorar el aprendizaje, lo que refuerza la necesidad de una regulación pedagógica explícita.

En el contexto español, el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado ha publicado orientaciones para el uso educativo de la inteligencia artificial, subrayando la importancia de una integración ética, responsable y supervisada, así como la formación del profesorado en verificación de resultados, detección de sesgos y protección de la privacidad (INTEF, 2024). En síntesis, la integración de la IA en el MUFP requiere una gobernanza institucional que combine normativas claras, formación ética y acompañamiento pedagógico, de modo que su uso en el Prácticum contribuya al desarrollo de una competencia docente crítica, responsable e inclusiva (INTEF, 2024).

## **2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

La presente investigación se propuso comprender las percepciones y experiencias del alumnado en prácticas sobre el uso de la IAG en la educación secundaria. Para ello, se plantearon las siguientes preguntas de investigación: (1) Opinión general sobre la IAG: ¿Cuál es la opinión del alumnado en prácticas del Máster de Formación del Profesorado acerca del uso de la IAG en la educación secundaria?; (2) Ventajas y desventajas percibidas: ¿Cuáles son las principales ventajas y desventajas de la utilización de la IAG por parte del profesorado, según la percepción de estos futuros docentes?; (3) Emociones asociadas al uso de IAG: ¿Qué emociones genera en el alumnado en prácticas el hecho de que tanto el profesorado tutor como el estudiantado de secundaria empleen IAG en el proceso educativo?

## **3. MÉTODO**

### **3.1. Enfoque**

Este estudio siguió un enfoque cualitativo de tipo descriptivo-interpretativo, empleando análisis de contenido de las respuestas abiertas para abordar las preguntas de investigación. La muestra estuvo conformada por 284 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de una universidad española, quienes, tras completar 275 horas de prácticum en centros de educación secundaria, respondieron un cuestionario con tres preguntas abiertas (correspondientes a cada pregunta de investigación planteada). Esta técnica de cuestionario abierto permitió recoger narrativas multidimensionales sobre sus experiencias y percepciones.

Siguiendo los lineamientos del análisis de contenido cualitativo (Krippendorff, 2013) y el análisis temático inductivo (Braun & Clarke, 2006), se llevó a cabo un procedimiento sistemático de codificación inductiva que permitió identificar patrones recurrentes y organizar los hallazgos en categorías temáticas emergentes. A continuación, se presenta el procedimiento seguido para el análisis.

### **3.2. Instrumento utilizado**

El instrumento de recogida de datos fue un cuestionario ad hoc de respuesta abierta, diseñado específicamente para captar las percepciones del alumnado del MUFP sobre el uso de la IAG en educación secundaria tras su experiencia de prácticum. El cuestionario estuvo compuesto por tres preguntas abiertas, formuladas de manera directa y alineadas con las preguntas de investigación del estudio, con el propósito de favorecer respuestas argumentadas y basadas en experiencias observadas en centros.

La primera pregunta solicitó una valoración general sobre el uso de la IAG en educación secundaria; la segunda indagó en las ventajas y desventajas percibidas del uso de IAG por parte del profesorado; y la tercera se centró en el plano afectivo, explorando las emociones asociadas a que profesorado y alumnado empleen herramientas de IAG en el contexto educativo. Este formato abierto permitió recoger respuestas heterogéneas con matices valorativos y ejemplos situados.

Adicionalmente, el cuestionario recogió la especialidad del MUFP de cada participante, empleada posteriormente para la caracterización descriptiva de la muestra y para facilitar lecturas comparativas exploratorias. En coherencia con un diseño centrado en experiencias y orientado a minimizar riesgos de reidentificación, el instrumento no solicitó datos identificativos personales y se trabajó con códigos anónimos en la fase analítica.

### 3.3. Participantes

La muestra estuvo conformada por 284 estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de una universidad española, quienes respondieron el cuestionario una vez finalizado el periodo de prácticas externas, tras completar 275 horas de prácticum en centros de educación secundaria. Se trató de un muestreo no probabilístico por conveniencia, vinculado a la cohorte disponible en el momento de recogida. Como criterio de inclusión, se consideró que el alumnado hubiera completado el período de prácticum y respondiera al cuestionario abierto en su totalidad o de forma sustantiva, dado que el interés del estudio se centró en percepciones y narrativas derivadas de la experiencia en centros; no se excluyeron respuestas breves siempre que aportaran una posición o argumento interpretable dentro del corpus.

La participación incluyó alumnado de ocho especialidades del título, lo que aporta heterogeneidad disciplinar al conjunto de respuestas y permite observar el fenómeno desde áreas con culturas didácticas y tradiciones evaluativas distintas. La distribución por especialidad fue la siguiente: Biología y Geología (n=47; 16.5 %), Tecnología (n=45; 15.8 %), Formación y Orientación Laboral (FOL) (n=43; 15.1 %), Lengua Castellana y Literatura (n=36; 12.7 %), Educación Física (n=35; 12.3 %), Geografía e Historia (n=35; 12.3 %), Matemáticas (n=22; 7.7 %) e Inglés (n=21; 7.4 %). Dicha distribución completa se presenta de forma sintética en la Tabla 1. Dado que la misma entre especialidades no es uniforme, cualquier lectura comparativa entre áreas debe entenderse como exploratoria y no inferencial; en este trabajo, la variable especialidad se utiliza principalmente con finalidad descriptiva para caracterizar la muestra y contextualizar la transversalidad del corpus.

**Tabla 1.** Distribución de participantes por especialidad.

Especialidad	n	%
Biología y Geología	47	16,5 %
Tecnología	45	15,8 %
Formación y Orientación Laboral (FOL)	43	15,1 %
Lengua Castellana y Literatura	36	12,7 %
Educación Física	35	12,3 %
Geografía e Historia	35	12,3 %
Matemáticas	22	7,7 %
Inglés	21	7,4 %
TOTAL	284	100%

### 3.4. Procedimiento

La recogida de información se llevó a cabo una vez finalizado el periodo de prácticas externas, con el propósito de que el alumnado respondiera desde una perspectiva reflexiva

sustentada en lo observado durante su inmersión en los centros. El cuestionario se administró al término del prácticum (275 horas), en un único momento de recogida, de forma que las respuestas quedaran vinculadas a una experiencia reciente y situada en contextos de educación secundaria. Tras la cumplimentación, las respuestas fueron exportadas a un archivo de trabajo para su organización y análisis, conservando el texto original para no alterar la intención comunicativa de los participantes y facilitar la trazabilidad del proceso analítico.

Con el fin de proteger la confidencialidad y minimizar riesgos de reidentificación, el corpus se trató de forma anonimizada desde el inicio de la fase analítica. Para ello, se trabajó con un identificador alfanumérico por participante y la variable especialidad, evitando el manejo de datos personales en el archivo de análisis. En la preparación del corpus se revisó la consistencia de los registros, se comprobó la presencia de respuesta en cada una de las tres preguntas abiertas y se homogeneizó el formato de las entradas para asegurar la comparabilidad interna del conjunto de datos, realizando únicamente ajustes técnicos necesarios para su posterior codificación.

En la fase de análisis, se realizó una lectura exhaustiva del conjunto de respuestas para la familiarización con los datos y la identificación de unidades de significado relevantes. A continuación, se procedió a una codificación inductiva, asignando códigos emergentes a fragmentos de texto sin imponer categorías predefinidas. Los códigos se agruparon posteriormente en categorías temáticas más amplias mediante un proceso iterativo de comparación y refinamiento, hasta consolidar una estructura de temas centrales que organizó los hallazgos del estudio. Para reforzar la rigurosidad del proceso, la codificación fue revisada de forma consensuada por miembros del equipo investigador, contrastando interpretaciones y resolviendo discrepancias. Finalmente, se seleccionaron citas textuales breves y representativas para ilustrar las categorías emergentes, preservando el anonimato y evitando cualquier referencia potencialmente identificable.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Eficiencia docente**

Del análisis se desprende que la irrupción de la IAG en los centros de secundaria es percibida, ante todo, como un recurso para mejorar la eficiencia en la labor docente. Numerosos estudiantes en prácticas describieron que sus profesores tutores utilizaban herramientas de IAG para optimizar tareas de planificación y preparación de materiales, como la búsqueda y organización de contenidos o la elaboración de recursos didácticos. En este sentido, la IAG fue valorada como un “acelerador” del trabajo docente por su potencial para ahorrar tiempo y reducir la carga asociada a tareas rutinarias. Varios participantes subrayaron que estas herramientas permiten preparar clases y recursos con mayor rapidez; por ejemplo, uno de ellos comentó que la IAG facilita una “mejor gestión y ahorro del tiempo en la planificación docente”. Asimismo, se mencionó que la IA generativa amplía el repertorio de recursos disponibles para el profesorado, aportando ideas para el diseño de ejercicios o la elaboración de rúbricas de evaluación. En palabras de otro estudiante, estas tecnologías “ahorran mucho tiempo pensando en clases o actividades para motivar al alumnado”. En síntesis, la categoría de eficiencia refleja una valoración mayoritariamente positiva de la IAG como apoyo operativo que acelera procesos de planificación y preparación docente.

### **4.2. Personalización del aprendizaje**

En segundo lugar, las narrativas del alumnado en prácticas indicaron que la IAG puede contribuir a la personalización del aprendizaje. Aunque menos frecuente que la mención a la eficiencia, varios participantes relataron experiencias en las que las herramientas de

IA sirvieron como apoyo para atender a la diversidad del alumnado. Por ejemplo, algunos profesores tutores emplearon la IAG para obtener sugerencias de adaptación curricular, de reformulación de explicaciones o de provisión de andamiajes lingüísticos destinados a estudiantes con distintas necesidades. Los futuros docentes percibieron que, utilizada adecuadamente, la IAG puede ayudar a ajustar contenidos y actividades al ritmo y estilo de aprendizaje de cada estudiante. Un participante ilustró este punto señalando la utilidad de “crear materiales adaptados a distintos estilos y ritmos de aprendizaje sin invertir horas extras”. De manera relacionada, se citaron casos en que las herramientas generativas facilitaron la inclusión de alumnos con características particulares; por ejemplo, apoyando a estudiantes recién incorporados al aula o con dificultades idiomáticas mediante la generación de explicaciones alternativas y material de refuerzo. Al respecto, otro estudiante en prácticas subrayó que la IA puede “facilitar la inclusión de alumnado recién llegado”, permitiendo al docente atender de forma más inmediata a estos alumnos sin retrasar el ritmo general de la clase. No obstante, los participantes advirtieron que esta personalización asistida por IA requiere una revisión cuidadosa por parte del profesor, de modo que las sugerencias generadas sean examinadas y, en su caso, ajustadas antes de su implementación en el aula, garantizando su pertinencia y corrección pedagógica.

### **4.3. Dilemas éticos y riesgos percibidos**

Junto a las ventajas anteriores, el alumnado en prácticas identificó diversas áreas de ambigüedad, riesgo y dilemas éticos en el uso de la IAG en contextos educativos. A pesar de reconocer el potencial de estas herramientas, en numerosas respuestas se expresó algún tipo de preocupación o cautela sobre sus posibles implicaciones negativas. Una de las inquietudes más reiteradas fue la dependencia excesiva de la tecnología: se temía que el profesorado pudiese apoyarse tanto en la IA que ello “limite la creatividad del docente o lo vuelva vulnerable si la tecnología falla”, según advirtió un estudiante. En la misma línea, varios señalaron el riesgo de que la facilidad de obtener respuestas rápidas desincentive la preparación y la reflexión crítica del docente.

Otro conjunto de dilemas giró en torno a la calidad y sesgo de la información generada por la IA. Algunos participantes describieron a estas herramientas como un “arma de doble filo”, indicando que si bien ofrecen rapidez, no siempre garantizan la veracidad o calidad pedagógica de sus respuestas. Se mencionó la posibilidad de contenidos erróneos, desactualizados o con sesgos culturales en las sugerencias que produce la IA, lo cual requiere verificación constante por parte del profesor. De hecho, varios estudiantes enfatizaron la importancia de contrastar y filtrar críticamente las salidas de la IAG antes de incorporarlas a la enseñanza, para evitar propagar desinformación o materiales inapropiados.

Asimismo, emergieron preocupaciones significativas relativas a la privacidad de los datos y a la autoría intelectual en el uso de herramientas generativas. Respecto a la privacidad, algunos advirtieron que ciertas aplicaciones de IA en línea “pueden recolectar datos sensibles sin que el profesorado lo note”, lo cual plantea riesgos en cuanto a la protección de información sobre estudiantes o contenidos evaluativos confidenciales. En cuanto a la autoría y el plagio, varios participantes debatieron sobre quién es el autor de un material creado con ayuda de la IA y cómo debe reconocerse esa contribución. Hubo posturas firmes señalando que “el trabajo generado por IA es plagio y, por ende, trabajo inválido” si el docente o el alumnado lo presentan como propio, reflejando una preocupación ética por la honestidad académica. Aunque no todos compartieron una visión tan extrema, sí se insistió en la necesidad de pautas claras: los estudiantes enfatizaron que se deben establecer criterios explícitos sobre cuándo y cómo es apropiado usar la IAG, así como la importancia de transparentar su uso (por ejemplo, dejando rastro o evidencia de la

intervención de la IA en los productos finales) para mantener la integridad y la honestidad intelectual en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En conjunto, los resultados de esta categoría describen una aceptación cautelosa: el alumnado en prácticas no rechaza la inteligencia artificial en las aulas, pero condiciona su integración a límites éticos y medidas de verificación y transparencia.

#### **4.4. Emociones asociadas al uso de IAG**

En el plano emocional, las respuestas del estudiantado en prácticas evidenciaron una aceptación ambivalente hacia la incorporación de la IAG en la educación secundaria. Por un lado, varios participantes manifestaron sentimientos positivos como sorpresa, ilusión y entusiasmo ante las posibilidades creativas y pedagógicas de estas herramientas. Un participante expresó: “siento entusiasmo por las posibilidades creativas y pedagógicas que ofrece” la IAG. De igual forma, apareció el alivio al percibirla como apoyo operativo; por ejemplo, otro encuestado afirmó que considera la IA “una herramienta muy útil que facilita la enseñanza y el aprendizaje, optimizando tiempo”.

Por otro lado, junto a estas emociones positivas, emergieron emociones de preocupación y prudencia. Una parte del alumnado mostró inquietud por la dependencia tecnológica y por posibles efectos adversos sobre la calidad de la enseñanza, así como por la difusión de información incorrecta o la pérdida de pensamiento crítico. Esta cautela se reflejó en testimonios como: “Me preocupa que [la IA] pueda generar dependencia, desinformación o pérdida del pensamiento crítico”. En este sentido, varios participantes reconocieron que, aunque les atrae su potencial, perciben la responsabilidad de manejarla con cuidado para evitar resultados contraproducentes.

Estas reacciones emocionales se vincularon a cómo observaban el uso de la IAG por parte de sus profesores tutores. Las experiencias que suscitaron mayor confianza fueron aquellas en las que el profesorado modeló un uso transparente y formativo de la herramienta, explicitando su empleo y mostrando criterios de verificación y citación. En contraste, cuando se percibió un uso opaco —empleo de la IAG sin explicitarlo ni dejar rastro en los productos—, algunos estudiantes expresaron desconcierto e incertidumbre respecto a la naturaleza del aprendizaje y la autoría del trabajo. En conjunto, la dimensión emocional de los hallazgos refleja una apertura hacia la IAG y sus beneficios percibidos, acompañada de un llamado a la prudencia y a la responsabilidad en su uso pedagógico.

### **5. DISCUSIÓN**

Los resultados de este estudio se alinean con investigaciones previas sobre el uso educativo de la inteligencia artificial generativa (IAG) y, en particular, con la idea de que estas herramientas pueden desempeñar funciones complementarias al trabajo docente sin sustituir el juicio pedagógico. En coherencia con Jeon y Lee (2023), las percepciones recogidas muestran que herramientas de IAG —incluidos chatbots de gran difusión— tienden a ser concebidas como apoyo para la provisión de contenido, la generación de ideas y la agilización de tareas, mientras que el profesorado mantiene un rol central en la orquestación pedagógica, la toma de decisiones didácticas y la promoción de una conciencia ética en el aula. Este encaje entre funciones de la IAG y responsabilidades docentes resulta especialmente visible en la categoría de eficiencia, donde el alumnado en prácticas describe un uso orientado a acelerar planificación y preparación de recursos, y en la categoría de personalización, donde se reconoce su potencial para adaptar materiales y apoyos. De forma convergente, Alastor y Guillén-Gámez (2025) advierten que la IA debe “potenciar, y no sustituir, las capacidades pedagógicas y reflexivas propias del prácticum”, lo que resulta consistente con la lectura que hacen los futuros docentes:

la IAG se valora cuando libera tiempo o amplía recursos, pero se considera necesaria la mediación profesional para garantizar sentido didáctico y pertinencia.

Asimismo, los hallazgos dialogan con advertencias de organismos internacionales sobre el riesgo de deshumanización o desplazamiento simbólico del rol docente. La UNESCO (2024) enfatiza que la educación debe seguir siendo “un acto profundamente humano arraigado en la interacción social” y señala que el uso de IAG puede tensionar la autoridad pedagógica si se integra de forma acrítica. En esta línea, las respuestas del alumnado en prácticas reflejan dilemas éticos y riesgos que no se limitan a problemas técnicos, sino que remiten a cuestiones de autoría, dependencia, veracidad, sesgos y privacidad, reforzando la necesidad de que la integración de IAG venga acompañada de criterios pedagógicos y reglas claras. Además, el dato reportado por UNESCO (2024) —según el cual menos del 10% de los centros encuestados disponen de políticas formales para la IA generativa— es consistente con la preocupación expresada por los participantes sobre la ausencia de marcos explícitos: la falta de pautas institucionales incrementa la incertidumbre y favorece usos heterogéneos, lo que subraya la urgencia de directrices institucionales y curriculares que orienten una adopción ética y transparente.

En relación con la formación docente, los resultados también se conectan con la literatura sobre tecnologías emergentes en el prácticum. De forma paralela a lo descrito por Jeon y Lee (2023) al analizar interacciones con modelos lingüísticos, las percepciones del alumnado en prácticas apuntan a la necesidad de desarrollar habilidades pedagógicas específicas para guiar el uso de IAG: formular buenas instrucciones, verificar salidas, decidir cuándo es pertinente usarla y enseñar a utilizarla con criterios de integridad académica. En consonancia, L’Enfant (2024) documenta que el uso de un “coach” de IA durante el prácticum puede apoyar la reflexión pedagógica al proporcionar retroalimentación personalizada continua. En nuestro caso, esta conexión aparece de manera nítida en la categoría de **emociones**, donde la aceptación del alumnado se muestra ambivalente: el entusiasmo y el alivio emergen cuando se percibe un uso transparente y formativo, mientras que la inquietud aumenta cuando el uso se vive como opaco o carente de criterios. En conjunto, los resultados sugieren que el valor formativo de la IAG en el prácticum depende menos de la herramienta en sí misma y más de las condiciones pedagógicas, éticas y de acompañamiento con que se integra.

### **5.1. Formación docente y marcos normativos**

La investigación sitúa la formación del profesorado como eje central para una integración pedagógica de la IAG. Las percepciones del alumnado en prácticas coinciden en la necesidad de capacitar explícitamente en competencias digitales y en alfabetización en IA, no solo desde un enfoque instrumental, sino vinculado a la toma de decisiones didácticas, la evaluación y la responsabilidad profesional. En este sentido, se observa un paralelismo con el Marco de Competencia Digital Docente del INTEF (2024), que organiza la competencia en seis áreas (compromiso profesional, contenidos digitales, enseñanza y aprendizaje, evaluación, empoderamiento del alumnado y desarrollo de la competencia digital del alumnado). Nuestros hallazgos refuerzan la idea de que la incorporación de la IAG se conecta de forma directa con varias de estas áreas: la eficiencia y la generación de recursos se vinculan con “contenidos digitales”; la integración didáctica y la gestión del aula con “enseñanza y aprendizaje”; y el debate sobre retroalimentación, criterios y uso responsable con “evaluación”, “empoderamiento del alumnado” y desarrollo de la competencia digital del alumnado.

Desde esta perspectiva, la dimensión ética y crítica adquiere un peso específico. Las preocupaciones expresadas por los participantes sobre sesgos, derechos de autor, privacidad y veracidad de la información coinciden con la Recomendación UNESCO

sobre la ética de la IA (2022), que insta a garantizar inclusión, diversidad, transparencia y calidad en la educación mediada por IA. Integrar estos principios en la formación inicial implica que el prácticum no solo sea un espacio para “usar” herramientas, sino para aprender a justificar su pertinencia, evaluar sus límites y modelar prácticas transparentes, en coherencia con los marcos internacionales y con el enfoque competencial defendido por el INTEF (2024).

## 5.2. Vinculación con políticas e instituciones

Los resultados evidencian la necesidad de un encuadre institucional que reduzca la heterogeneidad de usos y ofrezca criterios compartidos para una adopción responsable de la IAG. En el plano nacional, el Marco de Competencia Digital Docente (INTEF, 2024) aporta un referente para integrar la IAG en ámbitos como contenidos digitales, enseñanza-aprendizaje y evaluación, incorporando prácticas de verificación, protección de datos y transparencia. En el plano europeo, el Reglamento (UE) 2024/1689 refuerza un enfoque basado en riesgos, coherente con las preocupaciones sobre privacidad y uso indebido detectadas en el alumnado. En línea con UNESCO (2024), estos marcos respaldan la urgencia de políticas claras de centro y universidad para una integración pedagógica y ética.

## 6. CONCLUSIONES

Este estudio aporta evidencia cualitativa sobre la percepción y uso de la IA generativa en la enseñanza secundaria, subrayando su potencial como herramienta pedagógica y los retos asociados. Se ha evidenciado que, aunque ChatGPT ofrece oportunidades para personalizar contenidos y agilizar tareas docentes, su impacto positivo depende de la intervención experta del profesor. Además, se destaca la urgencia de integrar en la formación del profesorado competencias digitales y ética de la IA alineadas con marcos nacionales e internacionales. En consecuencia, se recomienda: (1) integrar formación en IA generativa en la formación inicial, incluyendo módulos específicos basados en competencias del INTEF y la UNESCO que incorporen prácticas de uso de chatbots educativos, análisis de casos y reflexión crítica sobre oportunidades y riesgos; (2) priorizar la ética y la ciudadanía digital, formando a los futuros docentes en alfabetización ética de IA, en coherencia con la Recomendación UNESCO sobre ética de la IA y la legislación europea vigente, incorporando debates sobre privacidad, diversidad y derechos de autor en el currículo; (3) desarrollar políticas y guías institucionales mediante protocolos claros para el uso de la IA en el aula y directrices internas sobre planificación, evaluación y autorregulación, incluyendo formación continua y recursos de soporte (por ejemplo, tutores tecnológicos o comunidades de práctica); (4) fomentar la investigación y el intercambio de buenas prácticas, impulsando colaboración entre instituciones académicas y organismos internacionales para generar evidencia sobre enfoques pedagógicos efectivos y compartir casos de éxito y dificultades que permitan enriquecer la formación inicial y adaptar los marcos docentes a las transformaciones digitales.

## REFERENCIAS

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- European Union (2024). *Regulation (EU) 2024/1689 of the European Parliament and of the Council of 13 June 2024 laying down harmonised rules on artificial intelligence and amending certain Union legislative acts (Artificial Intelligence Act)*. Official Journal of the European Union, L 1689. <http://data.europa.eu/eli/reg/2024/1689/oj>

- European Commission (2024). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence and data in teaching and learning for educators*. European Commission.
- Garzón, J., Patiño, E., & Marulanda, C. (2025). Systematic Review of Artificial Intelligence in Education: Trends, Benefits, and Challenges. *Multimodal Technologies and Interaction*, 9(8), 84. <https://doi.org/10.3390/mti9080084>
- Gómez-Trigueros, I. M., & Aldecoa, C. Y. (2025). *New Times and New Challenges in Education: The Ethics of AI in Infant and Primary Education and Critical Thinking. AI in Early Education: Integrating Artificial Intelligence for Inclusive and Effective Learning* (pp. 223-234). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781394352821.ch13>
- Gómez-Trigueros, I.M. (2025). TPACK as a Resource for Teaching Professional Ethical Knowledge in the Training of Social Sciences Teachers. In Phillips, M., Baran, E., Mishra, P., & Koehler, M.J. (Eds.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) for Educators* (pp. 147-165). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032635194>
- Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF). (2024). *Guía sobre el uso de la inteligencia artificial en el ámbito educativo*. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.
- Jeon, J., & Lee, S. (2023). Large language models in education: A focus on the complementary relationship between human teachers and ChatGPT. *Education and Information Technologies*, 28, 15873-15892. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11834-1>
- Krippendorff, K. (2013). *Content analysis: An introduction to its methodology* (3<sup>a</sup> ed.). SAGE Publications.
- L'Enfant, J. (2024). AI as a reflective coach in graduate ESL practicum: activity theory insights into student-teacher development. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*, 26(1), 1-19. <https://doi.org/10.2478/eurodl-2024-0003>
- Miao, F., & Cukurova, M. (2024). *AI Competency Framework for Teachers*. UNESCO. <https://doi.org/10.54675/ZJTE2084>
- Morote, Á-F., y Colomer, J. C. (2024). Competencia Digital Docente: desafíos para la enseñanza de las Ciencias Sociales a partir de un proyecto de innovación educativa. *Interdisciplinary Journal of Didactics*, 1, 19–32. <https://doi.org/10.14198/ijd.27976>
- Park, J. (2025). A systematic literature review of generative artificial intelligence (GenAI) literacy in schools. *Computers & Education: Artificial Intelligence*, 9, 100487. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2025.100487>
- Perea, M.A., Hernando, S., Pérez, I. y Rodríguez-Rodríguez, D. (2024). La competencia digital docente del profesorado universitario. En E. López, D. Cobos, A. Jaén, A. Hilario, & L. Molina (Eds.). *Calidad e innovación pedagógica: experiencias docentes y tecnológicas aplicadas al aula* (pp. 1766-1780). Dykinson.

- Salas-Pilco, S. Z., & Yang, Y. (2020). Learning analytics initiatives in Latin America: Implications for educational researchers, practitioners and decision makers. *British Journal of Educational Technology*, 51(4), 875-891. <https://doi.org/10.1111/bjet.12952>
- Shparyk, O. M., Glushko, O. Z., & Sharlovych, Z. (2025). European experience of artificial intelligence integration into general secondary education: trends and strategies. In O. Topuzov, M. Holovko, I. Tverdokhlib, Z. Sharlovych, & K. Ladonia (Eds.), *Digital Transformation of Education: Challenges and Prospects* (pp. 279-306). Institute of Pedagogy of NAES of Ukraine. <https://doi.org/10.32405/monolomza-kyiv-2025>
- Sullivan, M., Kelly, A., & McLaughlan, P. (2023). ChatGPT in higher education: Considerations for academic integrity and student learning. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 6(1), 31-40. <https://doi.org/10.37074/jalt.2023.6.1.17>
- UNESCO (2022). *Recomendaciones sobre la ética de la inteligencia artificial*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa)
- UNESCO (2024). *La inteligencia artificial generativa en la educación: documento de reflexión de Sra. Stefania Giannini*. <https://www.unesco.org/es/articles/la-inteligencia-artificial-generativa-en-la-educacion-documento-de-reflexion-de-sra-stefania>

## Capítulo 5. From Story to Action: Transformative Learning for Sustainability in Foreign Language Teacher Education

Irene Balza

<https://orcid.org/0000-0003-4102-3631>

Ruth Milla

<https://orcid.org/0000-0002-9771-7037>

*University of the Basque Country (Spain)*

<https://doi.org/10.14679/4700>

**Abstract:** This study explores the impact of an interdisciplinary project combining storytelling and project-based learning (PBL) on pre-service teachers enrolled in a foreign language minor, focusing on their understanding of sustainability and their ability to integrate the Sustainable Development Goals (SDGs) into early education within the foreign language classroom. Using a mixed-methods design, the project aims to enhance sustainability knowledge while fostering critical thinking, emotional engagement, and pedagogical competence among future foreign language teachers. Results show significant gains in sustainability literacy and a broadening of students' understanding of the SDGs beyond the most familiar ones. The project also increased students' confidence in promoting transformative learning and deepened their awareness of engaging educational resources. In particular, storytelling emerged as a powerful tool for encouraging emotional and behavioural skills essential for disruptive competence. The project also strengthened perceptions of the university's commitment to sustainability, thereby enhancing its visibility. These outcomes highlight the value of active, affective pedagogies in preparing educators as change agents in alignment with the 2030 Agenda.

**Keywords:** storytelling, project-based learning, education for sustainable development, foreign language education, pre-service teachers

### 1. INTRODUCTION

Education plays a central role in addressing contemporary global challenges by equipping future educators with the knowledge, skills, and dispositions required to engage with complex social, environmental, and ethical issues. In teacher education, this has prompted growing interest in pedagogical approaches that move beyond awareness-raising to foster transformative learning, understood as the integration of cognitive, affective, and action-oriented dimensions that support critical reflection and informed action. Experiential methodologies such as project-based learning and storytelling have been widely identified as particularly promising in this regard, as they create meaningful learning contexts in which learners can actively construct knowledge, engage emotionally, and develop professional agency.

Within this context, this chapter reports on the evaluation of an interdisciplinary project implemented in foreign language teacher education that combines storytelling and project-based learning within an Education for Sustainable Development framework.

Specifically, the chapter aims to: (1) examine the extent to which the project contributes to pre-service teachers' understanding of key sustainability concepts and their thematic scope; (2) analyze participants' perceptions of the adequacy and accessibility of institutional information and communication channels related to the Sustainable Development Goals; (3) assess changes in pre-service teachers' perceived capacity to foster learners' commitment to transformative thinking and action in the classroom; and (4) explore the extent to which the project enhances awareness of pedagogical resources and strategies for integrating the Sustainable Development Goals into teaching practice.

## **2. TRANSFORMATIVE LEARNING: DEVELOPING CRITICAL THINKING AND ACTION FOR SUSTAINABILITY**

Education plays a pivotal role in advancing sustainable development by equipping individuals with the knowledge, skills, and dispositions to address complex sustainability challenges. However, fostering sustainability-oriented behavior requires more than cognitive understanding; it demands transformative learning that cultivates critical thinking, creativity, and resilience while fostering critical awareness and driving shifts in sustainable norms, habits, and societal structures (Ojala, 2023; Varela Losada et al., 2022).

Effective sustainability education goes beyond raising awareness of the SDGs; it integrates affective and actional dimensions—such as empathy, emotional regulation, and value clarification—to foster “disruptive competence” (Varela Losada et al., 2022). This includes awareness of one's emotions and underlying values involved in learning, as well as knowledge of emotion-regulation strategies and their social influences, enabling learners to critically reflect and transform their emotional and behavioral responses in support of sustainable change. Research emphasizes that transformative learning should equip individuals not only with awareness and knowledge, which alone does not guarantee behavioral change (Cogut et al., 2019), but also with the capacity for adaptation, creativity, innovation, and resilience through essential skills such as critical and holistic thinking, problem-solving, and teamwork—aligning education with the broader goals of the 2030 Agenda (Varela Losada et al., 2022).

Cultivating disruptive competence requires pedagogies that engage learners experientially. Two compelling pedagogical strategies that support this goal in teaching are storytelling and project-based learning (PBL). These stand out as powerful tools for fostering emotional engagement, critical reflection, and collaborative problem-solving, as they not only integrate affective and cognitive dimensions, but also create immersive learning environments where students can internalize sustainable values and practice transformative action.

### **2.1. Sustainable storytelling and emotional, attitudinal and actional development**

Storytelling, defined as the narration and dramatization of stories with educational intent (Wall et al., 2019), serves as a valuable tool in foreign language (FL) instruction—especially in early education—by fostering interaction, supporting language development, and making abstract sustainability concepts accessible to young learners (Asli et al., 2023; Fischer et al., 2022; Furu et al., 2021).

Storytelling nurtures social-emotional learning by promoting empathy, emotional engagement, and pro-sustainability attitudes in both learners and teachers. It transforms abstract sustainability concepts into relatable experiences, encouraging emotional connection and reflection on personal values and behaviors (Wilson, 2005 in Fischer et al., 2020). Sustainable storytelling also prompts learners to explore value dimensions like fairness and justice across generations (Fischer et al., 2022), inspiring pro-sustainability behaviors by uncovering unconscious biases (Tasnim et al., 2023)—an essential step toward developing disruptive competence.

Thus, storytelling helps translate cognitive understanding into actional change. As disruptive competence involves emotional and behavioral awareness alongside cognitive insight (Varela Losada et al., 2022), storytelling supports this by enabling learners to regulate emotions, engage with diverse perspectives, and practice adaptive responses in a safe learning environment (Fischner et al., 2022).

## **2.2. Project-based learning: Empowering action through real-world engagement**

PBL fosters cooperative engagement with real-world problems and a deeper understanding of complex interdisciplinary topics—such as those related to sustainability—while also promoting critical thinking, communication, creativity, and transversal competencies essential for addressing such challenges (De la Fuente, 2022; Dogara et al. 2020). Furthermore, PBL also supports the development of social responsibility, emotional engagement, and interdisciplinary thinking—key pillars of Education for Sustainable Development (ESD) (Sánchez-García & Reyes-de-Cózar, 2025). When implemented with fidelity, PBL aligns with SDG4.7 by fostering inclusive, reflective, and future-oriented learning that empowers students to act on sustainability challenges.

In FL learning contexts, PBL enhances language acquisition by situating learners in authentic communicative contexts, enabling them to use language meaningfully in real-life scenarios (Haines, 1989). Additionally, PBL supports the development of academic writing through genre-specific outputs such as reports and abstracts, which are integral to ESD (Allen et al., 2011).

With this in mind, the STOIRE+i3 —the interdisciplinary ESD project examined in this research— emerged as an innovative effort to integrate the SDGs into FL teacher education. It aims to prepare future educators who are not only linguistically competent but also equipped to foster sustainability awareness and commitment in their classrooms, in line with the 2030 Agenda and recent educational reforms in Spain.

## **3. METHODS**

This study sheds light on whether interdisciplinary PBL projects based on storytelling can promote pre-service infant and primary education teachers' understanding of sustainability concepts, their awareness of available teaching resources, and their perceived capacity to enact transformative pedagogical practices. To this end, the following research questions were formulated:

RQ1: To what extent has the STOIRE+i3 project contributed to pre-service teachers' understanding of key sustainability concepts, including their definitions and thematic scope?

RQ2: How do pre-service teachers at the University of the Basque Country (UPV/EHU) perceive the adequacy and accessibility of SDG-related information, and the effectiveness of the channels through which they receive it?

RQ3: How do pre-service education teachers perceive their ability to foster learners' commitment to the SDGs and to promote transformative thinking and action for sustainability in the classroom before and after the project?

RQ4: To what extent has the project enhanced pre-service teachers' awareness of resources and strategies available for integrating the SDGs into classroom practice?

The intervention, an interdisciplinary project designed for FL Minor students, revolved around storytelling and sustainability within a PBL framework. Guided by the question “Can stories across borders improve reality?”, students responded to a fictional call from University of the Basque Country's (UPV/EHU) UNESCO Chair to propose a grant project

promoting sustainability among young learners in multilingual, multicultural contexts through storytelling. It launched with a workshop on integrating SDGs, storytelling, active methodologies, and inclusiveness in diverse, multilingual and multicultural FL classrooms. Afterwards, students examined academic literature and picturebook repertoires to identify stories that aligned with selected SDGs. This initial training and research phase provided a theoretical foundation for critically evaluating and purposefully selecting narratives that reflected SDG values. Across all Minor courses, students compiled a sustainability-themed story collection and recorded storytelling performances, which were peer-assessed for narrative and oral delivery. Final outputs included an academic report and a poster presentation for submission to the hypothetical call.

To assess the project’s effectiveness in meeting its objectives, a quasi-experimental pre-test/post-test design was employed with the full cohort of students, without a control group. This quantitative approach was complemented by a focus group interview to gain qualitative insights. The initial sample comprised 64 students enrolled in the FL Minor, although only 58 responses were deemed valid due to errors or incomplete data.

The test was designed to evaluate participants’ knowledge, awareness, and self-perceived competence regarding ESD and SDGs. As shown in table 1, it combined factual items with perception-based and open-ended questions to capture both cognitive understanding and affective dimensions relevant to future teaching practices. The first four questions were adapted from the United Nations Academic Impact (UNAI) quiz, while item 11 was based on the SDG knowledge assessment tool developed by Zamora-Polo et al. (2019). The remaining items were developed and refined by the project researchers through a collaborative review.

**Table 1.** Questionnaire items.

1	What does the term “sustainable” mean?
2	Who are those “left behind” referred to in the 2030 Agenda for Sustainable Development?
3	How are the Sustainable Development Goals (SDGs) described in the 2030 Agenda for Sustainable Development?
4	Why is education for sustainable development relevant?
5	How many SDGs are on the United Nations agenda?
6	What additional SDG has the University of the Basque Country (UPV/EHU) added?
7	What is SDG number 4 related to?
8	Name two SDGs other than SDG 4
9	What is the time horizon for the fulfilment of these goals? Specify the year (e.g., 2022).
10	Does the University of the Basque Country (UPV/EHU) provide sufficient information about the SDGs? Where?
11	Through which means have you received information about the Sustainable Development Goals?
12	I am able to develop learners’ commitment to the SDGs.
13	I am able to transform learners’ ways of thinking and acting in the interest of sustainability.
14	Do you know of resources or strategies to work on the SDGs in the infant/primary classroom? Please provide an example.

Following informed consent, the questionnaire was administered in the classroom at both the beginning and the end of the course. Students completed the questionnaires individually, anonymously, and in the presence of one of the instructors, available to clarify any questions. The same set of questions was used in the post-test to enable a comparative pre- and post-intervention analysis.

To evaluate the impact of the intervention, a combination of non-parametric and categorical statistical tests was applied, selected according to the nature of each questionnaire item and the type of data collected. Items 1–5 and 9 were designed as cloze-test questions with ordinal or binary outcomes and were analyzed using the Wilcoxon signed-rank test for paired samples to assess whether participants' knowledge improved significantly after the intervention. Items 6, 7, 8, and 10 consisted of structured short-answer questions, with responses categorized into four levels: Correct, Partially Correct, Incorrect, and I Don't Know (IDK). To evaluate shifts in these categorical responses between pre- and post-test, the Stuart-Maxwell test was employed. For Items 8 and 11, which involved open-ended responses and multiple-choice selections respectively, the Chi-square test of independence was used to examine changes in the distribution of mentions or selected sources and for statistical significance. Item 14, which asked participants to identify resources for teaching the SDGs, was analyzed using McNemar's test, to evaluate changes in participants' knowledge of pedagogical tools. All statistical analyses were conducted using R V4.4.2.

## **4. RESULTS AND DISCUSSION**

### **4.1. RQ 1: Prospective teachers' understanding of sustainability**

The results (Table 2) indicate that the STOIREi3 project contributed to a notable improvement in students' knowledge of sustainability and the SDGs. Significant gains were observed in several key areas, particularly in understanding the meaning of "sustainable" (increasing from 57% to 80% correct answers,  $p=0.0019$ ), the time horizon for the fulfillment of these goals (from 67% to 98%,  $p<0.001$ ) and the number of SDGs on the UN's agenda (from 51% to 92%,  $p<0.001$ ). Students also demonstrated a significant increase in knowledge regarding the additional SDG (17+1) introduced by the University of the Basque Country (UPV/EHU), with correct responses rising markedly from 8% to 38% ( $p<0.001$ ).

Knowledge about the SDG4 (Quality Education) showed a significant increase (from 8% to 72%,  $p<0.001$ ). Additionally, the Stuart-Maxwell test for marginal homogeneity confirmed a statistically significant shift in the distribution of answers ( $\chi^2=40.321$ ,  $p<0.000001$ ). This reflects a substantial reduction in incorrect and IDK responses, demonstrating a strong positive impact of the educational project on participants' understanding of SDG4.

**Table 2.** Correct answers by item: Pre and post-test.

Item	Questionnaire item	Pre-test (%)	Post-test (%)
1	What does the term “ <i>sustainable</i> ” mean?	57.00	80.00
2	Who are those “ <i>left behind</i> ” referred to in the 2030 Agenda?	69.00	74.00
3	How are the Sustainable Development Goals described in the 2030 Agenda?	87.00	90.00
4	Why is education for sustainable development relevant?	69.00	85.00
5	How many SDGs are on the United Nations agenda?	51.00	92.00
6	What additional SDG has been added by the UPV/EHU (17+1)?	8.00	38.00
7	What is SDG number 4 related to?	8.00	72.00
8	Name two SDGs other than SDG 4	34.00	87.00
9	What is the time horizon for the fulfilment of these goals?	67.00	98.00

Moreover, when participants were asked to name two other SDGs besides SDG4, the number of students who correctly named two valid SDGs increased significantly from 20 in the pre-test to 47 in the post-test. A McNemar’s test confirmed that this improvement was statistically significant ( $p < 0.001$ ), indicating a meaningful gain in students’ awareness. In total, the number of valid SDG mentions rose from 66 to 117, reflecting a broader and more diverse understanding of the 2030 Agenda. While SDG5 (Gender Equality) remained the most frequently mentioned—rising from 13 to 24 mentions (19.7% to 20.5%)—several other goals showed notable increases. Mentions of SDG13 (Climate Action) rose from 1 (1.5%) to 14 (12.0%), SDG16 (Peace, Justice and Strong Institutions) from 2 (3.0%) to 8 (6.8%), and SDG 10 (Reduced Inequalities) from 3 (4.5%) to 7 (6.0%). Additional growth was observed for SDGs 11, 12, and 15, suggesting a more comprehensive recognition of the SDGs beyond the most familiar ones. A chi-square test of independence conducted on the aggregated SDG frequencies confirmed a statistically significant change in the distribution of mentions ( $\chi^2 = 25.89$ ,  $p = 0.039$ ). The post-test results indicate not only an overall improvement in recall but also a redistribution in the range of SDGs identified by participants. While the most familiar goals continued to be frequently mentioned, students increasingly referred to a wider set of less prominent SDGs, reflecting a more balanced and differentiated understanding of the 2030 Agenda.

The predominance of certain SDGs in students’ responses—particularly SDG5 (Gender Equality), SDG10 (Reduced Inequalities), SDG13 (Climate Action), and SDG16 (Peace, Justice and Strong Institutions)—can be interpreted in light of existing literature on sustainability education in higher education. These goals often resonate more strongly

with students due to their high visibility in public discourse, media, and educational initiatives, as well as their direct relevance to social justice and global citizenship themes commonly emphasized in higher education curricula (Avelar et al., 2025). Moreover, student-led initiatives frequently focus on gender equality and climate action, making these issues more visible, relatable, and memorable. A recent Nordic study found that youth most frequently prioritized climate action (58%) and gender equality (36%), with young women more actively engaged in sustainability movements than young men (Sand, 2024). These themes also figure prominently in global youth movements like Fridays for Future, where climate activism is tied to justice, equity, and inclusion (Woods et al., 2024), and global campaigns like Me Too and International Women's Day (#EachForEqual), which have helped sustain feminist activism, particularly among younger generations increasingly supportive of gender equality (World Economic Forum, 2020).

Crucially, the increased diversity of SDGs mentioned post-intervention suggests that structured educational efforts—such as PBL—can effectively broaden students' understanding beyond the most familiar goals. This supports findings from recent studies that highlight the importance of integrating SDGs into curricula through participatory and reflective pedagogies to foster deeper and more comprehensive engagement with sustainability challenges (Avelar et al., 2025).

Other areas, such as identifying those "left behind" in the 2030 Agenda and describing how SDGs are characterized, showed smaller, non-significant increases.

Overall, the findings suggest that the intervention effectively enhanced participants' comprehension of sustainability concepts, their relevance to education — an understanding that is essential for their development as future educators. This is further supported by focus group feedback, where students identified workshops, peer feedback, and PBL as particularly effective sources of SDG-related knowledge and engagement.

The significant gains in students' understanding of sustainability and the SDGs are especially noteworthy given that the project did not include direct instruction on these topics. The initial workshop focused solely on how to integrate sustainability into the FL classroom, without addressing the principles, goals, or challenges of the 2030 Agenda. Instead, students engaged in an autonomous PBL approach, as described in the methods section. This process required them to independently explore and construct their understanding of sustainability concepts and the SDGs agenda. Thus, the findings align with research highlighting the effectiveness of PBL and self-directed learning in promoting deeper understanding and critical engagement with complex, interdisciplinary topics (De la Fuente, 2022; Dogara et al. 2020). Such active learning strategies are particularly valuable in ESD, where fostering learner autonomy and critical thinking is essential (Cavadas & Linhares, 2023). This reinforces the potential of active, student-centered learning methods in preparing future educators to integrate sustainability into their teaching practice effectively.

#### **4.2. RQ2: Pre-service teachers' perception of accessibility to SDG-related information**

Regarding participants' awareness of the sustainability information disseminated by the University of the Basque Country and the main channels through which they learned about the institution's commitment to the 2030 Agenda (item 10), results show a significant shift following the intervention. In fact, before the intervention, only 21.8% of students believed the university provided adequate information about the SDGs, while 49.1% felt it did not, and 29.1% were unsure. After the intervention, 76.4% of students

viewed the university as adequately communicating its sustainability efforts, while only 7.3% maintained a negative perception.

A statistical analysis was conducted to evaluate whether students' responses to this question changed significantly after the educational intervention. Using the Stuart-Maxwell test for marginal homogeneity, we found a test statistic of 35.55 with 3 degrees of freedom, and a p-value < 0.0001. This result indicates a highly significant shift in students' responses from the pre-test to the post-test. In other words, the intervention had a clear and measurable impact on how students perceived the university's communication about the SDGs.

Following the intervention, students also demonstrated a marked increase in awareness in terms of where the University of the Basque Country provides information and how they have received it more broadly. For instance, in Item 10 (Does the University of the Basque Country provide sufficient information about the SDGs? Where?), nearly half of the students (44.4%) identified curriculum-related sources as key channels for SDG information, with 22.2% specifically citing the FL Minor—highlighting the direct impact of the educational initiative. Other university-related sources such as the canteen, campus facilities, website, library, and media also saw increased recognition. For example, in Item 11 (Through which means have you received information about the Sustainable Development Goals?), students reported a broader range of information channels, with significant growth in the use of Formal Education and Formal Training. While Social Networks and Traditional Media remained stable, slight increases were noted in Email and Other sources. Importantly, the drop in responses selecting "None of the Above" suggests a general improvement in SDG-related awareness and outreach. These trends were supported by statistical analysis using chi-square tests of independence, which confirmed significant differences between pre- and post-test responses for Formal Education ( $p=0.0026$ ), Formal Training ( $p=0.0003$ ), and None of the Above ( $p=0.0412$ ), indicating that the intervention had a measurable impact on students' exposure to SDG-related information. In essence, the pre- and post-test comparison indicates a transition from a fragmented pattern of SDG information—largely reliant on informal or incidental sources—toward greater reliance on institutional and curricular channels within students' overall information landscape.

Despite the availability of sustainability-related information, a post-test comment revealed that it is not always accessible or clearly presented—highlighting a gap between content availability and visibility. Addressing this requires universities to adopt inclusive, multimodal communication strategies and embed sustainability meaningfully across curricula. This aligns with Zamora-Polo et al. (2019), who emphasize that while SDGs are increasingly present in discourse, their impact depends on participatory pedagogies, institutional transparency, and frameworks that place students at the center of learning. Enhancing visibility is thus essential to empower future educators as agents of change.

#### **4.3. RQ3: Pre-service teachers' perceived capacity to foster commitment to the SDGs and transformative sustainability thinking**

Prior to the implementation of the training, the students rated their ability to impact on children's commitment, thinking and action for sustainability (items 12 and 13) around 3 (out of 5) in the Likert scale, so they did not perceive themselves as agents of great change in this respect. However, if we pay attention to the standard deviation, we find notable variability in the responses in this pre-test, both in the participants' perception of their ability to promote children's compromise to sustainability (item 12=0.98) and to transform thinking and action (item 13=0.91).

The results are significantly higher in the post-test (p-values: 6.228e-10 for question 12 and 1.158e-07 for 13). This indicates that the training through the storytelling-based project was effective in reassuring students' perceived ability to impulse children's engagement and initiative to work towards sustainable goals. Thus, in the post-test the mean response was higher than 4, around one point higher than in the pre-test. Interestingly, the standard deviation was lower (0.55 for Item 12 and 0.58 for Item 13), pointing to a greater homogeneity in the students' perception.

The project appears to have enhanced prospective teachers' understanding of how to address children's attitudes toward sustainability, echoing findings from prior research (Ojala, 2023; Varela Losada et al., 2022). While participants demonstrated improved knowledge of sustainability (RQ1), awareness alone does not guarantee behavioral change (Cogut et al., 2019). It is therefore essential that future educators also develop confidence in applying this knowledge through effective strategies and resources. As noted by Thomas (2009) and UNESCO (2015), cited in Varela Losada et al. (2022), transformative teaching involves not only knowledge transmission but also fostering the capacities needed to contribute meaningfully to society and the environment. In this study, participants expressed confidence in their ability to deliver transformative teaching, particularly through storytelling. Focus group data support this interpretation: students reported gaining autonomy, resourcefulness, and pedagogical competence—"we learned how to work by ourselves, look for resources, build didactic units." The workshop was especially valued for its practical relevance: "it was very useful... the speeches were about different topics." Students also noted growth in critical thinking and decision-making—"we thought we knew things but didn't know how to justify them"—and appreciated the collaborative nature of the project, which helped them navigate real-world team dynamics: "real life is like that... you have to cope."

#### **4.4. RQ4: Pre-service teachers' awareness of resources and strategies for integrating the SDGs into classroom practice**

In the pre-test, the analysis of trainee teachers' perception about their knowledge to instruct their pupils about sustainability (item 14) revealed a lack of knowledge of the resources and techniques that they might use for that aim. A total of 40 students (69%) responded having no knowledge of resources or techniques to work on sustainability in the infant/primary classroom, while only 11 (31%) were able to give an example of how to integrate the SDGs in the FL lessons. This perception was echoed in the focus group, where one student stated: "It has been the most difficult part, to adapt our stories to pre-primary; it was new".

This picture was radically changed in the post-test. After the project, 100% of the students responded positively to this question and provided an example. The evolution in this respect was found to be significant ( $\chi^2=38.03$ ,  $p<0.001$ ), pointing to the benefits that working on sustainability has for prospective teachers, as in previous research (Aguirregoitia et al., 2025). In addition, the use of the PBL methodology seems to have been successful in developing not only students' knowledge about sustainability but also in their ability to put that knowledge to use in their teaching to work towards real-world problem-solving (De la Fuente, 2022; Cavadas & Linhares, 2023). This change reflects a shift from limited ability to identify pedagogical resources for sustainability to a more consistent capacity to articulate concrete classroom applications.

A second noteworthy finding concerns the types of resources proposed by students. In the pre-test, students mentioned a range of methods—seven cited storytelling, while 11 referred to others such as films, games, or PBL. In the post-test, responses largely converged on storytelling, a pattern that reflects consolidation around a pedagogical

resource perceived as particularly accessible and transferable to early educational contexts rather than a reduction in students' methodological awareness.

Therefore, it seems that the project's structure encouraged students to explore its practical applications and educational value, helping them develop both confidence and competence in using it to engage young learners. This was reinforced in the focus group, where students emphasized how the hands-on experience with storytelling techniques contributed to their pedagogical growth. One highlighted that "through storytelling, recording the videos – they learned a lot" and that recording it twice has been really useful to see what we did wrong and improve storytelling techniques); another one added: "the techniques were amazing, to see them live in the project". Peer-assessment was considered especially useful: "Comparing the two recordings was very useful too to be more aware of the techniques to be used." Beyond its practical benefits, storytelling has been widely recognized for its capacity to frame abstract sustainability concepts within meaningful, contextualized narratives (Fischer et al., 2022) —an approach particularly effective in infant and primary education (Asli et al., 2023; Furu et al., 2021).

Nonetheless, some students felt the fixed framework—combining storytelling and a pre-assigned SDG—limited their creative freedom. One student described the topics as "very narrowing," while another noted that the project "did not foster creativity" and suggested allowing for alternative methodologies or follow-up activities. These reflections stress the need to balance guided structural design with flexibility in ESD projects.

## 5. CONCLUSION

Pedagogically, this study highlights the value of integrating sustainability in teacher education through meaningful, active learning experiences such as PBL and storytelling, which promote deep engagement and transferable skills. The intervention significantly improved students' understanding of sustainability and boosted their confidence in teaching it.

At the same time, the evaluation of the project reveals a set of teaching implications that inform future instructional design. While storytelling proved an effective motivating and sense-making classroom strategy, an exclusive focus on narrative formats was perceived by some participants as creatively limiting, reducing opportunities to explore alternative modes of expression and engagement. This suggests the need to retain storytelling as a core pedagogical resource while broadening the methodological repertoire to include multimodal and interdisciplinary practices. In addition, the project demonstrates a further strengthening of students' perceptions of the university's commitment to sustainability—thereby illustrating how engaging pedagogical approaches such as project-based learning and storytelling can enhance the visibility of sustainability within higher education contexts. Nevertheless, the educational impact of these approaches may remain limited if sustainability is addressed primarily through curricular innovation rather than being coherently aligned with institutional practices and with the everyday information habits through which students encounter, interpret, and engage with sustainability-related issues. This observation points to the need for more inclusive and multimodal strategies capable of bridging pedagogical innovation with broader institutional and communicative frameworks.

In response to these considerations, the project is being reoriented toward a broader and more integrated project-based learning (PBL) framework, REALMS+i<sup>3</sup>, in which storytelling remains a central component but is embedded within holistic learning situations structured around sustainability challenges. Within this framework, stories function as an initial entry point that facilitates engagement with more complex learning

tasks, including CLIL-oriented activities, music-based resources, and social media content creation. This integrated approach is intended to preserve the transformative potential of storytelling while situating it within a wider repertoire of pedagogical practices aligned with the dual objectives of sustainability education and language learning. The inclusion of digital formats, particularly social media outputs, enables the project to engage students within the communicative environments that shape their everyday information practices, thereby enhancing the visibility and resonance of sustainability-related issues. The project is designed to culminate in a simulation of an ESD UNESCO Chair Book Fair. Furthermore, in order to move beyond an isolated classroom intervention and foster institutional engagement, the initiative is planned to be extended into end-of-degree service-learning. This extension allows students to implement sustainability-focused interventions in collaboration with local schools and communities, while simultaneously strengthening connections with campus-level initiatives and ensuring that individual projects contribute to a more coordinated and visible institutional sustainability strategy (Álvarez-Vanegas et al., 2024).

Overall, the evaluation of this project highlights that preparing future educators for sustainability extends beyond the transmission of disciplinary knowledge and isolated pedagogical techniques. Effective sustainability-oriented teacher education requires the deliberate situating of classroom practices within broader institutional and societal commitments, the creation of learning environments that support autonomy and collaboration, and the careful balancing of structured pedagogical guidance with opportunities for learner agency. From this perspective, the project highlights the importance of ongoing pedagogical reflection in teacher education, whereby instructional practices are continuously examined and refined in relation to wider systemic and holistic frameworks for sustainability in education.

#### **ACKNOWLEDGEMENTS AND FUNDING**

The present research has been made possible thanks to the funding of the project “STOIRE+i3 Stories across borders TO Improve REality/ Mundua Eraldatzeko Mugaz Haraindiko Istorioak” (no. ref. IKD i3 22-35, under the supervision of the Service for Educational Consultancy (SAE/HELAZ) of the University of the Basque Country (UPV/EHU).

#### **REFERENCES**

- Agirregoitia Martínez, A., Kortazar Billelabeitia, P., & Balza, I. (2025). Sostenibilidad y narración de historias en la formación docente para inglés de primaria: adquisición de competencias lingüísticas y profesionales. *Revista Universitaria de Formación del Profesorado*, 100, 49-164. <https://doi.org/10.47553/rifop.v100ine.102894>
- Allen, D. E., Donham, R. S., & Bernhardt, S. A. (2011). Problem-based learning. *New directions for teaching and learning*, 2011(128), 21-29. <https://doi.org/10.1002/tl.465>
- Avelar, A. B. A., Michell, S. F., & Sandes-Guimarães, L. V. (2025). Integrating sustainable development goals in management education: Impact on student knowledge, attitudes, and behaviors. *The International Journal of Management Education*, 23(2), 101116. <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101116>

- Asli, S., Safi, Z., Shehadeh-Nasser, A., Hofstein, A., & Hugerat, M. (2023). Learning Styles of a Story about Sustainability: Their Effect on the Level of Questioning of Students in Primary Education. *Journal of Baltic Science Education*, 22(6), 1011-1024. <https://dx.doi.org/10.33225/jbse/23.22.1011>
- Cavadas, B., Linhares, E. (2023). Using a Problem-Based Learning Approach to Develop Sustainability Competencies in Higher Education Students. In W. Leal Filho, A. M. Azul, F. Doni & A. L. Salvia (Eds.), *Handbook of Sustainability Science in the Future* (pp. 339-366). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-04560-8\\_86](https://doi.org/10.1007/978-3-031-04560-8_86)
- Cogut, G., Webster, N. J., Marans, R. W., & Callewaert, J. (2019). Links between sustainability-related awareness and behavior: The moderating role of engagement. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 20(7), 1240-1257. <https://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2018-0161>
- De la Fuente, M. (2022). *Education for sustainable development in foreign language learning: Content-based instruction in college-level curricula*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003080183>
- Dogara, G., Saud, M. S. B., Kamin, Y. B., & Nordin, M. S. B. (2020). Project-based learning conceptual framework for integrating soft skills among students of technical colleges. *IEEE Access*, 8, 83718-83727. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2992092>
- Fischer, D., Fückler, S., Selm, H., Storcksdieck, M., & Sundermann, A. (2022). Sustelling: Storytelling for sustainability. In D. Fischer, S. Fückler, H. Selm & A. Sundermann (Eds), *Narrating Sustainability through Storytelling* (pp. 13-25). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003326144-4>
- Furu, A. C., Kaihovirta, H., & Ekholm, S. (2021). Promoting sustainability through multimodal storytelling. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(2), 18-29. <https://doi.org/10.2478/jtes-2021-0014>
- Haines, S. (1989). *Projects for the EFL Classroom*. Nelson.
- Ojala, M. (2023). Climate-change education and critical emotional awareness (CEA): Implications for teacher education. *Educational Philosophy and Theory*, 55(10), 1109–1120. <https://doi.org/10.1080/00131857.2022.2081150>
- Sánchez-García, R., & Reyes-de-Cózar, S. (2025). Enhancing Project-Based Learning: A Framework for Optimizing Structural Design and Implementation—A Systematic Review with a Sustainable Focus. *Sustainability*, 17(11), 4978. <https://doi.org/10.3390/su17114978>
- Sand, J. (2024). *Climate, youth and gender: Inclusion strategies for Nordic youth movements* (Nordregio Report 2024:19). Nordregio. <https://pub.nordregio.org/r-2024-19-climate-youth-and-gender/>
- Tasnim, S., Hossain, A., & Marinova, D. (2023). How can stories in primary education support sustainable development in Bangladesh? *Sustainability*, 15(16), 12620. <https://doi.org/10.3390/su151612620>
- Varela-Losada, M., Pérez-Rodríguez, U., Lorenzo-Rial, M. A., & Vega-Marcote, P. (2022). In search of transformative learning for sustainable development: Bibliometric analysis of recent scientific production. *Frontiers in Education*, 7, 786560. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.786560>

- Wall, T., Rossetti, L., & Hopkins, S. (2019). Storytelling for sustainable development. In W. L. Filho (Ed.), *Encyclopedia of sustainability in higher education*, 1532-1539. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0\\_381](https://doi.org/10.1007/978-3-030-11352-0_381)
- Woods, A., Hayward, B., McManus, R., & McMeeking, S. (2024). Young people, citizenship and climate justice. In J. Bessant, P. Collin, & P. O’Keeffe (Eds.), *Research handbook on the sociology of youth* (pp. 87–101). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781803921808.00016>
- World Economic Forum. (2020, March 4). *Exploring the theme behind International Women’s Day 2020*. <https://www.weforum.org/stories/2020/03/international-womens-day-2020-theme-each-for-equal/>
- Zamora-Polo, F., Sánchez-Martín, J., Corrales-Serrano, M., & Espejo-Antúnez, L. (2019). What do university students know about sustainable development goals? A realistic approach to the reception of this UN program amongst the youth population. *Sustainability*, 11(13), 3533. <https://doi.org/10.3390/su11133533>

## Capítulo 6. Francisco de Zamora en Málaga: las villas de Cártama, Alhaurín el Grande y Coín (5 al 24 de abril, 1797)

Manuel Bermúdez Méndez

<https://orcid.org/0000-0002-1011-1324>

*Universidad de Málaga (España)*

<https://doi.org/10.14679/4701>

**Resumen:** El magistrado Francisco Antonio de Zamora y Peinado, miembro del Consejo de Castilla por designación real, emprendió un viaje por Andalucía entre 1796 y 1798. Durante este período, recorrió con detalle la provincia de Málaga, desde el 6 de diciembre de 1796, cuando llegó desde Loja a la villa de Archidona, hasta el 13 de mayo de 1797, fecha en la que partió desde Estepona rumbo a la villa de San Roque, en la provincia de Cádiz. En el transcurso de este viaje, Zamora visitó alrededor de una treintena de ciudades y villas malacitanas, abarcando territorios como el Alto Guadalhorce, la capital provincial, la Axarquía, los Montes de Málaga, el Bajo Guadalhorce, la Serranía de Ronda y la Costa Oriental. Para los fines de este estudio, se ha seleccionado y analizado con especial atención el período en el que el viajero recorrió tres de estas localidades: Cártama, Alhaurín el Grande y Coín. Estas villas formaban parte del corregimiento de las Cuatro Villas de la Hoya de Málaga, junto a Álora, constituyendo desde mediados del siglo XVII una unidad política, judicial y militar, cuyo gobierno en 1797 correspondía al abogado Francisco Martínez Galinsoga.

**Palabras clave:** Francisco de Zamora, Málaga, Cártama, Alhaurín el Grande, Coín

**Abstract:** Magistrate Francisco Antonio de Zamora y Peinado, appointed by royal mandate to the Council of Castile, undertook a journey through Andalusia between 1796 and 1798. From December 6, 1796, when he arrived in the town of Archidona from Loja, until May 13, 1797, when he departed from Estepona bound for San Roque in Cádiz, Zamora explored the province of Málaga in detail, recording observations of its towns, landscapes, and inhabitants. During this period, he visited roughly thirty towns, traversing regions such as the Upper and Lower Guadalhorce, the provincial capital, the Axarquía, the Montes de Málaga, the Serranía de Ronda, and the Eastern Coast. This study focuses on his visits to three specific towns—Cártama, Alhaurín el Grande, and Coín—which, together with Álora, formed the Corregimiento of the Four Towns of the Hoya de Málaga, a political, judicial, and military district since the mid-seventeenth century, administered in 1797 by the lawyer Francisco Martínez Galinsoga.

**Keywords:** Francisco de Zamora, Málaga, Cártama, Alhaurín el Grande, Coín

### 1. INTRODUCCIÓN

Francisco Antonio de Zamora y Peinado fue una figura clave del último cuarto del siglo XVIII en relación al desarrollo de la magistratura y la política española. A partir de su nombramiento como miembro de la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País en 1777 (Bermúdez, 2025) y de su admisión como abogado del Ilustre Colegio de Abogados de Madrid en 1780 se integró en la sociedad madrileña y ascendió rápidamente

hasta ocupar, en 1794, uno de los cargos más relevantes del organigrama político y jurídico español, el Consejo de Castilla.

Antes de llegar hasta esa posición profesional, tuvieron lugar una serie de acontecimientos personales, profesionales y políticos, tanto de índole nacional como internacional.

Estos incluyen su matrimonio con María Rosalía Guerrero y Somma, la concesión de la medalla de Carlos III en 1783 o su nombramiento ese mismo año como Alcalde del Crimen de la Audiencia de Barcelona y Alcalde del barrio del Raval hasta 1787. En estos años de gestión judicial penal se encargó de los asuntos penales de su sala de justicia, así como de promover el trabajo femenino entre la población gitana y de establecer relaciones tanto con personas de responsabilidad política, como el conde del Asalto. En esta ciudad, ingresó en la ilustrada institución Real Academia de Ciencias y Artes de Barcelona, especializándose en la sección de agricultura. En octubre de 1787, fue nombrado Oidor de la Audiencia de Barcelona, puesto que ocupó hasta el año 1791, en el que regresó a la capital española para cubrir una plaza de fiscal en la Sala de Alcaldes de Casa y Corte de Madrid.

Antes de aquel periplo vital, es interesante consignar que desde 1784, Francisco de Zamora comenzó una serie de viajes por la geografía catalana, con el objetivo de recabar información estadística. El conocimiento que pudo adquirir en estos viajes por las provincias catalanas, le resultaría muy útil para cuando estalló la Revolución Francesa en 1789. La cercanía de Zamora a la frontera lo convirtió en una pieza clave en la obtención de información estratégica. Dado que el conde de Floridablanca tomó la decisión de establecer un cordón sanitario en la cordillera pirenaica con el objetivo de neutralizar la entrada de propaganda de carácter revolucionario en nuestro país, Zamora desplegó una suerte de red de espías que le hacía llegar noticias desde ambos lados de la frontera.

Como resultado de estas acciones y considerando que su familia había regresado a Castilla en 1790, Francisco de Zamora fue nombrado fiscal de la Sala de Alcaldes en 1791. Poco después, Floridablanca sería relevado en la secretaría de Estado por el conde de Aranda y este, a su vez, por Manuel Godoy.

El siguiente acontecimiento que tuvo una trascendencia especial para Francisco de Zamora fue el conflicto bélico contra Francia, conocido como la Guerra de la Convención.

A través de un intenso intercambio epistolar entre Francisco de Zamora y Manuel Godoy, el primero fue nombrado Auditor General del Cuerpo de Ejército de Navarra y Vascongadas (Areilza, 1946). En ese momento, Zamora era hombre de confianza de Godoy (Cánovas, 1873) y asumió para él el papel de ser sus ojos y oídos en esta zona de guerra.

A consecuencia de la entrada de los ejércitos franceses a finales del mes de julio de 1795 hasta Miranda del Ebro, en Burgos, se forzaba la firma de la paz de Basilea entre ambos países. Esta resolución del conflicto llevó a Manuel Godoy a ser titulado como Príncipe de la Paz y para Francisco de Zamora significó el nombramiento como consejero del Consejo de Castilla.

Fue ya como consejero cuando fue animado por Manuel Godoy para hacer una visita política a toda España para conocer el espíritu público de la nación, evaluar el impacto que las ideas revolucionarias habían podido tener, así como elaborar una lista de las personas de mérito en cada una de las localidades que visitara. Con este objetivo, Zamora emprendió el viaje a Andalucía desde su localidad natal, Villanueva de la Jara (Cuenca), partiendo en junio de 1796 y concluyendo en enero de 1798. Este viaje fue el último por

el territorio español antes de su caída en desgracia y el consecuente apartamiento de la función pública.

Durante este viaje, recorrió todas las provincias andaluzas. Centrándonos en la provincia de Málaga, Francisco de Zamora se adentrará en ésta el día 6 de diciembre de 1796, llegando a Archidona desde Loja y partirá desde Estepona hacia San Roque el 13 de mayo de 1797.

Concretando el objeto de estudio de este texto, se pone el foco entre los días 5 y 24 de abril de 1797. Estas son las fechas en las que Zamora se aposentó en las villas de Cártama, Alhaurín el Grande y Coín.

Esta investigación que se presenta forma parte de los resultados de mi tesis doctoral que estoy realizando en el marco del Programa de Doctorado en Estudios Avanzados en Humanidades de la Universidad de Málaga.

## **2. PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

Las preguntas pertinentes planteadas al realizar este estudio son las siguientes. En gran parte, giran en torno a una cuestión principal, que es ¿cómo influyeron sus experiencias personales y su formación ilustrada en las valoraciones económicas, sociales y estéticas que realizó durante sus viajes? Asimismo, también nos hemos preguntado a propósito de ¿qué relevancia tienen los dietarios de Zamora como fuente para estudiar la geografía, economía y sociedad de la provincia de Málaga a finales del siglo XVIII? También cabe hacerse otras preguntas como ¿qué información aportan los diarios de Zamora sobre la estructura social y económica de las villas del Corregimiento de las Cuatro Villas de la Hoya de Málaga? Y es pertinente hacerse por último otras dos preguntas: ¿qué valor historiográfico tienen los diarios de Zamora como fuente primaria para el estudio de la Andalucía ilustrada? ¿Hasta qué punto sus dietarios reflejan un sesgo subjetivo, influido por su formación, posición social y vínculos políticos?

## **3. MÉTODO**

La investigación se ha desarrollado mediante un enfoque de carácter secundario, centrado en la búsqueda, análisis y síntesis de fuentes primarias y secundarias. Se consultaron diversos archivos estatales —como el Archivo Histórico Nacional, el Archivo General de Simancas y el Archivo de la Corona de Aragón— con el objetivo de elaborar una introducción o biografía del autor, aunque parte de esa documentación excedía los límites técnicos y espaciales del estudio. La fuente principal empleada fue un volumen de los diarios de Francisco de Zamora, concretamente el libro 1760 de la Real Biblioteca, que fue localizado, evaluado, transcrito -a pesar de su grafía- y analizado para extraer los datos más relevantes. Todo este trabajo se complementó con una bibliografía seleccionada, que permitió añadir matices, contrastar información y enriquecer los resultados de la investigación.

## **4. LA ESTANCIA DE FRANCISCO DE ZAMORA EN MÁLAGA: CÁRTAMA, ALHAURÍN EL GRANDE Y COÍN**

En el estilo literario de Francisco de Zamora, reflejado en sus libros de viajes o dietarios, predomina la narración en primera persona, con una notable carga de subjetividad. En ciertos pasajes, está guiado por la emotividad más que por el interés de hacer una valoración técnica de los datos que pudiera recabar de las poblaciones a las que visita. Sin embargo, es relevante subrayar la amplia gama de temáticas tratadas en estas páginas, destacando su observación sobre diferentes paisajes, personas, hábitats, naturaleza o costumbres. De ahí derivan sus apreciaciones, imbuidas en gran medida en un espíritu

propio del ambiente intelectual de la época, es decir, un panorama con clara influencia ilustrada en sus valoraciones económicas, así como un nítido influjo neoclásico en lo que a sus apreciaciones estéticas se refiere y cuyas informaciones aportadas no son en absoluto fútiles.

Otra consideración previa necesaria es señalar que, durante el periplo andaluz, Zamora y su acompañante, Domingo Rodríguez, pernoctaron en diferentes viviendas, tanto particulares como públicas. Se desconoce, por el momento, el motivo de las moradas de carácter privado, como sucedió en las tres villas de Cártama, Alhaurín el Grande y Coín que son objeto de este estudio.

#### **4.1. Cártama: 5-6 de abril de 1797**

Francisco de Zamora y su acompañante Domingo Rodríguez, quienes se trasladaban a caballo, emprendieron el viaje hacia Cádiz por la ruta desde Málaga hacia Cártama. Salieron de la capital malagueña atravesando el barrio del Perchel y el río Guadalmedina. Menciona el aire de poniente que soplaba aquel día, denominado localmente como aire terral. Igualmente, comenta que atravesó los arroyos de las Cañas, Campanillas y la vega de Málaga hasta alcanzar la que denominó como la barca de Cártama. Antes de llegar hasta allí, atravesó numerosos cortijos, visualizó el Puente del Rey y mencionó la obra iniciada por el arquitecto José Martín de Aldehuela para proveer de agua a la ciudad de Málaga: el conocido como acueducto de San Telmo. También hace anotación sobre el molino de Rovira, cuyo epónimo se corresponde con el presbítero Carlos Francisco de Rovira Osorio (Rosas Fernández, Morillo del Castillo, 2008) en las cercanías de la cañada Lira. Una vez atravesado el río, los viajeros se encaminan hacia la villa de Cártama, llegando a media mañana. En las primeras anotaciones sobre esta población comenta que contaba con unos 450 vecinos y que se promovía desde hace algún tiempo la siembra de viñas en su término municipal.

Asimismo, resalta la existencia de inscripciones romanas —escritas en latín— ubicadas en distintas localizaciones cercanas a la plaza principal y a la iglesia de San Pedro (esquina de la calle Toril, casa de los Galeones, peana de la Vera Cruz, esquina enfrente de la iglesia, lindando a la fuente junto a la iglesia y en el arco de la fuente de la plaza) y que son copiadas —Zamora afirma que no correctamente— por el beneficiado José de Yegros. El magistrado también destaca (Zamora, 1797, p. 4) “lo principal que yo hallo aquí que denota la grandeza de Cártama romana” es la existencia de los restos de 8 estatuas romanas empotradas en las paredes de la cárcel —según Zamora, sepulcrales, sedentes y una colosal—, y la existencia de columnas romanas empotradas en las paredes del mismo edificio. Es curioso señalar, sin embargo, que no hace mención alguna a los trabajos arqueológicos del marqués de Valdeflores en esta localidad realizados a mitad de siglo (Rodríguez Oliva, 1980).

Posteriormente, el magistrado describe la subida desde el núcleo urbano hasta el antiguo castillo, del que afirma que “Todo son ruinas, pero la extensión de sus muros sobre todos los escarpados de la peña indican lo que fue esto” (Zamora, 1797, p. 5). En este paraje, menciona a la ermita de los Remedios y desde esta altura, analiza el conjunto geográfico visible desde allí: la vega de Málaga, y anota Zafarraya, los montes o sierras de Loja, Antequera, Casarabonela, Yunquera, Mijas, Marbella y Estepona. Igualmente, evalúa la distribución de las aguas de los ríos, menciona que el río de Málaga nace en la sierra de Yunquera, es decir, el actual río Grande y que este luego se une al río Guadalquivir, actual Guadalhorce, que procede de Archidona. Añade asimismo observaciones sobre la producción de la villa: aceite, trigo, abundante maíz, cebada y uva, además de la cría de yeguas, ganado vacuno, lanar y caprino.

Durante la jornada en la villa de Cártama, Zamora tuvo contacto con diferentes personas pertenecientes a la nobleza local, con cierto poder adquisitivo, como Antonio Salcedo y Quintana, rico labrador soltero, en cuya casa se alojó Zamora, Rodrigo Salcedo Cárdenas, tío del anterior, Baltasar de Yegros y Cárdenas, primo del anterior, el beneficiado José de Yegros, del que comenta que es dueño de las inscripciones romanas y el presbítero y beneficiado Francisco Sánchez Acosta del que Zamora afirma “Algo más hábil de los otros, pero no gran cosa” (Zamora, 1797, p. 9). Al término de las anotaciones en esta villa, alude a la seguridad en el corregimiento de las Cuatro Villas, indicando que el contrabando, las borracheras y las numerosas muertes que antes se producían habían sido neutralizadas por el corregidor Galinsoga, del que se hablará en próximas páginas.

#### **4.2. Alhaurín el Grande: 6-14 de abril de 1797**

El viajero emprendió camino la mañana del 6 de abril hacia la villa de Alhaurín, donde se hospedó en la vivienda de la señora Isabel Elliot, a quien describe como “forastera rica que vive aquí y en Málaga” (Zamora, 1797, p. 10). Efectivamente, numerosas familias de origen extranjero —Quilti, Power, Elliot, Klenze, Hoppe, entre otras— se asentaron durante el siglo XVIII tanto en Alhaurín el Grande (Pérez González, 2007) como en Coín, las cuales alternaban residencia y poseían propiedades y tierras en estas y otras localidades de la provincia malagueña.

En sus primeras anotaciones sobre la villa, Zamora valora la belleza del paisaje: “No se puede ver un país más hermoso y variado desde cualquiera de los puntos desde donde se mire” (Zamora, 1797, p. 14), así como el temple de este pueblo que es “excelente para el verano por la pureza de los aires, excelencia de sus aguas” (Zamora, 1797, p. 14). También señala que “es pueblo al que tienen mucha afición los de Málaga” (Zamora, 1797, p. 16). En relación con esto, menciona al duque de Montellano, quien según Zamora poseía propiedades, hacienda, casa-palacio al igual que el Hospital de Santo Tomás de Málaga.

Sobre la institución eclesiástica, Zamora hace menciones de carácter cuantitativo, y cualitativo. A propósito del convento de San Francisco afirma que conviven en él 16 frailes y que la iglesia de dicho convento se está construyendo en ese momento. Realiza una valoración negativa de la iglesia parroquial, de la que afirma que es infeliz -concepto que puede interpretarse como estéticamente desafortunado— como la de Cártama, y señala la existencia de dos curas párrocos y nueve ecónomos seculares. También menciona que existe una escuela de Cristo y dos ermitas.

El viajero y magistrado conquense recibió una invitación por carta de los hermanos mayores y mayordomo de la hermandad del Padre Jesús a la procesión del Jueves Santo noche –día 8 de abril de 1797- en la que describe Zamora describe que desfilaron unas mil personas, que formaban “cuatro líneas para que la Virgen pasara por en medio” (Zamora, 1797, p. 28), y añade que asistió tropa de caballería del cuartel de la villa. Sobre las hermandades, Zamora añade que existe competencia entre las dos hermandades existentes en esta localidad “entre las cuales hay grandes competencias para el lucimiento” (Zamora, 1797, p. 28), las cuales aún perduran, conocidas popularmente por la adscripción cromática de tonos verdes y morados, es decir, la cofradía franciscana de la Santa Vera Cruz y la real hermandad de Nuestro Padre Jesús Nazareno. El día 14 de abril, Viernes Santo, acudió a la procesión matutina “que se compone de unos 14 hombres vestidos de negro y de corto, con lanzas y bandas, con su capitán y bandera todos uniformes y aseados y marchando bien” (Zamora, 1797, p. 48). Añade que visten con velo negro en la cara y que también procesionan niños muy pequeños con túnicas, cruces y coronas de espinas al tiempo que cantan en verso algunas coplas de la pasión.

Sobre la especialidad de Francisco de Zamora, es decir, la agricultura el viajero recopila una gran cantidad de información en su estancia en Alhaurín el Grande. Al margen de la mención a los bancales que rodean la villa, Zamora se detiene en analizar específicamente una enfermedad de los olivos, sobre la que anota que, cuatro años atrás, habían aparecido unas excrecencias o verruguitas que ennegrecían las hojas de estos árboles. Para este análisis tomará contacto, según sus propias palabras, con el prebendado José de Ortúzar –uno de los socios fundadores de la Sociedad Económica de Amigos del País de Málaga-, y comenta que procurará usar el microscopio con el que cuenta el prebendado para observar algunas muestras de estos olivos enfermos. Siguiendo con su análisis de algunas enfermedades, Zamora menciona la existencia de la afección que sufrían algunas higueras del terreno, denominada oro vivo, en referencia al gusano de color amarillo anaranjado, una de las especies del grupo de elatéridos coleópteros. Zamora aporta algunas vías de curación de esta enfermedad: cortar las raíces dañadas o añadir sobre las raíces abiertas cal o ceniza.

También incluye una anotación acerca de experimentar en su propia casa de labranza de Cuenca el cultivo de yeros, arvejones, habas para la saína o alimentación a los bueyes y cerdos, tal y como parece haber observado esta práctica en la localidad alhaurina. Adquiere en esta villa por medio de la señora Elliot, dos escardillos, aunque comenta que el concepto usado en esta comarca es el de almocafre, comúnmente conocido como amocafre.

En referencia a otras cuestiones temáticas, Zamora anota en su diario observaciones por ejemplo de tipo constructivo, menciona la toba calcárea o travertino, descrita por Zamora como “piedra tosca, fácil de cortar en sillares” (Zamora, 1797, p. 30), y añade: “Aquí cortan la piedra como el queso, formando luego tablones o bancales sobre la peña cortada” (Zamora, 1797, p. 38). Este tipo de piedra es en la actualidad comúnmente conocida en esta comarca malagueña como cantillo y sigue siendo material constructivo y decorativo.

Zamora visita no sólo el casco urbano construido, sino que también fue a ver localizaciones cercanas, tales como los baños hediondos o fuente medicinal de azufre y menciona el paraje de Barranco Blanco. De esta última localización y su entorno afirma que en ese momento, abril de 1797, en los montes circundantes hay muy escasa vegetación “Todos estos montes eran a propósito para encinares y hoy no hay tomillos” (Zamora, 1797, p. 37). Llega también a estar en el nacimiento de agua de San Antón, en la Torre de Urique, en su manantial de agua, -afirma la existencia de 150 fuentes de agua en la localidad- así como un número indefinido de molinos de harina.

Para finalizar la estancia en la localidad alhaurina, Zamora cita a las personas con las que trató en la villa, que fueron: Isabel de Elliot, en cuya casa se hospedó y que estaba acompañada de la señora Manuela de Cea, de Málaga; José de Ortúzar, prebendado de Málaga; Manuel Palacios, presbítero de Málaga; Baltasar del Castillo, labrador de Alhaurín; José Guerrero García, apoderado de la señora Elliot; y Francisco Pérez, criado de la familia Salcedo de Cártama y residente en esa villa.

#### **4.3. Coín: 14-24 de abril de 1797**

El volumen de información recogida por el magistrado Zamora tiene gran valor histórico, pues aporta apreciaciones relevantes sobre la capital del corregimiento de las Cuatro Villas de la Hoya de Málaga. Zamora aporta datos sobre vías de comunicación, demografía y producción agrícola de la villa, además de reflexiones sociológicas sobre urbanismo, arquitectura doméstica y religiosa y arte local. Hace además valoraciones sobre la disponibilidad de agua en la villa y sus huertas, la seguridad local y la gestión del

corregidor. Durante su estancia de diez días, Zamora y Rodríguez organizaron una visita a la vecina localidad de Monda con el fin de localizar la supuesta batalla de Munda.

Sobre el camino entre Alhaurín y Coín, el viajero se queja: “El camino es fatalísimo por ser todo de bujeo y así intransitable en invierno, obligando a dar grandes rodeos por terrenos más firmes” (Zamora, 1797, p. 49), criticando la ausencia de un camino adecuado.

Al llegar a la villa, Zamora fue recibido por más de treinta personas, quienes, según él, sintieron “consuelo al ver un ministro que examina sus necesidades” (Zamora, 1797, p. 53).

Afirma que Coín se preparaba para la procesión de Viernes Santo, con la Virgen de la Soledad como protagonista, observándola desde la casa del Corregidor, en la plaza Alta (actual plaza Alameda). Desde allí describe que acude mucha gente de capa y las mujeres vestidas con mantilla negra. Esta no fue su única observación sobre la religiosidad local.

A propósito de la demografía, afirma que Coín contaba con 2.200 vecinos, cifras que difieren de las reportadas en 1773 por el fraile trinitario Fernando Domínguez y en 1796 el canónigo Jiménez de Guzmán. En el plano historiográfico, Zamora no menciona los manuscritos del fraile trinitario fray Fernando Domínguez Guzmán en 1773 *Noticias de la conquista, antigüedades, y demás cosas notables de la mui noble villa de Coín* ni el redactado en Antequera por el canónigo Antonio Agustín Jiménez de Guzmán en 1796 intitulada *Historia de la villa de Coín*.

Zamora valora el paisaje y el clima de esta villa de forma elocuente destacando la belleza de lo que observa:

“[...] Las cascadas y caídas naturales de agua que proporciona la abundante de Coín, el río que corre por su hondo, la variedad de árboles, la abundancia de ruiseñores y la alegría y serenidad del cielo, lo agradable del aire, forman un conjunto de cosas más fácil de admirarse que de describirse. Por eso llaman a Coín Granada la Chica, por lo parecida que es en todas sus cosas excediéndole en el clima que el de Coín es infinitamente más dulce [...]” (Zamora, 1797, p. 55)

Respecto a la producción agrícola, menciona trigo, pasas, aceite, cerezas, lino, habas, viñas, higueras y ajos, destacando especialmente los tomates. Resalta también el transporte y venta de la uva de Loja en Málaga, el norte de Europa e incluso América, conservada en tarros con arena o serrín. Esta referencia a la producción y venta la asocia también con los ruiseñores. En cuanto a la propiedad, Zamora señala que la mayoría de las tierras pertenecen a forasteros y que las restantes estaban fuertemente gravadas con censos. Prosiguiendo, asegura que no residían nobles en la localidad y valora positivamente a los labradores adinerados, a quienes califica de honrados y trabajadores. Hizo estas observaciones durante caminatas por parajes como Huertas Viejas, Llanos del Nacimiento, Derrumbaderos o el cerro de las Lombardas, sobre el cual afirma: “no tendría reparo en acabar aquí mis días en esta hermosa colina” (Zamora, 1797, p. 72). En su falda ya existía una casa de campo con cipreses, donde descansó un momento.

En el aspecto agrario, Zamora anota en su diario las condiciones de vida de los hortelanos, especialmente en Llanos del Nacimiento y Huertas Viejas, donde observa chozas o ranchos habitados por numerosas familias que califica de miserables. Estos paseos campestres, según sus palabras, hacían “olvidar las delicias falsas de la corte” (Zamora, 1797, p. 119). Señala además la costumbre de los lugareños de permanecer en estas

viviendas hasta la llegada del otoño. Relacionado con esto, sus dietarios mencionan repetidamente la abundancia de agua en la villa, las múltiples caídas de agua y su vinculación con molinos y fuentes —destacando las públicas costeadas por monseñor Eulate y Santacruz en 1753, aunque no lo menciona—, así como la extensa arboleda en Huertas Viejas, calificada de impenetrable. Asimismo, Zamora visitó el “famosísimo Nacimiento de Coín” (Zamora, 1797, p. 75), la principal surgencia del acuífero de Sierra Blanca-Mijas, cercado por una pared de sillería -obra de 1778- y con reja por donde fluía el agua. Este manantial fue crucial para el desarrollo del casco urbano, abasteciendo huertas y población.

Es necesario destacar las palabras del magistrado y viajero Zamora sobre el corregidor de Letras Francisco Martínez Galinsoga, de origen almeriense, nombrado por el rey Carlos IV el 10 de octubre de 1795. Abogado de los Reales Consejos, Francisco Martínez Galinsoga asumió el cargo de corregidor de las Cuatro Villas de la Hoya de Málaga el 14 de diciembre de 1795, permaneciendo en él hasta 1801, cuando fue reemplazado por Pedro Antonio Caballero. Según Zamora, Martínez Galinsoga llevaba años realizando una labor encomiable en materia de seguridad, afirmando: “Coín ha sido un pueblo infame hasta ahora, donde el contrabando, el puñal, la borrachería y la muerte eran comunes. La actitud del actual corregidor ha corregido estos males” (Zamora, 1797, p. 57). Zamora añade que estas medidas hicieron surgir en la villa múltiples cruces de muerte con farol y hornacinas urbanas, que aún se conservan en las calles de Coín en el siglo XXI. Ahondando en esta temática, Zamora visitó durante su estancia la cárcel municipal, dedicando óptimas palabras a su estado “la hallé limpia, cómoda y libre de prisiones los reos, siendo la única cárcel de tantas como llevo visitadas donde no he hallado reo con grillos” (Zamora, 1797, p. 64). Vincula estas valoraciones con la gestión del corregidor Galinsoga, del que dice que es un ministro útil. Lo cierto es que las buenas palabras de Zamora sobre Galinsoga fueron refrendadas poco después, en septiembre de 1798, por una comisión de vecinos de Coín quienes defendieron públicamente las gestiones del corregidor ante la Cámara de Castilla, solicitando el cumplimiento del sexenio a la cabeza del corregimiento e incluso la prórroga para otros seis años más.

Desde un punto de vista sociológico, Zamora incluye otras anotaciones, destacando que “la gente de Coín es aplicadísima” y que las calles están “bastante limpias por el afán que hay aquí por el estiércol” (Zamora, 1797, p. 60). Además, menciona la existencia de prostitución, lo que constituye la primera referencia conocida a este hecho.

Arquitectónicamente, Zamora se adscribe a los cánones ilustrados y neoclásicos, reflejando en sus diarios sus impresiones estéticas propias de la Ilustración española y criticando el abigarramiento barroco. Valora positivamente las principales calles —actualmente La Feria, Vicario, Doctor Palomo y Anaya— por ser anchas, bien empedradas con guijarros de río y con edificaciones regulares. Señala, en general, que las casas presentan un buen exterior, pero escasa comodidad debido al elevado número de habitantes y al limitado espacio de las construcciones domésticas. Destaca la amplitud de las plazas Alta y Baja —hoy Alameda y Bermúdez de la Rubia—, así como la presencia de las fuentes mencionadas previamente. Durante su visita a la iglesia parroquial de San Juan Bautista, Zamora indica que el cabildo tenía intención de embovedarla. Esta medida formaba parte de la corriente higienista del urbanismo ilustrado, promovida por Carlos III y su hijo Carlos IV, que impulsaba reformas similares en otras localidades, como el traslado de los cementerios desde el interior de los templos a los extramuros de las villas y ciudades españolas.

Zamora señala que el retablo original de este templo fue trasladado a la iglesia del hospital de la villa, aunque, según su parecer, pudo haber sido obra de escultores de Valladolid de la época de la conquista.

Está documentado que el retablo original fue sufragado por el obispo fray Bernardo Manrique (Marmolejo, 2023) y que fue ejecutado por el entallador Pedro de Moros en 1566 y que fue a partir de 1720 cuando se trasladó este retablo mayor desde la parroquia de San Juan hasta la iglesia de San Andrés, sita en el homónimo hospital. Este retablo es valorado muy positivamente por Francisco de Zamora, si bien no evita criticar el nuevo por el que fue sustituido, al que califica de un “insigne mamarracho” (Zamora, 1797, p. 61).

Otros edificios sobre los que hace anotaciones son el convento de San Agustín, el Hospital de San Andrés, el Beaterio de Santa María y el convento de la Trinidad. En el convento de San Agustín anota su fundación como ermita en 1520, destaca las vistas paisajísticas de la época y señala que vivían entonces diez frailes. Sobre el interior menciona la existencia de una estatua de Santo Tomás de Villanueva en cuyo altar oyó misa, e incluye la descripción del claustro de columnata que es inédita: “Vi columnas almendradas, tan particulares que parecen hechas de argamasa y guijarros sueltos, de diversos tamaños, figuras y colores de las canteras locales” (Zamora, 1797, p. 64).

Sobre el convento trinitario, al que hizo varias visitas, subraya bajo su prisma estético que “iglesia y altares se acaban de renovar de pésimo gusto todo. Ya no es tolerable este descuido habiendo academias” (Zamora, 1797, p. 75). Menciona la existencia de un orden para suprimirlo, aunque valora positivamente su ubicación y las vistas desde allí. Zamora oyó misa allí y escribe que éste era más rico que el agustino, destacando la torre triangular, única que hasta entonces había visto en su viaje andaluz.

Acerca del Hospital añade que es donde se atiende a los de la localidad, los forasteros pasan a Alhaurín el Grande para ser remitidos a Málaga y sobre el Beaterio de Santa María de la Encarnación comenta que oyó misa, además de que las 13 beatas que se recogen allí lo hacen voluntariamente, vistiendo el hábito de San Francisco, que es casa pobre, aunque quien ingresa, entrega dote. También señala que existe una escuela de niñas en ese espacio –cuyo origen se sitúa en 1740 (Urbano, 2000)- y sugiere que allí debería implantarse un “colegio útil para la Hoya y Coín” (Zamora, 1797, p. 121). Curiosamente, señala que en un patio de estas dependencias crecía un árbol con un fruto similar al tomate, según sus propias palabras, y que puede ser identificado como un caqui.

El 19 de abril realizó una excursión a Monda para reconocer el escenario de la batalla de Munda, acaecida en el siglo I a.C. En aquel momento histórico, y al menos desde el siglo XVI (Berlanga, 2001), ambos lugares se identificaban erróneamente como uno solo. Previamente al presente texto, el profesor Pérez González ahondó en esta temática, una línea de investigación en la que recientemente ha continuado el investigador Sánchez.

Fruto de esa excursión que le llevó hasta Monda, Zamora incluye durante el camino comentarios sobre la ermita de Coín, la Virgen de la Fuensanta, la existencia de ermitaño y de seis molinos de harina en la ribera del río Pereila, así como de la geografía física de las sierras colindantes, con toponimias que están en desuso en el siglo XXI (Sánchez, 2023). Sobre Monda hace mención a varias construcciones patrimoniales –actualmente transformadas algunas o destruidas otras– como el castillo, el Calvario, la fuente de la Jaula o la ermita de la Veracruz-. También incluye algunas notas sobre demografía –200 vecinos– así como la vinculación con el marquesado de Villena. Por medio del escribano público de la villa, Francisco González de Aller, al que el magistrado describe como hábil, Zamora tuvo acceso a toda la documentación, epistolario, dibujos y disertaciones, que

González Aller y el canónigo Cristóbal Medina Conde habían mantenido años atrás a propósito de la localización de la batalla de Munda. Su anfitriona en Alhaurín, Isabel Elliot, también le remitió documentación al respecto en francés (Pérez, 2015), ya que Zamora dominaba esa lengua.

Zamora concluye su estancia en Coín con un listado de más de sesenta contactos, destacando cargos eclesiásticos (curas, diáconos, presbíteros, vicario, beneficiados, prior del convento de San Agustín, padre ministro del convento de la Trinidad, madre superiora del Beaterio) y civiles (labradores, escribanos, el joven abogado Juan de Carrión y futuro miembro de la Real Academia de la Historia) y militares retirados, así como algunas mujeres. Desde Coín emprendió el camino hacia Casarabonela, para adentrarse posteriormente en El Burgo y Ronda, desde donde llegó hasta Marbella, Estepona y Manilva.

## 5. RESULTADOS

Los principales resultados se hallan imbricados con una actualización biográfica de modo sintético así como con la exposición y divulgación de las informaciones contenidas en los diarios de Zamora, que se hallaban, hasta ahora, inéditas en lo que a estas localidades se refiere. Subyace, por tanto, en el estudio la aportación de cuantiosa documentación demográfica/social, económica, urbanística/arquitectónica, geográfica, política e historiográfica que se hallan circunscritas a la extensión requerida.

## 6. CONCLUSIONES

Los diarios de Zamora durante su estancia en el Valle del Guadalhorce (desde el 5 al 24 de abril) ofrecen información inédita sobre la demografía, geografía, arquitectura, arte, sociedad y cultura de la comarca. Esta fuente escasamente utilizada permite reconstruir con detalle la Andalucía de finales del siglo XVIII y aporta perspectivas únicas sobre la vida cotidiana y las dinámicas locales.

## REFERENCIAS

- Areilza y Martínez de Rodas, J. M. (1946). La economía vizcaína a finales del siglo XVIII. *Boletín de la Real Sociedad Vascongada de Amigos del País*, 2, 131-147.
- Berlanga Palomo, M. J. (2001). Un capítulo en la historiografía sobre la localización de Munda: la comisión de Domingo Belestá a fines del siglo XVIII. *Baética*, 23, 325-342.
- Bermúdez Méndez, M. (2025). Las aportaciones de Francisco de Zamora y Peinado a la Real Sociedad Económica Matritense de Amigos del País [1777-1785]. En J.F. Álvarez Herrero, J. Antolí Martínez y P. Cusano, P. (Eds.), *Educación y Humanidades como ejes de investigación e innovación* (pp. 58-67). Dykinson ebook. <https://doi.org/10.14679/4089>
- Cánovas del Castillo, A. (1873). Introducción. En M. Rodríguez Ferrer (Ed.), *Los Vascongados, su país, su lengua, y el príncipe L.L. Bonaparte*. Imprenta J. Noguera.
- Marmolejo Cantos, F. (2023). *El hospital de la Caridad y la iglesia de San Andrés de Coín*. Ayuntamiento de Coín - Fundación García Agüera.
- Pérez González, S. D. (2007). La ganadería y su reglamentación en las ordenanzas municipales de Alhaurín el Grande (1784). *Isla de Arriarán*, 30, 155-174.
- Pérez González, S. D. (2016). *La obra de Ildelfonso Marzo. La historiografía malagueña de la primera mitad del siglo XIX*. [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. <http://hdl.handle.net/10630/13818>

- Rodríguez Oliva, P. (1980). Investigaciones arqueológicas del marqués de Valdeflores en Cártama (1751-1752). *Jábega*, 31, 41-46.
- Rosas Fernández, A. y Morillo del Castillo, M.C. (2008). *Catálogo del patrimonio hidráulico del Valle del Guadalhorce* (Vol. 1). Sociedad Cultural Guadalhórcete.
- Sánchez Guerra, D.J. (2023). *La villa de Monda en el siglo XVIII según las respuestas generales del Catastro de Ensenada*. Ayuntamiento de Monda.
- Urbano Pérez, J.A. (2000). *La aventura de las letras en Coin. Memoria de la escuela*. G.A. Ediciones Coincidentes.
- Zamora, F. (1797). *Itinerario del viaje que hizo D. Francisco de Zamora en 1797 desde Málaga a El Burgo (Málaga)* [Manuscrito]. Real Biblioteca del Palacio Real de Madrid (Signatura II/1760).  
<https://rbdigital.realbiblioteca.es/s/realbiblioteca/item/12662>

## Capítulo 7. Recibir una nueva voz: análisis del doblaje en español neutro y el redoblaje en español europeo de *La sirenita*

José-Fernando Carrero-Martín

<https://orcid.org/0000-0001-8316-1958>

*Universitat de València (España)*

<https://doi.org/10.14679/4702>

**Resumen:** En este capítulo presentamos un estudio de caso de enfoque mixto (con una integración metodológica combinatoria) y alcance descriptivo. En él, llevamos a cabo un análisis comparativo de las macrotécnicas de traducción empleadas en el doblaje en español neutro y el redoblaje en español europeo de la película de Walt Disney Pictures *La sirenita*. Además, realizamos una entrevista a dos de los agentes responsables del redoblaje: el traductor y la letrista. Nuestros resultados muestran que ambos textos metas son similares en términos de las macrotécnicas empleadas, con una prominencia del método literal sobre la zona intermedia y el método interpretativo-comunicativo. Sin embargo, nuestras entrevistas apuntan a una independencia aparente durante el proceso de traducción del redoblaje, puesto que ambos profesionales afirman que no se apoyaron en el doblaje original a la hora de realizar su trabajo. Esto apunta a la importancia de entender las técnicas de traducción como herramientas para etiquetar y clasificar soluciones de traducción, pero no para describir el contenido de las traducciones por sí solas.

**Palabras clave:** retraducción, redoblaje, macrotécnica de traducción, español neutro, español europeo

**Abstract:** In this chapter, a mixed-scope (with combinatorial methodological integration), descriptive-reach case study is presented. In it, a comparative analysis of the translation macro-techniques used in the Neutral Spanish dub and the European Spanish redub of Walt Disney's *The Little Mermaid* has been carried out to compare both translations. Moreover, an interview with two agents responsible for the redub was conducted. Our results show that both target texts are similar regarding the macro-techniques used, with a prominence of the literal method over the intermediate zone and the interpretative-communicative method. However, our interviews point at an apparent independence during the translation process of the redub, with the translator not relying on the previous target text during his task (contrary to the lyricist, who claims to have taken inspiration from certain passages of the previous dub). This also points to the importance of understanding translation technique analysis as labels for classifying translation solutions, not for describing translations themselves.

**Keywords:** retranslation, redub, translation macro-technique, Neutral Spanish, European Spanish

## **1. INTRODUCCIÓN**

Como indica Chaume (2018a, p. 41), desde las primeras investigaciones sobre traducción audiovisual (TAV) en las décadas de 1980 y 1990, esta modalidad ha pasado de generar un interés marginal entre la comunidad académica a asentarse en los estudios de traducción, con la aparición de múltiples publicaciones, la celebración de numerosos seminarios y congresos y la implantación de formación universitaria especializada tanto en grados como en másteres relacionados con la traducción y la interpretación (Carrero-Martín y Mejías-Climent, 2021, pp. 13-14). Sin embargo, todavía existen cuestiones pendientes de recibir mayor atención de la comunidad investigadora. Una, como denuncia Chaume (2019, p. 329), es la retraducción en TAV y las razones detrás de este fenómeno. Más concretamente, el autor señala la necesidad de estudios descriptivos que comparen, a nivel microtextual, traducciones y retraducciones audiovisuales para observar las normas operacionales que rigieron la labor de la persona encargada de la retraducción, lo que permitiría saber hasta qué punto un texto retraducido podría ser, en realidad, una adaptación del texto meta (TM) original (Chaume, 2018b p. 24).

Teniendo esto en cuenta, en este capítulo presentamos los resultados de un estudio de caso de alcance descriptivo en el que realizamos un análisis microtextual comparativo de las macrotécnicas de traducción empleadas en el doblaje en español neutro (EN) de 1989 y el redoblaje en español europeo (EE) de 1998 de la película *La sirenita*. Los resultados se complementarán con las apreciaciones de dos agentes que participaron en el redoblaje: el traductor de la película, Ángel Fernández Sebastián, y la letrista, María Ovelar.

## **2. PREGUNTAS, HIPÓTEISS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN**

Sobre nuestras preguntas de investigación, establecemos las siguientes de corte cuantitativo: 1) ¿en qué medida se diferencian, a nivel microtextual, el doblaje en EN y el redoblaje en EE de *La sirenita*? y 2) ¿cuáles son las macrotécnicas más utilizadas porcentualmente en cada doblaje? Acerca de la pregunta cualitativa, esta es: 3) ¿cuáles fueron las motivaciones que guiaron la toma de decisiones de los agentes implicados en el redoblaje en EE de la película analizada? Frente a estas preguntas, establecemos las siguientes hipótesis: 1) debido a la naturaleza los TM analizados (con el redoblaje destinado exclusivamente a España), las macrotécnicas empleadas en ambas traducciones variarán; 2) por esta misma razón, el doblaje original tenderá a las soluciones extranjerizantes y el redoblaje, a familiarizantes y 3) consideramos que, ante la necesidad de producir un TM independiente, los responsables del redoblaje procuraron distanciarse del doblaje original. Para responder a nuestras preguntas y validar o refutar nuestras hipótesis, en este trabajo planteamos los siguientes objetivos: 1) analizar, mediante una taxonomía de macrotécnicas de traducción (Carrero-Martín, 2023), el doblaje en EN y el redoblaje en EE de *La sirenita*; 2) establecer cuáles son las macrotécnicas empleadas en ambos doblajes y en qué porcentaje y 3) determinar, mediante entrevistas al traductor y a la letrista del redoblaje, las motivaciones que les guiaron en la creación del nuevo TM.

## **3. LA RETRADUCCIÓN EN LA TAV**

Previamente a la exposición de la metodología de nuestro trabajo, es necesario llevar a cabo un estado de la cuestión sobre la retraducción en el marco de la TAV, así como del redoblaje y de las razones detrás de este.

### **3.1. La retraducción audiovisual y el redoblaje**

Zaro (2007, p. 21) define la retraducción como “la traducción total o parcial de un texto traducido previamente”. Chaume (2018b, p. 13), además, matiza que este puede darse de forma continuada sobre un mismo TM y que, a pesar del interés que despertó a finales

del siglo XX, son pocas las investigaciones que exploran este campo actualmente. Esto también es una realidad en los estudios de TAV, aun siendo un acto que viene dándose desde las primeras décadas del cine sonoro (Iglesias, 2011, p. 55). Retomando el trabajo de Chaume (2018b, pp. 13-18), el autor señala que, en la TAV, esto se refiere exclusivamente a la traducción interlingüística y lo diferencia de prácticas como la traducción por lengua puente. Zanotti (2015, p. 110), por su lado, afirma que la retraducción en TAV puede darse tanto de una modalidad a otra como dentro de una misma modalidad, prácticas que reciben el nombre de redoblaje, resubtitulado, etc.

Sobre el redoblaje, Zanotti lo define como “the existence of a second, or subsequent, dubbed version of the same audiovisual text in the same target language” (2015, p. 111), que puede ir de una simple reinterpretación del TM original a una nueva traducción (Zanotti, 2018, pp. 59-60). Basándose en esto, la autora establece tres tipos de redoblaje: 1) regrabación (nueva grabación del TM original sin cambios o, de haberlos, mínimos, centrados en la actuación, la calidad acústica, etc.), 2) revisión (revisión de un guion previo que puede implicar desde corregir imprecisiones y errores hasta reescrituras extensas, cambios estilísticos, etc.) y 3) retraducción (retraducción integral del texto origen [TO]).

Sobre las razones que pueden motivar un redoblaje, Chaume (2018b, pp. 18-23) incluye incompatibilidades en el formato de emisión, el paso de una modalidad de TAV a otra, la obsolescencia del TM, la política y la planificación lingüística de un país o territorio, razones económicas, cuestiones relacionadas con derechos de autor o pérdida del material original. Sin embargo, un motivo en particular que resulta de interés para nuestro estudio es la retraducción por razones de variedad lingüística.

### ***3.1.1. Retraducción en TAV debido a variación lingüística***

Como hemos indicado, la retraducción por razones de variedad lingüística es de gran interés para nuestra investigación, pues fue lo que llevó a Disney a redoblar muchas películas del EN al EE en los años noventa y 2000 —si bien no fue la única razón, ya que también influyeron cuestiones relacionadas con derechos de autor (Iglesias, 2011, pp. 57-58)—. La producción de TM en un mismo idioma para comunidades lingüísticas concretas encaja con la naturaleza dicotómica de muchas producciones audiovisuales, con las que se pretende llegar a la mayoría de consumidores posibles y, paralelamente, ajustarse a las peculiaridades de grupos de espectadores determinados para conseguir su identificación con la obra (Mayoral, 1998, p. 4). Respecto a esto, Chaume (2018b, pp. 21-22) afirma que el principal motivo tras la retraducción por variedad lingüística es el rechazo de variedades diatópicas ajenas. Como ejemplo, el autor apunta a la guerra de los acentos —controversia lingüística ocurrida en el transcurso del cine mudo al sonoro con la llegada de los primeros doblajes en español donde se juntaba a actores de distintas nacionalidades (argentinos, mexicanos, españoles...), lo que resultaba en el rechazo del público— o a la oposición al EN en algunos países hispanoamericanos.

Estas reflexiones pueden relacionarse con la perspectiva de Fuentes-Luque (2019, p. 134), para quien el contexto hispanoparlante puede considerarse multilingüe debido a los muchos dialectos y subdialectos que lo conforman. En esta línea, consideramos que el mercado hispanohablante debe entenderse también como multicultural. Si atendemos a la teoría de los polisistemas y de los estudios descriptivos de traducción, “la actividad traductora forma parte de un sistema cultural receptor enmarcado en un determinado momento histórico, y se rige por las normas de dicho sistema en ese momento histórico y socio-político en particular” (Scandura, 2020, p. 105). Chaume (2013, p. 21), por su parte, afirma que los estudios descriptivos de traducción entienden “las traducciones como hechos de la cultura en que se originan [...] como productos concretos de las

normas y convenciones de la cultura meta”. Desde esta perspectiva, el redoblaje por variedad lingüística es un hecho lógico, pues aproxima la traducción al contexto, normas y convenciones de la cultura meta, lo que permite colmar las expectativas del público. Las distintas traducciones producidas en estas circunstancias, en consecuencia, deberán tratarse como TM independientes (Chaume, 2018c, pp. 88-89).

#### **4. METODOLOGÍA**

A continuación, presentaremos la metodología de nuestra investigación. Primero, expondremos el paradigma del estudio. Tras esto, describiremos los instrumentos de investigación. Por último, hablaremos sobre nuestro objeto de estudio y sus doblajes en español.

##### **4.1. Paradigma del estudio**

Siguiendo la terminología de Hernández *et al.* (2010), este es un estudio de caso de enfoque mixto y alcance descriptivo. Las áreas de investigación son la TAV y el análisis textual y traducción —concretamente, la comparación de TO y traducciones— (Williams y Chesterman, 2002). En cuanto a la integración de los enfoques cuantitativo y cualitativo, llevamos a cabo una combinación metodológica en la que la vertiente cualitativa se encuentra subordinada a la cuantitativa (Blanco y Pirela, 2016, en línea).

##### **4.2. Instrumentos de investigación**

En lo que respecta a la herramienta cuantitativa, esta es un corpus paralelo elaborado en un archivo xls en el que se incluye, 1) código de tiempo, 2) nombre del personaje, 3) transcripción de la versión original dividida por réplicas, 4) transcripción del doblaje en EN, 5) macrotécnica y zona de traducción detectadas, 6) transcripción del redoblaje en EE y 7) macrotécnica y zona de traducción identificadas.

Para nuestro análisis cuantitativo, empleamos la taxonomía de macrotécnicas de traducción elaborada en Carrero-Martín (2023). Estas macrotécnicas parten de la propuesta de técnicas de traducción —concepto definido como procedimiento visible en el resultado de la traducción, utilizado para conseguir la equivalencia traductora en microunidades textuales y empleado para analizar textos traducidos (Hurtado, 2001, p. 257; p. 308)— de Martí-Ferriol (2006). La taxonomía de técnicas de este autor, pensada para analizar TAV, se compone de 20 técnicas agrupadas según su pertenencia al método literal, a la zona intermedia o al método interpretativo-comunicativo (más familiarizante). Debido a la exhaustividad de la propuesta, establecer la frontera entre ciertas técnicas que comparten características (por ejemplo, reducción, omisión y compresión o ampliación y amplificación) puede resultar, en nuestra opinión, una cuestión compleja. Esto, sumado a la subjetividad inherente al análisis de técnicas, nos motivó a crear un listado de macrotécnicas en las que se aglutinaran aquellas técnicas de naturaleza similar.

Entre las macrotécnicas de nuestra propuesta correspondientes al método literal encontramos: 1) el extranjerismo, que podemos definir como la integración de un elemento lingüístico de otra lengua en TM, ya sea adaptado o sin adaptar e imitando su forma o no —una aglutinación de las técnicas de préstamo y calco de Martí-Ferriol (2006)—; 2) la traducción literal, que reproduce de manera exacta el contenido del TO —aglutinación de las técnicas de traducción palabra por palabra, traducción uno por uno y traducción literal—; y 3) equivalente acuñado, es decir, el uso de términos, expresiones, etc., reconocidas como equivalentes por diccionarios, uso lingüístico, etc., en el TM. Sobre la zona intermedia, encontramos las siguientes macrotécnicas: 4) cambio de extensión (acortamiento), que consiste en eliminar total o parcialmente información del TO (se corresponde con la omisión, la reducción y la compresión); 5) el cambio de nivel, que implica el uso de hipónimos, hiperónimos, términos neutros o específicos, etc., en la

traducción (aglutinación de particularización y generalización); 6) la transposición, que es el cambio de categoría gramatical o voz del verbo; 7) la descripción, o la traducción de un término, modismo, paremia, etc., por su forma o función; y 8) el cambio de extensión (alargamiento), que unifica las técnicas de ampliación y amplificación y que consiste en añadir información en el TM. Finalmente, en lo que respecta al método interpretativo-comunicativo, tenemos tres macrotécnicas: 9) la modulación, que supone un cambio de punto de vista, enfoque, etc. (léxica o estructural) en el TM; 10) la modificación (unión de la sustitución y la variación), que implica modificaciones en elementos que afectan a la variedad lingüística o sustitución de elementos paralingüísticos por lingüísticos y viceversa y 11) la familiarización, que puede suponer desde sustituir un referente cultural del TO por uno de la lengua meta al establecimiento de equivalencias efímeras, imprevisibles fuera de contexto, que se desvían de forma clara del TO (unificación de la adaptación y la creación discursiva).

Sobre nuestras herramientas cualitativas, estas fueron dos entrevistas: una estructurada y otra, semiestructurada. La primera se dirigió a Ángel Fernández Sebastián y la segunda, a María Ovelar, traductor y letrista del redoblaje en EE, respectivamente. En lo que respecta a las preguntas de la primera entrevista, estas fueron: 1) ¿Podría decirnos, en líneas generales, qué recuerdo guarda de la traducción al EE de esta película? ¿Cómo recibió el encargo? ¿Cuál fue su reacción a este? ¿Cómo se sintió al respecto?, 2) ¿Recuerda cuáles fueron las indicaciones que recibió por parte del cliente (estudio, productora...) a la hora de traducir la película?, 3) Tanto en círculos académicos como en la prensa cinematográfica se ha mencionado que la retraducción de *La sirenita* tenía como objetivo comprobar la recepción del redoblaje al EE de una película doblada previamente al EN y que se buscó una mayor adaptación para el público español. ¿Tiene constancia de este hecho? ¿Recuerda si le indicaron algo al respecto?, 4) A la hora de traducir *La sirenita*, ¿era conocedor del doblaje original en EN? De ser así, ¿podría decirnos qué papel jugó este primer doblaje? ¿Supuso en algún momento un documento de consulta o referencia? ¿Recuerda si buscó acercarse o, por el contrario, alejarse de este?, 5) En cuanto a las canciones, tenemos constancia de que María Ovelar fue la responsable de las adaptaciones al español. ¿Qué podría decirnos de esto? ¿Participó usted de alguna forma?, 6) En relación con las últimas preguntas, ¿tuvo algún tipo de contacto con alguno de los agentes implicados en la traducción en EN (traductora, ajustador, director de doblaje...)?, 7) En comparación con una traducción que se ha tornado tan canónica como es el doblaje original en EN, ¿qué recuerdo guarda del resultado final de este doblaje al EE? ¿Quedó satisfecho? ¿Cómo compararía el resultado de la versión en EE con el de la versión en EN que recibimos previamente en nuestro país, si lo conoce?, 8) ¿Cree que existe alguna diferencia entre traducir una película por primera vez y traducirla para un redoblaje que ya se haya distribuido en España (en, por ejemplo, la libertad y las estrategias empleadas al existir ya un texto previo conocido por el público), 9) Además de *La sirenita*, usted también fue el responsable de la retraducción al EE de *La Cenicienta*. ¿Cómo lo recuerda? ¿Hubo alguna diferencia a la hora de traducir una película y otra en cómo encaró la traducción? ¿Cree que el hecho de que la traducción original de *La Cenicienta* fuera más antigua pudo haberle dado más libertad?, 10) En general, la reacción del público ante los redoblajes (ya sean de una variedad diatópica a otra o de la misma variedad) parece ser dispar. ¿A qué cree que puede deberse esto?, 11) Anteriormente hemos mencionado que, probablemente, con la retraducción al EE europeo de *La sirenita* se buscaba una mayor adaptación al público español. Más allá de las razones legales y económicas que motivaron los redoblajes de las películas de la Walt Disney Pictures al EE en la década de 1990 y a principios de los años 2000, ¿cree usted que estas nuevas adaptaciones

lingüísticas eran necesarias para el público de nuestro país? y 12) Como cierre a la presente entrevista, ¿le gustaría hacer alguna observación o comentario más?

Sobre la segunda entrevista, las preguntas fueron las siguientes: 1) ¿Cómo fue la experiencia de retraducir y readaptar canciones tan populares?, 2) ¿Fue una labor exclusivamente suya o participaron más profesionales en el proceso?, 3) ¿A qué le dio más importancia?, 4) ¿Le pidieron cambiar la letra de la canción para diferenciar una versión de otra? y 5) ¿Querría añadir alguna cosa más?

### **4.3. Objeto de estudio**

Como cierre a la metodología, procedemos a continuación a hablar de la película objeto de nuestra investigación: *La sirenita*. Dirigida por John Musker y Ron Clements y estrenada el 13 de noviembre de 1989, este largometraje está considerado como uno de los más importantes en la historia de Disney, pues marcó el inicio de su recuperación en los años noventa en el periodo conocido como el *renacimiento de Disney* (Repullés, 2015, p. 74). Basada en el cuento de Hans Christian Andersen, la película narra la historia de Ariel, una sirena hija del Rey Tritón, y de cómo, tras enamorarse de un humano, hace un trato con Úrsula, la bruja del mar, para convertirse en humana a cambio de su voz y así enamorar al príncipe en un plazo de tres días. Con ayuda de sus amigos Sebastián, Flounder y Scuttle (un cangrejo, un pez y una gaviota), la joven terminará consiguiendo su final feliz, derrotando a la bruja en sus intentos de que Ariel fracase.

La película, que fue un gran éxito en taquilla, recibió inicialmente un doblaje en EN destinado para la totalidad del mercado hispanohablante (Iglesias, 2009, p. 196). La traductora fue Mireya Villalonga y el director, Javier Pontón (Repullés, 2015, p. 161). Sin embargo, en 1998, coincidiendo con el reestreno de la película y su relanzamiento en formato doméstico en España, Disney decidió grabar un nuevo doblaje en EE para la película (Iglesias, 2009, p. 58; Repullés, 2015, p. 113). Este contaría con la traducción de Ángel Fernández Sebastián, la adaptación musical de María Ovelar y la dirección de Jose Luis Gil (Carrero-Martín, 2023, p. 362). Los motivos por los que se realizó este nuevo doblaje son diversos. Iglesias (2009, p. 58) indica que este fue una probatura de Disney para comprobar la reacción del público, mientras que Repullés (2015, p. 113) afirma que se debió a motivos económicos. Pérez (2019, p. 131), por su parte, señala que el redoblaje obedeció a motivos meramente estéticos. En Carrero-Martín (2023, p. 361) se recoge, igualmente, que este fue parte de una estrategia a largo plazo dentro del planeamiento lingüístico de la compañía, pues se tenía el deseo de que los doblajes fueran más identificables con el público local.

Sea como fuere, dicho redoblaje fue recibido con relativo rechazo por parte del público, algo debido, según Repullés (2015, p. 95; pp. 113-114), a la alta calidad y familiarización del público con el doblaje original, lo que hizo que el nuevo doblaje fuera recibido con extrañeza. Este rechazo ha continuado en la actualidad, a pesar del uso del redoblaje en reposiciones para televisión y de estar incluido tanto en las ediciones en vídeo doméstico como en vídeo bajo demanda de la película (Carrero-Martín, 2023, pp. 363-365).

## **5. RESULTADOS**

Seguidamente, pasaremos a comentar los resultados de nuestro análisis. En total, se han analizado, entre los dos doblajes de la película, 2 horas y 24 minutos de metraje. En el doblaje en EN se encontraron 1901 macrotécnicas de traducción y en el redoblaje en EE, 1878. El número de casos y el porcentaje que representa cada macrotécnica, así como la diferencia porcentual, se incluye en la tabla 1:

**Tabla 1.** Resultados de análisis de macrotécnicas.

Macrotécnica	Casos (EN)	Porcentaje (EN)	Casos (EE)	Porcentaje (EE)	Diferencia porcentual
Extranjerismo	68	3,58 %	84	4,47 %	0,89
Traducción literal	692	36,40 %	729	38,82 %	2,42
Equivalente acuñado	302	15,89 %	306	16,29 %	0,4
Cambio de extensión (acortamiento)	290	15,26 %	227	12,09 %	3,17
Cambio de nivel	8	0,42 %	12	0,64 %	0,22
Transposición	13	0,68 %	6	0,32 %	0,32
Descripción	11	0,58 %	7	0,37 %	0,21
Cambio de extensión (alargamiento)	99	5,21 %	89	4,74 %	0,47
Modulación	60	3,16 %	62	3,30 %	0,14
Modificación	107	5,63 %	105	5,59 %	0,04
Familiarización	251	13,20 %	251	13,37 %	0,17
Total	1901	-	1878	-	-

Como podemos apreciar, el análisis de macrotécnicas de traducción apunta hacia tendencias similares entre ambos doblajes, con las macrotécnicas más utilizadas siendo, en ambas versiones, la traducción literal, el equivalente acuñado, el cambio de extensión (acortamiento) y la familiarización —si bien estas dos últimas se encuentran en tercer y cuarto puesto en el doblaje en EN y en cuarto y tercer puesto en el redoblaje en EE—. Igualmente, la máxima diferencia entre macrotécnicas es de 3,17 puntos porcentuales en el cambio de extensión (acortamiento).

Si llevamos nuestro análisis a nivel de método de traducción, vemos la aparente semejanza entre ambas traducciones de forma más clara. Así, el método literal, con 1062 casos de macrotécnicas en el EN y 1119 en el EE, representa un 55,87 % y un 58,58 % en cada versión, con una diferencia porcentual de 3,71. En cuanto a la zona intermedia, hay 421 casos en el doblaje original (22,15 %) y 341 en el redoblaje (18,16 %), con una diferencia porcentual entre versiones de 3,99 —la más alta—. Finalmente, el método interpretativo-comunicativo, con 418 casos tanto en el EN como en el EE —21,99 % y 22,26 %, respectivamente— implica una diferencia de solo 0,27 puntos porcentuales. El análisis a este nivel permite observar una tendencia clara de ambos doblajes hacia el método literal, siendo la zona intermedia la segunda opción más frecuente en el doblaje en EN y el método interpretativo-comunicativo, la tercera. Por el contrario, el método interpretativo-comunicativo es el segundo más utilizado en el doblaje en EE y la zona intermedia, la tercera. Sea como fuere, de nuevo, las similitudes entre doblaje y redoblaje, al menos en términos cuantitativo, son altas.

Con estos datos, cabe preguntarse hasta qué punto el doblaje original pudo influir en el redoblaje de la película, ya fuera por decisión de los agentes encargados de la traducción o por el cliente. Respecto a esto, llevamos a cabo, como ya hemos indicado, una entrevista a Ángel Fernández Sebastián, que afirmó que en ningún momento recibió indicaciones de apoyarse en la traducción original: “Así como en otras películas sí, aquí no hubo instrucciones añadidas ni nada parecido”. Igualmente, el traductor indica que en ningún momento contactó con los agentes responsables del doblaje original ni que utilizó este como documento de consulta, pues perseguía crear una traducción independiente de la original: “En el momento que me encargaron la traducción no busqué acercarme a la traducción original, sino todo lo contrario. No quería influencias. De lo contrario, sería más bien una adaptación de una traducción, no tu propia traducción”. Dicho esto, Fernández Sebastián sí afirma que, en ciertos momentos, la traducción original influyó en su toma de decisiones, como en mantener los nombres de las anguilas Flotsam y Jetsam, dos personajes secundarios de la película.

Así pues, según el propio traductor de la película, existió una independencia alta en la producción del redoblaje de la película. Sin embargo, este habría sido el caso de los diálogos y no tanto de las canciones. Así, Fernández Sebastián explica que, originalmente, las canciones iban a mantener su traducción original, pero que, más adelante, se encargó a la adaptadora María Ovelar que las retocara. Preguntada sobre esto, María Ovelar afirma en su entrevista que no trabajó sobre las traducciones originales, sino que hizo el proceso de adaptación desde cero: “Dejé un poco en un rincón del cerebro lo que recordaba de esas letras y me puse a adaptarlas como siempre, trabajando sobre el texto original, la traducción, la melodía y la imagen y, lógicamente, con un lenguaje propiamente castellano”. Como resultado, indica, surgieron temas que “En momentos tenían versos muy distintos de la primera versión y en otros eran tan parecidos que incluso en algunos dejé el antiguo”. Igualmente, afirma que en ningún momento recibió indicaciones de apoyarse sobre la traducción original, sino que se le indicó que debía producir una versión funcional en EE. Así, Ovelar afirma que sus principales objetivos fueron “evitar términos y modismos del español neutro” y “modernizar un poco el estilo”.

Por las palabras de Ovelar, parece que la retraducción de las canciones no fueron simplemente retoques, sino más bien revisiones profundas con cambios significativos en algunos puntos, lo que apunta, de nuevo, a una tendencia de independencia entre ambos TM, si bien este podría ser menor en el caso de las canciones donde, como indica la adaptadora, en ocasiones sí se mantuvo la solución traductora original. Con el fin de observar de manera más clara las divergencias, en la tabla 2 mostramos la diferencia porcentual entre las macrotécnicas de traducción en la película a nivel global, entre las detectadas en los diálogos y entre las de las canciones, para así ver si existen cambios relevantes.

**Tabla 2.** Diferencia porcentual entre las macrotécnicas utilizadas en la película a escala global, en los diálogos y en las canciones del filme.

Macrotécnica	Diferencia porcentual total	Diferencia porcentual en los diálogos	Diferencia porcentual en las canciones
Extranjerismo	0,89	1,0	0,55
Traducción literal	2,42	3,6	2,08
Equivalente acuñado	0,4	0,6	0,25
Cambio de extensión (acortamiento)	3,17	3,2	2,91
Cambio de nivel	0,22	0,3	0,27
Transposición	0,32	0,4	0,26
Descripción	0,21	0,2	0,27
Cambio de extensión (alargamiento)	0,47	0,5	0,53
Modulación	0,14	0,3	0,52
Modificación	0,04	0,0	0,25
Familiarización	0,17	1,5	6,78

Como puede observarse, los resultados expuestos vuelven a indicar que, ya sea de manera global, en los diálogos o en las canciones (con la excepción, en este último caso, de la familiarización, con una divergencia de 6,78 puntos porcentuales), las diferencias continúan apreciándose escasas a nivel de las macrotécnicas de traducción empleadas. Esto choca, como hemos visto, con las afirmaciones dadas por los agentes implicados en la retraducción, pues, de nuevo, las similitudes continúan siendo amplias. Sin embargo, conviene no olvidar que el análisis que estamos llevando a cabo es de toda la película y no de las sucesivas unidades intermedias y menores en las que hemos dividido el filme con el fin de facilitar el análisis —escenas y réplicas—. Esto nos lleva a preguntarnos si acaso la similitud de las macrotécnicas utilizadas en ambos doblajes podría deberse a que las diferencias entre macrotécnicas *se compensan* entre las escenas. Para clarificar esta cuestión, hemos calculado la diferencia de uso de las macrotécnicas escena a escena (tomando como referencia la edición en DVD de la película, con 26 escenas). Con el fin de facilitar la lectura de los datos, mostramos en la tabla 3 los promedios de diferencia escena a escena, así como la diferencia máxima.

**Tabla 3.** Promedio de diferencia en el uso de macrotécnicas y mayor diferencia entre macrotécnicas por escena.

Escena	Diferencia promedio de la escena	Diferencia máxima
1	3,87	11,17
2	0	0
3	1,98	5,46
4	2,83	8,19
5	2,24	7,42
6	1,75	7,9
7	1,16	3,19
8	1,19	5,77
9	2,07	7,54
10	1,07	3,80
11	0,67	1,52
12	1,99	5,91
13	0,99	3,13
14	1,77	9,74
15	3,59	14,78
16	2,21	6
17	2,28	5,69
18	3,61	11,73
19	1,86	7,11
20	1,51	5,55
21	1,41	6,44
22	2,32	10,30
23	1,16	4,31
24	1,19	5,31
25	2,37	4,35
26	1,16	3,18

Como podemos observar, el promedio de la diferencia entre técnicas, al calcularlo escena por escena, es variable, si bien en ningún punto supera los 4 puntos porcentuales. No

obstante, al calcular el promedio de diferencia en el uso de técnicas a escala global (0,77), podemos observar que este es más bajo que el de prácticamente la totalidad de las escenas —salvo la escena 2, que no contiene diálogos, y la escena 11—. En cuanto a la diferencia máxima entre técnicas escena por escena, los resultados obtenidos van desde los 1,52 puntos —escena 11— a los 14,78 —escena 15—. Resulta interesante destacar aquí que la gran mayoría de estos resultados superan sensiblemente la diferencia máxima entre macrotécnicas a escala global (3,17), que solo supera a las escenas 2 (sin diálogos ni canciones), 11 y 13.

En resumen, creemos que, aunque sí existe una similitud entre las macrotécnicas usadas en ambos doblajes, el análisis macrotextual parece pronunciar dicha similitud, mientras que, si este análisis se observa en una unidad menor —como las distintas escenas que componen el filme—, los resultados muestran cómo esta similitud varía, si bien mínimamente, durante la obra. Esto no implica, no obstante, que despreciemos los resultados macrotextuales, pues la película es un todo compuesto por las diversas escenas que la componen. Sin embargo, sí consideramos que la comparación es más apreciable y objetiva en dichas unidades menores de análisis, pues las diferencias de uso en unas macrotécnicas y otras pueden *maquillar* las diferencias. En cuanto a la información extraída de nuestras entrevistas, esta parece indicar una relación difusa entre los doblajes: mientras que la traducción de los diálogos se dio de manera independiente, las canciones destinadas al redoblaje sí tomaron inspiración, en algunos puntos, del TM original.

## 6. CONCLUSIONES

A lo largo del presente capítulo, hemos llevado a cabo un análisis cuantitativo comparativo de macrotécnicas de traducción entre el doblaje y el redoblaje de la película *La sirenita* complementado con las declaraciones de dos de los agentes que participaron en el redoblaje: el traductor, Ángel Fernández Sebastián, y la letrista, María Ovelar. A partir de nuestros resultados, podemos plantear una serie de conclusiones.

En primer lugar, según los agentes del redoblaje, existió una independencia en la producción del segundo TM destinado a España (lo que vendría a confirmar nuestra hipótesis n.º 3). No obstante, el análisis cuantitativo revela una similitud alta entre los doblajes, con una diferencia entre macrotécnicas que rara vez supera los 3 puntos porcentuales. Más aún, el doblaje y el redoblaje muestran una mayor proximidad al método literal (lo que vendría a refutar nuestra hipótesis n.º 2, a pesar de confirmarse la n.º 1). Esta similitud en los resultados cuantitativos nos lleva a las siguientes reflexiones. En primer lugar, y tal y como hemos comentado a raíz de los resultados mostrados en la tabla 3, al observar los resultados no en la totalidad del filme, sino por escenas, las diferencias entre ambos TM se vuelven más evidente. Esto, pensamos, es interesante, pues apunta a una compensación entre las diferentes escenas que acrecienta la similitud entre doblaje y redoblaje. Con todo, como ya hemos indicado, no desdeñamos los resultados a escala macrotextual, si bien la comparación en unidades menores permite comprender mejor el fenómeno analizado. En segundo, nuestra investigación plantea también una reflexión sobre la naturaleza de los análisis cuantitativos de técnicas y macrotécnicas de traducción. Tal y como hemos indicado, este análisis ha comparado el doblaje y el redoblaje de *La sirenita* mediante la taxonomía de macrotécnicas propuesta en Carrero-Martín (2023). Si bien no podemos negar el valor de los datos obtenidos —con autores como Chaume (2018b) destacando la necesidad de estudios descriptivos que permitan este tipo de comparaciones cuantitativas—, si creemos importante no olvidar que este tipo de herramientas describen el fenómeno observado, pero no profundizan por sí solas en cómo se plasma en el texto. Así pues, si bien los resultados son de gran interés con el fin de establecer tendencias cuantitativas, un análisis de carácter

cuantitativo o mixto en futuras contribuciones podría revelar, de forma más precisa, la naturaleza y relación del redoblaje en EE para con el doblaje original en EN.

Con estas palabras cerramos el presente estudio que, esperamos, sirva para avanzar en la investigación del fenómeno de retraducción en el marco de la TAV desde una perspectiva cuantitativa y para inspirar futuras contribuciones de carácter similar.

## REFERENCIAS

- Carrero-Martín, J. F. (2023). *La traducción audiovisual en España e Hispanoamérica: Aspectos históricos y estudio de caso sobre técnicas de traducción* (Tesis doctoral inédita). Universitat de València.
- Carrero-Martín, J. F., & Mejías-Climent, L. (2021). A brief overview of current approaches to AVT studies and practices. En L. Mejías-Climent & J. F. Carrero Martín (Eds.), *New perspectives in audiovisual translation: Towards future research trends* (pp. 13–21). Publicacions de la Universitat de València.
- Chaume, F. (2013). Panorámica de la investigación en traducción para el doblaje. *TRANS. Revista de Traductología*, 17, 13–34. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2013.v0i17.3225>.
- Chaume, F. (2018a). An overview of audiovisual translation: Four methodological turns in a mature discipline. *Journal of Audiovisual Translation*, 1(1), 40-63. <https://doi.org/10.47476/jat.v1i1.43>.
- Chaume, F. (2018b). The retranslation and mediated translation of audiovisual content in multilingual Spain: Reasons and market trends. *Status Quaestionis*, 15, 12–27. <https://doi.org/10.13133/2239-1983%2F14569>.
- Chaume, F. (2018c). Is audiovisual translation putting the concept of translation up against the ropes? *Journal of Specialised Translation*, 30, 84–104. <https://doi.org/10.26034/cm.jostrans.2018.197>.
- Chaume, F. (2019). Audiovisual translation. En R. Muñoz-Basols, S. Calvo, & T. Guzmán (Eds.), *The Routledge handbook of Spanish translation studies* (pp. 311–351). Routledge.
- Fuentes-Luque, A. (2019). Silence, sound, accents: Early film translation in the Spanish-speaking world. En C. O’Sullivan & J. F. Cornu (Eds.), *The translation of films 1900-1950* (pp. 133–150). Oxford University Press.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. del P. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hurtado, A. (2001). *Traducción y traductología: Introducción a la traductología*. Cátedra.
- Iglesias, L. A. (2009). *Los doblajes en español de los clásicos Disney* (Tesis doctoral inédita). Universidad de Salamanca.
- Martí-Ferriol, J. L. (2006). *Estudio empírico y descriptivo del método de traducción para doblaje y subtitulación* (Tesis doctoral). Universitat Jaume I.
- Mayoral, R. (12 de marzo de 1998). *Traducción audiovisual, traducción intercultural, traducción subordinada* [Taller]. Seminario de Traducción Subordinada, Sevilla, España.
- Pérez, J. (2019). *Historia del doblaje catalán de los clásicos de Walt Disney: Origen*,

- motivos y estado actual de las producciones* (Tesis doctoral inédita). Universitat Rovira i Virgili.
- Repullés, F. (2015). *La traducción de películas de animación: Las producciones de la era pos-Disney; una nueva era en los dibujos animados* (Tesis doctoral inédita). Universidad del País Vasco.
- Scandura, G. (2020). *Estudio descriptivo del español neutro del doblaje en series infantiles y juveniles: ¿Estandarización, política lingüística o censura?* (Tesis doctoral inédita). Universitat Jaume I.
- Williams, J., & Chesterman, A. (2002). *The map: A beginner's guide to doing research in translation studies*. St. Jerome Publishing.
- Zanotti, S. (2015). Analysing redubs: Motives, agents and audience response. En R. Baños-Piñero & J. Díaz-Cintas (Eds.), *Audiovisual translation in a global context: Mapping an ever-changing landscape* (pp. 110–139). Palgrave Macmillan.
- Zanotti, S. (2018). Archival resources and uncertainties in film retranslation research. *Status Quaestionis*, 15, 58–85.
- Zaro, J. J. (2007). En torno al concepto de retraducción. En J. J. Zaro & F. Ruiz (Eds.), *Retraducir, una nueva mirada: La retraducción de textos literarios y audiovisuales* (pp. 21–34). Miguel Gómez Ediciones.

## Capítulo 8. Análisis de necesidades y desempeño oral en francés para turismo: tareas situadas y automatización de rutinas (A1-A2)

Gabriel Díez Abadie

<https://orcid.org/0000-0003-0107-3917>

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)*

<https://doi.org/10.14679/4703>

**Resumen:** Este capítulo describe una experiencia educativa implementada en Francés Turístico I (A1-A2) desde el enfoque de francés para fines específicos (FOS). A partir de un análisis de necesidades, el dispositivo se organiza en tareas situadas que recrean encuentros frecuentes del sector (acogida, información, orientación, venta y justificación de una oferta, y gestión básica de incidencias). La secuencia combina preparación guiada fuera del aula con simulaciones intensivas en clase e integra micro-momentos de automatización de rutinas orales de alta frecuencia (apertura y cierre, confirmación, disculpa y manejo de cifras) para reducir carga cognitiva y sostener la inteligibilidad funcional. La evaluación siguió un diseño pretest/postest intrasujeto mediante dos tareas orales grabadas (juego de rol inicial y proyecto final con preguntas), valoradas con una rúbrica analítica común (cinco criterios, 0-2; total /10). Con datos emparejados (n = 32) se observa mejora global (8,38 a 9,29) y reducción de la dispersión (DE 1,50 a 1,08), con ganancias especialmente en léxico turístico e inteligibilidad. Una revisión cualitativa apunta a rutinas más estables y mejor gestión del rol, incluso con asistencia irregular, lo que apoya la transferibilidad del modelo a contextos universitarios similares.

**Palabras clave:** francés para fines específicos (FOS), francés turístico, tareas situadas, automatización de rutinas orales, inteligibilidad

**Abstract:** This chapter reports an implemented educational experience in Tourism French I (A1-A2), framed as French for Specific Purposes (FSP). Built from a needs analysis, the module is organised around situated tasks that simulate frequent service encounters (welcoming, providing information, giving directions, presenting and justifying an offer, and handling basic incidents). The sequence combines guided out-of-class preparation with intensive in-class simulations and includes short recurrent micro-practice to proceduralise high-frequency oral routines (openings/closings, confirmation checks, apologies, and numbers), with the aim of lowering cognitive load and supporting functional intelligibility. Evaluation followed a within-group pretest-posttest design using two recorded oral tasks (an initial pair role-play and a final individual project with a Q&A phase), rated with the same analytic rubric (five criteria, 0-2; total /10). Paired data (n = 32) show higher overall performance (8.38 to 9.29) and lower variability (SD 1.50 to 1.08), with the largest gains in tourism-specific lexis and intelligibility. A qualitative review suggests more stable routines and more consistent role management despite irregular attendance, supporting transferability to comparable higher-education contexts.

**Keywords:** french for specific purposes (FSP), tourism french, situated tasks, oral routine automation, intelligibility

## **1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. Francés para fines específicos y francés turístico en educación superior**

En la universidad de orientación profesionalizante, enseñar lenguas en niveles iniciales supone avanzar en el sistema lingüístico y, al mismo tiempo, preparar actuaciones del sector. En francés para fines específicos (FOS a partir de ahora), Lehmann (1993) sitúa las situaciones objetivo como eje del programa, y Mangiante y Parpette (2004) muestran cómo el análisis de necesidades permite concretar escenas, roles y restricciones. En turismo, esta lógica conduce a entrenar encuentros de servicio recurrentes (Chamorro et al., 2021). Además, el francés turístico no se reduce al léxico: la interacción de servicio exige cortesía, mitigación, construcción de imagen profesional y gestión de turnos; Mourlhon-Dallies (2008) subraya que estos componentes condicionan el éxito del intercambio. Propuestas aplicadas al ámbito insisten en movilizar repertorio en situación mediante tareas y reutilización guiada (Sanz Gil, 2019; Sanz Gil y Baynat Monreal, 2020).

### **1.2. Problema didáctico: oral profesional A1-A2 en alumnado mayoritariamente hispanohablante**

En A1-A2, la dificultad suele aparecer en el paso del conocimiento a la ejecución: el alumnado puede reconocer recursos, pero le cuesta sostener la interacción cuando hay presión temporal y necesidad de precisión. En turismo, esa brecha se amplifica en tramos críticos (cifras, condiciones, confirmaciones), donde la continuidad depende de hacerse entender sin perder cortesía ni control del rol. Por ello, el foco se sitúa en una inteligibilidad funcional más que en una corrección “nativa”. Miras (2019, 2021) propone desplazar la lógica de la corrección hacia una mediación didáctica ajustada a objetivos comunicativos, y Sauvage y Billières (2019) recuerdan que, para ser viable, la intervención fonética debe ser manejable en aula. En términos operativos, se priorizan micro-intervenciones breves y recurrentes centradas en prosodia, percepción y claridad articulatoria, en línea con Renard (2002) y con reflexiones recientes sobre fonética correctiva (Nocaudie et al., 2019).

### **1.3. Justificación del enfoque por tareas y de la automatización de rutinas**

Para traducir necesidades profesionales en aprendizaje observable, se adopta la perspectiva accional: el estudiante actúa como actor social en tareas con roles, finalidades y restricciones. El Consejo de Europa (2020) insiste en que la evaluación sea congruente con el actuar y se base en criterios observables; Piccardo et al. (2019) desarrollan la alineación entre planificación, enseñanza y evaluación como condición de coherencia. En niveles iniciales, Médioni (2019) defiende la prioridad de “poder hacer” en interacción y Puren (2024) advierte del riesgo de reducir la tarea a una actividad sin función real en la progresión.

Desde esta lógica, automatizar se entiende como procedimentalizar secuencias de alta frecuencia (apertura/cierre, confirmación, disculpa, reformulación breve y cifras) para reducir carga cognitiva y sostener la continuidad del intercambio. La pertinencia de un entrenamiento breve e integrado centrado en lo funcional se apoya en Renard (2002), mientras que Wu et al. (2023) permiten reforzar la inteligibilidad como criterio aplicado de eficacia en contextos comunicativamente exigentes.

### **1.4. Aporte del capítulo**

El capítulo presenta un diseño de FOS Turismo A1-A2 implementado y evaluado: parte del análisis de necesidades (Lehmann, 1993; Mangiante y Parpette, 2004), lo traduce en tareas con producto oral observable y lo encuadra en la perspectiva accional con criterios de desempeño en situación (Consejo de Europa, 2020; Piccardo et al., 2019). El

dispositivo integra micro-momentos sistemáticos de automatización para reforzar repertorio movilizable e inteligibilidad en escenas de servicio, coherente con una orientación funcional en didáctica de la pronunciación (Miras, 2019, 2021) y con una lógica de intervención breve e integrada (Renard, 2002).

## **2. MARCO TEÓRICO**

### **2.1. Del análisis de necesidades a la competencia profesional en turismo**

En continuidad con el encuadre del capítulo, el análisis de necesidades se asume aquí como un mecanismo de decisión didáctica: permite determinar qué escenas de servicio conviene priorizar y qué recursos deben ser movilizables en tiempo real para sostener la interacción en el ámbito turístico (Lehmann, 1993; Mangiante y Parpette, 2004). Aplicado al turismo, esto implica preparar interacciones con restricción temporal y secuencias funcionales recurrentes, donde el reto no es “conocer” léxico especializado, sino disponer de él en escena para informar, orientar, proponer y ajustar opciones de manera operativa (Chamorro et al., 2021; Sanz Gil, 2019; Sanz Gil y Baynat Monreal, 2020).

Ahora bien, la competencia profesional no se agota en el contenido informativo. La interacción de servicio incorpora normas de relación y de imagen: cortesía, mitigación y gestión del rol forman parte del desempeño esperado y condicionan la eficacia del intercambio, especialmente en atención al público (Mourlhon-Dallies, 2008).

### **2.2. Tareas situadas y perspectiva accional: aprender actuando**

Para llevar esas necesidades al aula, el diseño se articula en tareas situadas coherentes con la perspectiva accional del Volumen complementario del Marco común europeo de referencia para las lenguas (MCER-VC, Consejo de Europa, 2020). Esto se concreta en tareas verosímiles (informar, orientar, justificar una oferta, gestionar una incidencia) que exigen sostener el rol y alcanzar un resultado. Piccardo et al. (2019) sostienen que el enfoque solo es consistente si objetivos, tareas y evaluación se alinean mediante criterios observables; Médioni (2019) vincula esa coherencia con la transferibilidad en niveles iniciales, y Puren (2024) advierte que la “tarea” se vacía si no organiza progresión y evaluación del actuar.

### **2.3. Oralidad en A1-A2: inteligibilidad y procedimentalización de rutinas**

En A1-A2, una dificultad recurrente es la brecha entre conocimiento declarativo y ejecución oral en tiempo real; de ahí la necesidad de estabilizar secuencias de alta frecuencia que sostengan la interacción. Desde la fonética correctiva y la tradición verbo-tonal, Renard (2002) fundamenta intervenciones de economía didáctica y orientación funcional, donde percepción y prosodia actúan como palancas, especialmente cuando la L1 opera como filtro. En esta línea, Nocaudie et al. (2019) y Sauvage y Billières (2019) subrayan la pertinencia de trabajar escucha y prosodia mediante intervenciones manejables e integradas. De forma convergente, Miras (2019, 2021) sitúa inteligibilidad y eficacia comunicativa como ejes prioritarios; Meritan (2021) y O’Brien (2021) aportan desarrollos recientes sobre conciencia, autorreflexión y variables relevantes para la enseñanza de la pronunciación. En turismo, procedimentalizar rutinas (saludos, disculpas, confirmaciones, cifras y cierre) reduce carga cognitiva y contribuye a fluidez; en contextos laborales exigentes, la inteligibilidad se justifica por su vínculo con la eficacia del intercambio y la gestión de malentendidos (Wu et al., 2023).

### **2.4. Evaluación del desempeño oral: rúbricas y coherencia metodológica**

En un dispositivo FOS orientado a tareas, la evaluación debe captar el desempeño en situación. Esta exigencia se entiende a partir del MCER-VC, donde el Consejo de Europa (2020) sitúa la actuación en el centro de la evaluación, y de la coherencia interna del enfoque, señalada por Piccardo et al. (2019) al insistir en la alineación entre objetivos,

tareas e instrumentos. Así, la rúbrica analítica permite operacionalizar criterios vinculados al actuar profesional y comparar dos momentos con criterios estables.

### **3. OBJETIVOS Y PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN**

El objetivo general del capítulo es diseñar, implementar y evaluar un dispositivo de FOS en turismo (A1-A2) basado en tareas situadas y automatización de rutinas orales de alta frecuencia para mejorar desempeño comunicativo en escenarios prototípicos. En FOS, Mangiante y Parpette (2004) destacan que el análisis de necesidades delimita escenas, roles y restricciones, orientando la selección hacia lo que efectivamente se requiere en interacción.

El capítulo persigue dos metas operativas: (a) construir una secuencia coherente con la progresión A1-A2 que combine preparación guiada fuera del aula y práctica intensiva en clase; y (b) integrar micro-momentos sistemáticos de automatización (fórmulas de servicio, cifras y secuencias de interacción) para reducir carga cognitiva y sostener continuidad del intercambio. Renard (2002) fundamenta la pertinencia de intervenciones breves e integradas; Miras (2019, 2021) justifica priorizar inteligibilidad cuando la meta es funcionamiento comunicativo en niveles iniciales.

La evaluación se alinea con el actuar en situación (Consejo de Europa, 2020) y con la coherencia entre planificación, enseñanza y evaluación (Piccardo et al., 2019) mediante un diseño pretest/postest intrasujeto con rúbrica común y apoyo cualitativo. Se plantean cuatro preguntas: (P1) si mejora el desempeño global; (P2) en qué criterios se concentra la mejora; (P3) si disminuye la dispersión; y (P4) qué patrones cualitativos ayudan a explicarla. Se espera un avance más marcado en léxico turístico e inteligibilidad funcional y más moderado en corrección morfosintáctica, coherente con la prioridad por el “poder hacer” defendida por Médioni (2019) y con la advertencia de Puren (2024) sobre una deriva nocional-gramatical sin transferencia.

## **4. MÉTODO**

### **4.1. Diseño del estudio**

El estudio se concibe como intervención educativa en contexto real de FOS con diseño pretest/postest aplicado a un grupo natural, sin grupo control. La comparación es intrasujeto y se apoya en dos momentos evaluativos integrados en la asignatura: juego de rol inicial (pretest) y proyecto final con preguntas (postest). Para mantener criterios estables, ambas producciones se valoraron con una rúbrica analítica común (cinco criterios, 0–2; total /10). Esta decisión responde a la lógica de alineación entre objetivos, tareas y evaluación defendida por Piccardo et al. (2019) y al enfoque de evaluación centrada en actuación propuesto por el Consejo de Europa (2020).

La unidad de análisis es el desempeño oral del estudiante, operacionalizado como puntuación total y subpuntuaciones por criterio. El análisis cuantitativo se concentra en el subgrupo con datos emparejados ( $n = 32$ ).

### **4.2. Participantes y contexto**

El estudio se desarrolló en la asignatura Francés Turístico I (41360) del Grado en Turismo de la ULPGC (segundo curso, primer semestre; 6 ECTS). La docencia se estructuró en cuatro horas presenciales semanales (tres con grupo completo y una en grupo reducido), lo que permitió alternar sistematización y práctica situada. La muestra fue un grupo natural ( $N = 40$ ) con heterogeneidad de entrada. La asistencia se registró en 42 sesiones computables y fue irregular: la media (presencia más falta justificada) fue 57,96% (mediana 57,14%; rango 0,00%–88,10%), con 12 estudiantes por debajo del 50% requerido para evaluación continua. Las evidencias consideradas fueron registro de asistencia, grabaciones pretest/postest y rúbrica.

### 4.3. Instrumentos de recogida de datos

Se emplearon tres instrumentos: registro de asistencia; dos tareas orales grabadas en simulación profesional (pretest y postest); y una rúbrica analítica común (Tabla 1) con cinco criterios: C1 adecuación a la escena, C2 interacción y equilibrio, C3 léxico turístico, C4 corrección A1 y requisitos, y C5 pronunciación e inteligibilidad. El Consejo de Europa (2020) proporciona el marco para valorar actuaciones situadas, y Piccardo et al. (2019) justifican la necesidad de mantener criterios observables coherentes con lo entrenado. La presencia explícita de inteligibilidad se alinea con la orientación funcional defendida por Miras (2019, 2021) y con la lógica de intervención breve descrita por Renard (2002).

**Tabla 1.** Rúbrica analítica para juego de rol (pretest/postest) (0-2 por criterio; total /10).

Criterio	0	1	2
C1. Realización de la tarea (adecuación a la escena)	No cumple la escena o muy incompleto	Cumple parcialmente	Cumple claramente la situación y el rol
C2. Interacción y equilibrio	Interacción mínima o muy desequilibrada	Interacción básica, algo desequilibrada	Interacción equilibrada y sostenida (preguntas/respuestas, turnos)
C3. Léxico turístico	Léxico muy pobre o poco pertinente	Léxico básico suficiente	Léxico pertinente de turismo y fórmulas funcionales
C4. Corrección A1 y requisitos	Estructuras muy inestables / no cumple requisitos	Errores frecuentes pero comprensible / cumple parcialmente	Uso suficientemente estable y cumple requisitos de escena
C5. Pronunciación e inteligibilidad	Difícil de entender	Se entiende con esfuerzo	Se entiende bien para nivel A1-A2

Aunque la rúbrica contempla el valor 0, en el subgrupo emparejado no se registraron puntuaciones 0; en consecuencia, en C1 y C2 se aprecia un techo esperable en una escala 0–2, coherente con el carácter guiado de las consignas.

### 4.4. Procedimiento y recogida de evidencias

El dispositivo se articuló mediante tareas situadas alineadas con contextos profesionales del turismo, en las que el alumnado asumió roles de profesionales y clientela. Esta orientación responde a la concepción del aprendiz como actor social, tal como la plantea el Consejo de Europa (2020), y exige que la tarea evaluada sea consistente con lo entrenado, como subrayan Piccardo et al. (2019).

El pretest consistió en un juego de rol en parejas (2–3 minutos), *Le premier contact à l'Office de Tourisme*, con roles de informador/a turístico/a y turista hispanohablante. Se esperaba saludo y acogida, una mención breve a experiencia/situación previa mediante *passé composé* (A2 temprano), uso de negación para rechazar una propuesta y cierre formal.

El postest adoptó el formato de proyecto final, *Mon Produit Touristique*: presentación individual (aprox. 4 minutos) seguida de dos preguntas imprevistas formuladas por compañeros y/o por el docente en rol de “clientes”. La estructura prevista incluía introducción del destino (adjetivos y comparativos), itinerario (imperativos y preposiciones de lugar), desglose de precios/servicios (cifras) y respuesta a cuestiones logísticas.

En ambos momentos, la producción se grabó en el aula con teléfono móvil y se subió a la plataforma durante la franja asignada. Las grabaciones se evaluaron posteriormente con

la misma rúbrica (Tabla 1) aplicando criterios uniformes. Para el análisis cuantitativo se retuvo el subgrupo con datos emparejados ( $n = 32$ ).

#### **4.5. Plan de análisis y consideraciones éticas**

El análisis combinó un componente cuantitativo y otro cualitativo. Cuantitativamente se calcularon estadísticos descriptivos (media, mediana, desviación estándar y rango) para la puntuación total (/10) y para cada criterio (0–2) en pretest y postest. El cambio se estimó mediante una  $t$  de Student para muestras relacionadas, informando  $t$ (gl),  $p$  e intervalo de confianza del 95% de la diferencia media. Dado que las tareas no son idénticas, los resultados se interpretan como evolución del desempeño oral situado. Esta cautela es coherente con una evaluación centrada en la actuación, tal como la sostiene el Consejo de Europa (2020), y con la lógica de alineación entre planificación, enseñanza y evaluación señalada por Piccardo et al. (2019). Como control de formato, se calculó además una puntuación alternativa excluyendo C2 (máximo /8) para verificar la estabilidad del patrón.

La asistencia se utilizó como indicador aproximado de exposición y se exploró su relación con la ganancia pretest/postest con alcance estrictamente exploratorio. En el plano cualitativo se revisaron fragmentos representativos, sin transcripción extensa, para describir patrones observables alineados con la rúbrica (uso de rutinas, gestión de turnos e inteligibilidad en cifras/condiciones). Esta lectura se centra en conductas coherentes con el tipo de entrenamiento propuesto; en ese sentido, Renard (2002) y Miras (2019, 2021) aportan el encuadre para entender por qué la procedimentalización de recursos puede reflejarse en la fluidez y la claridad funcional en situación.

Se informó al alumnado del uso docente-investigador de las grabaciones y de que los datos se tratarían de forma anónima y agregada. La participación en el análisis se limitó a quienes aportaron evidencias evaluables en ambos momentos. Dado que se trata de una actividad evaluativa integrada en docencia ordinaria y el análisis se realizó sobre datos anonimizados y agregados, no se requirió aprobación específica de un comité de ética.

### **5. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA**

#### **5.1. Análisis de necesidades y selección de situaciones prioritarias**

El dispositivo se diseñó a partir de situaciones comunicativas prototípicas del turismo que, en niveles A1–A2, exigen un desempeño oral inmediato: primer contacto y acogida, información y recomendación, orientación espacial, propuesta y justificación de una oferta y gestión básica de incidencias. La selección respondió a un criterio combinado de frecuencia y criticidad funcional: escenas recurrentes en las que un malentendido compromete la eficacia del servicio y la continuidad del intercambio. En esa línea, los encuentros de servicio se describen como intercambios altamente funcionales y repetitivos donde precisión informativa, cortesía y sostenimiento del rol condicionan el éxito de la interacción (Chamorro et al., 2021; Mourlhon-Dallies, 2008; Sanz Gil, 2019; Sanz Gil y Baynat Monreal, 2020).

El análisis de necesidades se concretó mediante tres fuentes convergentes. En primer lugar, se revisaron la guía docente y los productos evaluables previstos con el fin de identificar funciones comunicativas prioritarias en A1–A2. En segundo lugar, se llevó un registro docente sistemático de incidencias observadas en simulaciones iniciales (aperturas y cierres, confirmación, disculpa, cifras y condiciones), anotadas tras cada sesión por su frecuencia e impacto en la inteligibilidad y en la gestión del rol. En tercer lugar, el inventario resultante se contrastó con la literatura de FOS aplicada al turismo para asegurar coherencia entre escenas, roles y restricciones comunicativas (Lehmann, 1993; Mangiante y Parpette, 2004).

La selección final priorizó, por tanto, aquellas escenas que obligan a transmitir información crítica bajo restricción temporal y que permiten reutilización acumulativa de recursos a lo largo de la secuencia.

## 5.2. Diseño de tareas situadas y guiones mínimos de servicio

Las tareas se formularon como simulaciones breves y verosímiles, con roles definidos, objetivo de servicio y producto oral evaluable. Para que el desempeño se aproximara a una escena profesional plausible, se incorporaron restricciones del sector (tiempo disponible, precisión informativa, cortesía y continuidad interactiva). Si el aprendizaje se orienta al actuar en situación, la progresión y la evaluación deben anclarse en actuaciones observables, como insiste el Consejo de Europa (2020), y deben sostenerse en una alineación efectiva entre objetivos, tareas e instrumentos, tal como recuerdan Piccardo et al. (2019) para evitar evaluar algo distinto de lo entrenado.

Cada simulación se apoyó en un guion mínimo (apertura–núcleo–cierre) y en soportes ligeros (fichas, mapa, tarifa) utilizados como andamiaje, no como lectura. Además, se introdujeron variantes controladas (cliente indeciso, incidencia simple, petición de repetición) para promover flexibilidad dentro de rutinas de alta frecuencia, especialmente aquellas que sostienen el léxico profesional disponible en escena y la inteligibilidad de la información crítica. Aquí, el encuadre de Renard (2002) sobre intervención integrada y funcional, junto con el desplazamiento hacia criterios de inteligibilidad defendido por Miras (2019, 2021), aporta la justificación didáctica del diseño.

**Tabla 2.** Matriz de diseño: situaciones objetivo, tareas y rutinas orales (A1-A2).

Situación objetivo (FOS Turismo)	Tarea situada (producto observable)	Rutinas priorizadas (funciones)	Recursos lingüísticos y soportes vinculados
Primer contacto profesional	Acoger y encuadrar la interacción (mini-juego de rol)	Saludar, presentarse, identificar, pedir/confirmar datos	Presente; cortesía; demostrativos/posesivos; ficha de recepción (datos básicos)
Oficina de turismo: información	Sugerir y ajustar propuestas (interacción guiada)	Preguntar preferencias, proponer, rechazar con negación, cerrar	Interrogativas; negación; fórmulas de cierre; folleto/mini-listado de opciones
Recepción hotelera: “ <i>check-in</i> problemático”	Gestionar una incidencia simple (juego de rol con incidente)	Disculparse, verificar, pedir deleto, ofrecer solución mitigada	Fórmulas de disculpa; verificación; gestión de turnos; tarjeta de incidencia (problema/solución)
Itinerario gastronómico	Orientación con mapa (explicación secuenciada)	Dar indicaciones, secuenciar, verificar comprensión	Imperativo; preposiciones (à côté de, en face de...); mapa con puntos de referencia
Venta de excursión	Convencer a cliente indeciso (presentación breve + ajuste)	Presentar, justificar, comparar, manejar precio/fecha	Comparativos; léxico del producto; cifras/fechas; tarifa/condiciones
Proyecto final (postest)	Presentación de producto turístico + preguntas (aprox. cuatro minutos + ronda de preguntas)	Presentar, persuadir, responder preguntas, reformular/confirmar	Reutilización integrada de rutinas + comparativos + imperativos + cifras; guion-esqueleto (estructura)

En todos los casos, los soportes (fichas, mapa, tarifa) se emplearon como andamiaje para sostener la acción, evitando su uso como lectura.

### **5.3. Entrenamiento oral integrado: automatización de rutinas**

El dispositivo incorporó micro-momentos recurrentes de práctica oral orientados a rutinas de servicio de alta frecuencia (apertura y cierre, disculpa, confirmación/verificación, reformulación breve y manejo de cifras/condiciones). La intención no fue “corregir” hacia un ideal nativo, sino estabilizar recursos útiles para sostener la interacción bajo presión comunicativa. En términos de intervención didáctica, Renard (2002) respalda este tipo de entrenamiento breve e integrado, y Miras (2019, 2021) proporciona el marco para situar la inteligibilidad como criterio funcional prioritario en niveles iniciales.

Operativamente, cada ciclo combinó modelado del patrón (incluida prosodia y segmentación), práctica guiada con variación por sustitución controlada (destino, precio, horario) y reinversión inmediata en la tarea con dos pasadas: una primera ejecución, retroalimentación focalizada y una segunda ejecución. La retroalimentación se centró en la disponibilidad de léxico pertinente en escena y, sobre todo, en la claridad de tramos informativos críticos (cifras, condiciones), en línea con la defensa de intervenciones manejables y pertinentes en aula que sostienen la eficacia comunicativa (Sauvage y Billières, 2019) y con el énfasis funcional propuesto por Miras (2019, 2021).

## **6. RESULTADOS DE LA EVALUACIÓN DE LA EXPERIENCIA**

### **6.1. Resultados cuantitativos pretest/postest (n = 32 emparejados)**

Esta sección sintetiza dos producciones orales grabadas (pretest y postest) evaluadas con la misma rúbrica analítica (cinco criterios, 0–2; total 0–10). La elección de un instrumento común responde a una evaluación criterial alineada con el desempeño en situación, tal como lo plantea el MCER-VC en el Consejo de Europa (2020) y como exige la alineación entre objetivos, tareas y evaluación señalada por Piccardo et al. (2019). El análisis se limita al subgrupo con datos emparejados (n = 32), lo que permite observar cambio intrasujeto entre el juego de rol inicial y el proyecto final.

A nivel individual, 23 de 32 estudiantes mejoran su puntuación total y 9 la mantienen, sin descensos. En conjunto, la distribución se desplaza hacia valores altos, lo que es compatible con un dispositivo FOS que prioriza reutilización acumulativa de repertorio en escenas profesionales, tal como plantean Lehmann (1993) y Mangiante y Parpette (2004).

Globalmente, la puntuación media aumenta de 8,38/10 (DE = 1,50) a 9,29/10 (DE = 1,08), con ganancia media de +0,91; la mediana asciende de 9,00 a 10,00 y disminuye la dispersión. La *t* de Student para muestras relacionadas confirma una diferencia significativa ( $t(31) = 6,33, p < .001$ ), con IC95% [0,62, 1,20]. Para complementar la significación, se estimó el tamaño del efecto ( $d_z = 1,12$ ), interpretado como grande según criterios habituales de magnitud del cambio (Cohen, 1988).

Por criterios, el incremento se concentra en C3 (léxico turístico) y C5 (pronunciación/inteligibilidad), mientras que C1 y C2 presentan un techo esperable por la escala 0–2 y por el carácter guiado de las consignas. Este patrón es coherente con la arquitectura del dispositivo: se entrenaron rutinas y tramos informativos de alto valor funcional (cifras, condiciones, confirmaciones), en línea con la intervención breve e integrada defendida por Renard (2002) y con el desplazamiento hacia la inteligibilidad como criterio operativo propuesto por Miras (2019, 2021).

Dado el distinto formato de pretest y postest, los resultados se interpretan como evolución del desempeño oral situado dentro del dispositivo (Consejo de Europa, 2020). Para

comprobar la robustez del patrón, se recalculó la puntuación excluyendo C2: la mejora se mantiene ( $\Delta = +0,77$  sobre /8;  $t(31) = 6,10$ ,  $p < .001$ ), con tamaño del efecto igualmente grande ( $dz = 1,08$ ).

Como cierre del análisis cuantitativo, se examinó de manera exploratoria la relación entre asistencia y ganancia pretest/postest. Al comparar baja ( $<50\%$ ,  $n = 12$ ), media ( $50-74\%$ ,  $n = 10$ ) y alta ( $\geq 75\%$ ,  $n = 10$ ), la correlación asistencia-ganancia fue positiva y moderada ( $r = 0,35$ ;  $p = .050$ ). Descriptivamente, la ganancia fue mayor con alta asistencia ( $\Delta = +1,15$ ) que con baja ( $\Delta = +0,65$ ). Estos datos se reportan como indicio exploratorio y deben leerse con cautela, en línea con las precauciones habituales en diseños aplicados en contexto real (Shadish, Cook y Campbell, 2002).

**Tabla 3.** Síntesis de resultados pretest/postest ( $n = 32$  emparejados).

Variable	Pretest (media; mediana; DE; mín-máx.)	Postest (media; mediana; DE; mín-máx.)	Diferencia media
Total (/10)	8,38; 9,00; 1,50; 5-10	9,29; 10,00; 1,08; 6-10	+0,91
C1. Adecuación a la escena	1,88; 2,00; 0,34; 1-2	1,97; 2,00; 0,18; 1-2	+0,09
C2. Interacción y equilibrio	1,84; 2,00; 0,37; 1-2	1,97; 2,00; 0,18; 1-2	+0,13
C3. Léxico turístico	1,50; 1,50; 0,51; 1-2	1,91; 2,00; 0,30; 1-2	+0,41
C4. Corrección y requisitos	1,78; 2,00; 0,42; 1-2	1,84; 2,00; 0,37; 1-2	+0,06
C5. Pronunciación/inteligibilidad	1,38; 1,00; 0,49; 1-2	1,59; 2,00; 0,50; 1-2	+0,22

En conjunto, la mejora global se sostiene sobre todo en el léxico movilizado en tarea y en la inteligibilidad funcional; y la menor dispersión sugiere una estabilización del desempeño compatible con el objetivo de automatizar rutinas de alta frecuencia (Miras, 2019, 2021; Renard, 2002).

## 6.2. Resultados cualitativos

El análisis cualitativo se basa en una revisión guiada de las grabaciones, atendiendo a indicadores observables alineados con la rúbrica y con las exigencias de cada consigna. El objetivo es describir regularidades que ayuden a interpretar el patrón cuantitativo desde una lógica de actuación en situación, como propone el Consejo de Europa (2020), y desde la necesidad de coherencia entre tareas, enseñanza y evaluación, señalada por Piccardo et al. (2019).

En el pretest (primer contacto en oficina de turismo), la mayoría de producciones se resuelven con una secuencia mínima de servicio (apertura-petición-respuesta-cierre). La variabilidad aparece cuando se exige ajuste pragmático (rechazo mitigado y alternativa) o cuando se debe sostener el turno sin apoyo textual: se observan pausas antes de aportar datos críticos, respuestas muy breves que no expanden la interacción y reparaciones incompletas. En tramos de alto valor informativo (cifras y condiciones), se registran interrupciones y autocorrecciones que afectan a la continuidad.

En el postest (proyecto final con preguntas), el rasgo más estable es una mayor consistencia macroestructural: se organizan con más regularidad introducción, itinerario, condiciones/precio y cierre, y se gestionan de forma más fiable recursos exigidos por la tarea (comparativos para valorar, imperativos y preposiciones para orientar, cifras para detallar). La fase de preguntas funciona como prueba de robustez: aumenta el uso de

estrategias de mantenimiento del rol (confirmación, reformulación, petición de aclaración) y de reparaciones breves sin pérdida del hilo, coherentes con una evaluación centrada en desempeño en escena (Consejo de Europa, 2020).

Por dimensiones, el cambio más visible en C3 es el paso de un repertorio general a unidades más pertinentes para la interacción de servicio (condiciones, ventajas, logística, cortesía), lo que encaja con un FOS organizado por situaciones objetivo y reutilización acumulativa (Lehmann, 1993; Mangiante y Parpette, 2004). En C4, la mejora es moderada: se estabilizan formas estrechamente ligadas a la acción (imperativos para orientar, comparativos para recomendar), mientras persisten fluctuaciones esperables del nivel. En C5, se aprecia mayor regularidad en secuencias rutinarias y menos interrupciones en tramos críticos; destacan segmentación más clara de números y mayor estabilidad rítmica en fórmulas de servicio, coherentes con una intervención breve y funcional orientada a inteligibilidad (Miras, 2019, 2021; Renard, 2002; Sauvage y Billières, 2019).

## **7. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

### **7.1. Discusión**

La discusión interpreta el efecto del dispositivo desde su coherencia interna (análisis de necesidades, tareas situadas y automatización de rutinas) y desde condiciones habituales en docencia universitaria de FOS, con heterogeneidad de entrada y exposición desigual. Por ello, la lectura no busca atribuir causalidad fuerte, sino argumentar por qué ciertas dimensiones eran más sensibles al entrenamiento propuesto, como recomiendan Shadish, Cook y Campbell (2002) en diseños aplicados.

Desde el FOS, el dispositivo desplaza la progresión desde contenidos abstractos hacia acciones profesionales recurrentes; esta lógica coincide con la organización por situaciones objetivo defendida por Lehmann (1993) y operacionalizada por Mangiante y Parpette (2004). En ese marco, la mejora en C3 resulta congruente: el léxico se consolida cuando se moviliza en escenas con finalidad clara y con oportunidades de reutilización acumulativa, más que cuando se introduce como listado. Del mismo modo, el avance en C5 es esperable si el entrenamiento focalizó tramos críticos (cifras, condiciones) y fórmulas de servicio, siguiendo una intervención breve e integrada (Renard, 2002) y una prioridad por la inteligibilidad como criterio funcional (Miras, 2019, 2021). En contextos comunicativos exigentes, además, la inteligibilidad tiene un peso aplicado inmediato para evitar malentendidos y sostener la eficacia del intercambio (Wu et al., 2023).

La automatización ayuda a explicar tanto la ganancia media como la menor dispersión: las rutinas de servicio priorizadas actúan como andamiajes que reducen carga cognitiva y liberan recursos para gestionar turnos, cortesía y precisión informativa. Esta interpretación es consistente con una concepción no mecánica de la automatización, entendida como procedimentalización de recursos útiles para actuar en situación (Miras, 2019, 2021; Renard, 2002). Por su parte, la mejora más discreta en C4 se alinea con el nivel: la morfosintaxis progresa de forma más lenta y selectiva en producción oral, y su estabilización depende del tipo de tarea y de requisitos, lo que refuerza la pertinencia de no convertir el FOS en una progresión nocional-gramatical desconectada del desempeño (Médioni, 2019; Puren, 2024).

### **7.2. Conclusiones e implicaciones**

Esta experiencia de FOS Turismo A1–A2, evaluada con un diseño pretest/postest intrasujeto y rúbrica analítica común, muestra una mejora del desempeño oral situado y una reducción de la dispersión. El cambio se concentra en léxico turístico e inteligibilidad

funcional, dimensiones directamente entrenadas por tareas situadas y por micro-momentos de automatización (Lehmann, 1993; Mangiante y Parpette, 2004; Miras, 2019, 2021; Renard, 2002). Desde el punto de vista curricular, el dispositivo perfila un modelo replicable: partir de situaciones prioritarias, traducirlas en tareas con producto oral observable, integrar práctica recurrente de rutinas y evaluar con criterios alineados con la actuación, tal como exigen el Consejo de Europa (2020) y la lógica de alineación desarrollada por Piccardo et al. (2019).

### 7.3. Limitaciones y líneas futuras

Existen tres límites principales. Primero, pretest y postest no comparten formato (role-play en parejas vs. presentación individual con preguntas), lo que puede afectar dimensiones como interacción u organización; por ello, el progreso se interpreta como evolución del desempeño situado dentro del dispositivo (Consejo de Europa, 2020). Segundo, el estudio se basa en un único grupo natural sin condición de comparación, por lo que los resultados deben leerse como evidencia pedagógica contextualizada, con las precauciones habituales en investigación aplicada en aula (Shadish, Cook y Campbell, 2002). Tercero, el techo observado en C1–C2 y la escala 0–2 limitan la sensibilidad en el tramo alto; en futuras aplicaciones, una escala más fina y descriptores más discriminativos podrían aumentar sensibilidad sin perder coherencia con una evaluación criterial alineada con el actual (Consejo de Europa, 2020; Piccardo et al., 2019).

## REFERENCIAS

- Chamorro, G., Vázquez-Amador, M. y Garrido-Hornos, M. C. (2021). ESP for tourism: Does it meet employers' needs and prepare students for the workplace? En L. Escobar y A. Ibáñez Moreno (Eds.), *Mediating specialized knowledge and L2 abilities* (pp. 153-190). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-87476-6\\_8](https://doi.org/10.1007/978-3-030-87476-6_8)
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2.<sup>a</sup> ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Consejo de Europa. (2020). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprender, enseñar, evaluar. Volumen complementario*. Consejo de Europa.
- Lehmann, D. (1993). *Objectifs spécifiques en langue étrangère: les programmes en question*. Hachette.
- Mangiante, J.-M. y Parpette, C. (2004). *Le français sur objectifs spécifiques: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours*. Hachette.
- Médioni, M.-A. (2019, diciembre). L'apprentissage des langues 20 ans après... ou qu'en est-il aujourd'hui du CECRL ? *TRACeS de changements*, 243, 3-4. <https://ma-medioni.fr/article/apprentissage-langues-20-ans-apres-qu-est-il-aujourd-hui-du-cecrl>
- Meritan, C. (2021). Exploring the pronunciation awareness continuum through self-reflection in the L2 French learning process. *Languages*, 6(4), 182. <https://doi.org/10.3390/languages6040182>
- Miras, G. (2019). De la correction à la médiation: La doxa terminologique en didactique de la prononciation du français comme langue étrangère. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4298>
- Miras, G. (2021). *Didactique de la prononciation en langues étrangères: de la correction à une médiation*. Didier.

- Mourlhon-Dallies, F. (2008). *Enseigner une langue à des fins professionnelles*. Didier.
- Nocaudie, O., Alazard-Guiou, C. y Billières, M. (2019). Oral d'aujourd'hui, oralité de demain: et la phonétique corrective dans tout cela ? *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4615>
- O'Brien, M. G. (2021). Listening to the sound of one's own voice: An emerging area of research and implications for teaching and learning second language pronunciation. *Frontiers in Communication*, 6, 704356. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2021.704356>
- Piccardo, E., North, B. y Maldina, E. (2019). Innovation and reform in course planning, teaching, and assessment: The CEFR in Canada and Switzerland, a comparative study. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue canadienne de linguistique appliquée*, 22(1), 103-128. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1217795>
- Puren, C. (2024). *Entre l'approche communicative et la perspective actionnelle, quoi de neuf?* Site de didactique des langues-cultures. <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2009a/>
- Renard, R. (Ed.). (2002). *La phonétique verbo-tonale*. De Boeck.
- Sanz Gil, M. (2019). Adquisición de léxico en francés para el turismo mediante actividades con WebQuest. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 25(2), 153-172. <https://doi.org/10.20420/rlfe.2019.386>
- Sanz Gil, M. y Baynat Monreal, E. (2020). À la recherche du lexique de la gestion hôtelière: de la madeleine de Proust à la WebQuest. Thélème. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, 35(1), 71-84. <https://doi.org/10.5209/thel.66247>
- Sauvage, J. y Billières, M. (2019). Enseigner la phonétique d'une langue étrangère: bilan et perspectives. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 16(1). <https://doi.org/10.4000/rdlc.4234>
- Shadish, W. R., Cook, T. D. y Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Houghton Mifflin.
- Wu, X., Darling, A. L., McCloy, D. y Cook, P. (2023). Workplace intelligibility in communicatively demanding settings. *Frontiers in Psychology*, 14, 1124926. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1124926>

## Capítulo 9. El Aprendizaje Basado en Retos como estrategia de innovación en el Grado de Educación Infantil

Adriana Gil-Juárez

<https://orcid.org/0000-0002-2170-4117>

*Universitat Autònoma de Barcelona (España)*

Salvador Viciano

<https://orcid.org/0000-0003-3871-0895>

*Escola del Consum de Catalunya (España)*

<https://doi.org/10.14679/4704>

**Resumen:** El Aprendizaje Basado en Retos (ABR) es una metodología activa donde el estudiantado colabora con el profesorado y agentes del entorno para afrontar problemas sociales de alcance local o global. En este caso, se implementó el ABR en la asignatura "Desarrollo de la personalidad (0-6 años)" (12 créditos) del primer curso del Grado en Educación Infantil, en colaboración con la Escola del Consum de Catalunya (ECC). El alumnado, organizado en equipos, aplicó la teoría del desarrollo infantil para elaborar recomendaciones sobre la adaptación de talleres de educación en consumo a la etapa 3-6 años, siguiendo tres fases del *Design Thinking*: Comprometer, Investigar y Actuar. Las propuestas incluyeron cuentos y títeres, teatro, simulaciones, actividades manipulativas, aprendizaje colaborativo, juego simbólico, circuitos por estaciones, gamificación y charlas con familias. Los resultados evidencian que el ABR favorece la conexión significativa entre teoría y práctica, el desarrollo de competencias transversales y la colaboración con profesionales externos. No obstante, se identifican limitaciones relacionadas con la carga de trabajo, la adecuación temática y la necesidad de mayor andamiaje conceptual y metodológico para estudiantado y profesorado.

**Palabras clave:** aprendizaje basado en retos, educación infantil, enseñanza de la psicología del desarrollo, educación en consumo, metodologías docentes

**Abstract:** Challenge-Based Learning (CBL) is an active methodology in which students collaborate with teachers and community stakeholders to address local and global social problems, preparing them to tackle real-world challenges with long-term impact. This paper reports the implementation of CBL in "Personality Development (0–6 years)", a 12-ECTS compulsory course in the first year of the Early Childhood Education degree at the Autonomous University of Barcelona, in collaboration with the Escola del Consum de Catalunya (Catalan School of Consumer Affairs). Working in teams, students applied developmental psychology concepts to recommend adaptations of consumer education workshops for children aged 3–6 years, following three Design Thinking phases: Engage, Investigate and Act. Proposed solutions included storytelling and puppets, drama, simulations, hands-on activities, collaborative learning, symbolic play, learning stations, gamification and participatory family sessions. Results indicate that CBL enhances the perceived relevance of theoretical content, promotes transversal competences and strengthens university–community partnerships. However, students report challenges related to workload, perceived complexity and the need for clearer initial guidance.

**Keywords:** challenge-based learning, early childhood education, developmental psychology teaching, consumer education, teaching methodologies

## 1. INTRODUCCIÓN

El panorama actual de la educación superior ha experimentado una transformación constante, impulsada por iniciativas que buscan superar la transmisión pasiva de información. El objetivo es consolidar enfoques pedagógicos que sitúen al estudiantado en un rol activo, fomentando su proceso de aprendizaje mediante la colaboración y el debate (Børte et al., 2023; Lee et al., 2018). Bajo el amplio concepto de aprendizaje activo, conviven diversas metodologías que, aunque comparten esta filosofía general, difieren en sus estrategias concretas de implementación. Entre estas metodologías destaca el Aprendizaje Basado en Retos (ABR o CBL, por sus siglas en inglés). Este enfoque se fundamenta en que el alumnado aborde retos reales planteados por agentes de la comunidad que exponen problemáticas auténticas (Leijon et al., 2022; Perna et al., 2023; Sukackè et al., 2022). En este escenario, los estudiantes colaboran tanto con el profesorado —que adopta un rol de facilitador y experto colaborador— como con agentes del territorio para diseñar soluciones reales a problemas sociales, ya sean locales o globales. Este proceso moviliza el pensamiento crítico, la creatividad y la interdisciplinariedad, con la intención de capacitar al estudiante para resolver problemas actuales generando un impacto duradero (Leijon et al., 2022; Sukackè et al., 2022). Al revisar la literatura sobre ABR en educación superior, Gallagher y Savage (2023) identificaron ocho rasgos distintivos: relevancia global de las temáticas, retos del mundo real, colaboración entre estudiantes y actores académicos y extraacadémicos, uso de tecnología, flexibilidad, multidisciplinariedad, innovación y creatividad, y la definición explícita de un reto. Si bien el ABR comparte premisas con el Aprendizaje Basado en Proyectos y el Aprendizaje Basado en Problemas —especialmente en lo relativo al protagonismo del estudiante y la vinculación entre teoría académica y práctica profesional (Sukackè et al., 2022)—, posee elementos diferenciadores clave (Gallagher y Savage, 2023; Sukackè et al., 2022). A nivel operativo, el marco del ABR se ha consolidado en tres fases esenciales: 1) la fase de compromiso, donde el alumnado se familiariza con la problemática del agente y la acota en un reto manejable; 2) la fase de investigación, dedicada a la búsqueda de evidencias para fundamentar la respuesta al reto; y 3) la fase de acción, donde se desarrollan las soluciones, se presentan ante el agente del territorio y se evalúan los resultados (Challenge Institute, 2022; Digital Promise, 2019). La evidencia académica sugiere que el ABR aporta beneficios significativos en el desarrollo de competencias transversales y en la adquisición de contenido curricular (Gallagher y Savage, 2023). No obstante, el éxito de estas intervenciones es multifactorial y depende de variables como los conocimientos previos de los estudiantes, su motivación intrínseca, el soporte al trabajo en equipo y el clima de aprendizaje fomentado por docentes y comunidad (Sukackè et al., 2022). Børte et al. (2023) clasifican las dificultades para una implementación efectiva: barreras físicas del aula, institucionales (como la ratio de estudiantes), pedagógicas, relativas al profesorado (sus concepciones), relativas al estudiantado (resistencia al rol activo), tecnológicas y falta de apoyo para superar dichos obstáculos. Hasta la fecha, la implementación del ABR ha sido predominante en las áreas *STEM* (Gallagher y Savage, 2023), existiendo documentación limitada sobre su uso en la formación inicial del profesorado. Se han identificado experiencias aisladas en educación física (Franco et al., 2023) y didáctica de las ciencias sociales (Yáñez de Aldecoa y Gómez-Trigueros, 2022). En el ámbito de la psicología clínica existe un ejemplo (Serrano-Cena y Beltrán-Sánchez, 2024), pero no se han hallado antecedentes en asignaturas de psicología evolutiva y de la educación dirigidas a docentes en formación. La psicología en la formación inicial de maestros tiene como objetivo que los futuros docentes “aprendan a responder a situaciones y a describir, explicar y justificar sus decisiones usando conceptos, principios y teorías psicológicas” (Poulou, 2005, p. 556).

Sin embargo, estudios previos indican que los estudiantes suelen valorar poco estos contenidos conceptuales y perciben un bajo dominio de estos tras su formación (Álvarez et al., 2018). Con el propósito de contextualizar y dar sentido práctico a estos conceptos, el presente trabajo analiza la implementación de una propuesta de ABR realizada en colaboración con la Escola del Consum de Catalunya.

## **2. OBJETIVOS**

La presente experiencia se propone: 1) vincular el conocimiento teórico sobre los procesos de desarrollo y aprendizaje en la primera infancia con la resolución de retos educativos reales, permitiendo al alumnado aplicar de forma transversal los conceptos psicológicos en contextos territoriales concretos; 2) fomentar la adquisición de competencias profesionales, mediante una metodología que capacite al estudiantado para realizar contribuciones significativas a la práctica educativa y afrontar desafíos sociales complejos; 3) evaluar la viabilidad pedagógica de diseñar talleres de educación en consumo para la etapa de 3 a 6 años, integrando conocimientos sobre desarrollo infantil —especialmente las emociones y la identidad— con las metodologías innovadoras; 4) consolidar comunidades de práctica que favorezcan sinergias entre la universidad y organismos del territorio,.

## **3. MÉTODO**

### **3.1. Contexto**

La experiencia se realizó en la asignatura básica de 12 créditos Desarrollo de la personalidad (0-6 años), primer curso del Grado en Educación Infantil de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UAB. Esta asignatura, de carácter conceptual, está relacionada con materias de Educación y Psicología y se ofrece en dos grupos (mañana y tarde) con matrícula aproximada de 156 estudiantes. Los objetivos son que las estudiantes conozcan los procesos de desarrollo y aprendizaje en la primera infancia e identifiquen la interacción y comunicación social como factor determinante. La estructura consiste en 30 sesiones de 5 horas: 1 hora en gran grupo la sesión magistral de teoría, y 4 horas en seminarios divididos en dos grupos de dos horas cada uno, formando 7 grupos de seis personas cada uno.

#### ***3.1.1. ¿Que nos llevó a pensar en el ABR?***

Antes de implementar el ABR, la metodología combinaba lecturas obligatorias, trabajos prácticos en grupo basados en observaciones y entrevistas, y pruebas escritas individuales centradas en el análisis de casos. Aunque permitía evaluar contenidos teóricos, se detectaron limitaciones relevantes: el estudiantado manifestaba dificultades para transferir los contenidos teóricos a escenarios reales, percibiendo una desconexión significativa entre conceptos académicos y su aplicación directa en las aulas. Esta brecha entre teoría y práctica, identificada como problema pedagógico recurrente en la formación docente inicial (Darling-Hammond et al., 2019), motivó la incorporación del ABR como estrategia de profesionalización temprana que permitiera al estudiantado experimentar desde el primer curso la complejidad y relevancia del conocimiento psicológico aplicado.

#### ***3.1.2. El agente del territorio***

La Escola del Consum de Catalunya (ECC), creada en 2003 por la Agencia Catalana del Consumo de la Generalitat de Catalunya, es un servicio público y gratuito que busca favorecer la educación en consumo en el sistema educativo catalán. La ECC actúa como espacio donde convergen docencia, innovación e investigación. Ofrece un entorno educativo que permite al alumnado reflexionar sobre actos cotidianos de consumo y enfatiza la importancia de tomar decisiones informadas que respondan a retos del

contexto social actual (Viciano, 2021). Su oferta educativa incluye talleres dirigidos a todos los niveles educativos (primaria, secundaria obligatoria, postobligatoria y educación especial), además de servicios para asociaciones de familias y seminarios para profesionales de la educación. Siguiendo la ley 22/2010, de 20 de julio, del Código de Consumo de Cataluña, la ECC tiene el mandato de promover la transferencia de conocimiento y establecer sinergias con otras instituciones educativas. Alineada con el ODS 17 (Naciones Unidas, 2023), la ECC contacta con la Oficina de Retos de la UAB para desarrollar un ABR que permitiera generar nuevo material educativo adaptado a educación infantil. En el marco de la asignatura se planteó un reto al estudiantado: evaluar la posibilidad de crear talleres de educación en consumo para la etapa de 3 a 6 años a partir del conocimiento de procesos de desarrollo infantil, analizando tres ejes clave — emociones, identidad y relaciones— con el objetivo de generar estrategias didácticas que sentaran bases para el desarrollo futuro de autonomía y pensamiento crítico en el ámbito del consumo.

## 3.2. Implementación

### 3.2.1. Preparación de la asignatura

El estudiantado recibió una introducción a la metodología de ABR en la presentación de la asignatura, donde se explicaron las fases de involucrar, investigar y actuar. Posteriormente, participó en un taller con la ECC para conocer el trabajo de la entidad y su demanda específica: formular recomendaciones ajustadas al desarrollo infantil de 3 a 6 años, con énfasis en emociones, identidad y relaciones. El proyecto se apoyó en un Drive compartido que incluía presentaciones del progreso de equipos, materiales de la ECC (estudios sobre consumo, fichas pedagógicas, vídeos explicativos), y recursos de talleres transversales de género, inclusión e interculturalidad. El alumnado dispuso, en campus virtual, de rúbricas de evaluación detalladas de las tres evidencias (involucrar, investigar, actuar), que representaban el 40% de la calificación final de la asignatura y el 100% de la nota de seminarios.

### 3.2.2. Comprometer, investigar y actuar

La experiencia se desarrolló durante el curso 2024-25 con 156 estudiantes divididos en dos grupos (mañana y tarde) que recibían docencia en catalán. En la segunda sesión, el estudiantado conoció al agente del territorio, participó en una actividad para comprender sus acciones educativas, y se presentó el reto. Se acordó que la ECC proporcionaría vídeos explicativos elaborados ad hoc sobre cada taller, fichas didácticas de los talleres, y guías para que las escuelas continuaran el trabajo sobre educación en consumo. El alumnado aplicó los contenidos teóricos de la asignatura para resolver el problema planteado por la ECC, combinando la bibliografía propuesta, materiales del equipo docente, y recursos de la entidad. Durante los seminarios se utilizó el Design Thinking para trabajar las tres fases del ABR: *Engage* (Comprometer), *Investigate* (Investigar), *Act* (Actuar) (Challenge Institute, 2022; Digital Promise, 2019). Todos los materiales estaban disponibles en campus virtual, accesibles con anterioridad al día de evaluación. **Comprometer:** Se formaron equipos de trabajo de aproximadamente 6 personas, se definieron roles, tareas y responsabilidades. Cada equipo delimitó la pregunta base del reto a partir de la cual elaboraría su solución e identificó su compromiso con el agente del territorio, especificando el colectivo destinatario, sus barreras, necesidades y carencias específicas en relación con consumo responsable. **Investigar:** Los equipos acordaron la base teórica y práctica. Se combinaron la teoría presentada en clase magistral, el material recomendado por el equipo docente, la investigación propia del estudiantado sobre hábitos de consumo de niños y niñas y los problemas que generan en las familias, y el material proporcionado por la ECC sobre sus talleres existentes. A partir de este marco

integrado, se abordaron las cuestiones fundamentales del reto, se elaboró una primera propuesta y se presentó a la entidad. Con el *feedback* recibido de especialistas de la ECC, se introdujeron las modificaciones pertinentes. **Actuar:** En la fase final, los equipos prototiparon su solución (estrategia, instrumento, programa, taller) y elaboraron más de una propuesta para facilitar su posible implementación por parte de la ECC en diferentes contextos. Las propuestas se presentaron a la entidad en una sesión dedicada y se dialogó con el agente del territorio acerca de las ventajas, limitaciones y viabilidad de su implementación real. En cada fase se solicitó una evidencia de aprendizaje. La evaluación se realizó mediante rúbricas elaboradas inicialmente por la ECC y revisadas posteriormente por el equipo docente; este enfoque favorece el rendimiento académico y el aprendizaje autorregulado del estudiantado (Panadero & Jonsson, 2023). La rúbrica de la fase *Engage* valoró la adecuación y viabilidad del reto y de la pregunta formulada por cada grupo en relación con la demanda. En la fase *Investigate* se evaluó la versión inicial de la solución y su vinculación con contenidos clave de la asignatura. La rúbrica de la fase *Act* valoró el producto final, la comprensión y aplicación de conceptos fundamentales, y la viabilidad en contexto de la demanda de la ECC, incluyendo indicadores específicos sobre integración de perspectivas de género, inclusión educativa e interculturalidad.

### **3.3.3. Instrumentos de evaluación de la experiencia**

Mediante un cuestionario diseñado ad hoc en formato digital administrado a través de Microsoft Forms, el proyecto RE-CREAT solicitó al alumnado que valorara su experiencia de aprendizaje. El instrumento consta de 15 preguntas estructuradas en bloques temáticos que combinan ítems de selección múltiple, escalas Likert de 7 puntos y una pregunta abierta cualitativa. La estructura se organiza en cinco dimensiones: 1) sociodemográfica y contextual (ítems 1-10); 2) percepción del impacto en el aprendizaje (16 indicadores); 3) impacto institucional y social (4 indicadores); 4) factores motivacionales (6 ítems); 5) evaluación del diseño e implementación (18 indicadores). Para valorar las soluciones propuestas, la ECC diseñó una matriz de evaluación de expertos siguiendo procedimientos de validación para instrumentos educativos (Rodríguez Medina et al., 2021), estructurada en tres áreas: 1) identificación de la temática de consumo abordada; 2) reflexión pedagógica sobre las fortalezas de cada solución; 3) propuestas de mejora para su posible implementación. La aplicación de esta matriz permitió obtener registros cuantitativos sobre frecuencia de temáticas y estrategias empleadas, así como registros cualitativos de la valoración técnica.

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. Resumen del análisis descriptivo**

#### **4.1.1. Dimensión sociodemográfica y contextual**

La muestra de estudiantes se caracteriza por predominio de mujeres (aproximadamente 85%) y perfil mayoritario de jóvenes que cursan su primera titulación universitaria. Una proporción relevante (43%) compagina estudios con trabajo remunerado a tiempo parcial. La mayoría (72%) procede de centros públicos o concertados de educación secundaria y bachillerato. El contexto socioeconómico se sitúa mayoritariamente en niveles medios o medio-bajos (68%).

#### **4.1.2. Percepción del impacto en el aprendizaje**

Los resultados muestran percepción globalmente positiva del impacto del ABR en el desarrollo de competencias transversales. En autonomía y relaciones, el 57,2% señaló que el ABR permitió más autonomía en su proceso de aprendizaje, y 60,7% indicó que facilitó la relación con compañeros. En competencias transversales, el 65,4% valoró

positivamente la colaboración y trabajo en equipo. Respecto a conexión teoría-práctica, el 58,4% consideró que el reto otorgó sentido de utilidad al aprendizaje, y 58,3% afirmó que contribuyó a comprender mejor los contenidos de la asignatura.

#### **4.1.3. Impacto institucional y social**

El 63,1% valoró positivamente conectar con retos reales e instituciones del territorio. El 66,7% consideró que la propuesta evidencia compromiso de la universidad con su comunidad. El 66,1% valoró que el ABR aporta valor añadido a la docencia, reforzando la percepción de la universidad como institución comprometida con su entorno.

#### **4.1.4. Factores motivacionales**

En la dimensión colaborativa, el 65,5% valoró trabajar con otras personas en equipo para resolver retos, y 66,6% destacó la importancia de colaborar con profesionales externos. En el ámbito personal, el 73,2% consideró clave contribuir con ideas y habilidades al éxito del proyecto, mientras que 73,8% indicó que la posibilidad de destacar por logros les inspiraba a comprometerse más. Estos resultados sugieren que el ABR incrementa tanto la implicación cognitiva como la motivación intrínseca.

#### **4.1.5. Evaluación del diseño e implementación**

El 49,4% consideró que las horas dedicadas fueron superiores a otras asignaturas, y 57,8% manifestó que el ABR requiere más tiempo que actividades académicas convencionales. El 64,8% valoró que las asignaturas obligatorias son contexto adecuado para el ABR. El 59,5% consideró que el contenido se ajustaba al reto y 63,1% percibió que el proyecto estaba bien integrado como parte principal de la asignatura.

#### **4.1.6. Análisis cualitativo**

El análisis de la pregunta abierta revela tensiones en la adecuación curricular. Parte del alumnado percibe desajuste entre la complejidad del proyecto y sus competencias iniciales, señalando falta de conocimientos previos suficientes. Algunos consideran que educación en consumo es poco pertinente para el desarrollo infantil de 0 a 6 años. No obstante, la valoración global es mayoritariamente positiva. El estudiantado describe la experiencia como ruptura favorable respecto a metodologías tradicionales, destacando el carácter dinámico del ABR. Como mejoras, propone ajustar la temporalización y reclama definición más precisa del reto en fases iniciales.

### **4.2. Tipología de soluciones y evaluación del agente del territorio**

Los resultados de la experiencia de ABR muestran que el estudiantado pudo aplicar conocimientos teóricos de manera práctica, contextualizada y orientada a solución de problemas reales. El alumnado orientó sus propuestas hacia objetos y acciones del entorno cotidiano de niños y niñas de 3 a 6 años. Los juguetes fueron la temática más frecuente (30%), seguidos de alimentación (20%), acto de compra (17,5%), reciclaje (15%) y ropa (12%). El 95,7% de las propuestas se desarrolló en formato de taller, priorizando estrategias de participación activa, manipulación y simbolismo. Los recursos más utilizados —cuentos, títeres, juego simbólico— fueron considerados especialmente adecuados para esta etapa. Se destacó la importancia de incorporar un "hilo conductor" narrativo o un personaje como elemento central, facilitando la motivación del alumnado y permitiendo explorar conocimientos previos.

La ECC identificó como principal resultado la capacidad del alumnado universitario para aportar perspectivas innovadoras que enriquecen la oferta educativa específica para Educación Infantil. Se valoró especialmente la incorporación de metodologías propias de esta etapa, como el trabajo por rincones, la creación de espacios de juego simbólico y circuitos por estaciones. Metodologías como estas se consideraron fácilmente transferibles a la práctica institucional, permitiendo abordar contenidos de educación para

el consumo de forma flexible y fomentando mayor protagonismo y autonomía de los niños y las niñas.

## 5. DISCUSIÓN

Los resultados confirman el potencial del ABR para articular la relación entre teoría y práctica en la formación inicial del profesorado, alineándose con estudios que destacan la capacidad del ABR para favorecer aprendizaje activo, contextualizado y orientado a problemas reales (Schutte y Campbell, 2025; Dennis y Robson, 2023; Darling-Hammond et al., 2019). El trabajo vinculado a un agente del territorio como la ECC permitió situar conceptos de psicología del desarrollo en escenario profesional verosímil, facilitando transferencia de conocimientos sobre emociones, identidad y relaciones a propuestas de intervención real con niños de 3 a 6 años. El alumnado demostró capacidad para integrar metodologías propias de educación infantil en dispositivos concretos de educación en consumo, alineados con necesidades de la entidad colaboradora. El ABR funciona como dispositivo efectivo de profesionalización temprana en asignaturas de primer curso. El rol activo en diseño de soluciones didácticas en diálogo constante con agente externo favorece la construcción de identidad profesional incipiente y la comprensión de la docencia como actividad situada y relacional (Flores y Day, 2022; Beijaard et al., 2022). Institucionalmente, la valoración positiva de pertinencia de temáticas y viabilidad de soluciones sugiere que el ABR no solo beneficia al estudiantado, sino que también contribuye a enriquecer la oferta educativa de la ECC, estrechando vínculos entre universidad y entorno (Chupp y Fletcher, 2021). Sin embargo, los resultados ponen de manifiesto tensiones relevantes que matizan este balance positivo. En primer lugar, el 49,4% de los estudiantes percibe que la carga de trabajo asociada al ABR es superior a otras asignaturas, y el 57,8% manifiesta que esta metodología requiere más tiempo que actividades académicas convencionales. Este hallazgo plantea la necesidad de un diseño temporal más ajustado que distribuya las tareas de forma equilibrada y que explicita mejor las expectativas en cada fase del proceso. La literatura sobre gestión de carga cognitiva subraya que una sobrecarga percibida puede comprometer la calidad del aprendizaje, incluso cuando la motivación es alta (Hmelo-Silver et al., 2007). En segundo lugar, el análisis cualitativo muestra que parte del estudiantado percibe desajuste entre la complejidad del reto y su nivel de conocimientos y competencias iniciales, especialmente al articular educación en consumo con desarrollo infantil de 0 a 6 años. Aunque la temática es pertinente desde perspectiva de ciudadanía crítica y sostenibilidad, su anclaje conceptual no siempre resulta evidente para estudiantes de primer curso sin experiencia previa. La literatura sobre scaffolding subraya que aprendices noveles requieren estructuras explícitas de apoyo cognitivo para navegar problemas complejos (Hmelo-Silver et al., 2007). Es necesario proporcionar andamiaje más explícito conectando contenidos de psicología del desarrollo con fenómenos de consumo cotidianos, así como ofrecer ejemplos iniciales que funcionen como modelos de análisis (McGarty et al., 2018). En tercer lugar, los datos apuntan a ambivalencia en la percepción del diseño del reto y su grado de estructuración. Aunque la mayoría consideró que el proyecto estaba bien integrado, se reclama definición más precisa del desafío en fases iniciales. Este punto es coherente con literatura que advierte del equilibrio delicado entre la apertura necesaria para fomentar creatividad y la necesidad de marcos claros que orienten la acción, especialmente con grupos numerosos en etapas formativas tempranas (Schutte et al., 2025). Finalmente, la experiencia aporta elementos para debate sobre extensión del ABR más allá de áreas STEM. Los resultados muestran que el ABR es estrategia viable y valiosa en asignatura de psicología del desarrollo en educación infantil. Su implementación en este ámbito exige atención específica a adecuación temática, apoyo al

estudiantado con menos experiencia, y coordinación estrecha entre equipo docente y entidad colaboradora, de modo que el reto resulte simultáneamente auténtico, abordable y formativamente fecundo.

## 6. CONCLUSIONES

La implementación del ABR en "Desarrollo de la personalidad (0-6 años)" ha permitido vincular estrechamente contenidos de psicología del desarrollo con problemas educativos reales. El estudiantado valoró positivamente la experiencia en términos de autonomía, sentido de utilidad y desarrollo de competencias transversales, especialmente colaboración, trabajo en equipo y capacidad de aplicar teoría a contextos auténticos. El ABR favorece la apropiación de metodologías propias de educación infantil y generación de propuestas didácticas creativas, viables y alineadas con necesidades de entidad externa. Institucionalmente, refuerza el compromiso de la universidad con su entorno. Sin embargo, los resultados señalan limitaciones a abordar en futuras ediciones: percepción de sobrecarga temporal, desajuste entre complejidad del reto y conocimientos previos, y demanda de definición más concreta del desafío inicial. Estas cuestiones apuntan a la importancia de ajustar la planificación temporal, reforzar el andamiaje conceptual y metodológico, y negociar cuidadosamente con agente del territorio el alcance y grado de apertura del reto. El ABR constituye vía prometedora para transformar asignaturas conceptuales en espacios de profesionalización temprana, siempre que se garantice integración curricular coherente y acompañamiento docente sostenido.

## REFERENCIAS

- Álvarez, I. M., Weise, C., Vall, B., González, M., & Morodo, A. (2018). How do primary education trainee teachers perceive educational psychology? *Teachers and Teaching*, 24(1), 81–94. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1379388>
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Moller, G. (2022). The core of professional teacher identity: Understanding teachers' multidimensional professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 107, 103513. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103513>
- Børte, K., Nesje, K., & Lillejord, S. (2023). Barriers to student active learning in higher education. *Teaching in Higher Education*, 28(3), 597–615. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1839746>
- Challenge Institute. (2022). *Challenge Based Learning Framework*. Challenge Institute. <https://www.challengebasedlearning.org/framework/>
- Chupp, M. G., & Fletcher, K. L. (2021). Toward authentic university-community engagement. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 25(1), 1–20.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2019). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.
- Dennis, J. L., & Robson, A. (2023). The metacognition theory-practice gap in higher education. *Metacognition and Learning*, 18, 313–333. <https://doi.org/10.1007/s11409-023-09348-9>
- Digital Promise. (2019). *Challenge Based Learning: A Classroom Guide*. Challenge Institute. <https://acortar.link/cJPopy>

- Flores, M. A., & Day, C. (2022). Exploring ongoing professional identities of experienced teachers. *European Journal of Teacher Education*, 45(1), 67–82. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1799090>
- Franco, E., González-Peño, A., Trucharte, P., & Martínez-Majolero, V. (2023). Challenge-based learning approach to teach sports: Exploring perceptions of teaching styles and motivational experiences among student teachers. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 100432. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2023.100432>
- Gallagher, S. E. & Savage, T. (2023). Challenge-based learning in higher education: An exploratory literature review. *Teaching in Higher Education*, 28(6), 1135–1157. <https://doi.org/10.1080/13562517.2020.1863354>
- Hmelo-Silver, C. E., Duncan, R. G., & Chinn, C. A. (2007). Scaffolding and achievement in problem-based and inquiry learning. *Educational Psychologist*, 42(2), 99–107. <https://doi.org/10.1080/00461520701263368>
- Lee, D., Morrone, A. S., & Siering, G. (2018). From swimming pool to collaborative learning studio: Pedagogy, space, and technology in a large active learning classroom. *Educational Technology Research and Development*, 66, 95–127. <https://doi.org/10.1007/s11423-017-9550-1>
- Leijon, M., Gudmundsson, P., Staaf, P., & Christersson, C. (2022). Challenge based learning in higher education—A systematic literature review. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(5), 609–618. <https://doi.org/10.1080/14703297.2021.1892503>
- McGarty, C., Lala, G., & Douglas, K. (2018). Understanding social psychology at university. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 40(1), 89–102. <https://doi.org/10.1080/1360080X.2017.1409084>
- Naciones Unidas. (2023). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2023*. Departamento de Asuntos Económicos y Sociales. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>
- Panadero, E., Jonsson, A., Pinedo, L., & Fernández-Castilla, B. (2023). *Effects of rubrics on academic performance, self-regulated learning, and self-efficacy: A meta-analytic review*. *Educational Psychology Review*, 35(4), 113. <https://doi.org/10.1007/s10648-023-09823-4>
- Perna, S., Recke, M. P., & Nichols, M. H. (2023). *Challenge Based Learning: A Comprehensive Survey of the Literature*. The Challenge Institute.
- Poulou, M. (2005). Educational psychology within teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(6), 555–574. <https://doi.org/10.1080/13450600500293241>
- Rodríguez Medina, Manuel Arnoldo, Poblano-Ojinaga, Eduardo Rafael, Alvarado Tarango, Lizette, González Torres, Arturo, & Rodríguez Borbón, Manuel Iván.

- (2021). Validación por juicio de expertos de un instrumento de evaluación para evidencias de aprendizaje conceptual. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 11(22), e080. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i22.960>
- Serrano-Cena, A., & Beltran-Sanchez, J.A. (2024). Psychology students' experiences with the application of a memory workshop: A case of challenge-based learning. En M. E. Auer, U. R. Cukierman, E. Vendrell Vidal, & E. Tovar Caro (Eds.), *Towards a hybrid, flexible and socially engaged higher education: ICL 2023* (Lecture Notes in Networks and Systems, vol. 911). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-53382-2\\_44](https://doi.org/10.1007/978-3-031-53382-2_44)
- Schutte, B. G., & Campbell, R. K. (2025). Exploring the implementation of challenge-based learning approaches in secondary education. *Educational Research Review*, 35, 100486. <https://doi.org/10.1080/13504622.2025.2458723>
- Sukacké, V., Guerra, A. O. P. D. C., Ellinger, D., Carlos, V., Petronienė, S., Gaižiūnienė, L., & Brose, A. (2022). Towards active evidence-based learning in engineering education: A systematic literature review of PBL, PjBL, and CBL. *Sustainability*, 14(21), 13955. <https://doi.org/10.3390/su142113955>
- Vicianá, S. (2021). *L'avaluació d'activitats d'Educació del Consum des de la perspectiva de l'Educació per a la Sostenibilitat i la Complexitat: una proposta d'instrument* (Tesis doctoral). Dipòsit Digital Institucional de la Universitat Autònoma de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/674362>
- Yáñez de Aldecoa, C., & Gómez-Trigueros, I. M. (2022). Challenges with complex situations in the teaching and learning of social sciences in initial teacher education. *Social Sciences*, 11(7), 295. <https://doi.org/10.3390/socsci11070295>

## Capítulo 10. Inglés con fines específicos en Ingeniería de Telecomunicaciones: fundamentos, retos y propuestas aplicadas

Carolina González Quintana

<https://orcid.org/0009-0006-6128-3026>

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)*

<https://doi.org/10.14679/4705>

**Resumen:** Este trabajo analiza el papel del inglés con fines específicos (*ESP*) en la formación de ingenieros de Telecomunicaciones, un ámbito donde la comunicación profesional se desarrolla en entornos altamente tecnificados, multimodales y globales. A partir de un marco conceptual que integra la lingüística aplicada, la didáctica de lenguas y la formación técnica, se examinan las necesidades comunicativas propias del sector y los retos que plantea la enseñanza del inglés especializado en contextos universitarios. El estudio destaca la importancia del análisis de necesidades, la centralidad de la multimodalidad en la documentación técnica y el papel estructural de las tecnologías digitales en la comunicación profesional. Asimismo, se presentan propuestas didácticas basadas en tareas auténticas, como simulaciones de reuniones técnicas, glosarios multimodales, estudios de caso y presentaciones especializadas, que buscan desarrollar competencias transferibles y alineadas con las prácticas reales de la industria. Finalmente, se argumenta que la integración sostenible del *ESP* en los programas de Ingeniería de Telecomunicaciones requiere modelos colaborativos entre docentes de lengua, profesorado técnico y agentes del sector, con el fin de garantizar la pertinencia, la coherencia curricular y la preparación de los estudiantes para participar en comunidades profesionales globales.

**Palabras clave:** multimodalidad, comunicación profesional, inglés con fines específicos

**Abstract:** This study examines the role of English for Specific Purposes (ESP) in the training of Telecommunications Engineering students, a field in which professional communication takes place in highly technical, multimodal, and global environments. Building on a conceptual framework that integrates applied linguistics, language pedagogy, and advanced technical education, the paper explores the communicative needs of the sector and the challenges involved in teaching specialized English at the university level. The analysis highlights the importance of needs assessment, the centrality of multimodality in technical documentation, and the structural role of digital technologies in professional communication. The study also presents task-based pedagogical proposals—such as virtual meeting simulations, multimodal glossaries, case studies, and technical presentations—designed to foster transferable skills aligned with real industry practices. Finally, it argues that the sustainable integration of ESP in Telecommunications Engineering programmes requires collaborative models involving language instructors, engineering faculty, and industry stakeholders, ensuring curricular coherence, relevance, and effective preparation for participation in global professional communities.

**Keywords:** multimodality, professional communication, English for Specific Purposes

## 1. INTRODUCCIÓN

El inglés con fines específicos (*English for Specific Purposes, ESP*) se ha convertido, con el paso de los años, en un ámbito fundamental dentro de la lingüística aplicada y de la enseñanza de lenguas en contextos profesionales. Su presencia es especialmente notable en la universidad y, muy en particular, en aquellas titulaciones vinculadas a la tecnología y la ingeniería. El ritmo acelerado al que avanza la innovación, junto con la creciente internacionalización de la actividad científica y la dependencia casi estructural de la documentación técnica en inglés, han hecho que el dominio de esta variedad especializada de la lengua sea hoy un requisito imprescindible para cualquier ingeniero en formación. En el caso concreto de la Ingeniería de Telecomunicaciones, esta necesidad se percibe con especial claridad: la mayor parte de los estándares, los artículos científicos, las especificaciones de sistemas y los procesos de interoperabilidad entre dispositivos y plataformas se formulan en inglés, lo que convierte a esta lengua en el vehículo principal de comunicación en el sector.

En este escenario, la incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) a la enseñanza del *ESP* ha adquirido un peso creciente. No se trata únicamente de añadir herramientas digitales al aula, sino de aprovechar su potencial para acercar al estudiante a las prácticas comunicativas reales de su disciplina. El propósito de este capítulo es, precisamente, examinar los fundamentos teóricos que justifican esta integración, presentar enfoques metodológicos orientados a la práctica profesional y ofrecer ejemplos de actividades que permiten desarrollar, de manera significativa, las competencias lingüísticas que los futuros ingenieros necesitan para desenvolverse en entornos técnicos cada vez más complejos.

## 2. MARCO CONCEPTUAL DEL INGLÉS CON FINES ESPECÍFICOS

### 2.1. Definición y rasgos característicos

El inglés con fines específicos suele entenderse como una vertiente de la enseñanza del inglés —ya sea como lengua extranjera o como segunda lengua— orientada a responder a las necesidades comunicativas de colectivos concretos. Estos grupos suelen desenvolverse en ámbitos académicos o profesionales muy definidos, como la ingeniería, la medicina, el turismo o el mundo empresarial. A diferencia de los cursos de inglés general, que buscan desarrollar una competencia amplia y no necesariamente vinculada a un contexto particular, el *ESP* se centra en aquellas habilidades lingüísticas que los aprendientes necesitan para desenvolverse en situaciones propias de su disciplina. Esto implica trabajar con géneros discursivos específicos, tareas profesionales reales y prácticas comunicativas que caracterizan a una comunidad de expertos.

Desde los trabajos fundacionales de Hutchinson y Waters (1987) y Dudley-Evans y St John (1998), el *ESP* se concibe no como una variedad lingüística rígida, sino como un enfoque pedagógico sustentado en el análisis de necesidades. Anthony (2018) subraya que el *ESP* no se define por un conjunto de formas lingüísticas preestablecidas, sino por la relación entre el curso, los estudiantes, sus objetivos y el uso real que éstos harán del inglés en su disciplina.

Como señala Hyland (2018), los géneros profesionales no solo organizan la comunicación, sino que también reflejan las prácticas sociales y cognitivas de cada comunidad disciplinar, lo que refuerza la necesidad de adaptar el *ESP* a las prácticas comunicativas reales del ámbito técnico. En esta línea, Beltrán-Palanques y Querol-Julián (2024) insisten en que el *ESP* debe adaptarse continuamente a las prácticas profesionales emergentes y a los géneros multimodales que circulan en los espacios de trabajo actuales.

## **2.2. ESP en la educación superior**

En el ámbito universitario, el *ESP* ha ido ganando terreno a medida que las instituciones han intensificado su proyección internacional y han buscado preparar a los estudiantes para participar en comunidades académicas globales. El volumen editado por Kırkgöz y Dikilitaş (2018) ofrece una panorámica clara de este proceso, mostrando cómo universidades de distintos países han incorporado programas de *ESP* para facilitar el acceso a la literatura especializada, mejorar la empleabilidad y favorecer la movilidad académica. En este sentido, el *ESP* puede integrarse mediante asignaturas específicas o a través de modelos como *CLIL (Content and Language Integrated Learning)*, que combina la enseñanza de contenidos disciplinares con el aprendizaje de una lengua extranjera, e *ICLHE (Integrating Content and Language in Higher Education)*, una variante adaptada al contexto universitario que busca desarrollar simultáneamente competencias académicas y lingüísticas en inglés.

En el caso de la ingeniería, la necesidad de contar con una formación sólida en inglés especializado es especialmente evidente. Los futuros ingenieros deben ser capaces de leer y comprender manuales, normas, especificaciones y artículos científicos; redactar informes con precisión; intervenir en reuniones técnicas; y presentar proyectos en inglés con un nivel de claridad y rigor acorde con las expectativas del sector. Investigaciones recientes con estudiantes de ingeniería muestran que las limitaciones en estas competencias no solo afectan a su rendimiento académico, sino que también condicionan su acceso a oportunidades laborales en entornos internacionales, donde el inglés actúa como lengua franca de la comunicación profesional. Estudios como los de Luna-Ríos (2021) evidencian que las dificultades en lectura y comunicación técnica repercuten directamente en el desempeño académico, mientras que Murali, Chaitanya y Reddy (2025) señalan que la falta de dominio del inglés especializado limita la empleabilidad y la participación en proyectos globales. En la misma línea, Kausar (2025) destaca que las competencias comunicativas insuficientes reducen la capacidad de los futuros ingenieros para integrarse en equipos internacionales y asumir responsabilidades profesionales en contextos globalizados.

## **3. EL ESP EN INGENIERÍA DE TELECOMUNICACIONES**

### **3.1. Especificidad del dominio de telecomunicaciones**

La Ingeniería de Telecomunicaciones se caracteriza por su naturaleza transversal: combina conocimientos de electrónica, redes, informática, procesado de señal y servicios digitales avanzados. Esta diversidad técnica se refleja también en las prácticas comunicativas del sector. Los profesionales deben desenvolverse con soltura entre documentación altamente especializada, desde normas de organismos como la ITU o el 3GPP hasta estándares del IEEE, RFCs o informes técnicos de la industria, y manejar con precisión diagramas de arquitectura, esquemas de protocolos y descripciones funcionales de sistemas complejos. Además, el trabajo en equipos distribuidos internacionalmente exige una comunicación clara y eficaz en inglés, que actúa como *lingua franca* en prácticamente todos los proyectos.

Por ello, la enseñanza del inglés con fines específicos en este ámbito no puede limitarse a introducir terminología técnica. El *ESP* debe abarcar la comprensión y producción de una amplia variedad de géneros profesionales, entre los que se encuentran especificaciones de sistemas y módulos, informes de pruebas y validaciones, descripciones de incidencias y tickets de soporte, propuestas de diseño y documentación de APIs o presentaciones técnicas tanto internas como dirigidas a clientes.

A esta complejidad se suma la velocidad con la que evoluciona la terminología del sector, especialmente en áreas como 5G y 6G, las comunicaciones satelitales o la virtualización de redes (SDN/NFV). Esta dinámica obliga a replantear continuamente el diseño curricular, la selección de materiales y la formación del profesorado, que debe mantenerse actualizado para ofrecer una enseñanza alineada con las prácticas reales de la industria.

### **3.2. Análisis de necesidades en estudiantes de ingeniería**

El análisis de necesidades constituye el punto de partida de cualquier propuesta de *ESP*, y en el caso de la ingeniería este paso resulta especialmente relevante. El estudio de Luna-Ríos (2021) con estudiantes de ingeniería muestra que sus principales dificultades se concentran en tres áreas: la lectura comprensiva de textos técnicos, la adquisición de vocabulario especializado y la capacidad de aplicar lo aprendido a tareas propias de su disciplina, como interpretar manuales, consultar artículos científicos o redactar informes breves.

Investigaciones realizadas en contextos de educación técnica y vocacional apuntan en la misma dirección: la enseñanza del *ESP* debe alinearse estrechamente con las exigencias de la industria para resultar verdaderamente útil. En el caso concreto de la Ingeniería de Telecomunicaciones, los análisis de necesidades suelen identificar demandas muy específicas, como la lectura y síntesis de documentación técnica extensa, la participación en reuniones virtuales con equipos internacionales, la redacción de informes concisos sobre incidencias o resultados de pruebas, la comunicación oral en presentaciones de proyectos o soluciones técnicas o la interpretación de documentación multimodal, como diagramas, tablas, registros de actividad o flujos de mensajes.

Estas necesidades apuntan hacia un modelo de enseñanza que combine actividades de comprensión y producción, con un énfasis claro en la autenticidad de las tareas y en la transferencia a situaciones reales o verosímiles del ámbito profesional. En otras palabras, el *ESP* en telecomunicaciones debe preparar al estudiante no solo para “usar” el inglés, sino para desenvolverse con solvencia en los géneros y prácticas comunicativas que definen su futuro entorno laboral.

## **4. *ESP*, TIC y multimodalidad en contextos de telecomunicaciones**

### **4.1. El papel de las TIC en el *ESP***

La incorporación de tecnologías digitales en la enseñanza del *ESP* ha dejado de ser un simple apoyo didáctico para convertirse en un elemento central de las prácticas comunicativas del ámbito profesional. En sus trabajos, Kausar (2025) muestra que una integración bien planificada del *ESP* en los programas de ingeniería puede fortalecer de manera notable la competencia comunicativa de los estudiantes, siempre que las actividades reflejen tanto las dinámicas del aula como las exigencias reales del entorno laboral. En la misma línea, Alhomidan (2025) propone modelos de implementación sostenibles en contextos técnicos y vocacionales, insistiendo en la necesidad de articular la formación lingüística con las competencias propias de la disciplina y de aprovechar los entornos digitales para fomentar la autonomía y la preparación para el trabajo.

En el caso de la Ingeniería de Telecomunicaciones, las TIC no son un añadido, sino el espacio natural donde se desarrollan muchas de las tareas propias del *ESP*. Herramientas como laboratorios virtuales, plataformas de videoconferencia, repositorios de documentación técnica, entornos colaborativos en la nube, simuladores de redes o foros especializados permiten recrear en el aula situaciones muy similares a las que los estudiantes encontrarán en su futuro profesional. Estas tecnologías facilitan el acceso a materiales auténticos, promueven la interacción en contextos simulados y permiten

trabajar con géneros y prácticas comunicativas que forman parte del día a día de la industria.

#### **4.2. Multimodalidad y alfabetización profesional**

El paso de una cultura centrada en el texto impreso a un ecosistema comunicativo marcadamente multimodal ha transformado de manera profunda la enseñanza del *ESP*. Plastina (2013) sostiene que el campo necesita ser replanteado para incorporar de forma explícita prácticas de construcción de significado que combinan texto, imagen, sonido, animación y datos. Los estudiantes ya no se enfrentan únicamente a textos escritos, sino a materiales híbridos que requieren nuevas formas de lectura y producción.

Beltrán-Palanques y Querol-Julián (2024) ilustran esta tendencia a través del análisis del formato *PechaKucha*, mostrando cómo la coordinación entre discurso oral, imagen y diseño visual puede contribuir al desarrollo de una competencia multimodal más sólida en el alumnado universitario. Este tipo de géneros, cada vez más frecuentes en entornos académicos y profesionales, obliga a los estudiantes a integrar habilidades lingüísticas, visuales y tecnológicas.

En Ingeniería de Telecomunicaciones, la multimodalidad no es un complemento, sino una característica inherente a la documentación técnica. Diagramas de bloques, flujos de señal, capturas de protocolos, tablas de parámetros, mapas de cobertura o paneles de rendimiento forman parte del repertorio comunicativo habitual del ingeniero. Por ello, la enseñanza del *ESP* en este ámbito debe orientarse hacia una alfabetización profesional ampliada, en la que la lectura y la escritura de textos se combinen con la interpretación y la elaboración de representaciones visuales y numéricas. Solo así es posible preparar a los estudiantes para desenvolverse con solvencia en los entornos altamente tecnificados y multimodales que caracterizan al sector.

### **5. RETOS ACTUALES EN LA ENSEÑANZA DE *ESP* PARA TELECOMUNICACIONES**

#### **5.1. Heterogeneidad de niveles y perfiles**

En las titulaciones de ingeniería es habitual encontrar grupos de estudiantes con trayectorias lingüísticas muy diversas. Mientras algunos han pasado por programas bilingües o cuentan con certificaciones oficiales de inglés, otros llegan a la universidad con carencias importantes en competencias básicas. Esta disparidad obliga a los docentes a diseñar propuestas didácticas flexibles, capaces de ofrecer apoyo a quienes necesitan reforzar sus fundamentos sin dejar de plantear retos adecuados a quienes ya poseen un nivel avanzado. La investigación reciente en contextos de ingeniería muestra que estas diferencias no solo afectan al rendimiento académico, sino también a la participación en clase y a la seguridad con la que los estudiantes afrontan tareas comunicativas complejas.

#### **5.2. Terminología densa y en evolución**

La terminología en telecomunicaciones es particularmente densa, acronímica y dependiente del contexto. La frecuencia de siglas (LTE, QoS, MIMO, OFDM, SDN, NFV, etc.) y de conceptos fuertemente especializados dificulta su adquisición si se aborda de forma aislada. En esta línea, Flowerdew (2015) destaca que los enfoques basados en corpus permiten identificar patrones léxicos y fraseológicos propios de cada dominio técnico, lo que facilita la adquisición contextualizada de terminología especializada. Se requieren enfoques que integren el vocabulario con tareas auténticas, estrategias de inferencia de significado a partir del contexto y actividades de construcción activa de glosarios, aprovechando los recursos digitales disponibles.

### **5.3. Materiales auténticos y multimodalidad**

Uno de los desafíos más complejos para el profesorado es seleccionar y adaptar materiales auténticos sin perder su valor formativo. La documentación producida por organismos normalizadores o por la industria suele ser extensa, densa y dirigida a profesionales con experiencia, lo que puede resultar abrumador para estudiantes en formación. El reto consiste en preservar la autenticidad de los géneros sin generar una sobrecarga cognitiva innecesaria. Esto implica trabajar con fragmentos cuidadosamente seleccionados, orientar la lectura mediante tareas específicas, introducir la complejidad de forma progresiva y apoyar la interpretación de elementos visuales como diagramas, tablas o esquemas técnicos.

### **5.4. Conexión entre aula y mundo profesional**

Un riesgo frecuente en la enseñanza del *ESP* es que las actividades se conviertan en ejercicios descontextualizados, alejados de las prácticas reales del sector. Para evitarlo, la literatura reciente insiste en la necesidad de estrechar los vínculos entre el aula y el entorno profesional. Esto puede lograrse mediante colaboraciones con empresas, proyectos integrados con asignaturas técnicas, la participación de profesionales invitados, el análisis de casos reales o la creación de simulaciones basadas en situaciones verosímiles del ámbito laboral. Este tipo de iniciativas no solo aumenta la motivación del alumnado, sino que también facilita la transferencia de lo aprendido a escenarios auténticos de ingeniería.

## **6. PROPUESTAS DIDÁCTICAS APLICADAS AL *ESP* EN TELECOMUNICACIONES**

En esta sección se presentan varias propuestas didácticas orientadas a responder a los retos identificados previamente. Todas ellas se apoyan en el uso de tecnologías digitales y en el enfoque por tareas, con especial atención a la multimodalidad y a la recreación de situaciones propias del ejercicio profesional en el ámbito de las telecomunicaciones.

### **6.1. Simulaciones de reuniones técnicas virtuales**

Las reuniones técnicas, frecuentemente virtuales y con participantes ubicados en distintos países, constituyen uno de los géneros comunicativos más habituales en la práctica profesional de la ingeniería. Una forma eficaz de trasladar este escenario al aula consiste en organizar simulaciones de reuniones de proyecto mediante plataformas como *Zoom* o *Teams*. En ellas, los estudiantes adoptan roles específicos (ingeniero de sistemas, responsable de pruebas, ingeniero de red, representante del cliente, entre otros) y deben debatir sobre un problema técnico plausible, como la degradación de un servicio 5G o una interrupción en una red de fibra óptica.

La actividad puede estructurarse en tres fases. La primera consiste en la preparación con la lectura de un dossier técnico breve con gráficos, tablas y descripciones funcionales y elaboración de notas con propuestas o preguntas. La segunda es la reunión sincrónica con el desarrollo de la reunión en inglés, con turnos asignados, un moderador y un registro final de acuerdos. Por último, la retroalimentación con el análisis de fragmentos grabados, atendiendo tanto a aspectos lingüísticos (terminología, fórmulas de cortesía profesional, claridad expositiva) como a elementos pragmáticos (gestión de turnos, negociación, resolución de desacuerdos).

Este tipo de simulaciones permiten trabajar el vocabulario especializado en contexto, mejorar la fluidez oral y desarrollar competencias pragmáticas vinculadas a la colaboración internacional. La investigación reciente señala que las actividades de *role-*

*play* integradas en cursos de *ESP* reducen la ansiedad comunicativa y favorecen la transferencia de habilidades al entorno profesional.

## **6.2. Construcción colaborativa de glosarios multimodales**

La creación de glosarios colaborativos mediante herramientas digitales como *Padlet*, *Genially* o plataformas institucionales, constituye una estrategia eficaz para abordar la complejidad terminológica del sector. La tarea consiste en que cada estudiante seleccione términos clave procedentes de lecturas, normas técnicas o vídeos especializados y elabore una entrada que incluya una definición clara y precisa redactada por el propio estudiante, una explicación o equivalente en la lengua materna, cuando resulte pertinente, una imagen, gráfico o diagrama que facilite la comprensión del concepto, un ejemplo de uso contextualizado, tomado o adaptado de materiales auténticos y una breve nota de voz con la pronunciación y algún comentario adicional.

Además de reforzar la retención del vocabulario, esta actividad promueve la alfabetización multimodal, ya que obliga a los estudiantes a integrar recursos visuales, textuales y orales para construir significado. La literatura sobre multimodalidad en *ESP* subraya precisamente la importancia de que los futuros profesionales sean capaces de interpretar y producir géneros multimodales para desenvolverse con solvencia en sus campos.

El glosario puede mantenerse activo durante todo el curso, sirviendo de base para cuestionarios, actividades de revisión entre pares o pequeñas tareas de escritura. Esto favorece la repetición espaciada y la consolidación progresiva del léxico especializado.

## **6.3. Estudios de caso con foros asincrónicos**

Los estudios de caso son un formato especialmente adecuado para integrar el conocimiento técnico con el desarrollo de competencias comunicativas. Una propuesta consiste en presentar al alumnado un caso basado en un incidente verosímil, como un fallo de protocolo en una red inalámbrica, un cuello de botella en una red troncal o la caída de un servicio crítico, acompañado de documentación variada: un texto explicativo, un diagrama de red, tablas de métricas y otros materiales relevantes.

La secuencia de trabajo puede organizarse en tres etapas. La primera con lectura y análisis individual, guiados por preguntas que orienten tanto la comprensión técnica como la identificación del léxico especializado. La segunda con redacción de un informe breve, en el que el estudiante describa el problema, plantee hipótesis y utilice de forma adecuada los términos técnicos trabajados en clase. Y la tercera con la participación en un foro asincrónico, donde los estudiantes comenten las aportaciones de sus compañeros, amplíen argumentos o propongan alternativas.

Este enfoque permite que cada estudiante avance a su propio ritmo, facilita la participación en grupos numerosos y exige interpretar materiales multimodales, lo que resulta especialmente pertinente en disciplinas técnicas. La investigación en educación técnica indica que las actividades asincrónicas bien diseñadas pueden mejorar la calidad de la reflexión escrita y favorecer la participación de estudiantes que suelen mantenerse en silencio en entornos exclusivamente sincrónicos.

## **6.4. Proyectos de presentación multimodal**

Siguiendo la propuesta de Beltrán-Palanques y Querol-Julián (2024), resulta muy pertinente incorporar proyectos de presentación multimodal inspirados en el formato *PechaKucha*, adaptados al ámbito de las telecomunicaciones. En este tipo de actividad, los estudiantes preparan una presentación breve sobre un tema técnico, como

arquitecturas 5G, aplicaciones en entornos industriales o comunicaciones satelitales de órbita baja, utilizando un número fijo de diapositivas que avanzan automáticamente.

El proyecto pone el foco en varias competencias clave como la selección crítica de información técnica relevante, la capacidad de sintetizar y explicar conceptos de forma clara, la coherencia entre texto, imagen y discurso oral y el uso preciso de la terminología especializada.

Este tipo de tareas fomenta la creatividad, el pensamiento crítico y la alfabetización multimodal, al tiempo que permite practicar el discurso oral técnico en un formato exigente y realista. La literatura reciente sobre multimodalidad en *ESP* destaca que estas experiencias preparan a los estudiantes para los formatos de presentación que encontrarán en su vida profesional: congresos, reuniones de proyecto, sesiones de transferencia tecnológica o presentaciones ante clientes.

## **7. DISCUSIÓN: HACIA UNA INTEGRACIÓN SOSTENIBLE DEL *ESP* EN INGENIERÍA DE TELECOMUNICACIONES**

Los modelos de integración del *ESP* en los programas de ingeniería pueden adoptar formas muy distintas: desde asignaturas independientes hasta esquemas de colaboración estrecha entre docentes de lengua y profesores de contenido técnico. Kausar (2025) aboga por un enfoque estratégico en el que el *ESP* se conciba como un componente transversal del plan de estudios, vinculado de manera explícita a los resultados de aprendizaje y alineado con las competencias profesionales que se espera que los estudiantes desarrollen. En una línea complementaria, Alhomidan (2025) destaca la necesidad de que los programas de *ESP* en ámbitos técnicos se diseñen en colaboración con representantes de la industria, de modo que la formación responda a necesidades reales y pueda mantenerse de forma sostenible a lo largo del tiempo.

En el caso de la Ingeniería de Telecomunicaciones, esta integración puede materializarse de diversas maneras, tales como, la colaboración entre docentes para diseñar tareas de *ESP* basadas en proyectos de asignaturas técnicas; la coevaluación de presentaciones o informes técnicos en inglés por parte de profesorado de lengua y de ingeniería; la incorporación de documentación auténtica en inglés en asignaturas de contenido, acompañada de apoyo explícito *para* su comprensión; o el desarrollo de módulos específicos de *ESP* en los últimos cursos, orientados a prácticas externas o a la elaboración del Trabajo de Fin de Grado.

La investigación sobre las necesidades de los estudiantes de ingeniería en cursos de lectura y comunicación en inglés muestra que, cuando el *ESP* se percibe como directamente útil para el desempeño académico y profesional, la motivación y el compromiso aumentan de forma notable. Asimismo, los estudios sobre competencias comunicativas en ingeniería subrayan que el éxito profesional en un mercado global depende en gran medida de la capacidad de expresar ideas complejas de manera clara, persuasiva y culturalmente adecuada.

### **7.1. Metodología didáctica propuesta**

El modelo didáctico que se propone combina el aprendizaje basado en tareas con secuencias narrativas inspiradas en situaciones profesionales reales. Esta combinación permite generar experiencias de aprendizaje significativas, en las que la competencia técnica y la competencia lingüística se desarrollan de forma simultánea y coherente.

La metodología se organiza en cuatro fases. La primera consiste en la contextualización, mediante la presentación de escenarios de ingeniería que requieren comunicación en

inglés. La segunda se corresponde con la ejecución de la tarea, donde los estudiantes resuelven problemas técnicos utilizando el inglés como herramienta de trabajo. La tercera fase se corresponde con la integración de habilidades, combinando conocimientos disciplinarios con competencias lingüísticas y digitales. Por último, la fase cuarta versa sobre la producción colaborativa, que culmina en la elaboración de comunicaciones técnicas ajustadas a estándares profesionales.

Este enfoque integrado refleja las exigencias actuales del sector de las telecomunicaciones, donde la capacidad de comunicar con eficacia resulta tan importante como la pericia técnica.

## **8. ACTIVIDADES BASADAS EN TIC PARA EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS ESP**

Las actividades que se describen a continuación muestran cómo la integración de herramientas digitales puede dar respuesta a desafíos pedagógicos concretos en la enseñanza del inglés técnico para estudiantes de Ingeniería de Telecomunicaciones. Cada propuesta se ha diseñado para atender necesidades reales del aula, fomentar la participación activa y facilitar la adquisición de terminología especializada en contextos auténticos.

La primera actividad consiste en una simulación de reunión virtual que permite trabajar con terminología especializada en un entorno comunicativo realista. Además, el uso de salas de trabajo en plataformas de videoconferencia facilita la gestión de grupos numerosos, creando espacios de interacción más reducidos y participativos con herramientas como: *Zoom, Microsoft Teams, Google Meet, Google Docs*. Los estudiantes trabajan en pequeños equipos y simulan una reunión de ingeniería centrada en la resolución de una incidencia técnica, como interferencias en un sistema 5G o un corte en una red de fibra óptica. Se asignan roles específicos (ingeniero de sistemas, analista, responsable de pruebas, etc.) para estructurar la participación. Cada estudiante prepara una intervención breve utilizando terminología especializada. El grupo presenta y discute posibles soluciones de manera colaborativa. La sesión se graba para permitir una revisión posterior por parte de compañeros y docentes.

La segunda actividad consiste en la construcción colaborativa de un glosario técnico multimodal mediante herramientas como *Padlet, Genially, Canva* o *Quizlet*. Su objetivo principal es mejorar la retención del vocabulario especializado y reforzar la comprensión de materiales multimodales, un componente esencial de la documentación técnica en ingeniería.

Los estudiantes elaboran de manera colaborativa un glosario a partir de términos extraídos de lecturas académicas, manuales técnicos o conferencias. Cada entrada incluye una definición redactada por el propio estudiante, una imagen o diagrama que represente el concepto, una oración de ejemplo que muestre su uso contextualizado y una breve nota de voz con la pronunciación y una explicación complementaria.

Este formato multimodal favorece la integración de habilidades visuales, auditivas y verbales, y permite que los estudiantes procesen la terminología desde múltiples perspectivas. Los glosarios se actualizan periódicamente y se utilizan como base para cuestionarios, actividades de revisión por pares y tareas de consolidación.

Además, esta actividad permite un andamiaje flexible: los estudiantes con menor dominio lingüístico pueden comenzar con términos básicos, mientras que quienes poseen mayor

competencia trabajan con conceptos más complejos. De este modo, se atiende la diversidad de niveles dentro del aula y se garantiza una participación inclusiva.

La actividad tres combina el análisis de un estudio de caso con la participación en un foro asincrónico, integrando habilidades de lectura, escritura técnica y comunicación profesional. Se presenta a los estudiantes un caso realista, por ejemplo, un fallo de protocolo en un sistema de comunicación inalámbrica, acompañado de materiales textuales y visuales, como diagramas, tablas o esquemas de red.

Los estudiantes deben identificar el problema principal, elaborar un breve informe escrito que incluya al menos cinco términos técnicos trabajados en clase y participar en un foro de discusión en plataformas como *Moodle* o *Edmodo*, respondiendo a las aportaciones de dos compañeros con sugerencias, comentarios o ampliaciones técnicas.

Esta actividad responde a varios desafíos pedagógicos. En primer lugar, permite que los estudiantes trabajen a su propio ritmo, lo que resulta especialmente útil en grupos con niveles lingüísticos heterogéneos. En segundo lugar, la interacción asincrónica facilita la participación en clases numerosas, asegurando que todos puedan contribuir de manera significativa. Finalmente, el análisis de materiales multimodales fomenta la capacidad de interpretar datos textuales y gráficos, una habilidad indispensable en la ingeniería contemporánea.

## 9. CONCLUSIONES

El inglés con fines específicos en el ámbito de la Ingeniería de Telecomunicaciones se sitúa en un punto de encuentro entre la lingüística aplicada, la didáctica de lenguas y la formación técnica avanzada. Su objetivo va mucho más allá de enseñar terminología especializada: se orienta a desarrollar una competencia profesional amplia, que permita a los futuros ingenieros comprender y producir géneros técnicos, desenvolverse en entornos multimodales, colaborar en equipos internacionales y manejar información compleja de forma crítica y eficaz.

A partir del recorrido conceptual y de las propuestas didácticas analizadas, pueden extraerse varias conclusiones relevantes. La primera de ellas es la importancia del análisis de necesidades. El diseño de cursos de *ESP* verdaderamente útiles debe partir de un conocimiento detallado de las tareas, géneros y prácticas comunicativas propias de la Ingeniería de Telecomunicaciones. Sin este diagnóstico inicial, existe el riesgo de ofrecer contenidos demasiado generales, alejados de las demandas reales del campo profesional.

La segunda de ellas se corresponde con el papel central de la multimodalidad. La documentación técnica en telecomunicaciones combina de manera natural texto, gráficos, tablas, diagramas y datos numéricos. Por ello, la enseñanza del *ESP* no puede limitarse al trabajo con textos escritos: debe incorporar de forma sistemática la interpretación y producción de recursos visuales y audiovisuales, esenciales para comprender y comunicar información técnica.

La tercera conclusión es considerar las TIC como eje estructural. Las tecnologías digitales no solo funcionan como herramientas de apoyo, sino que forman parte del propio ecosistema comunicativo de la ingeniería. La comunicación profesional se desarrolla, en gran medida, en entornos virtuales y colaborativos. Integrar laboratorios virtuales, videoconferencias, foros y plataformas de trabajo compartido permite acercar las tareas del aula a las prácticas reales del sector.

La necesidad de modelos integrados y sostenibles es la cuarta conclusión. Para que el *ESP* tenga un impacto real, debe ocupar un lugar estratégico dentro del programa formativo y no quedar relegado a asignaturas aisladas. La colaboración entre docentes de lengua, profesorado de ingeniería y representantes de la industria resulta clave para construir itinerarios coherentes, actualizados y sostenibles en el tiempo.

Por último, el desarrollo de competencias transferibles a través de actividades propuestas tales como simulaciones de reuniones, glosarios multimodales, estudios de caso o presentaciones técnicas, las cuales están diseñadas para fomentar habilidades que trascienden la asignatura: pensamiento crítico, resolución de problemas, alfabetización digital y autonomía en el aprendizaje. Estas competencias son esenciales en un entorno tecnológico marcado por la innovación constante.

En definitiva, la consolidación de programas de *ESP* en Ingeniería de Telecomunicaciones no debe entenderse como un añadido opcional, sino como un componente esencial de la formación de ingenieros capaces de participar plenamente en comunidades técnicas globales. La evidencia reciente y las experiencias de innovación docente apuntan en una dirección clara: cuando el *ESP* se integra de manera coherente, contextualizada y apoyada en tecnologías digitales, contribuye de forma decisiva a la empleabilidad, al rendimiento académico y a la construcción de una identidad profesional preparada para comunicar, negociar y colaborar más allá de fronteras lingüísticas y geográficas.

## REFERENCIAS

- Alhomidan, A. M. A. (2025). *Integrating English for Specific Purposes in Technical and Vocational Education: A Sustainable Model for Industry–Education Alignment*. Research Publish Journals.
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for Specific Purposes*. Routledge.
- Beltrán-Palanques, V., & Querol-Julián, M. (2024). The genre of PechaKucha presentations: Analysis and implications for enhancing multimodal literacy at university. *English for Specific Purposes*, 73, 1–15. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2023.100998>
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press.
- Flowerdew, J. (2015). Corpus-based approaches to language description for English for Specific Purposes. *ESP Today*, 3(2), 139–155. <https://doi.org/10.1017/S0261444814000378>
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach*. Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2018). *Genre and Second Language Writing*. University of Michigan Press.
- Kausar, S. B. (2025). Integrating English for Specific Purposes (ESP) in Engineering Education. *International Journal of Engineering and Advanced Technology Studies*, 13(3), 32–41. <https://doi.org/10.37745/ijeats.13/vol13n33241>

- Kırkgöz, Y., & Dikilitaş, K. (Eds.). (2018). *Key Issues in English for Specific Purposes in Higher Education*. Springer.
- Luna-Ríos, F. E. (2021). Engineering students' needs in the design of an ESP reading course. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), 24–36.  
<https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7838>
- Murali, V., Chaitanya, E. K., & Reddy, R. S. (2025). Building bridges: Enhancing engineering students' English skills for global success. *International Journal of Research in English*, 6(2), 498–504.  
<https://doi.org/10.33545/26648717.2024.v6.i2h.273>
- Plastina, A. F. (2013). Multimodality in English for specific purposes. *LFE. Revista de Lenguas para Fines Específicos*, 19, 375–398.

## Capítulo 11. Transferencia interlingüística en la expresión de la modalidad en inglés como L2: análisis de corpus de estudiantes hispanohablantes universitarios

Carolina González Quintana

<https://orcid.org/0009-0006-6128-3026>

*Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)*

<https://doi.org/10.14679/4706>

**Resumen:** Este trabajo investiga la adquisición de la modalidad lingüística en estudiantes universitarios hispanohablantes de inglés como segunda lengua (L2). La investigación analiza la complejidad de los verbos modales debido a su naturaleza polisémica y la influencia constante de la lengua materna (L1). El objetivo principal fue valorar el conocimiento y analizar el uso de estos verbos en el discurso libre. Mediante un análisis cualitativo de un corpus de 25 textos de producción libre escritos por 32 alumnos (niveles A1-A2), se examinó la frecuencia y el valor semántico (epistémico, deóntico y dinámico) de los modales empleados. Los resultados revelaron un rango modal restringido y la ausencia total de los verbos modales *may* y *might*. Estos hallazgos confirman que la transferencia lingüística del verbo español *poder* induce un uso desmedido del verbo modal *can* en contextos de posibilidad donde otros modales serían más adecuados. Se concluye que el enfoque didáctico tradicional basado en la gramática es insuficiente, recomendando una metodología orientada al uso pragmático y semántico en contextos hipotéticos.

**Palabras clave:** transferencia lingüística, verbos modales, interlengua

**Abstract:** This study investigates the acquisition of linguistic modality in Spanish-speaking university students of English as a second language (L2). The research analyzes the complexity of modal verbs stemming from their polysemic nature and the constant influence of the native language (L1). The primary objective was to evaluate knowledge and analyze the use of these verbs in free discourse. Through a qualitative analysis of a corpus comprising 25 free-production texts written by 32 students (levels A1-A2), the study examined the frequency and semantic value (epistemic, deontic, and dynamic) of the modals employed. The results revealed a restricted modal range and the total absence of the verbs *may* and *might*. These findings confirm that the linguistic transfer of the Spanish verb *poder* induces an excessive use of the central modal *can* in contexts of possibility where other modals would be more appropriate. It is concluded that the traditional grammar-based didactic approach is insufficient, recommending a methodology oriented toward pragmatic and semantic use within hypothetical contexts.

**Keywords:** linguistic transfer, modal verbs, interlanguage

### 1. INTRODUCCIÓN

Los verbos modales representan uno de los dominios más complejos de la gramática inglesa para los estudiantes de inglés como segunda lengua (L2), principalmente debido a su

carácter polisémico, su multifuncionalidad y su fuerte dependencia del contexto discursivo. Formas como *can*, *may*, *might*, *must* o *should* no se limitan a desempeñar funciones estrictamente gramaticales, sino que operan como recursos modales para la expresión de nociones tales como posibilidad, obligación, necesidad, permiso o grado de certeza, tanto en el ámbito epistémico como en el deóntico o dinámico (Hoye, 2008; Palmer, 1990; von Wright, 1951). Esta diversidad funcional demanda del aprendiz un elevado nivel de competencia no solo lingüística, sino también pragmática y sociolingüística.

La literatura especializada ha documentado ampliamente las dificultades que experimentan los hablantes no nativos en la adquisición y uso adecuado de los verbos modales. Hinkel (1995) señala que los estudiantes suelen tener problemas para interpretar y producir los matices modales de la lengua meta, mientras que Aijmer (2002) observa que incluso entre hablantes nativos el uso de los modales es altamente variable y complejo, lo que incrementa la carga cognitiva para los aprendientes. Asimismo, Chen (2012) destaca que la modalidad epistémica constituye un desafío particular, dadas la ambigüedad semántica y la flexibilidad contextual inherentes a muchos de estos verbos. Desde una perspectiva discursiva, Salazar (2008) sostiene que la adquisición de la modalidad trasciende el dominio formal y requiere el desarrollo de una competencia retórica que permita una gestión eficaz del significado modal en el discurso.

Ante esta situación, el presente estudio se planteó como objetivo principal evaluar el conocimiento del sistema modal en un grupo de estudiantes universitarios hispanohablantes y examinar el impacto de la transferencia de la L1 en su producción textual. Para guiar este estudio, se plantearon las siguientes preguntas de investigación basadas en los objetivos propuestos: ¿cuál es el nivel de conocimiento y uso efectivo de los verbos modales en la producción textual libre de estudiantes universitarios con nivel básico (A1-A2)?; ¿existen patrones de transferencia lingüística de la L1 que restrinjan el rango de verbos modales utilizados por los alumnos?; ¿cómo se distribuyen los usos de los verbos modales según las categorías de modalidad epistémica, deóntica y dinámica en los textos analizados?

## **2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DE LA MODALIDAD**

El campo de los verbos modales y la modalidad es amplio, ya que la expresión de posibilidades, intenciones, necesidades o deducciones no se limita a los verbos modales centrales (*central modals*), sino que involucra otros recursos a disposición del hablante.

### **2.1. El verbo y su estructura gramatical**

Para comprender la función de los verbos modales, es fundamental contextualizarlos dentro de la estructura del verbo. Eckersley y Eckersley (1960) describieron el verbo como la parte más importante del discurso en la mayoría de las oraciones, definiéndolo como una palabra que expresa algo sobre una persona, animal o cosa, que predica, asiste en la predicación, pregunta o expresa un mandato. Las características definitorias del verbo incluyen el tiempo (*tense* y *time*), el aspecto, el modo y la voz.

El *Oxford English Dictionary* define el término *tense* como las formas o modificaciones en la conjugación que indican diferentes tiempos (pasado, presente o futuro) en los que la acción o estado se considera que ocurre o existe. En cuanto al aspecto, éste es la categoría gramatical que expresa el desarrollo interno de la acción verbal (durativa, perfecta, etc.). La categoría gramatical expresada mediante flexión que manifiesta la actitud del hablante hacia lo enunciado o la dependencia de subordinación es el modo y, por último, la voz, es la categoría que indica la relación del sujeto con la acción.

La clasificación inglesa de verbos se divide en verbos principales (núcleo del predicado, aportan información léxica) y verbos auxiliares (funcionan como pre-modificaciones, aportan información gramatical o significados actitudinales). Los verbos auxiliares se subdividen en: *primary auxiliaries* (*do, have, be*); *central modals* (*can, could, will, would, may, might, shall, should, must*); y *marginal modals* o *semimodals* (*ought to, used to, have to, need, dare*).

## **2.2. Características de los verbos modales**

Los verbos modales constituyen un grupo especial de auxiliares utilizados para expresar significados como permiso, habilidad, posibilidad o certeza. Poseen características gramaticales muy diferenciadas como la ausencia de formas (no tienen infinitivo ni participio; requieren expresiones alternativas como *be able to* o *have to*); la concordancia (la 3ª persona del singular del presente no lleva -s); el auxiliar *do/did* (las formas interrogativas y negativas no utilizan los auxiliares *do/did*); el infinitivo (el infinitivo que les sigue no lleva la marca *to*); la temporalidad (no se utilizan para expresar eventos que están ocurriendo o que han ocurrido, sino para situaciones que se esperan que ocurran o para expresar posibilidad o necesidad y tienen una forma especial para el pasado, el infinitivo perfectivo).

En cuanto a su significado, Swan y Walker (2011) dividen los modales en categorías de certeza (seguridad, probabilidad, posibilidad) y obligación y libertad (aconsejar, habilidad, petición, órdenes).

## **2.3. Clasificación semántica de la modalidad**

Es crucial distinguir el *modo* (término gramatical) de la *modalidad* (término semántico). Collins (2009, p.11) define la *modalidad* como un rango de nociones semánticas que incluyen posibilidad, necesidad, habilidad, obligación, permiso e hipótesis, y lo que tienen en común es que todas involucran algún tipo de no facticidad. El interlocutor juega un papel central, realizando un juicio sobre si una proposición es posible o necesariamente verdadera.

Narrog (2005) define la modalidad como una categoría lingüística que hace referencia al estatus factual de un estado de cosas. Una expresión está modalizada cuando el estado de cosas que describe no se presenta como claramente verdadero ni claramente falso, sino como indeterminado desde el punto de vista de su facticidad. En otras palabras, el hablante no afirma ni niega que el hecho ocurra, sino que introduce algún grado de posibilidad, probabilidad, necesidad, obligación, duda o suposición.

La modalidad se clasifica en tres tipos principales que operan sobre diferentes dominios:

### **2.3.1. Modalidad Epistémica**

Se relaciona con el juicio de verdad del hablante sobre la realidad de una proposición. Opera en una escala desde una débil posibilidad hasta una fuerte necesidad. Collins (2009) la vincula con la actitud del hablante hacia la realidad de la situación. Los verbos modales *may* y *must* marcan los grados básicos de posibilidad y necesidad epistémica, respectivamente. Los verbos claves son: *may*; *must* (expresa confianza del hablante, deducción); *can* (sólo en contextos no afirmativos); *should* (suposición provisional); y *will* (predicción o previsibilidad). Los modales epistémicos son a menudo subjetivos, procediendo el juicio del propio hablante.

### **2.3.2. Modalidad Deóntica**

Se refiere a lo que es obligatorio o permitido según leyes, normas o un conjunto de principios morales. Identifica circunstancias externas al participante (personas, normas, leyes) que imponen una obligación o conceden un permiso. Quirk et al. (1985) la

denominan modalidad *intrínseca*, ya que implica algún tipo de control humano sobre una acción. Los verbos claves son: *must*; *should* (indica lo que el hablante considera deseable o apropiado); *have to* (se prefiere para obligaciones externas o más objetivas); *may* y *can* (uso menos común). Su naturaleza es básicamente *performativa*, lo que significa que el hecho ocurre en el momento en que se expresa, y los verbos modales que la expresan no suelen tener formas de pasado.

### **2.3.3. Modalidad Dinámica**

Se relaciona con la habilidad y la disposición. Palmer (1990) la utiliza para referirse a la modalidad de los sucesos que no están condicionados deónticamente. Incluye significados de habilidad, intención y raíz no deóntica. La necesidad en esta modalidad surge de las circunstancias o de las propias inclinaciones del sujeto. Los verbos claves son: *can* y *could*, verbos modales dinámicos prototípicos. *Have to* expresa necesidad dinámica con más frecuencia que el verbo modal *must*. Los verbos modales *will* (intención, disposición) y *would* (intención hipotética) también poseen valor dinámico. Esta modalidad puede ser *neutral* (circunstancial) u *orientada al sujeto* (derivada de las características intrínsecas del sujeto).

## **3. ADQUISICIÓN DE L2 Y DESAFÍO DE LA MODALIDAD**

### **3.1. Influencia de la L1 y la Interlengua**

Cuando se aprende una lengua, el estudiante no es una *tabula rasa* sino que en el bagaje de sus conocimientos de otras lenguas como la materna o incluso de otras áreas, ha aprendido técnicas o procesos que le ayuden a asimilar los nuevos conocimientos. Es por esto por lo que la lengua materna influye en el proceso de aprendizaje de otra lengua y, en algunas ocasiones, ayuda al estudiante pero, sin embargo, en muchos casos la influencia de esta denominada L1 hace que el estudiante copie estructuras que no son las correctas en esa otra lengua que estudia, denominada L2. En este proceso de aprendizaje, surge el término acuñado por Selinker (1972) de *interlengua* que expresa todas aquellas fases por las que el estudiante va atravesando y que conforman un sistema creado individualmente con sus propias reglas.

La adquisición de los modales es uno de los aspectos más difíciles en el aprendizaje del inglés como L2. Como ya hemos apuntado, esta dificultad se debe a la naturaleza polisémica de los modales, la variedad de formas para expresar la modalidad y la posible escasez de materiales pedagógicos que presenten su uso correcto.

En el caso específico de los estudiantes hispanohablantes, la dificultad se agrava por la falta de correspondencia directa y numérica entre el extenso sistema modal inglés y el sistema español, que recurre de forma más restringida a modos como el subjuntivo y el condicional para estas funciones semánticas.

### **3.2. Patrones de uso en estudiantes hispanohablantes**

Las investigaciones previas sobre estudiantes españoles, como las realizadas por Sánchez y Alonso (2005) y Salazar (2008), han identificado patrones consistentes que sustentan la hipótesis del presente estudio, tales como el uso restrictivo de modales, en el que los estudiantes tienden a utilizar un rango limitado de modales, favoreciendo los términos semánticamente más marcados como los verbos modales *can* o *must*. Otro patrón es la transferencia del verbo modal *can*, en el que se ha documentado un uso excesivo del verbo modal *can* en el discurso de estudiantes españoles. Este fenómeno se explica por la inseguridad en el empleo de los verbos modales *may* y *might*, lo que propicia que los estudiantes utilicen *can* (que es la traducción directa del verbo español *poder*) para expresar posibilidad en contextos donde *may* o *might* serían más apropiados.

Asimismo, la preferencia por *have to* por encima de los verbos modales *must* y *should* para expresar obligación y necesidad. Este uso puede deberse a que *have to* se emplea para significados más objetivos, donde la fuente deóntica es externa al hablante, mientras que el verbo modal *must* se asocia al hablante como fuente deóntica. Por último, un patrón centrado en el enfoque didáctico en el que los estudios concluyen que el enfoque prioritariamente gramatical en la enseñanza de los modales no es el más eficaz para su asimilación.

### **3.3. La importancia del género textual y la postura del autor**

El uso modal varía significativamente según el registro y el tipo de texto. En textos académicos y argumentativos, la expresión de la modalidad epistémica (duda y certeza) es crítica para que el autor pueda diferenciar entre opiniones y hechos y reflejar su compromiso con las afirmaciones. La dificultad para los estudiantes de L2 radica en transmitir declaraciones con un grado apropiado de duda y certeza.

Biber et al. (1999, p. 489) demuestran en su estudio que el uso modal varía notablemente según el registro, puesto que el significado depende en gran medida del contexto. Junto a Biber et al., Aijmer (2002) añade que los temas y, sobre todo, el tipo de texto (literario frente a argumentativo) denotan que algunos de los resultados cuantitativos deben ser interpretados con cautela. Por su parte, Hinkel (1995) también ha demostrado la importancia del tema en la frecuencia de uso de determinados verbos modales.

La preponderancia en el uso de ciertos modales también puede ser dependiente de la cultura y el tema (Hinkel, 1995). Por ejemplo, en textos académicos, los verbos modales son los recursos preferidos para expresar modalidad epistémica tanto para nativos como para estudiantes chinos (Chen, 2012). Estos hallazgos recalcan que el significado de los modales no reside únicamente en la forma, sino que se asigna a las afirmaciones en función del contexto pragmático.

## **4. METODOLOGÍA Y DESCRIPCIÓN DEL CORPUS**

### **4.1. Hipótesis y objetivos**

La investigación se planteó sobre la hipótesis de que los alumnos cometen numerosos errores en el uso de los verbos modales debido a la falta de instrucción orientada al uso pragmático y a la influencia constante de la L1 (*interlengua*), lo que se manifestaría en la sustitución del verbo modal *may* por el verbo modal *can* en contextos de posibilidad.

Los objetivos principales del estudio fueron valorar el conocimiento de un grupo de alumnos del Grado de Educación Social sobre el uso de los verbos modales; analizar el uso de los verbos modales en textos con diferentes temas y propósitos; indagar acerca de las diferencias entre los usos de los verbos modales empleados y relacionar la formación recibida con el uso apropiado de los verbos modales según su modalidad semántica.

### **4.2. Población y corpus analizado**

La población objeto de estudio consistió en 32 estudiantes universitarios del Curso de Adaptación al Grado de Educación Social de la Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Los sujetos, ya titulados en Educación Social, tenían edades entre 22 y 36 años. El nivel general de competencia en inglés se situaba entre A1 y A2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), aunque estaban en preparación para el examen *Preliminary English Test (PET)* (Nivel B1).

El corpus de análisis se compuso de 25 textos originales de producción libre. Los textos fueron recopilados a través del campus virtual (*moodle*) durante el segundo semestre del curso académico 2012-2013. Los temas eran variados (p. ej., cómo mantenerse en forma, hábitos de compra), contextualizados para el examen PET (*Preliminary English Test*).

Es crucial señalar que los textos no fueron modificados ni corregidos. Para asegurar la validez de la investigación, se seleccionaron los textos con un uso más abundante de verbos modales, sin haber inducido su empleo previamente.

### **4.3. Procedimiento de análisis**

El procedimiento de análisis fue cualitativo, centrándose en el análisis de cada uso de un verbo modal. Cada aparición de un modal fue clasificada formalmente dentro de las categorías semánticas de modalidad epistémica, deóntica o dinámica.

## **5. ANÁLISIS DE CORPUS Y RESULTADOS**

El análisis de los 25 textos confirmó que los estudiantes utilizan un rango restringido de modales, y que los usos se concentran en ciertas modalidades semánticas.

### **5.1. Modales de obligación y necesidad (*Must, Have to y Should*)**

#### **5.1.1. *Must***

*Must* expresa principalmente necesidad deóntica (obligación) y epistémica (deducción). Collins (2009) establece que el verbo modal *must* expresa esencialmente necesidad deóntica.

En el corpus, se identificaron 4 casos de *must*, todos categorizados dentro de la modalidad deóntica. Los usos reflejaron obligación impuesta por el propio hablante (uso subjetivo), utilizando la primera persona del singular como en los siguientes ejemplos: *I must save money to pay my University tuition; I must say you that I loves yellow color.*

El uso con sujeto en segunda persona (*you must walk*) también reflejó al hablante actuando como fuente deóntica al imponer lo que debe realizar el interlocutor.

#### **5.1.2. *Have to***

El semimodal *have to* se asocia más a menudo con la obligación derivada de una fuente externa (leyes, normas) y expresa necesidad dinámica y deóntica.

Se identificaron 5 casos de *have to*, distribuidos entre necesidad dinámica, con 4 casos y necesidad deóntica, con 1 caso. En cuanto a la primera necesidad, ésta deriva de la situación o del referente sujeto. Por ejemplo, *I have to do it because this give me an opportunity* (necesidad impuesta por el propio hablante) o *I guess you'll have to buy new clothes here...* (necesidad por factores circunstanciales, el calor). En cuanto a la segunda, se trata del uso en el que el hablante impone al interlocutor lo que es necesario (*You only have to cross the street*).

#### **5.1.3. *Should***

El verbo modal *should* pertenece a la categoría de necesidad y obligación y expresa fundamentalmente modalidad deóntica (consejo, obligación) y, en segundo lugar, epistémica.

Se identificaron 11 casos de uso del verbo modal *should* en el corpus, y su uso modal se categorizó íntegramente dentro de la categoría deóntica. En todos los casos, el hablante actuó como fuente deóntica al ofrecer consejos u obligaciones, como en los ejemplos: *You should sleep eight hours a day; First, the healthy lifestyle... is in my opinion, the lifestyle that we should take.*

### **5.2. Modales de posibilidad, habilidad e intención (*Can, Could, Will y Would*)**

#### **5.2.1. *Can y Could***

Los verbos modales *can* y *could* son prototípicamente modales dinámicos, relacionados con la habilidad, la posibilidad teórica y el permiso.

El verbo modal *can* se categorizó en gran medida dentro de la categoría dinámica, indicando habilidad o posibilidad circunstancial/teórica. Los usos incluyeron habilidad dinámica (potencial) como en el ejemplo *I can not always buy what I want*; posibilidad circunstancial (*I can wear tight and sleeveless dresses*); modalidad dinámica negativa, en la que la forma negativa (*can't*) también expresó posibilidad derivada del propio sujeto, es decir, una fuente interna (*I can't go because I'm working and studying*).

Solo se encontró un caso donde el verbo modal *can* podía categorizarse como epistémico (*what they can tell the rest*). Respecto al verbo modal *could*, su uso principal fue igualmente dinámico, a menudo sugiriendo actividades futuras o potenciales (*we could go to the pool together*). Solo se identificó un caso epistémico (*I think it could be an exciting sport*).

### 5.2.2. *May y Might*

Los verbos modales *may* y *might* son los principales exponentes de la posibilidad epistémica.

Un hallazgo crucial de la investigación fue que no se identificó ningún uso de los verbos modales *may* o *might* en la totalidad de los 25 textos analizados. Esta ausencia respalda directamente la hipótesis de la transferencia de la L1 que induce el uso desmedido de *can* en contextos de posibilidad donde *may* sería más adecuado.

### 5.2.3. *Will y Would*

El verbo modal *will* es predominantemente un exponente de la modalidad epistémica (predicción/previsibilidad), seguido por el uso dinámico (intención). El verbo modal *would* comparte la preferencia por la modalidad epistémica y dinámica, a menudo en un uso hipotético.

Se identificaron 6 casos de *will* y 9 de *would*. El verbo modal *will* con valor epistémico se utilizó en gran medida para la predicción o previsibilidad: *the weather will be hot* o *you will find it*. Un caso se interpretó como uso dinámico (intención): *I will buy patterned T-shirts*. El verbo modal *would* con valor dinámico en la que en la mayoría de los usos se concentraron en la modalidad dinámica, específicamente en la expresión de intención hipotética. Los ejemplos más recurrentes fueron en las estructuras *I would like to* o *I would love to* (*I would like to buy more clothes*).

### 5.3. *Shall*

El verbo modal *shall* expresa principalmente modalidad deóntica y dinámica. No se encontraron usos de *shall* en el corpus.

## 6. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS

El análisis cualitativo del corpus de producción textual libre confirma de manera contundente la hipótesis inicial de la investigación, demostrando dificultades significativas en el manejo del sistema modal del inglés como L2 por parte de estudiantes universitarios hispanohablantes.

En primer lugar, se observa una restricción y concentración modal donde los alumnos emplean un rango de recursos modales restringido, concentrando el uso de los verbos modales *must* y *should* casi exclusivamente en la modalidad deóntica, y utilizando los verbos modales *can* y *could* de manera predominante en la modalidad dinámica (habilidad y posibilidad circunstancial). *Would* también se centró en usos dinámicos de intención (*would like to*).

Asimismo, hay una evidencia de transferencia lingüística (L1). El uso excesivo del verbo modal *can* para expresar posibilidad y, sobre todo, la ausencia total de los verbos

modales *may* y *might* son evidencias directas de la transferencia de la L1 (el verbo *poder* en español). Los alumnos compensan la inseguridad o la falta de conocimiento de los modales de posibilidad epistémica (*may/might*) recurriendo al dinámico *can*.

Además, se comprueba la insuficiencia del enfoque didáctico tradicional, dado que estos resultados, sumados a las conclusiones de la literatura previa, sugieren que la instrucción que ha sido prioritariamente gramatical no es eficaz para la asimilación profunda de los modales.

Por lo tanto, en cuanto a las implicaciones didácticas, la necesidad de una reforma metodológica es imperativa. La enseñanza debe alejarse de la mera presentación de reglas gramaticales y orientarse hacia el uso pragmático y semántico de los modales en el discurso. Se recomienda enfáticamente integrar los verbos modales como parte de un discurso en un contexto semántico y pragmático adecuado (enfoque contextual) y fomentar el uso de modales prioritariamente en contextos de naturaleza hipotética para favorecer su asimilación (contextos hipotéticos). Además, se debe trabajar activamente en la diferenciación semántica entre la posibilidad dinámica (*can*) y la posibilidad epistémica (*may/might*) para superar el fenómeno de transferencia de la L1.

## REFERENCIAS

- Aijmer, K. (2002). Modality in advanced Swedish learners' written interlanguage. In S. Granger, J. Hung & S. Petch-Tyson (Ed.), *Computer Learner Corpora, Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching* (pp. 55-76). John Benjamins Publishing Company. <https://doi.org/10.1075/llt.6.07aij>
- Biber, D., Johansson, S., Leech, G. Conrad, S. & Finegan, E. (Eds.) (1999). *Longman Grammar of spoken and written English*. Longman.
- Chen, Z. (2012). Expression of Epistemic Stance in EFL Chinese University Students' Writing. *English Language Teaching*, 5(10), 173-179. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n10p173>
- Collins, P. (2009). *Modals and quasi-modals in English*. Rodopi.
- Eckersley, C. E., & Eckersley, J. M. (1960). *A comprehensive English grammar for foreign students*. Longman.
- Hinkel, E. (1995). The use of modal verbs as a reflection of cultural values. *TESOL Quarterly*, 29(2), 325–343. <https://doi.org/10.2307/3587627>
- Hoye, L. F. (2008). *Adverbs and modality in English*. Longman.
- Narrog, H. (2005). Modality, mood, and change of modal meaning: A new perspective. *Cognitive Linguistics*, 16(4), 677-731. <https://doi.org/10.1515/cogl.2005.16.4.677>
- Oxford University Press. (n.d.). *Oxford English Dictionary*. <https://www.oed.com>
- Palmer, F. R. (1990). *Modality and the English modals* (2nd ed.). Longman.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., & J. Svartvik. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. Longman.
- Salazar, D. (2008). *Modality in student argumentative writing: A corpus-based comparative study of American, Filipino and Spanish novice writers*. [Tesis no publicada]. Universidad de Barcelona.

- Sánchez, M. J., y Alonso, P. (2005). Estudio contrastivo del uso de los verbos modales ingleses y de su organización semántica. *Porta Linguarum*, 3, 95–110. <https://doi.org/10.30827/Digibug.29123>
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, 209-231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Swan, M., & Walker, C. (2011). *Oxford English grammar course: Intermediate. A grammar practice book for intermediate and upper-intermediate students of English: With answers*. Oxford University Press.
- von Wright, G. H. (1951). *An essay in modal logic*. North-Holland Publishing Company.

## Capítulo 12. Immortality, Identity, and Masculinity: Gothic Temporality and the Quest for Existential Meaning in *Dracula* (1992) and *Interview with the Vampire* (1994)

Maria Grajdian

<https://orcid.org/0000-0003-1732-7117>

*University of Cologne (Germany)*

<https://doi.org/10.14679/4707>

**Abstract:** This paper examines Francis Ford Coppola's *Dracula* (1992) and Neil Jordan's *Interview with the Vampire* (1994) as seminal examples of Gothic cinema intertwining aesthetics, temporality, and philosophical inquiry to explore masculinity, power, and identity. By situating the narratives within their historical, cultural, and cinematic contexts, the study investigates the ways in which Gothic tropes – immortality, the uncanny, and the grotesque – interact with representations of male subjectivity, moral ambiguity, and the pursuit of existential meaning. Drawing on interdisciplinary approaches from film studies, memory and trauma theory, and masculinity studies, the paper demonstrates how these films construct temporal and spatial liminality to problematize fixed notions of identity, while emphasizing ethical reflection, vulnerability, and humanist concerns. Through detailed analyses of visual style, narrative structure, and character dynamics, the study elucidates Coppola's and Jordan's deployment of Gothic aesthetics to interrogate hegemonic and counter-hegemonic masculinities, the ethics of power, and the human confrontation with mortality. Ultimately, the paper argues that Gothic cinema of the 1990s offers a critical lens for understanding broader cultural anxieties surrounding gender, temporality, and identity, and highlights the enduring relevance of these films for contemporary discussions on cinematic storytelling, existential inquiry, and the fluidity of human subjectivity.

**Keywords:** gothic cinema, trauma, memory, existentialism, cultural critique

### 1. INTRODUCTION: APPROACHING GOTHIC CINEMA OF LATE 20<sup>TH</sup> CENTURY

Cinema has long served as a mirror and mediator of human experience, translating the complexities of social, psychological, and cultural life into visual and narrative form. From early silent spectacles to contemporary blockbusters, films explore enduring questions of identity, power, morality, and the search for meaning. Particularly within the Gothic and supernatural genres, filmmakers have repeatedly interrogated the boundaries of temporality, mortality, and human desire, using fantastical motifs to reflect on deeply human concerns, as through their capacity to merge aesthetic innovation with philosophical inquiry, films can articulate universal themes while remaining sensitive to their historical and sociocultural contexts. Gothic cinema thus provides a unique vantage point for examining evolving conceptions of masculinity, authority, and existential purpose across time and space.

This paper examines Francis Ford Coppola's *Dracula* (1992) and Neil Jordan's *Interview with the Vampire* (1994) as paradigmatic examples of Gothic cinema which interrogate masculinity, power, identity, and the pursuit of meaning. Both films, adapting seminal literary texts, offer rich visual and narrative landscapes through which the complexities of human existence are explored: on the one hand, Coppola's *Dracula* reimagines Bram Stoker's novel (1897) by framing its eponymous character as both historical figure and mythic archetype, revealing the fragility and performativity of hegemonic masculinity while situating the quest for immortality and love at the center of the narrative; on the other hand, Jordan's *Interview with the Vampire* adapts Anne Rice's novel (1976) to probe the tensions between predatory dominance and introspective vulnerability, presenting male identity as a contested, multifaceted construct while exploring ethical responsibility, relational attachment, and the search for purpose across centuries. Beyond their Gothic imagery and vampiric motifs, both films operate at the intersection of aesthetic innovation and philosophical reflection as they employ cinematographic techniques, production design, and acting to render timeless explorations of identity and power, emphasizing the liminality of their protagonists' existence. Furthermore, by juxtaposing historical specificity with universal human dilemmas, these works interrogate cultural anxieties, the fluidity of selfhood, and the ethical dimensions of immortality, establishing a fertile ground for interdisciplinary inquiry into gender, ontology, and temporality.

Scholarship on Gothic cinema and vampire narratives has consistently foregrounded the genre's capacity to interrogate societal norms, psychological tensions, and philosophical questions. Early studies, such as those by Punter and Byron (2004), highlight the Gothic as a lens through which anxieties surrounding modernity, mortality, and the uncanny are articulated: within this framework, vampires operate as metaphors for the Other, embodying both societal fears and suppressed desires, including questions of gendered power, transgression, and moral ambiguity. Scholarship on *Dracula* specifically has examined the interplay between historical adaptation and postmodern reinterpretation, noting how Coppola's rendering negotiates Stoker's Victorian concerns with late 20<sup>th</sup>-century discourses on hegemonic masculinity, eroticism, and existential longing (Connell, 2005; Hutcheon, 2006). Gary Oldman's performance, along with the film's use of chiaroscuro lighting, symbolic costumes, and non-linear narrative, has been analyzed for its dual function in conveying vulnerability and commanding authority, thereby complicating conventional Gothic archetypes. Similarly, analyses of *Interview with the Vampire* situate the film within debates on queer subtext, male intimacy, and the destabilization of traditional gender norms (Butler, 1990; Sedgwick, 2015 [1985]). Critics such as Elsaesser and Hagen (2009) have emphasized the immersive quality of the mise-en-scène, noting its capacity to evoke temporal dislocation and existential reflection. Interdisciplinary studies likewise explore the films' philosophical dimensions, linking vampiric immortality to existentialist and humanistic inquiries on freedom, purpose, and moral responsibility (Camus, 1942; Frankl, 1946; Sartre, 1970). More recent scholarship has expanded these approaches to include postcolonial and global perspectives, interpreting vampiric narratives as sites of negotiation between cultural identity, Otherness, and historical displacement (Bhabha, 1994; Said, 1978). Together, these studies establish a robust foundation for analyzing how Gothic cinema, through its interplay of aesthetics, narrative, and performance, engages audiences in critical reflection on masculinity, identity, power, and the pursuit of meaning.

This paper adopts a multi-layered, interdisciplinary methodology combining film analysis, literary adaptation studies, and gender and identity theory. Thus, close textual

and visual analysis is employed to examine cinematography, production design, costume, lighting, and acting as integrated elements shaping narrative and thematic meaning, with particular attention given to how Gothic aesthetics – including chiaroscuro lighting, Baroque and Art Nouveau-inspired sets, as well as symbolic color schemes – articulate psychological states, temporal dislocation, and ethical dilemmas. In addition, comparative adaptation studies are utilized to situate the films within broader literary and cinematic traditions: by examining the divergences and convergences between Stoker's and Rice's novels and their cinematic counterparts, the paper interrogates the reinterpretation of source material and the films' responses to contemporary cultural and philosophical concerns. Thirdly, theoretical frameworks from gender studies and postmodern identity theory are applied to analyze constructions of masculinity, power, and selfhood: Judith Butler's theories of performativity (1990, 2024) and R. W. Connell's concept of hegemonic masculinity (2005) provides a lens for evaluating male identity as enacted, contested, and contextually negotiated, while Stuart Hall's notion of hybrid, performative identity (1996) supports readings of the characters' fluid, liminal existence. Fourthly, philosophical and existential perspectives, drawing on Camus (1942), Frankl (1946) and Sartre (1970), inform interpretations of the films' exploration of mortality, purpose, and ethical responsibility. Last but not least, sociocultural contextualization is applied, situating the films within late 20<sup>th</sup>-century anxieties regarding globalization, technology, disease, and shifting gender norms. By integrating these methods, the paper illuminates the interplay between cinematic form, thematic depth, and historical resonance, offering a holistic understanding of the films' engagement with perennial human questions.

The paper is organized into two principal segments, each devoted to one of the films under study: the first segment provides an in-depth analysis of Coppola's *Dracula* (1992), examining the representation of masculinity and power, the existential and ethical dimensions of immortality, and the construction of identity beyond historical and geographical constraints while interrogating the interplay between aesthetic techniques – cinematography, set design, costume, and performance – and thematic concerns. The second segment focuses on Jordan's *Interview with the Vampire* (1994), highlighting similar motifs of masculinity, ethical responsibility, and identity formation, in parallel with an emphasis on temporal and spatial dislocation and the interplay between Gothic visuality and philosophical inquiry. Both chapters adopt a comparative lens, drawing connections between the films while highlighting the distinct approaches of Coppola and Jordan to shared thematic concerns. The conclusion delivers an analytical synthesis while outlining directions for further research based on the findings and limitations of the present study.

## **2. DRACULA (1992): MASCULINITY, POWER, AND IDENTITY BEYOND TIME AND SPACE**

Francis Ford Coppola's *Dracula* (1992), a bold reimagining of Bram Stoker's 1897 novel, demonstrates the distinctive capacity of live-action cinema to construct, interrogate, and dismantle aesthetic and ideological frameworks. Far more than a lavish Gothic spectacle, the film functions as a complex meditation on masculinity, power, desire, meaning, and the formation of identity beyond historical and geographical boundaries. Through its meticulous visual design, stylized performances, and thematic density, Coppola's *Dracula* invites sustained reflection on the human condition within shifting socioeconomic and political-cultural contexts. While firmly grounded in its literary source, the film transcends adaptation to articulate late 20<sup>th</sup>-century concerns through a timeless exploration of vulnerability, longing, and moral responsibility.

At its core, *Dracula* is a Gothic inquiry into masculinity and power, exposing them as paradoxical and performative rather than stable or innate. Gary Oldman's portrayal of Count Dracula oscillates between monstrosity and tragedy, between commanding virility and emotional fragility, capturing the dual nature of masculine power: its seductive force and its destructive excess. Dracula's vampirism manifests as an insatiable hunger for control, immortality, and domination, yet his yearning for his lost wife Elisabeta profoundly humanizes him. His obsession with Mina (Winona Ryder), whom he believes to be Elisabeta's reincarnation, undermines his authority by revealing an irreducible need for intimacy and meaning. Thus, power in *Dracula* is shown to be inherently unstable, continually undermined by emotional dependency and existential vulnerability. Moreover, Coppola's decision to foreground Dracula's origin as Vlad the Impaler – an embittered warrior who renounces God following the death of his beloved – introduces a historical and psychological dimension to masculinity. Vlad's transformation into Dracula is framed not simply as a supernatural curse but as an existential rupture – such a reinterpretation aligns with postmodern critiques of hegemonic masculinity, which emphasize the emotional, social, and ethical costs of male dominance. As R. W. Connell notes, hegemonic masculinity is not a fixed identity but a configuration of practices which sustains male dominance while remaining perpetually fragile (2005). Dracula's descent into monstrosity illustrates this instability: his pursuit of absolute power isolates him from human connection and ultimately erodes his sense of self.

The film further complicates masculinity by presenting competing male archetypes: Jonathan Harker (Keanu Reeves) embodies Victorian ideals of rationality, propriety, and emotional restraint, yet his masculinity proves ineffectual in the face of Dracula's transgressive force as his helplessness exposes the limitations of a masculinity grounded solely in social conformity and moral discipline. Van Helsing (Anthony Hopkins), by contrast, represents a hybrid masculinity which fuses scientific rationality with spiritual conviction: as mentor, protector, and strategist, he wields authority in service of collective survival rather than domination. Nevertheless, his obsessive zeal mirrors Dracula's own fixation, blurring distinctions between savior and monster and suggesting that the exercise of power – even in the name of good – remains ethically fraught. This dialectical portrayal of masculinities resonates with Judith Butler's theory of gender performativity (1990), which conceives gender as an unstable set of enacted behaviors shaped by social norms rather than an essential identity: in *Dracula*, masculinity emerges as a contested site where power, desire, and vulnerability intersect, at the same time as existential yearning permeates it, as its characters grapple with mortality, love, and purpose. Dracula's immortality, initially framed as omnipotence, is gradually revealed as a profound curse: eternal life devoid of meaning becomes a form of existential imprisonment. His obsessive pursuit of Mina represents a misguided attempt to reclaim lost purpose, echoing Viktor Frankl's assertion that suffering becomes unbearable only in the absence of meaning (1946): thus, the more Dracula seeks control, the further he retreats from humanity. Mina, likewise, navigates her own existential conflict, torn between marital duty to Harker and her intense attraction to Dracula, with her eventual refusal of immortality foregrounding agency and moral choice as prerequisites for a meaningful life.

The tension between desire and responsibility, autonomy and obligation, resonates strongly with modern audiences confronting similar dilemmas in increasingly fragmented societies. While Dracula's longing for eternal love reflects humanity's enduring desire for transcendence, the film insists that immortality exacts an unbearable cost. Isolated from human temporality, Dracula's existence becomes cyclical and predatory, underscoring that meaning arises not from power or pleasure but from ethical relation.

The film's climactic moment – Dracula's acceptance of death through Mina's act of mercy – articulates a redemptive logic grounded in renunciation rather than domination: meaning, the film suggests, is found not in conquering time but in embracing vulnerability and accountability. One of *Dracula's* most compelling achievements lies in its construction of identity beyond fixed historical and geographical coordinates. Although situated in Victorian England and Eastern Europe, the narrative transcends its setting through symbolic imagery and non-linear temporality. Dracula's dual identity as both Vlad the Impaler and the Count collapses distinctions between history and myth, aligning with postmodern theories that reject essentialist notions of selfhood. As Butler (2024) argues, identity is constituted performatively through repeated acts rather than originating from a stable essence: Dracula's shifting roles – warrior, lover, monster – exemplify this performativity, challenging viewers to reconsider the coherence of identity itself. The film further situates identity within global flows of power and difference: Dracula's migration from Eastern Europe to England mirrors anxieties surrounding globalization, cultural hybridity, and the destabilization of national boundaries. Scholars such as Edward Said (1978) and Arjun Appadurai (1996) have examined the ways in which the figure of the foreign Other functions as both threat and mirror within Western imaginaries. Dracula embodies this duality: exoticized and feared, yet reflective of Western repressed desires, his shapeshifting abilities underscoring the fluidity of identity, aligning with Zygmunt Bauman's (2000) concept of "liquid modernity", in which identity is unstable, multiple, and continuously renegotiated.

Visually, *Dracula* is a tour de force of cinematic craftsmanship, combining traditional and experimental techniques to produce a richly immersive aesthetic. Coppola's deliberate reliance on practical, in-camera effects – shadow play, forced perspective, superimposition – recalls early cinematic magic, particularly the work of Georges Méliès, lending the film a meta-cinematic dimension. This aesthetic choice grounds the supernatural in material reality while enhancing the film's dreamlike quality. The production design, drawing on Symbolist and Art Nouveau influences, dissolves boundaries between reality and fantasy, with Eiko Ishioka's Oscar-winning costumes functioning as extensions of character psychology, and Dracula's elaborate garments and Mina's ethereal attire visually encoding inner conflict and transformation. Cinematographer Michael Ballhaus's use of chiaroscuro lighting intensifies the film's Gothic sensibility, emphasizing moral ambiguity and emotional tension. Color symbolism plays a crucial role, with red dominating the palette to signify passion, violence, and immortality. This visual excess situates the narrative in a timeless, otherworldly realm, while reinforcing psychological depth. As Linda Hutcheon (2006) observes, postmodern adaptation thrives on intertextual layering, allowing works to operate as "textual mosaics" which transcend their historical: *Dracula* exemplifies this process, blending literary heritage, cinematic history, and contemporary theory into a cohesive aesthetic statement.

The film's thematic richness invites interdisciplinary engagement across psychology, sociology, and cultural studies: psychologically, Dracula functions as an embodiment of the Jungian shadow, externalizing repressed fears and desires. His predatory intimacy and Mina's conflicted attraction can be examined through attachment theory (Dworkin, 1988; Erikson, 1980) and trauma studies (Conti, 2021; Herman, 1992). Vampirism itself operates as a metaphor for addiction and compulsion, resonating with sociological analyses of stigma, dependency, and autonomy (Goffman, 1956; Friedman, 2003). Sociopolitically, *Dracula* reflects late 20<sup>th</sup>-century anxieties surrounding globalization, technological acceleration, and the erosion of traditional structures. Dracula's invasion of

England can be read as a metaphor for imperial anxiety, cultural contamination, and fears of hybridity, echoing Said's critique of Orientalism (1978), as the film's juxtaposition of industrial modernity with primal nature further gestures towards ecological concerns and ethical debates about scientific progress.

Coppola's *Dracula* exemplifies the transformative potential of auteur cinema: by re-envisioning a canonical text through a distinctive artistic lens, Coppola demonstrates the ways in which cinema can challenge inherited narratives and expand cultural imagination. His insistence on practical effects and collaboration with artists such as Ishioka and Ballhaus highlight the value of creative risk in an increasingly digital cinematic landscape. Gary Oldman's performance anchors the film's emotional complexity, eliciting both terror and empathy, while Winona Ryder's Mina emerges as an agentive figure rather than a passive victim. For contemporary audiences, *Dracula* continues to resonate as a reflection on love, power, and identity amid uncertainty. Released in the 1990s, the film engaged viewers navigating post-Cold War realignments, neoliberal transformations, and technological upheaval. Its thematic focus on alienation and longing speaks to enduring human concerns, while its aesthetic synthesis bridges classical and modern cinematic traditions. As Pauline Kael observed, the most powerful works of art compel audiences to see familiar realities anew (1996). In this sense, *Dracula* remains a vital cultural text – one that illuminates the complexities of human desire and the evolving role of cinema as both mirror and catalyst for critical reflection.

### **3. INTERVIEW WITH THE VAMPIRE (1994): IMMORTALITY AND THE PURSUIT OF MEANING**

Neil Jordan's *Interview with the Vampire* (1994) occupies a pivotal position in late 20<sup>th</sup>-century cinema, intertwining Gothic aesthetics with sustained philosophical reflections on masculinity, power, and identity. Adapted from Anne Rice's (1976) seminal novel, the film transcends genre conventions and its specific historical and geographical settings to engage broader questions of human existence and the universal search for meaning. Through its layered performances and meticulous visual design, *Interview with the Vampire* offers a rich case study for examining the cultural and philosophical capacities of live-action cinema in the mid-1990s.

The film's visual and narrative architecture is firmly grounded in Gothic traditions marked by elegance, excess, and an obsessive engagement with death and immortality. Cinematographer Philippe Rousselot's use of chiaroscuro lighting, combined with opulent period costumes and a *mise-en-scène* inspired by Baroque and Romantic visual cultures, constructs a haunting yet seductive world. Candlelit interiors in 18<sup>th</sup>-century New Orleans and the decaying grandeur of European palaces evoke timelessness and entrapment, mirroring the existential stasis of the immortal protagonists. The subdued color palette generates a sense of uncanny nostalgia that aligns with the vampires' eternal lives and emotional alienation. As Punter and Byron (2004) observe, Gothic narratives frequently operate as metaphors for social anxieties, particularly fears of fragmentation and loss of individuality in periods of transition. In *Interview with the Vampire*, these anxieties are refracted through immortality itself, as the characters confront the existential emptiness produced by their severance from human temporality. Thus, if Gothic aesthetics externalize psychological and societal tensions, the film's production design further intensifies themes of alienation and transgression. The juxtaposition of decadence and decay – splendor entwined with the grotesque – reflects the vampires' paradoxical existence: immortality saturated with suffering and moral conflict. This approach aligns with theories of cinematic immersion, whereby carefully constructed environments draw audiences into worlds that feel simultaneously foreign and familiar (Elsaesser and

Hagener, 2009). The visual excess of *Interview with the Vampire* thus serves not merely decorative purposes but functions as an epistemological framework through which ethical ambiguity and existential dread are rendered palpable.

At its thematic core, the film interrogates dominant models of masculinity through its central male figures: Lestat (Tom Cruise), Louis (Brad Pitt), and later Armand (Antonio Banderas). Lestat embodies a predatory, hedonistic masculinity grounded in domination, spectacle, and control. His unapologetic embrace of vampirism and his charismatic cruelty exemplify what R. W. Connell terms “hegemonic masculinity,” defined by aggression, authority, and the subordination of others (2005). Cruise’s performance amplifies this archetype through flamboyance and theatrical excess, rendering Lestat both alluring and terrifying. In contrast, Louis emerges as a counter-hegemonic figure whose introspection, moral anguish, and refusal to kill challenge traditional masculine stoicism: his empathy and ethical hesitation signal a rejection of toxic masculinity and anticipate more contemporary models of male identity that value vulnerability and accountability. This tension between Lestat and Louis reflects broader late-20<sup>th</sup>-century cultural debates, as feminist and queer critiques increasingly destabilized rigid gender norms. Louis’s suffering, far from being framed as weakness, becomes a site of ethical resistance. In his turn, Armand complicates this binary by occupying an intermediate position: neither purely predatory nor overtly remorseful, he represents a seductive and philosophical masculinity grounded in subtle authority and manipulation. As a leader who governs through persuasion rather than brute force, Armand offers an alternative model of power that blurs the boundaries between dominance and submission. Together, these three figures form a triangulated critique of masculine identity, exposing the instability and performativity of gendered power.

The relationships among these men further subvert traditional hierarchies, as Lestat’s dominance over Louis ultimately erodes as Louis gains autonomy and questions his maker’s authority – a narrative shift that parallels changing social attitudes towards masculinity in the late 20<sup>th</sup> century, when introspection and emotional openness became increasingly legible as masculine traits (Connell, 2005; Kimmel, 2018). The homoerotic undertones of Lestat and Louis’s bond complicate this dynamic even more profoundly. Drawing on Eve Kosofsky Sedgwick’s concept of “homosocial desire” (2015 [1985]), their relationship can be read as a space where intimacy, power, and rivalry converge, transcending heteronormative categorizations. Vampirism itself becomes a metaphor for queer relationality, positioning *Interview with the Vampire* as a precursor to more explicit cinematic engagements with queer identities.

Beyond gender, the film probes existential questions surrounding meaning, freedom, and despair. Immortality functions as both gift and curse: liberated from death, the vampires are nevertheless trapped in an eternal present devoid of developmental milestones. This temporal dislocation intensifies their alienation and raises philosophical questions about fulfillment and purpose. Louis’s existential struggle closely parallels Albert Camus’s notion of the “absurd hero”, who confronts a meaningless universe without illusion (1942): unlike Lestat, who seeks refuge in pleasure and power, Louis yearns for a moral framework capable of anchoring his existence. His quest resonates with Jean-Paul Sartre’s emphasis on freedom and responsibility (1970), as Louis refuses to surrender ethical agency despite the nihilistic implications of vampirism. Claudia (Kirsten Dunst), transformed into a vampire as a child, introduces a further layer of complexity. Condemned to perpetual physical immaturity while her intellect and emotions evolve, Claudia embodies the tragedy of arrested development: her rebellion against Lestat and Louis – culminating in her attempt to murder Lestat – symbolizes a rejection of imposed

identities and a demand for self-determination: this narrative arc echoes feminist critiques of patriarchal authority, as articulated by Judith Butler (1990; 2024), while also foregrounding the violence inherent in enforced dependency.

The film's protagonists exist in a liminal, transhistorical space, largely severed from familial, national, and cultural anchors. Identity, in this context, becomes relational and performative rather than fixed: Claudia's struggle for recognition underscores the fragility of selfhood in the absence of temporal continuity. The film's transcontinental and transhistorical structure – spanning 18<sup>th</sup>-century Louisiana to 19<sup>th</sup>-century Europe – destabilizes essentialist notions of identity. As Homi K. Bhabha argues, identity is inherently hybrid, produced through negotiation with alterity (1994) – the vampires' interactions with human and non-human others expose identity as fluid and contingent, aligning with Stuart Hall's postmodern conception of identity as historically situated and continuously rearticulated (1996). Thus, performance and directorial vision are central to the film's philosophical impact: Cruise's portrayal of Lestat, initially met with skepticism, redefined his star persona and demonstrated the transformative potential of immersive acting; Pitt's restrained performance renders Louis's internal conflict legible, while Dunst's portrayal of Claudia remains one of the film's most unsettling achievements. Neil Jordan's direction synthesizes Gothic horror with philosophical inquiry, privileging atmosphere and character over spectacle. In doing so, he exemplifies the filmmaker's role as cultural commentator, crafting narratives that interrogate societal norms while resonating across temporal boundaries.

An interdisciplinary lens further enriches readings of *Interview with the Vampire*. From the perspective of existential psychology, the characters' suffering aligns with Viktor Frankl's assertion that meaning can emerge through confrontation with despair (1946). Claudia's crisis, in particular, resonates with Erik Erikson's theory of psychosocial development, highlighting the necessity of temporal progression and social recognition for identity formation (1980). Sociopolitically, the film's depiction of consumption and domination invites postcolonial readings: vampirism parallels histories of colonial extraction and exploitation, especially within the 18<sup>th</sup>-century plantation economy, echoing Edward Said's insights into power and otherness (1978), while its engagement with immortality equally intersects with contemporary scientific discourses on aging and longevity, anticipating ethical debates raised by biotechnological advances. Technological innovation within cinema itself plays a crucial role in the film's affective power: the integration of practical effects with early digital techniques lends the supernatural a sense of material presence, reinforcing audience immersion and underscoring cinema's capacity to visualize abstract philosophical concerns.

Released in 1994, *Interview with the Vampire* emerged amid profound cultural shifts: the aftermath of the Cold War, accelerating globalization, and the rise of digital media reshaped conceptions of identity and power so that its themes of alienation and moral ambiguity resonated with audiences navigating these transformations. The lingering shadow of the AIDS crisis further informs the film's subtext, as vampirism evokes fears of contagion, stigma, and marginalized desire, embedding the narrative within contemporary anxieties about otherness and embodiment. As a live-action film, *Interview with the Vampire* exemplifies cinema's dual function as cultural archive and philosophical medium. Jordan's adaptation combines literary fidelity with cinematic innovation, producing a work that reflects late-20<sup>th</sup>-century concerns with mortality, legacy, and ethical responsibility. The casting of A-list actors ensured commercial success while enabling artistic ambition, and the film's technological sophistication contributed to its lasting appeal. Kirsten Dunst's performance, in particular, demonstrates

how embodied acting can transcend age and gender to leave a durable imprint on cultural memory. Ultimately, *Interview with the Vampire* functions as both mirror and catalyst: by articulating universal concerns through specific aesthetic and narrative strategies, the film invites audiences to reflect on their own values and assumptions, with its collaborative synthesis of performance, direction, and technology underscoring cinema's capacity to bridge disciplines and historical moments. More than a tale of immortals, *Interview with the Vampire* is a meditation on what it means to be human – our identities, our choices, and our search for meaning. In weaving together Gothic aesthetics, existential philosophy, and cultural critique, the film affirms cinema's enduring potential as a medium of reflection, challenge, and transformation.

#### **4. CONCLUSION: GOTHIC CINEMA AS MIRROR OF SELF AND ENGINE FOR PROGRESS**

On the one hand, Coppola's *Dracula* (1992) emerges as a complex exploration of masculinity, power, and identity, bridging historical specificity and timeless human concerns while presenting Count Dracula as a figure whose virility and dominance are inseparable from vulnerability and longing, embodying the duality of hegemonic masculinity and its ethical and emotional costs. By foregrounding Dracula's backstory as Vlad the Impaler, Coppola situates his descent into vampirism within an existential framework, emphasizing the tension between personal desire, societal expectation, and moral responsibility. The film's Gothic aesthetic – encompassing chiaroscuro lighting, symbolic color schemes, and opulent costume and set design – amplifies these thematic concerns, creating a sensory and emotional immersion which reinforces the narrative's philosophical depth. Performances, particularly by Gary Oldman and Winona Ryder, further articulate the interplay of power, desire, and ethical reflection. Dracula's pursuit of immortality and love, set against the constraints of history and geography, underscores the fragility of identity, revealing that human connection, vulnerability, and moral engagement are central to constructing meaning across time.

On the other hand, Jordan's *Interview with the Vampire* (1994) similarly interrogates masculinity, power, and the quest for existential meaning, albeit through a more temporally and geographically fluid narrative, positioning Lestat and Louis as embodiments of contrasting masculinities, ethical orientations, and approaches to immortality: Lestat's predatory dominance juxtaposed with Louis's introspective sensitivity reveals the performative and contested nature of male identity, while Claudia's perpetual childhood complicates conventional understandings of agency and selfhood. The Gothic *mise-en-scène*, with its interplay of light, shadow, and extravagant decay, mirrors the characters' moral ambiguities and existential dilemmas, situating the audience within a liminal space between historical specificity and universal human concerns. The narrative's emphasis on relationality and ethical responsibility highlights the humanistic dimensions of vampiric immortality, while the philosophical subtext – drawing on existentialist and humanistic thought – foregrounds the struggle for purpose, autonomy, and ethical integrity. Together, these elements demonstrate how Jordan's adaptation leverages aesthetics, performance, and narrative to investigate identity, temporality, and power in a manner resonating across cultural and temporal boundaries.

Despite its interdisciplinary scope, this study has several limitations: firstly, the analysis focuses primarily on Coppola's and Jordan's directorial choices and lead performances, without extensively addressing secondary characters, audience reception, or cross-cultural interpretations, which may yield additional insights into societal responses to gender, power, and identity; secondly, while theoretical frameworks from gender studies, postmodern identity theory, and existential philosophy are employed, the study does not

systematically engage with emerging digital media adaptations, fan cultures, or interactive storytelling, which increasingly shape contemporary Gothic narratives; thirdly, temporal constraints limited the comparative analysis to two films from the early to mid-1990s, excluding later cinematic reinterpretations which might illuminate evolving aesthetic, philosophical, or sociopolitical trends. Acknowledging these limitations underscores the need for broader empirical and interdisciplinary research to contextualize Gothic cinema within ongoing cultural, technological, and philosophical developments.

Thus, future research could expand the comparative lens to include later adaptations of vampire narratives across film, television, and digital media, examining how contemporary audiences interpret themes of masculinity, power, and existential inquiry, integrating reception analysis, considering cross-cultural, gendered, and queer perspectives to explore the socio-political resonance of Gothic tropes. Additionally, incorporating neuroscientific or cognitive approaches to aesthetic immersion could provide empirical insights into the impact of visual and narrative techniques on emotional engagement and ethical reflection. Comparative analyses of literature-to-screen adaptations may further elucidate the evolving negotiation between source material and contemporary cultural concerns: such research would deepen understanding of Gothic cinema's role as a dynamic site for interrogating human identity, moral responsibility, and the search for meaning across temporal and spatial contexts.

Eventually, Coppola's *Dracula* (1992) and Jordan's *Interview with the Vampire* (1994) exemplify the capacity of Gothic cinema to interrogate enduring questions of masculinity, power, identity, and the human quest for meaning: by merging aesthetic innovation with philosophical inquiry, these films construct immersive narratives which transcend historical and geographical boundaries while engaging with culturally and temporally specific concerns. Their visual, narrative, and performative strategies illuminate the fluidity of selfhood and individual agency, the ethical dimensions of power, and the existential dilemmas inherent in immortality, inviting audiences to reflect critically on human nature. As both mirrors and catalysts, these works unveil cinema's enduring potential to bridge disciplines, stimulate intellectual engagement, and foster empathy, underlining its relevance as a medium for understanding and contemplating the complexities of the human condition across generations.

## REFERENCES

- Appadurai, A. (1996). *Modernity at Large*. University of Minnesota Press.
- Bauman, Z. (2000). *Liquid Modernity*. Polity Press.
- Bhabha, H. K. (2004). *The Location of Culture*. Routledge Publishers.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. Routledge Publishers.
- Butler, J. (2024). *Who's Afraid of Gender?* Farrar Straus & Giroux Press.
- Camus, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe*. Éditions Gallimard.
- Connell, R. W. (2005). *Masculinities*. University of California Press.
- Conti, P. (2021). *Trauma*. Vermilion Press.
- Dworkin, G. (1988). *The Theory and Practice of Autonomy*. Cambridge University Press.

- Elsaesser, T. and Hagener, M. (2009). *Film Theory*. Routledge Publishers.
- Erikson, E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle*. W.W. Norton & Company.
- Frankl, V. (1946). *Man's Search for Meaning*. Beacon Press.
- Friedman, M. (2003). *Autonomy, Gender, Politics*. Oxford University Press.
- Goffman, E. (1956). *The Presentation of Self in Everyday Life*. University of Edinburgh Press.
- Hall, S. (1996). Introduction: Who Needs Identity? In S. Hall and P. D. Gay (Ed.), *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). Sage Publications.  
<https://doi.org/10.4135/9781446221907>
- Herman, J. (1992). *Trauma and Recovery*. Basic Books.
- Hutcheon, L. (2006). *A Theory of Adaptation*. Routledge Publishers.
- Kael, P. (1996). *Raising Kane, and Other Essays*. Marion Boyars Press.
- Kimmel, M. (2018). *Angry White Men*. Nation Books.
- Kosofsky Sedgwick, E. (2015 [1985]). *Between Men*. Columbia University Press.
- Punter, D. and Byron, B. (2004). *The Gothic*. Wiley-Blackwell Publishers.
- Said, E. W. (1978). *Orientalism*. Pantheon Books.
- Sartre, J. P. (1970). *L'Existentialisme est un humanisme*. Éditions Nagel.

## Capítulo 13. Alfabetización transmedia en la educación superior. El Proyecto Social Media Palencia

José Miguel Gutiérrez Pequeño

<https://orcid.org/0000-0002-1528-2157>

*Universidad de Valladolid (España)*

<https://doi.org/10.14679/4708>

**Resumen:** La presente investigación surge del interés de estudiar el proyecto Social Media Palencia dirigido a estudiantes del Grado de Educación Social de la Universidad de Valladolid debido al potencial que representa como propuesta pedagógica innovadora en educación superior en la era digital. Por ello, su objetivo es analizar la implementación de este proyecto transmedia en la formación inicial de educadoras y educadores sociales, como sistema innovador. La metodología usada en esta investigación fue un estudio de caso con un enfoque cualitativo para realizar un análisis descriptivo-interpretativo de los datos recopilados del proyecto. Los resultados exponen que el proyecto fomenta la metodología activa y el aprendizaje vital en comunidades de aprendizaje colaborativas en el desarrollo de competencias digitales, sociales, culturales y profesionales. Además, estimula el pensamiento crítico sobre el uso e impacto de las tecnologías de la información y comunicación en los ámbitos educativo y social. En conclusión, el proyecto Social Media Palencia se perfila como una práctica innovadora en la formación inicial de educadores sociales capaces de actuar como agentes de cambio en la sociedad del siglo XXI.

**Palabras clave:** Narrativas transmedia, educación superior, educación social

**Abstract:** This research stems from an interest in studying the Social Media Palencia project aimed at students of the Social Education Degree at the University of Valladolid due to its potential as an innovative pedagogical proposal in higher education in the digital age. Therefore, its objective is to analyse the implementation of this transmedia project in the initial training of social educators as an innovative system. The methodology used in this research was a case study with a qualitative approach to perform a descriptive-interpretative analysis of the data collected from the project. The results show that the project promotes active methodology and lifelong learning in collaborative learning communities in the development of digital, social, cultural and professional skills. In addition, it stimulates critical thinking about the use and impact of information and communication technologies in the educational and social spheres. In conclusion, the Social Media Palencia project stands out as an innovative practice in the initial training of social educators capable of acting as agents of change in 21st-century society.

**Keywords:** Transmedia narratives, higher education, social education

### 1. INTRODUCCIÓN

La revolución digital ha cambiado la forma de acceder, procesar y compartir información haciendo inevitable repensar los procesos educativos, puesto que estos deben considerar

los diferentes estilos comunicativos (Amador, 2018). Por eso, emerge el concepto de transliteracidad que se refiere a la habilidad de leer, escribir e interactuar con información en una variedad de plataformas y contextos, abarcando múltiples medios y tecnologías. Sin embargo, la transliteracidad no se enfoca solamente en la lectura y escritura, sino requiere además la competencia crítica para analizar las culturas de información y los ecosistemas mediáticos, y reflexionar sobre los aspectos ideológicos e implicaciones éticas que conllevan (Frau, 2012). Sin embargo, y aún a pesar de que se reconoce la importancia de incorporar tecnología en el aula, el profesorado suele enfocarse más en dominarla técnicamente que en reflexionar sobre su uso crítico, por lo que es necesario evaluar la efectividad y desarrollo de los proyectos enfocados a la cultura transmedia (Grandío, 2015).

La sociedad actual se caracteriza por una creciente digitalización y conectividad, propia de la era digital en la que está inmersa. En este sentido, Jenkins et al. (2009) señalan que la convergencia de medios implica un cambio cultural que demanda de las y los consumidores explorar nueva información y crear conexiones entre contenidos mediáticos diversos; lo que influye en el cómo aprendemos y cómo nos relacionamos en la sociedad. De ahí que la investigación respecto del proyecto analizado se lleve a cabo inicialmente desde una dimensión de innovación pedagógica, pues ésta se caracteriza especialmente por el uso del aprendizaje colaborativo en entornos digitales. En este sentido, Scolari (2018) afirma que las competencias transmedia son cada vez más necesarias debido a la cultura mediática actual.

Cuando Henry Jenkins (2003) introdujo el término de narrativas transmedia trataba de dar respuesta a una nueva realidad que consistía en una “práctica de producción de sentido e interpretativa basada en historias que se expresan a través de una combinación de lenguajes, medios y plataformas” (Scolari, 2013, p. 22). Porque la producción implica el uso de varios medios que se apoyan entre sí y se integran, permitiendo la accesibilidad desde diferentes dispositivos como: ordenadores, smartphones, tablets, televisión o libros.

Esta práctica social surge en medio de una cultura mediática que ha generado una nueva forma de escritura de carácter creativo y colaborativo que utiliza diferentes medios y formatos de producción. Por ende, se han diversificado los relatos y han promovido la participación e interacción de diferentes medios (Saavedra et al., 2017). A causa de este fenómeno de escritura, el acto de leer se ha convertido en una “tarea multimedial en la que la corporalidad, la espacialidad, la visualidad, la sonoridad, la interactividad desempeñan un papel clave” (Giovine, 2023, p. 37). En otras palabras, leer involucra más que leer un texto, pues se incorporan diferentes recursos como imágenes, sonidos; escenarios que pueden ser físicos y virtuales, sincrónicos y asincrónicos. Al respecto, Jenkins et al. (2009) señalan que la cultura y aprendizaje transmedia implican la capacidad de leer y escribir en todos los modos de expresión disponibles y aprender a comprender las relaciones entre los distintos sistemas mediáticos.

Las narrativas transmedia presentan las siguientes características: 1) su narrativa presenta más profundidad, más complejidad y sofisticación de la historia; 2) la experiencia de las y los consumidores es satisfactoria porque el contenido está adaptado según el medio, existiendo como regla implícita al menos tres *storylines* pertenecientes al mismo universo ficcional; y 3) sobre todo, se caracteriza por la inmersión e interactividad del receptor. En función de lo mencionado, es fundamental la participación del receptor, pues el lector tiene un rol activo, y la interacción provoca el consumo y generación de cultura de imágenes e ideas a partir de las cuales la población conforma algunos de sus referentes más significativos y la lleva a que exponga sus comentarios y construya redes sociales sin importar la distancia física y geográfica. Es así como el lector/a pasa a llamarse

prosumidor, pues produce y consume el contenido; y las expansiones narrativas se denominan contenidos generados por usuarios o usuarias, y son considerados un nuevo producto de la cultura mediática (Scolari et al., 2019).

En consecuencia, la participación del prosumidor “potencia la pluralidad de representaciones, alcanzando secuencias imprevisibles de experiencias individuales y colectivas” (Amador, 2018, p. 83). Esto se produce debido a la participación colaborativa entre las y los lectores, promoviendo la creatividad nutrida de diferentes contextos e ideologías de cada una o de cada uno. Por tanto, las narrativas transmedia son un proceso comunicativo que surge de la convergencia tecnológica y cultural de los medios donde se potencian nuevas competencias en las y los usuarios, pues además de tener el rol de consumidores también crean o generan nuevo contenido.

Por tanto, es una capacidad indispensable para la participación de un individuo en la sociedad digital contemporánea. Asimismo, Scolari et al. (2019) señala que las narrativas transmedia promueven los multialfabetismos o multiliteracidades que hacen referencia a la “habilidad para interpretar e integrar en un único mundo narrativo discursos provenientes de diferentes medios y lenguajes” (p. 180). Puesto que para interpretar los mundos narrativos transmedia, además de los conocimientos relacionados a la narratología se incluyen habilidades digitales, visuales, auditivas y multimodales. Por consiguiente, la lectura transmedia es multimodal ya que se conocen y dominan diferentes lenguajes y sistemas semióticos, pues los contenidos generados por las y los usuarios involucran imágenes, juegos, plataformas que exigen nuevas herramientas para su manipulación (Fraug, 2012; Scolari 2017).

Sobre la base de los anteriores planteamientos y reconociendo la necesidad de sistematizar y visibilizar de manera empírica la implementación de este proyecto transmedia en la formación inicial de educadoras y educadores sociales, como propuesta articulada bajo los principios de la literacidad crítica, hemos diseñado la investigación que aquí presentamos.

## **2. METODOLOGÍA**

En esta investigación se ha optado por el estudio de caso como estrategia metodológica para abordar el objeto de estudio, pues permite examinar el fenómeno de interés de manera exhaustiva considerando su complejidad. Al respecto, Yin (2018) señala que el estudio de caso es una metodología de investigación empírica que examina a fondo un fenómeno actual en su entorno natural. Es particularmente útil cuando la línea que separa el fenómeno de su contexto no es evidente. Este método se elige cuando se busca comprender una situación real, asumiendo que los factores contextuales son cruciales para su entendimiento.

Igualmente, Stake (1999) señala que el caso es estudiado debido a que por sí mismo tiene un interés especial, por lo cual se analiza detalladamente la interacción en sus contextos. Además, esta metodología se enfoca en estudiar la particularidad y complejidad de un único caso, logrando entender su actividad en circunstancias importantes. Por eso, Stake (2013) menciona que las y los investigadores de los casos cualitativos recogen información sobre: la naturaleza del caso, sus antecedentes históricos, su ámbito físico y otros contextos mediante los cuales se reconoce el caso que aquí se presenta. De la misma forma, las y los informantes son quienes permiten conocer el caso, para comprender y describir fenómenos sociales y culturales desde sus perspectivas (Denzin y Lincoln, 2015).

## **2.1 Preguntas, recogida y análisis de información**

En este trabajo, se propone responder a las siguientes preguntas de investigación:

- 1) ¿Cómo se manifiesta la innovación en el proyecto transmedia Social Media Palencia?
- 2) ¿Cómo se aplican los principios de la literacidad crítica en el diseño y análisis de un proyecto transmedia?

En cuanto a los datos que se utilizan para el análisis, Creswell (2013) indica que un estudio de caso consiste en la investigación exhaustiva de un sistema vinculado a uno o más casos a lo largo del tiempo, mediante una recopilación minuciosa y detallada de datos que incluye diversas fuentes de información ricas en contexto. Por tanto, entre las fuentes de información se presentan elementos como: observaciones, entrevistas, materiales audiovisuales, documentos, reportes. Y el análisis que se realiza es holístico (Ayala et al., 2023) y se nutre significativamente del contexto del caso.

Los instrumentos analizados fueron principalmente tres: documentación, análisis de artefactos y registros audiovisuales. La documentación es fundamental y permite corroborar y respaldar la evidencia de otras fuentes de información. Estas brindan detalles específicos y permite realizar inferencias (Yin, 2018). Fueron recopiladas en la investigación aquí desarrollada: guías didácticas de la asignatura y del proyecto transmedia, así como otros materiales teórico-prácticos elaborado por el profesorado, necesarios para el desarrollo de las actividades. El análisis de artefactos implica el estudio de objetos o productos creados por individuos o grupos dentro del contexto de investigación. Estos pueden incluir trabajos de estudiantes, obras de arte, herramientas, o cualquier objeto físico o digital relevante para el estudio (Yin, 2018). En el caso estudiado, se recogieron las producciones del alumnado en diferentes formatos como el audiovisual, el escrito, el sonoro, etc., creadas dentro del proyecto transmedia de forma grupal o individual. En cuanto a los registros audiovisuales, el análisis de video permite examinar las acciones e interacciones en su contexto natural, revelando detalles que podrían pasar desapercibidos de otra manera. En este caso de estudio, se analizan las fotografías tomadas durante las sesiones y las grabaciones de video de las exposiciones de los proyectos transmedia por cada grupo.

## **2.2 Escenario y participantes del estudio**

El proceso de investigación se llevó a cabo durante el curso académico 2023-2024 en el marco de la asignatura optativa Medios de Comunicación Social (cuarto curso), perteneciente al Grado de Educación Social en la Universidad de Valladolid (España) concretamente en la Facultad de Educación de Palencia. El grupo de estudiantes con el que se ha realizado este estudio de casos ha estado formado por 35 estudiantes, de los cuales 28 eran chicas y 7 chicos, con edades entre los 21 y 25 años, que se corresponden con las edades de quienes cursan el último año de Grado.

El estudio de caso se centró en analizar la implementación de un proyecto transmedia en la formación inicial de educadoras y educadores sociales, evaluando la integración de estos proyectos en tanto metodologías innovadoras. Todo esto con la intención de proporcionar una detallada comprensión de cómo la integración de proyectos transmedia en el aula universitaria, pueden enriquecer la formación del alumnado para la intervención, la acción social y comunitaria preparándolos para utilizar y analizar críticamente los medios digitales en su futura práctica profesional.

## **3. RESULTADOS**

Este proyecto transmedia, fue generado como una propuesta pedagógica innovadora por lo cual se analizó la presencia de diversas características que han sido integradas para

configurar una ecología educativa. Estas ecologías educativas se identifican por la incorporación de las TIC que generan un aprendizaje vital en diferentes contextos, tanto formales como informales, utilizando una metodología activa que construye comunidades de práctica que trabajan con un enfoque transdisciplinar. Esto es debido al afán de desarrollar competencias en diferentes ámbitos como el tecnológico, social, cultural y profesional y cambiar las percepciones sobre el uso y aplicación de los medios de comunicación en el aprendizaje.

En relación con la implementación de las TIC en la educación, Valarezo y Santos (2019) enfatizan que "el adecuado empleo de las TAC [Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento] requiere del diseño, implementación y evaluación de metodologías, que desborden su uso instrumental, para abarcar escenarios que favorezcan la gestión de aprendizaje" (p. 185). Esta perspectiva subraya la importancia de orientar las TIC como herramientas de aprendizaje que fomenten competencias en gestión de información, comunicación y creación de contenidos

Así, el proyecto transmedia Social Media Palencia se alinea con este propósito, pues integra las TIC como componentes fundamentales del proceso de aprendizaje y facilita el desarrollo de competencias digitales de manera orgánica. Los estudiantes manifiestan que adquirieron habilidades tecnológicas en un entorno de aprendizaje informal, demostrando así la eficacia de este enfoque pedagógico.

Asimismo, el trabajo en comunidades de aprendizaje genera espacios donde la interacción promueve la adquisición de conocimientos y competencias. Al respecto, González et al. (2018) afirman que uno de los retos de las ecologías de aprendizaje en la era digital "se trata de la emergencia de la co-creación del conocimiento y del diseño participativo de la educación superior y a lo largo de la vida" (p. 39). Es decir, una ecología de aprendizaje fomenta la generación de comunidades de aprendizaje que toman como base un trabajo colaborativo y la comunicación generando relaciones horizontales y democráticas. En el desarrollo del Social Media Palencia, el resultado fue la co-creación de un diseño de propuesta transmedia frente a una problemática. Cada integrante del grupo aportó con sus conocimientos, habilidades e ideas para la concreción del objetivo. Por lo cual, esta ecología de aprendizaje permitió el desarrollo de competencias académicas, digitales y sociales en un trabajo colaborativo.

El uso de narrativas transmedia como metodología para la creación de propuestas sociales en el estudio de caso requiere comprender el alfabetismo transmedia y la necesidad de incorporar una experiencia de aprendizaje digital. En este sentido, el caso estudiado sigue la línea planteada por Montoya (2024) cuando señala que este tipo de aprendizajes deben ser entendidas "no sólo como un nuevo conjunto de competencias, sino también como una visión diferente de las relaciones entre los sujetos, las TIC y las instituciones educativas" (p. 55). Es decir que el proyecto transmedia, además de enriquecer las competencias individuales, reconfigura la interacción entre los participantes, la tecnología y el entorno educativo fomentando un ecosistema de aprendizaje más flexible, colaborativo e innovador y con la necesidad de adquirir competencias digitales demandadas en la sociedad contemporánea.

El proyecto transmedia utilizó un escenario de ecologías del aprendizaje basada en proyectos y resolución de problemas tomando como referencia el modelo de Hernando (2015). Estas metodologías estimulan la construcción del propio aprendizaje en el transcurso de la búsqueda de posibles soluciones frente a un problema, reforzando lo ya desarrollado por Monsalve y Aguasanta (2020). Por tanto, se creó un escenario de aprendizaje donde las y los estudiantes pudieron reflexionar y discutir las ideas dentro de

una comunidad, sobrepasando los límites de una educación formal. En el desarrollo del proyecto, los estudiantes se acercaron al contexto y a individuos que atravesaban la realidad que habían seleccionado como temática, constituyéndose en un aprendizaje significativo.

Además, debido a las características de la población del estudio de caso (educadores/as sociales en formación inicial), se planteó como objetivo el desarrollo de competencias y contenidos alineados a su perfil profesional. El diseño del proyecto transmedia permitió brindar un aprendizaje vital y trascendental basado en experiencias de aprendizaje auténticas. Los resultados que hemos obtenido del caso de estudio parecen ir en la línea de lo planteado respecto de los aprendizajes ubicuos en entornos educativos expandidos (Díez y Díaz, 2018) y el papel que juegan las herramientas digitales y las redes sociales no sólo por su rol como facilitadoras del aprendizaje expandido y la educación permanente, sino también porque median en los procesos de participación, empoderamiento ciudadano y la transformación social

Esto parece quedar reflejado en las experiencias formativas críticas y contextualizadas con una proyección social que se produjeron en el diseño y desarrollo del proyecto transmedia. Así, este entorno de aprendizaje ha impulsado a las y los estudiantes a usar medios y recursos con un carácter transformador para resolver desafíos sociales, y ha fomentado una ciudadanía consciente, crítica y comprometida.

En consecuencia, el proyecto Social Media Palencia transformó las prácticas educativas tradicionales planteando el diseño de una propuesta social basada en una narrativa transmedia y utilizando una ecología de aprendizaje basada en proyectos. Esta propuesta, al ser construida de manera grupal fomentó el trabajo colaborativo y la participación activa de los estudiantes, que traspasó los límites de la educación formal impulsando el autoaprendizaje.

Además, el proyecto se ha adaptado a los intereses profesionales de estudiantes de Educación Social con el fin de desarrollar competencias alineadas a su formación. Dado la incorporación de las TIC y de los artefactos de la cultura mediática para abordar la creación de narrativas transmedia, brindó una experiencia auténtica y relevante de aprendizaje digital

Entonces, este enfoque holístico (Ayala et al., 2023) no solo enriquece la experiencia educativa, sino que también prepara al alumnado para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más interconectado y en constante evolución tecnológica. Además, debido a su transversalidad ha permitido adquirir competencias en los diferentes ámbitos: digital, académico, social y cultural.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES**

El proyecto transmedia se ha planteado como una propuesta pedagógica que responde a las necesidades de la sociedad contemporánea que se caracteriza por el uso masivo de medios digitales para acceder y compartir información (Grandío, 2015). Actualmente, el contenido al que más se accede es digital debido a la facilidad, interactividad y multimodalidad que se presenta. Por tanto, es necesario relacionarse con las herramientas tecnológicas con el fin de poder participar en la sociedad, puesto que nuevas prácticas surgen de ellas (Fraug, 2012). Por ejemplo, las redes sociales se convierten en otro mecanismo para reproducir o desafiar ideologías y las exclusiones sociales, pues se convierten en otra práctica cultural, por lo cual se debe desarrollar un pensamiento crítico y reflexivo para actuar en las mismas.

El proyecto transmedia es un ejemplo de la incorporación del aprendizaje dialógico en el contexto educativo universitario. Este enfoque pedagógico ha logrado transformar el aula en un espacio de diálogo y construcción colaborativa del conocimiento. La relación horizontal educador-educando y educando-educando ha fomentado un ambiente de aprendizaje donde todas las voces son valoradas y respetadas señalando la necesidad de buscar proyectos educativos dialógicos y concientizadores, apoyados en enfoques narrativos y orientados a la lucha por la justicia social en acciones comprometidas con los entornos que nos rodean.

En la era digital y del aprendizaje por competencias, los contenidos programáticos no solo abarcan información, sino también habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas, y capacidades para el aprendizaje a lo largo de la vida. Gracias al desarrollo del proyecto transmedia se han promovido estas habilidades en las y los estudiantes, pues a través de pensar cuestiones como las de la dialogicidad, la conformación de identidades y la reproducción ideológica (Costa y Guerrero, 2020) hemos comprendido como proyectos como el del Social Media Palencia promueven la reflexión sobre la presencia de relaciones de poder y la exclusión de algunos grupos. Además, se ha observado que el alumnado ha podido adoptar una identidad de agentes de cambio que corresponde con su perfil profesional.

Al trabajar con diferentes colectivos que representan minorías, las y los futuros educadores sociales han podido reconocer y analizar las desigualdades sociales, desde una perspectiva más crítica. Esto ha promovido el alcance de competencias fundamentales para su práctica profesional como la capacidad crítica y la responsabilidad ética. Adicionalmente, ha brindado la oportunidad de que el alumnado de la universidad se sitúe como agente de cambio frente a desafíos del medio socioeducativo sistematizado por instrumentos de uso cotidiano en las aulas universitarias. Primero, asumen la identidad de educadores/as sociales y agentes de cambio, aunque también se ven sometidos a desafíos que atraviesan el desarrollo de sus proyectos a causa de deficiencias en las competencias digitales que son una necesidad en la sociedad contemporánea, mostrando el proceso de construcción o adopción de una identidad. En cuanto a los colectivos, se observa un esfuerzo consciente por parte de las y los estudiantes para utilizar el lenguaje y las narrativas transmedia como herramientas para deconstruir identidades sociales preestablecidas y fomentar nuevas percepciones. Por tanto, este fenómeno refleja que las identidades son construcciones sociales maleables y susceptibles de cambio.

A pesar de haber cumplido con los criterios de calidad de investigación y el rigor aplicado en la recolección y análisis de datos, debemos reconocer las limitaciones que podrían haber influido en los resultados y en las conclusiones derivadas de esta investigación. Una de las limitaciones de esta investigación ha sido no contar con instrumentos de evaluación objetivo de las competencias digitales y el pensamiento crítico. Esto hubiese permitido analizar profundamente la influencia de los proyectos transmedia en el desarrollo de competencias indispensables en la era digital. Por otro lado, la inclusión de un *focus group* con las y los estudiantes y/o una entrevista con el docente habría enriquecido la investigación al proporcionar datos adicionales para contrastar de manera más exhaustiva la información recopilada sobre el proyecto.

Para concluir, el proyecto transmedia Social Media Palencia podemos considerarlo, a la luz del análisis efectuado, como una práctica innovadora que promueve el desarrollo de competencias digitales y el pensamiento crítico de estudiantes del Grado de Educación Social capaces de mediar y formar en la línea de configurar agentes de cambio con compromiso social capaces de ser transformadores de la sociedad del siglo XXI. De los

resultados que hemos extraído, hemos podido constatar que el aprendizaje y la adquisición de competencias digitales e interculturales resulta en una necesidad primordial para contribuir en la sociedad globalizada actual, además de que los entornos tecno-mediáticos nos proporcionan nichos ecológicos interactivos y ubicuos de aprendizaje donde todos pueden participar y aprender. Sin embargo, se debe considerar que para acceder a estos espacios y contribuir con la sociedad, hemos de reflexionar sobre la adquisición de estas competencias digitales.

## REFERENCIAS

- Amador Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 77-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Ayala Franco, E., López Martínez, R. E., y Menéndez Domínguez, V. H. (2023). Implementación holística de tecnologías digitales emergentes en educación superior. *EduTec, Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (83), 153–172. <https://doi.org/10.21556/edutec.2023.83.2707>
- Costa Sánchez, C. y Guerrero Pico, M. (2020). What Is WhatsApp for? Developing Transmedia Skills and Informal Learning Strategies Through the Use of WhatsApp—A Case Study with Teenagers From Spain. *Social Media + Society*, 6(3). <https://doi.org/10.1177/2056305120942886>
- Creswell, J. K. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage.
- Denzin, N. K., Lincoln, Y. (Coords.). (2015). *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*. Gedisa.
- Díez Gutiérrez, E. y Díaz Nafría, J. M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar: Revista Científica de Comunicación y Educación*, (54), 49-58. <http://agora.edu.es/servlet/articulo?codigo=6235799>
- Frau Meigs, D. (2012). Transliteracy as the new research horizon for media and information literacy. *Media Studies*, 3(6), 14-27. <https://hrcak.srce.hr/ojs/index.php/medijske-studije/article/view/6064>
- Giovine Yáñez, M. A. (2023). Transliteracidad: materialidades expandidas de la literatura contemporánea en el contexto de la tecnocultura. *Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários*, 43(1), 23-38. <http://dx.doi.org/10.5433/1678-2054.2023vol43n1p23>
- González Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A. y Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era digital: desafíos para la educación superior. *Publicaciones*, 48(1), 25-45. <https://dx.doi.org/10.30827/publicaciones.v48i1.7329>
- Grandío Pérez, M. M. (2015). Indicadores para la evaluación de la alfabetización transmedia en los estudios universitarios de Comunicación. En F. Peinado Miguel (Coord.), *Formación, perfil profesional y consumo de medios de alumnos en Comunicación* (pp. 35-40). Sociedad Latina de Comunicación Social. <http://dx.doi.org/10.4185/cac77>

- Hernando Calvo, A. (2015). *Viaje a la escuela del siglo XXI. Así trabajan los colegios más innovadores del mundo*. Fundación Telefónica.
- Jenkins, H. (15 de enero de 2003). *Transmedia Storytelling: Moving Characters from Books to Films to Video Games Can Make Them Stronger and More Compelling*. MIT Technology Review. <https://www.technologyreview.com/2003/01/15/234540/transmedia-storytelling/>
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K. y Robison, A. J. (2009). *Confronting the Challenges of Participatory Culture*. The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/8435.001.0001>
- Montoya, C. (2024). Evaluación transmedia en educación, en tiempos de la IA y el chat GPT. *Cuadernos Del Centro De Estudios De Diseño Y Comunicación*, (224). <https://doi.org/10.18682/cdc.vi224.11285>
- Monsalve Lorente, L. y Aguasanta Regalado, M. E. (2020). Nuevas ecologías del aprendizaje en el currículo: la era digital en la escuela. *Revista Latinoamericana De Tecnología Educativa - RELATEC*, 19(1), 139-154. <https://doi.org/10.17398/1695-288X.19.1.139>
- Saavedra Bautista, C., Cuervo Gómez, W. O. y Mejía-Ortega, I. D. (2017). Producción de contenidos transmedia, una estrategia innovadora. *Revista Científica*, 28(1), 6-16. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.RC.2017.28.a1>
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Deusto
- Scolari, C. A. (2017). El translector. Lectura y narrativas transmedia en la nueva ecología de la comunicación. En J. A. Millán (Coord.), *La lectura en España. Informe 2017* (pp. 175-186). <https://www.fge.es/lalectura/2017/default.html>
- Scolari, C. A. (2018). *Alfabetismo transmedia en la nueva ecología de los medios*. Libro blanco. Universitat Pompeu Fabra. <https://repositori.upf.edu/handle/10230/33910>
- Scolari, C. A., Lugo-Rodríguez, N. y Masanet, M. J. (2019). Educación Transmedia. De los contenidos generados por los usuarios a los contenidos generados por los estudiantes. *Revista Latina de Comunicación Social*, (74), 116-32. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1324>
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2a ed.). Morata.
- Stake, R. E. (2013). Estudios de casos cualitativos. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coords.), *Las estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa, Vol. III* (pp. 154-197). Editorial Gedisa S.A.
- Valarezo Castro, J. W. y Santos Jiménez, O. C. (2019). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. *Revista Conrado*, 15(68), 180-186. <https://conrado.ucf.edu/cu/index.php/conrado/article/view/1003>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: design and methods* (6th ed.). Sage.

## Capítulo 14. Untranslatable Subjects: Lesbian Epistemologies and Censorship in the Spanish Transition through Jane Rule's Nonfiction

Sara Llopis-Mestre

<https://orcid.org/0000-0002-8277-8005>

*Universitat de València (Spain)*

<https://doi.org/10.14679/4709>

**Resumen:** El capítulo estudia los mecanismos de regulación que limitaron la difusión de la no ficción lésbica angloamericana en España en los años finales del régimen franquista y en la primera etapa de la transición a la democracia. A partir de los expedientes de censura relativos al intento de traducir al castellano *Lesbian Images* (1975), de Jane Rule, el estudio analiza cómo los procedimientos administrativos, las expectativas morales heteropatriarcales y los patrones de control impuestos por el régimen influyeron en las decisiones de traducción. Se sostiene que la no ficción lésbica se volvió políticamente intraducible, no por dificultades lingüísticas, sino porque sus planteamientos sobre conocimiento e identidad entraban en conflicto con la ideología moral que regía la producción cultural. Desde los enfoques de los estudios de traducción feministas y cuir, el capítulo interpreta la no traducción como una forma de borrado epistémico que impidió la incorporación del conocimiento lésbico al discurso público español. Los documentos relativos a la consulta voluntaria de *Lesbian Images* muestran cómo las referencias al escándalo, la influencia social y la posible acción legal se utilizaron para desalentar su publicación e impedir formas de escritura que normalizaban el lesbianismo y cuestionaban la autoridad masculina sobre la moral sexual. El estudio sostiene que la recuperación, ya sea mediante la traducción, la investigación archivística o el análisis crítico, sigue siendo necesaria para recuperar voces lésbicas transnacionales en la memoria cultural española y contribuir a una historiografía de la traducción en España más inclusiva.

**Palabras clave:** no ficción lésbica, traducción y censura, traducción queer, franquismo, Jane Rule

**Abstract:** The chapter examines the regulatory mechanisms that limited the circulation of Anglo-American lesbian nonfiction in Spain during the final years of the Franco regime and the early transition to democracy. Drawing on archival material relating to the attempted translation of Jane Rule's *Lesbian Images* (1975), the study considers how administrative procedures, inherited heteropatriarchal moral expectations and enduring patterns of control influenced decisions about translation. It argues that lesbian nonfiction became politically untranslatable, not because of linguistic difficulty, but due to its claims about knowledge and identity conflicted with the moral ideology that governed cultural production. Using approaches from feminist and queer translation studies, the chapter interprets non-translation as a form of epistemic erasure that prevented lesbian knowledge from entering Spanish public discourse. The documents concerning the voluntary consultation of *Lesbian Images* show how references to scandal, influence and possible legal action were employed to discourage publication and to contain forms of writing that normalised lesbianism and questioned male authority over sexual morality. The study argues that recovery, whether through translation, archival research or critical study,

remains necessary to restore transnational lesbian voices to Spanish cultural memory and to contribute to a more inclusive historiography of translation in Spain.

**Keywords:** lesbian nonfiction, translation and censorship, queer translation, Francoist Spain, Jane Rule

## 1. INTRODUCTION

The final years of the Franco regime and the uncertain transition to democracy created a cultural environment in which questions of sexuality were still subject to intense regulation and moral scrutiny. Within this setting, lesbianism occupied a position of near invisibility in Spain, as the structures of censorship and legal control legitimised throughout during the dictatorship (1939–1975) rendered it unthinkable as a conceivable sexual orientation and, therefore, a category of knowledge that could generate legitimate discourse or scholarly inquiry within the cultural and academic context of the time. As examined in prior scholarship (Sanz Romero, 2021), the intersection of authoritarian governance, Catholic moral doctrine and the censorship apparatus produced a system in which lesbian subjects could not circulate without being reframed as scandal or pathology. This chapter investigates how these conditions influenced the circulation and translation of lesbian nonfiction through the case study of Jane Rule's *Lesbian Images* (1975), text never published in translation in Spain and how the Francoist and transitional regimes sought to contain the potential formation of lesbian epistemologies within the country.

The conceptual framework for this analysis draws on theories of untranslatability that link linguistic practices to structures of power. Spivak (2021) conceives translation as “the most intimate act of reading”, arguing that it is never a neutral transfer of meaning but a political and ethical negotiation that demands attention to the rhetorical texture of language. Ignoring this dimension would risk reproducing the same violence that silences marginalised voices. To his respect, Castro Varela (2021) theorises epistemic violence as a structural condition of modernity, where dominant regimes of knowledge systematically exclude voices that challenge normative frameworks. Building on these insights, this study engages feminist translation strategies such as Massardier-Kenney's notion of “recovery” (1997), which seeks to restore suppressed women's voices, and Baer's (2020) call to revisit translation historiography to include queer texts and interrogate how they have been read, mediated and rendered. These approaches allow us to examine the translation of lesbian nonfiction in Spain not merely as a linguistic process but as a political act, a potential deliberate act of epistemic erasure, foreclosing the circulation of counter-discursive knowledge and sustaining heteronormative cultural hegemony.

Methodologically, this study combines those queer and feminist translation strategies of recovery through archival research applied and translation studies. Following Zaragoza Ninet's (2024) feminist methodological proposal for feminist translation analysis, the approach adopts recovery as a guiding principle to reconstruct alternative historiographies and to examine how translation practices intersect with gendered power structures. Although this research does not undertake the recovery of the work through translation, it advocates for it and aims to contribute to the process, in particular to the historiographic effort to account for the absence of translation and to interrogate the cultural and institutional conditions that produced that absence. This involves examining why the Spanish translation of *Lesbian Images* never entered the Spanish literary system and which were the agents involved in the process. Addressing these questions required

extensive archival research, since the reasons for non-translation are here embedded in bureaucratic procedures, censorial evaluations and institutional negotiations. The censorship files concerning Jane Rule's translations in Spain, including bureaucratic correspondence and censor reports, have been recovered from the Archivo General de la Administración (Alcalá de Henares) and systematically analysed using the *LESTRAC* Analysis Sheet (Llopis-Mestre, 2025). By reconstructing these decision-making processes, the study seeks to contribute to an inclusive historiography of translation that foregrounds silenced texts and the mechanisms of their exclusion.

## 2. JANE RULE: NONFICTION AND LESBIAN EPISTEMOLOGY

Canadian-American author Jane Rule (1931–2007) occupies a distinctive position in North-American twentieth-century literary and cultural history as one of the first writers to live and publish openly as a lesbian. Born in 1931 in New Jersey and later based in Canada, she combined fiction and nonfiction, challenging heteropatriarchal narratives about sexuality and identity. Her novels, including *Desert of the Heart* (1964) and *This Is Not for You* (1970), offered representations of lesbian relationships that resisted the tragic or sensationalist patterns dominant in earlier twentieth-century literature. These works earned her international recognition and, in the case of *Desert of the Heart*, which was adapted for the screen in 1985 as *Desert Hearts* directed by Donna Deitch, attracted a readership that extended beyond literary circles. The novel had a significant impact on sapphic communities, igniting correspondence from women who recognised their own lives in its characters (Martin, 2007). Alongside fiction, Rule developed a body of nonfiction that functioned as political intervention, addressing censorship, literary history and the ethics of representation. Her essays and public statements positioned her as an advocate for intellectual freedom and queer rights, as well as a critic of the mechanisms that sought to silence lesbian voices (see Rule, 1985, 1990).

Her nonfiction work *Lesbian Images* is one of the earliest sustained attempts to theorise lesbian experience through literary criticism and cultural analysis, building upon pioneering works such as Jeannette Foster's *Sex Variant Women in Literature: A Historical and Quantitative Survey* (1956). Rule herself frames the work as neither a comprehensive literary history nor a definitive thesis, but as a common reader, a statement of her own attitudes toward lesbian experience as measured against the images created by other women writers in their work and lives (1975, *preface*). Her goal is not to “make literary judgments”, but to “discover what images of lesbians women writers have projected in fiction, biography, and autobiography” (p. 3). She insists that literature, rather than social science, remains the most fertile ground for understanding the complexity of human experience, since psychological and sociological approaches often reduce individuality to statistical abstraction. For anyone seeking to know what it is to be lesbian, Rule proposes a multiplicity of answers, each voiced by a different writer.

The structure moves through individual authors, combining biographical detail with interpretive commentary, and situates each within a comprehensive conversation about art, morality and identity. By privileging literature over social science, Rule asserts that the complexity of experience cannot be reduced to statistical abstraction and that the truth of desire is more fully grasped through narrative and style than through case histories. Here, the aims of *Lesbian Images* are both descriptive and corrective. Rule seeks to reassess cultural myths that have cast lesbianism as deviant, tragic or exotic, and to recover voices that have been marginalised or misread. Her readings of figures such as Radclyffe Hall, Gertrude Stein, Vita Sackville-West, Colette, Willa Cather and May Sarton trace patterns of representation that oscillate between silence and confession, idealisation and condemnation. In doing so, she constructs a genealogy that challenges

the isolation of individual texts and reveals continuities in the negotiation of desire and identity. This genealogy is not static; it acknowledges ambivalence and contradiction, recognising that lesbian experience transcends theoretical schemes and resists uniform categorisation. The book therefore operates as a mode of knowledge production, proposing criteria for interpretation and offering a framework through which lesbian literature can be studied as a coherent, though internally diverse, tradition.

The significance of this work becomes clearer when placed within the transnational history of lesbian writing. From the damnation narratives of the interwar period, exemplified by Radclyffe Hall's *The Well of Loneliness* (1928), through the sensationalism of mid-century pulp fiction and the emergence of feminist perspectives in the 1970s, representations of lesbianism have shifted from stigma to affirmation, though never without contestation. *Lesbian Images* intervenes at a moment when feminist criticism and gay liberation were beginning to reshape literary discourse in an Anglo-American context, yet when authoritarian regimes such as Franco's Spain continued to enforce silence. By mapping a lineage that includes both canonical and neglected authors, Rule provides resources for readers and scholars to challenge erasure and to imagine lesbian identity as historically situated. This would prove to be incompatible with the moral ideology that governed Spanish cultural policy during the late dictatorship and its aftermath. It is precisely this incompatibility that explains the censorial anxiety surrounding its translation into Spanish, and that situates the text at the centre of debates about knowledge, power and representation.

### **3. IMPORTING LESBIAN TEXTS INTO SPAIN: LEGAL AND CULTURAL LIMITATIONS**

The circulation of lesbian writing in Spain during the final decades of the dictatorship and the first years of the transition was conditioned by a legal and administrative structure designed to regulate both printed material and moral conduct. The regulatory framework that governed the importation of foreign books was shaped by legislation that combined criminal law, public order and moral doctrine. The Law on Vagrants and Thugs (*Ley de Vagos y Maleantes*), which was amended in 1954 to include homosexual men as subjects of suspicion, created an expandable category of deviance that enabled police intervention (Pérez-Sánchez, 2000, p. 375). Although women were rarely targeted directly through this legislation, the measure contributed to a framework in which any form of same-sex desire could be interpreted as a threat to public order. The later Law on Dangerousness and Social Rehabilitation (*Ley de Peligrosidad y Rehabilitación Social*), in force between 1970 and its gradual dismantling after 1978, reaffirmed this view by presenting homosexual behaviour as a matter requiring correction. The legal system did not define lesbianism explicitly, yet its silence did not imply tolerance. Rather, the absence of formal classification produced a form of invisibility that placed lesbian lives outside the field of recognised subjects (Mora Gaspar, 2016, p. 10), while still allowing the authorities to police conduct indirectly through moral regulations, public scandal provisions and censorship mechanisms.

Alongside these legal measures, the control of printed material continued to be exercised by a centralised censorial apparatus that combined administrative routine with ideological scrutiny. The 1938 Press Law established a system of prior authorisation, requiring that all books be submitted to the authorities before publication or importation (Abellán, 1980, p. 16). This structure remained in place until the 1966 Fraga Press Law, which replaced prior authorisation with the system known as "voluntary consultation". Although officially presented as a move towards flexibility, this procedure allowed publishers to seek ministerial advice regarding the admissibility of a text, and it continued to grant the

administration considerable power to intervene in the circulation of material deemed morally or politically undesirable (Abellán, 1978, p. 39). The mechanism remained operative until 1985, well after the formal end of the dictatorship, and its continued use during the transition demonstrates the persistence of moral guardianship within the structures of cultural regulation (Rabadán, 2000, p. 9).

Homosexual content was monitored through a combination of these procedures. Archival work on the censorship process reveals a concern with texts that might normalise same-sex desire or present it as ethically legitimate. Lesbians were often treated as a conceptual difficulty: neither named explicitly nor recognised explicitly within the legal codes, yet regarded as a danger when represented in print (see Zaragoza Ninet, 2018; Zaragoza Ninet & Llopis-Mestre, 2021; Llopis-Mestre, 2025). Nonfiction that presented lesbian experience as a legitimate form of knowledge was particularly vulnerable because it challenged the ideological premise that lesbian desire belonged to the realm of pathology or scandal. Fiction could sometimes be framed as narrative excess or as an isolated case, but nonfiction that offered analysis, genealogy or reflection that did not pathologise lesbianism could pose a more direct challenge. Previous research (Llopis-Mestre, 2025) has examined the treatment of several works of lesbian nonfiction by the Francoist censorship apparatus and has shown that works such as Ann Aldrich's *We Walk Alone* (1955) and *We, Too, Must Love* (1958) were read through a framework of moral condemnation. The reports associated with both novels describe them as harmful to public morals and liable to exert a negative influence on readers, reasoning was used to justify prohibiting their translation into Spanish in 1966 (pp. 225–228) and 1967 (pp. 234–239). The same interpretive framework is visible in the case of Charlotte Wolff's *Love Between Women*, examined in a later censorship file from 1972 (pp. 271–278). In this case, the psychobiographical study was authorised as it was considered a scientific study examining potential causes of lesbianism through biological, psychological and familial perspectives, intended for a specialised readership. The case showed that, towards the end of the dictatorship, lesbian content framed within a medicalised and clinical discourse could be admitted, provided it reinforced established pathological views rather than presenting lesbian experience as a legitimate form of identity or community.

Lesbian epistemologies contest this erasure by developing interpretive practices grounded in lived experience and collective memory. Nonfiction becomes a counter-discursive instrument through which lesbians articulate criteria of truth, reclaim literary traditions and dismantle myths of deviance or tragedy. Rule's work exemplifies this process by assembling a corpus of texts, identifying recurrent patterns of representation and proposing readings that affirm agency and ethical responsibility. Such intervention would directly challenge the Francoist project of moral regulation, which sought to confine sexuality to silence or stigma. They also expose the vulnerability of nonfiction to censorship, since its claims extend beyond private desire to public discourse, pedagogy and cultural authority.

#### **4. CASE STUDY: THE CENSORSHIP OF *LESBIAN IMAGES* (1975)**

The contrast between the treatment of *Love Between Women* and the earlier rejections of Aldrich's works prove how genre, tone and presumed intention or readership influenced censor responses to lesbian writing. *Lesbian Images* was submitted one year after its initial publication and the fall of the Francoist Regime. File number 6335-76 entered the registry on May 28<sup>th</sup>, 1976 when Bernabé Gerau Martí, acting on behalf of Editorial Sagitario in Barcelona, submitted the book to "voluntary consultation" as a work intended for translation. It was described as a 246-page volume to be included in the collection *Vita Nota*, with no information regarding print run or price. This absence would have

prompted the Readers Section of the censorship administration (*Sección de Lectorado*) to request further details from the publisher, since incomplete information regarding translation and production was common grounds for administrative enquiry.

This request produced a reply that entered the administrative record on June 7<sup>th</sup>, 1976. In the letter, Editorial Sagitario clarified that the provisional Spanish title would be *La sexualidad prohibida*, that the proposed print run consisted of 3,000 copies and that the book would be translated into Spanish. The choice of title suggested an attempt to market the work within a frame of sexual enquiry, and it indicated how publishers in post-Francoist Spain sometimes adapted lesbian themes for a Spanish readership by appealing to the established discourse of prohibition and sexual secrecy. Once these details had been provided, the file proceeded through the usual channels. On May 31<sup>st</sup>, the file, which contained no earlier records within the censorship apparatus, was assigned to censor number 9. The surviving documentation did not disclose the identity of the censor, and no signed evaluation from the agents involved remained in the material. What remained instead were two administrative texts dated in June 1976. The first, written on June 16<sup>th</sup>, offered a short assessment of the content by the main “reader” – that is, censor – assigned:

En la obra “IMÁGENES DEL LESBIANISMO”, la autora da una [definición] sobre lo que realmente es la [relación] sexual entre mujeres. Su [tesis] que se manifiesta a [través] de toda la obra es que la sociedad y la moral condenan el lesbianismo por costumbres y moldes antiguos establecidos por el hombre. La mujer —dice— ha vivido más bajo la presión y el peso de la ley que fuera de ella. Hace una defensa [enérgica] de la mujer lesbiana de la que dice está más llena de vida, de energía, tiene más temperamento y es más heroica y apta para la aventura que la mujer heterosexual y que el hombre homosexual.

En sus ejemplos de la Biblia y de la historia saca conclusiones que le sirven para demostrar el amor entre mujeres. Tanto por el tema que trata, como por el afán de ganar adeptos o extender el lesbianismo, se considera la obra como desaconsejable.

The second assessment that also lacked intelligible signature, dated June 18<sup>th</sup>, was added as “observations” and provided additional examination of the case:

El contenido de la presente consulta puede ser calificado como escandaloso desde el punto de vista de nuestro ordenamiento jurídico. En consulta voluntaria parece que lo correcto sería desaconsejarla. En el supuesto del adopto de hecho todavía que unizáramos con el dictamen, sobre todo en lo que se refiere al estudio del sentimentalismo, la posibilidad de una demanda judicial, que ya desde este momento se perfila como probable.

Together they presented the work as morally inappropriate and potentially problematic within the consultation procedure. The initial report described the book as an attempt to articulate a definition of sexual relations between women and noted that the author advanced the argument that both society and established moral codes condemn lesbianism through conventions and normative structures created by men. It singles out the author’s defence of the lesbian woman as especially energetic and summarises her claims about vitality, courage and aptitude for adventure in comparison with heterosexual women and homosexual men. It notes the use of examples from the Bible and from history to argue

for love between women. The conclusion announces the intention to discourage the work for two reasons, the selected theme and the desire to gain “followers” or to “extend” lesbianism. The wording is brief and categorical. It reduces a multi author study of literary representations to the suspicion of lesbian “recruitment”, considering analysis and scholarship as advocacy and a threat to public order.

The observations page adds a second layer by introducing a legal register. It states that the content may be considered scandalous in light of the legal order at the time and that within “voluntary consultation” the correct course would be to discourage publication. It then suggests that even if the authority were to align with a discouraging opinion there may still be a risk of judicial action. Despite the orthographic slips, the message is clear in both reports. The administration presents publication and translation as a potential danger to a Spanish readership during the Transition to democracy. The prospect of a lawsuit is brought to the foreground as a way to dissuade the publisher from publishing a translation of the text. This moves the file from moral judgement to procedural warning, a threat, and serves as further evidence of the real nature of the “voluntary consultation” procedure as a barrier for circulation.

Several themes emerge from these records. First, lesbophobia frames the reading of the book. The report converts a critical reassessment of cultural myths and literary histories into an allegation of proselytism by invoking the author’s supposed desire to gain “supporters”. Any attempt to describe lesbian life as meaningful, shareable and capable of generating its own interpretive frameworks appears, in this reasoning, as an effort to recruit into an agenda. Second, moral panic informs the label of scandal. The mere discussion of love between women, even within a critical and literary study, is construed as a disturbance of legal order. Third, the file reveals the regime’s fear of influence. Although the pages do not single out a specific audience, the stress on lesbianism spreading as a possibility, a reality and an actual sexual orientation would pose the work as dangerous, since it could normalise it and present it as legitimate. Fourth, the emphasis on proselytism and scandal sat alongside a clear discomfort with the book’s challenge to male authority. The report highlighted Rule’s critique of moral codes “established by men”, and this acknowledgement of heteropatriarchal structures appears to have intensified the censor’s disapproval. In this reading, a text that questioned male control over definitions of morality and sexuality became doubly troubling: it was seen not only as normalising lesbian experience but also as calling into question the ideological foundations on which the regime claimed authority over the regulation of women. Finally, the language of recommendation, consultation and potential legal action placed responsibility onto the publisher, who was invited to reach the safe conclusion that translation would expose the firm to seizures, sanctions and financial penalties.

Together these elements disallow the book as knowledge. The assessments deprive lesbian nonfiction of epistemic authority and confines it to the realm of suspicion and scandal. The reports also discredit lesbian epistemologies by imputing a lack of seriousness to the project of criticism. The summary reduces a carefully argued genealogy of women writers to an assertion that lesbians are more alive or more heroic. It ignores the book’s historiographical aims and treats its interpretive claims as propaganda. This manoeuvre renders lesbian knowledge unteachable, unpublishable and untranslatable in post-Francoist Spain. It denies the possibility that lesbian nonfiction might contribute to literary history, ethics or pedagogy, and it preserves a hierarchy in which only certain subjects within Spanish culture can claim to know and to speak.

The text was never translated into Spanish, non-translation acting here as a political strategy. The publisher did not seek permission to print an existing Spanish version but

asked whether a translation could be pursued. The response does not ban, it advises against. Yet the effect is the same for circulation. By presenting publication as scandalous and legally unsafe, the administration turns voluntary consultation into an instrument of non-translation. This process produces an untranslatable subject. The absence of a Spanish version is not an accident of market conditions, but the result of a system that warns against translation and threatens with legal exposure. Lesbianism is made to appear as something that cannot be named beyond pathologisation or presented as a field of study. The lesbian subject remains outside the circuits of cultural legitimacy because the path into those circuits, translation and publication, is blocked by moral and legal warnings. Untranslatability here is not a linguistic difficulty, it is an enforced political choice. It leaves no target text in Spanish to read, teach or cite. It prevents lesbian knowledge from entering catalogues, university courses and public libraries. It keeps lesbian discourse at the level of scandalous rumour or scattered references, fostering Francoist patterns also after the end of the regime.

## 5. CONCLUSION

The analysis presented in this study demonstrated that the political mechanisms governing translation and circulation during the early transition into democracy in Spain produced a form of political untranslatability that affected lesbian nonfiction. This form of untranslatability did not arise from linguistic difficulty but from the deliberate construction of lesbian subjectivity as a source of moral and legal concern. The treatment of Jane Rule's *Lesbian Images* revealed how the censorship apparatus, still active during the Transition through the mechanism of "voluntary consultation", continued to operate in a way that discouraged the introduction of texts that challenged Francoist heteropatriarchal norms of gender and sexuality. The warnings concerning scandal, influence and potential legal action served to create an environment in which translation became a liability for publishers, rendering the circulation of lesbian knowledge legally impossible.

The comparison with earlier cases confirmed that this pattern was neither isolated nor accidental. Works that presented lesbian experience as pathological or framed it within clinical or scientific discourse could be permitted, whereas texts that articulated lesbian identity beyond medical or moral condemnation or as a mode of knowledge, in an attempt to normalise it and counteract its cultural invisibility, were subjected to far greater disapproval. This distinction exposed the extent to which the censorship apparatus remained invested in preserving Francoist patterns that positioned lesbianism as deviance rather than as a legitimate cultural or intellectual category. The suppression of *Lesbian Images* through non-translation therefore contributed to a longer history of epistemic erasure, in which lesbian voices were denied entry into the Spanish cultural sphere and prevented from contributing to the formation of public discourse.

The persistence of this pattern after the dictator's death indicated that legal transition did not immediately dismantle the habits and assumptions embedded in the censorship system. The continued, fostered use of the "voluntary consultation" procedure, threats of post-publication legal action and the prevailing regime's moral criteria revealed that the fall of the regime in legal terms did not produce an immediate opening of the cultural sphere. Instead, forms of bureaucratic caution and institutional reluctance continued to affect the circulation of minority voices and persecuted topics. The absence of a Spanish translation of *Lesbian Images* to this day and the limited presence of Anglo-American lesbian nonfiction in the decades that followed illustrate the long-term effects of these practices. Lesbian readers and scholars in Spain were deprived of twentieth-century key

texts that might have contributed to community formation, collective identity and intellectual development.

Translation therefore emerges not simply as a linguistic process but as a form of political and cultural intervention with the capacity to sustain or repair epistemic harm. The recovery of lesbian narratives and knowledge, whether through translation, archival study or critical analysis, functions as a strategy through which silenced voices can be reinserted into literary and cultural histories. Further research remains necessary to examine additional archival files, to study the reception of lesbian texts that circulated despite these limitations and explore the intersections between queer translation and the reconstruction of collective memory in Spain. Such work holds the potential to contribute to a more inclusive historiography of translation in the country and to deepen the understanding of how censorship continued to influence reading practices and cultural norms during the dictatorship and well into the democratic period.

### ACKNOWLEDGEMENTS

The study was developed within the framework of a predoctoral research contract funded by the “Atracció de Talent” programme (PREDOC21-1904927) at the University of Valencia (Spain).

### REFERENCES

- Abellán, M. L. (1978). Censura y práctica censoria. *Sistema*, 22, 29–52.
- Abellán, M. L. (1980). Censura y creación literaria en España (1939-1976). Península.
- Baer, B. J. (2020). *Queer Theory and Translation Studies: Language, Politics, Desire* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315514734>
- Castro Varela, M. do M. (2021). Countering the trivialisation of violence: Postcolonial critique and the contours of an ethical pedagogy. In *Regimes of Belonging - Schools - Migrations* (pp. 27–40). Springer.
- Llopis-Mestre, S. (2025). *The Right to Our Existence: Translation and Censorship of Anglo-American Lesbian Fiction and Non-Fiction in Spain* (Unpublished doctoral dissertation). Universitat de València. <https://hdl.handle.net/10550/117043>
- Martin, S. (2007, November 28). Jane Rule, 76. *The Globe and Mail*. <https://www.theglobeandmail.com/>
- Massardier-Kenney, F. (1997). Towards a redefinition of feminist translation practice. *The Translator*, 3(1), 55–69.
- Mora Gaspar, V. (2016). Al margen de la naturaleza. La persecución de la homosexualidad durante el franquismo. *Leyes terapias y condenas*. Debate.
- Pérez-Sánchez, G. (2000). Franco’s Spain, queer nation. *University of Michigan Journal of Law Reform*, 33(3), 359–404.
- Rule, J. (1975). *Lesbian Images*. Doubleday.
- Rule, J. (1985). *A Hot-Eyed Moderate*. Naiad Press.
- Rule, J. (1990). Lesbian Literature Needs Readers. *Index on Censorship*, 19(9), p. 10.

- Sanz Romero, E. (2021). *Silenciadas: represión de la homosexualidad en el franquismo*. Les Editorial.
- Spivak, G. C. (2021). The politics of translation. In L. Venuti (Ed.), *The Translation Studies Reader* (pp. 320–338). Routledge.
- Zaragoza Ninet, G. & Llopis-Mestre, S. (2021). The Unlit Lamp (1924): translation, reception and censorship. *Language and Intercultural Communication*, 21(1), 37–54.
- Zaragoza Ninet, G. (2018). Gender, Translation, and Censorship: The *Well of Loneliness* (1928) in Spain as an Example of Translation in Cultural Evolution. In O. Seel (Ed.), *Redefining Translation and Interpretation in Cultural Evolution* (pp. 42–66). IGI Global Scientific Publishing. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-2832-6.ch003>
- Zaragoza Ninet, G. (2024). Analizar traducciones desde una perspectiva feminista: una propuesta metodológica. *Quaderns. Revista De Traducció*, 31, 93–104. <https://doi.org/10.5565/rev/quaderns.145>

## Capítulo 15. Crítica marxiana y literatura vampírica: una aproximación pedagógica contemporánea

Daniel López Fernández

<https://orcid.org/0000-0003-0230-4502>

Universitat de València (España)

<https://doi.org/10.14679/4710>

**Resumen:** *El Capital*, de Karl Marx, constituye una de las contribuciones más significativas a la crítica de la economía política del capitalismo. Conceptos como «plusvalía», «valor de uso y valor de cambio», «trabajo muerto y trabajo vivo» y «fetichismo» han influido de manera decisiva en la comprensión de los procesos de producción capitalistas. Sin embargo, debido a su propia naturaleza, estos conceptos pueden resultar excesivamente complejos para los estudiantes, incluso a nivel universitario. Como se argumenta en este manuscrito, las imágenes de vampiros a las que Marx recurre repetidamente a lo largo de su obra para ilustrar la dinámica del capitalismo proporcionan un puente interpretativo de considerable valor pedagógico, especialmente cuando se conectan con el extenso imaginario literario y cultural del vampiro, que sigue siendo muy prevalente en la experiencia cultural de los estudiantes. Las imágenes extraídas de la literatura y la cultura popular, como *Drácula* de Bram Stoker, permiten reactivar la fuerza crítica de la teoría marxista actual a través de un lenguaje simbólico ya familiar para las generaciones más jóvenes.

**Palabras clave:** Marx, El capital, vampiros, Drácula, educación

**Abstract:** *Das Kapital* by Karl Marx constitutes one of the most significant contributions to the critique of the political economy of capitalism. Concepts such as “surplus value”, “use and exchange value,” “dead labor and living labor”, and “fetishism” have decisively shaped the understanding of capitalist production processes. Nevertheless, due to their very nature, these concepts may prove excessively complex for students, even at the university level. As this paper argues, the images of vampires to which Marx repeatedly turns throughout his work to illustrate the dynamics of capitalism provide an interpretive bridge of considerable pedagogical value, especially when connected to the extensive literary and cultural imaginary of the vampire, which remains highly prevalent in students’ cultural experience. Images drawn from literature and popular culture, like Bram Stoker’s *Dracula*, make it possible to reactivate the critical force of Marxist theory today through a symbolic language already familiar to younger generations.

**Keywords:** Marx, Das Kapital, vampires, Dracula, education

### 1. INTRODUCCIÓN

La obra *El capital* (1867-1883) de Karl Marx constituye una de las aportaciones más importantes a la crítica de la economía política del capitalismo. Conceptos presentes en esta obra, como “plusvalor”, “valor de uso y valor de cambio”, “trabajo muerto y trabajo vivo” o “fetichismo de la mercancía” han influenciado de forma decisiva la comprensión de los procesos de producción capitalista, y no han perdido vigencia crítica en la

actualidad. No obstante, tales conceptos pueden resultar, por su propia naturaleza, en exceso complejos para los estudiantes, incluso a nivel universitario, especialmente si no han leído previamente otros textos de Marx. Según se propone en este trabajo, las imágenes de vampiros a las que Marx recurre a lo largo de *El capital* para ilustrar las dinámicas del capitalismo ofrecen un puente interpretativo de gran valor pedagógico, especialmente si además se las vincula con el vasto imaginario literario del vampiro.

En un primer apartado, se explicará la estructura dialéctica que presenta *El capital* para situar en esta obra, así, las imágenes de vampiros que emplea el autor alemán. Como se demostrará, la imaginería vampírica a la que recurre el autor constituye un modo de desnaturalizar las relaciones capitalistas, de desencantar la “magia” por la cual el modo de producción capitalista oculta la explotación de la clase obrera. Marx pretende exponer la monstruosidad que caracteriza la esfera de la producción, el lugar en el que moran los vampiros capitalistas que extraen la sangre de los proletarios.

A continuación, se pondrá de relieve cómo las metáforas de vampiros empleadas por Marx constituyen una herramienta pedagógica de gran valor en el aula contemporánea. Para ello, se recurrirá asimismo a uno de los grandes clásicos de la ficción sobre vampiros, la novela *Drácula* (1887) del autor irlandés Bram Stoker. Según se pretende demostrar, las imágenes de vampiros en la literatura y la cultura popular permiten reactivar en la actualidad el sentido crítico de la teoría marxista a través de un lenguaje simbólico que el alumnado joven ya domina.

## **2. “HACIA LA OCULTA SEDE DE LA PRODUCCIÓN”: DE LA MAGIA A LOS HORRORES VAMPÍRICOS DEL CAPITALISMO**

*El capital* evidencia a lo largo de sus páginas una estructura dialéctica. La estrategia argumental de la obra radica en vincular lo abstracto a lo material, en unir de forma palpable el carácter ideal de los procesos de (re)producción del valor con la materialidad de la violencia inherente al sistema capitalista. En *El capital*, Marx embarca al lector en un viaje desde la superficie del mercado, en la que las relaciones entre capitalista y obrero aparecen desprovistas de todo conflicto, hasta las profundidades de las fábricas capitalistas, en las que los obreros sufren en su propia piel los efectos de la jornada de trabajo. Con respecto al proceder argumentativo y a la estructura del texto, Edmund Wilson (1940, p. 293) afirma que “in Marx the exposition of the theory—the dance of commodities, the cross-stitch of logic—is always followed by a documented picture of the capitalist laws at work”. Las fórmulas científicas con las que Marx explica la transformación de dinero en capital o la producción de plusvalor, por ejemplo, se encuentran acompañadas de descripciones fehacientes de las condiciones de suciedad y peligrosidad laboral en las fábricas, de la miseria de los barrios obreros, de las consecuencias de la intensificación y prolongación de la jornada laboral en los cuerpos obreros o de la mortalidad infantil en el sector productivo.

Marx adopta, además, un estilo de escritura consecuente con este método dialéctico de exposición. Afirma David McNally (2011, p. 116) que “Marx’s persistent shifts in register and idiom, from complex theoretical mappings of the commodity to metaphorically charged descriptions of the crippling effects of capitalist production on workers’ bodies”, suponen una meditación consciente sobre el modo de representar acertadamente el sistema capitalista. Si los pasajes de *El capital* dedicados al análisis de las leyes abstractas del capital emplean un estilo sobrio y sereno, las descripciones de los efectos sobre el proletariado del modo de producción capitalista recurren a un lenguaje vivo y descriptivo, repleto de simbolismo, metáforas, ironías y referencias a obras

literarias y autores del canon europeo como Shakespeare, Cervantes, Dante o Goethe (Prawer, 1976; Wolff, 1988).

Más que meros ornamentos estilísticos, estos recursos constituyen aspectos centrales de las argumentaciones teóricas de la obra. Las alusiones y metáforas de Marx expresan estructuras ontológicas reales, e insinúan un mundo misterioso oculto bajo la superficie. De especial importancia de cara a los objetivos del autor alemán es el empleo de imágenes de vampiros. Si, como sostiene McNally (2011, p. 113), “capitalism is both monstrous and magical”, en la medida que “its magic consists in concealing the occult economy – the obscure transactions between human bodies and capital – on which it rests”, a través de la imaginería del vampiro, Marx logra desnaturalizar y desmitificar el capitalismo, hacer visibles a los lectores los horrores de las relaciones capitalistas de producción, la monstruosidad del propio sistema. Los vampiros de Marx son signos de violencia, indicadores de los terrores reales de la vida social de su época.

Siguiendo el recorrido que se realiza en *El capital*, se expondrán a continuación algunos conceptos de la crítica marxiana relativos a la producción y reproducción del capital para vincularlos, luego, con la figura del vampiro, antes de proceder a las consideraciones sobre su valor como herramienta pedagógica contemporánea.

### **2.1. “Un objeto endemoniado, rico en sutilezas metafísicas y reticencias teológicas”: la magia de la esfera de la circulación**

En el prólogo a la primera edición de *El capital*, escribe Marx (2010, p. 8): “Perseo se cubría con un yelmo de niebla para perseguir a los monstruos. Nosotros nos encasquetamos el yelmo de niebla, cubriéndonos ojos y oídos para poder negar la existencia de los monstruos”. La magia del capitalismo radica precisamente en que las cosas no son lo que parecen ser. Se encuentran, como si de Perseo se tratara, cubiertas de un yelmo de niebla. De la sección primera a la segunda, del capítulo I al V, Marx disecciona el carácter mágico, secreto, misterioso de la esfera de la circulación de capital.

En las sociedades capitalistas, las mercancías poseen un doble carácter. Son, en primer lugar, objetos que permiten satisfacer necesidades humanas de todo tipo. Como tales, constituyen un “valor de uso” (Marx, 2010, p. 44). Pero los valores de uso no son conmensurables, la utilidad de una cosa no es numerable. Las mercancías están dotadas también, por ello, de un “valor de cambio”, que permite intercambiar una mercancía por otra. El valor de cambio se presenta primeramente como una relación cuantitativa, como una proporción por la que se puede intercambiar un valor de uso por otro, por ejemplo: X cantidad de trigo = Y cantidad de hierro (Marx, 2010, pp. 45-46). Esta ecuación denota que existe algo común en dos cosas distintas, que ambas son reductibles a una tercera. La tercera cosa común a las mercancías es el valor, determinado por el tiempo de trabajo socialmente necesario para producirla. Una mercancía que tenga objetivado o materializado en ella seis horas de trabajo tendrá el mismo valor que otra mercancía distinta que haya requerido la misma cantidad de trabajo; a ambas mercancías las une “una misma objetividad espectral” (Marx, 2010, p. 47).

A todo lo anterior subyace un proceso de abstracción. Cuando se equipara un abrigo a diez varas de lienzo, o diez varas de lienzo a dos onzas de oro o a dos libras esterlinas, se están equiparando procesos de trabajo totalmente distintos. Se establece que diferentes procesos de trabajo únicos, por mucho que difieran entre sí, han producido la misma cosa intangible: una cierta cantidad de valor, medible en dinero (Marx, 2010, p. 85). El capitalismo separa los actos productivos únicos de los individuos concretos y específicos que los realizan, tratando todo el trabajo como idéntico e intercambiable, como cantidad de una misma sustancia abstracta indiferenciada.

Para ilustrar estos procesos “mágicos” de abstracción, Marx emplea el ejemplo de una mesa. En cuanto a la mesa, producto de trabajo humano sobre la madera, “parece ser una cosa trivial, de comprensión inmediata. [...] La mesa sigue siendo madera, una cosa ordinaria, sensible” (Marx, 2010, p. 87). No obstante, como mercancía imbuida de valor resulta ser “un objeto endemoniado, rico en sutilezas metafísicas y reticencias teológicas” (Marx, 2010, p. 87). Como apunta el pensador alemán, “todo el misticismo del mundo de las mercancías, toda la magia y la fantasmagoría que nimban los productos del trabajo fundados en la producción de mercancías” (Marx, 2010, p. 93) consiste en que la forma mercantil invisibiliza de las mercancías las relaciones sociales que las han producido, en que refleja ante los individuos el carácter social de su trabajo como si se tratase de caracteres objetivos inherentes a los productos del trabajo, y por ende en que también “refleja la relación social que media entre los productores y el trabajo global, como una relación social entre los objetos, existente al margen de los productores” (Marx, 2010, p. 88). Es esto lo que Marx denomina “fetichismo de la mercancía”. El trabajo que creó la mercancía es un vestigio muerto y fantasmal, mientras que la mercancía cobra vida. “Los productos de la mente humana”, afirma Marx (2010, p. 89), “parecen figuras autónomas, dotadas de vida propia”.

## **2.2. “Abandonad toda esperanza”: los monstruos de la esfera de la producción**

Al final de la sección 2 de *El capital*, Marx anuncia que su análisis se traslada de la esfera del intercambio a la esfera de la producción, lo que modifica la fisonomía de la *dramatis personae*: el poseedor de dinero aparece ahora como capitalista, mientras que el poseedor de la fuerza de trabajo aparece como obrero. El primero, subraya Marx, “sonríe con ínfulas y avanza impetuoso; el otro lo hace con recelo, reluctantemente, como el que ha llevado al mercado su propio pellejo y no puede esperar sino una cosa: que se lo curtan” (Marx, 2010, p. 214). Marx describe la entrada a la esfera de la producción como un descenso a la cámara oculta de los horrores, imitando el canto III de *La divina comedia*: “Abandonamos [...] esa ruidosa esfera instalada en la superficie y accesible a todos los ojos, para dirigirnos [...] hacia la oculta sede de la producción, en cuyo dintel se lee: *No admittance except on business*” (Marx, 2010, p. 214).

Para desfetichizar la lógica de abstracción y descorporeización del capital, el procedimiento crítico de Marx implica una estrategia de “reincorporación”, de situar el foco de atención en los cuerpos de los trabajadores, que son la condición previa del valor. Si la esfera del intercambio invisibiliza el cuerpo del trabajador, Marx pretende que veamos lo invisible. Al conducirnos al submundo del mercado, Marx trata de hacernos ver en la oscuridad, donde moran los monstruos. De esta forma, a medida que Marx describe de forma gráfica los procesos de trabajo, el lector puede sentir el calor y la falta de aire provocados por las máquinas y por el reducido espacio, la tensión de los cuerpos distorsionados en el acto productivo, las enfermedades resultantes del industrialismo (Scarry, 1985, pp. 181-277). Marx expone los sufrimientos a los que está sometido el obrero, coloca el acento sobre el cuerpo dolorido, controlado y deformado por el capital. La fijación en la vulnerabilidad corporal y en los espacios cerrados marcados por el terror vincula a Marx a la cultura gótica del siglo XIX. Si es posible hablar de un “marxismo gótico” (Cohen, 1993, pp. 1-17), es precisamente por esta insistencia en los espacios violentos del inframundo capitalista, en las mazmorras secretas que albergan los cuerpos de los trabajadores en dolor.

Una de las figuras góticas por excelencia es el vampiro, que Marx menciona en varias ocasiones en *El capital*. Marx escribe a finales de un siglo XIX que estuvo marcado por un profundo interés tanto científico como literario en la figura del vampiro (Laurence Rickels, 1999, p. 15; Neocleous, 2003, pp. 673-677). A través de esta popular figura,

Marx ilustra la violencia del proceso productivo, que implica la corrupción del cuerpo del obrero. El capital funciona consumiendo las energías de los vivos, chupándoles la sangre. El capitalista, afirma Marx, “no es más que el capital personificado”, “su alma es el alma del capital” (Marx, 2010, p. 279), y su único impulso vital es generar cada vez más valor a partir de la fuerza de trabajo del obrero. Escribe por ello que “el capital es trabajo muerto que sólo se reanima, a la manera de un vampiro, al chupar trabajo vivo, y que vive más cuanto más trabajo vivo chupa” (Marx, 2010, pp. 279-280). El “trabajo muerto” es, según el análisis marxiano, el trabajo pasado que se ha transformado en medios de producción empleados para explotar el trabajo vivo, la actividad productiva humana. Durante el proceso productivo, la fuerza de trabajo de los obreros reanima el trabajo muerto para llevar a cabo la producción de mercancías: “El trabajo, por mero contacto, hace que los medios de producción resuciten de entre los muertos, les infunde vida como factores del proceso laboral y se combina con ellos para formar los productos” (Marx, 2010, p. 242). El dominio del capitalista sobre el trabajador es, así, el dominio de lo muerto sobre lo vivo.

El capitalista se alimenta de la sangre de los trabajadores, se apropia de su trabajo vivo. En el capítulo dedicado a la jornada laboral, donde se describe la expansión de la misma como medio de extraer todo el plusvalor posible, Marx se imagina una conversación entre un obrero y su patrono. El lenguaje empleado aquí recuerda también a la literatura de vampiros. “Exijo, pues, una jornada laboral de duración normal”, relata Marx en el papel de narrador, “y la exijo sin apelar a tu corazón, ya que [...] a la cosa que ante mí representas no le late un corazón en el pecho. Lo que parece palpitar en ella no es más que los latidos de mi propio corazón” (Marx, 2010, p. 281). En el mismo capítulo, Marx asegura que la prolongación de la jornada laboral “más allá de los límites del día natural, hasta abarcar horas de la noche”, a duras penas mitiga “la sed vampiresca de sangre viva de trabajo” (Marx, 2010, pp. 308-309). Poco después Marx constata con respecto al obrero que “su vampiro no se desprende de él ‘mientras quede por explotar un músculo, un tendón, una gota de sangre’” (Marx, 2010, p. 364).

Además de las referencias explícitas a vampiros, a lo largo de *El capital* se observan imágenes que derivan asimismo de esta figura. Hacia el final del libro I, el autor enuncia por ejemplo que el capital nace al mundo “chorreando sangre y lodo, por todos los poros, desde la cabeza hasta los pies” (Marx, 2010, 852). En otro pasaje, reitera que “ha sido, precisamente, la baratura del sudor y la sangre humanos, transformados en la mercancía, lo que expandió constantemente y expande día a día el mercado donde se colocan los productos” (Marx, 2010, p. 552). Al describir la explotación infantil por parte de la industria capitalista, Marx habla de la “transformación de sangre infantil en capital” (Marx, 2010, p. 338), de “la sangre de niños pequeños a quienes había que encaramar a sillas para la ejecución de su trabajo” (Marx, 2010, p. 361) durante 10 horas, de “instituciones succionadoras de sangre, en las que se los obliga a trabajar hasta que terminen la cantidad de producto exigida por sus madres medio hambrientas” (Marx, 2010, p. 550).

Conceptualizaciones similares de la relación entre el capital y el trabajo se observan también en otros textos de Marx. En los *Grundrisse* afirma Marx (2007, p. 455) que el capital funciona “succionando continuamente, como un vampiro, el trabajo vivo a título de sustancia que lo anima”. En el “Manifiesto Inaugural de la Asociación Internacional de los Trabajadores”, que Marx pronunció mientras escribía *El capital*, afirma que la industria “para poder vivir, necesita, como un vampiro, chupar sangre humana y, sobre todo, sangre de niños” (Marx, 2023, p. 126). Y en *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*

declara que el Estado burgués se ha convertido “en un vampiro que le chupa la sangre y la médula y la arroja a la caldera del alquimista del capital” (Marx, 2003, p. 110).

En suma, la imagen del vampiro recorre la obra de Marx como un *leitmotiv*. Marx emplea esta imaginería para capturar algo muy real, una relación social marcada por la violencia, las fuerzas coercitivas que promueve y los procesos ocultos que lo sostienen. Como se argumentará a continuación, el empleo por parte de Marx de esta popular figura puede servir también como una útil herramienta pedagógica para transmitir sus ideas y conceptos al alumnado contemporáneo.

### 3. LOS VAMPIROS DE MARX EN EL AULA CONTEMPORÁNEA

Los vampiros poseen una amplísima presencia en la cultura popular (Cardow, 2010; McNally, 2011, p. 1). Su popularidad atraviesa medios, décadas y géneros. Es posible nombrar, como ejemplos representativos más actuales, la saga *Crepúsculo*, tanto en su versión novelística (2005-2008) como en sus adaptaciones cinematográficas (2008-2012); la saga de novelas *Shadowhunters* (2007-); las series televisivas *True Blood* (2008-2014) y *Vampire Diaries* (2009-2017); o los recientes estrenos cinematográficos *Nosferatu* (2024) o *Dracula: A Love Tale* (2025).

El vampiro es, por tanto, una figura de la cultura popular contemporánea con la que el alumnado está más que familiarizado. Es por ello que, del mismo modo que Marx empleaba el vampirismo como una potente metáfora para ilustrar las relaciones capitalistas de su época, esta metáfora continúa siendo eficaz para enseñar en la actualidad los conceptos fundamentales de la crítica marxiana. Xavier Aldana Reyes (2016, p. 8), por ejemplo, pone de relieve que la estética gótica es capaz de sublimar “the traumas of postmodern life” y de crear “a fictional space through which to critique the status quo and economic and political models”. En este sentido, la lectura de textos literarios sobre vampiros puede servir de fundamento para comprender el funcionamiento de las sociedades capitalistas y puede servir de puente, al mismo tiempo, para una lectura de *El capital*, cuya complejidad puede ser un gran reto para los estudiantes.

Tomemos como exponente la más conocida novela sobre vampiros jamás escrita, *Drácula* de Bram Stoker. Como se ha comentado, Marx emplea la figura del vampiro para personificar los procesos de (re)producción del capital. La víctima del vampiro-capitalista es el obrero, enfrentado a él. La división social fundamental entre la burguesía y el proletariado puede ser explicada al alumnado, así, como la distinción entre vampiros y humanos. Marx y Engels abren *El manifiesto comunista* con la afirmación “la historia de toda sociedad hasta nuestros días no ha sido sino la historia de las luchas de clases”, para constatar después que la sociedad burguesa moderna “se divide cada vez más en dos grandes campos opuestos, en dos clases enemigas: la burguesía y el proletariado (Marx y Engels, 2000, pp. 25-26). De la misma forma, “vampire fiction”, afirma Jason Morrisette (2013, p. 639), “typically draws a clear line of separation between the living and the undead, creating a social demarcation between vampire and victim”. Burton Hatlen (1988, p. 129) afirma en esta línea que “in the figure of Count Dracula Stoker created an image of ‘otherness’”; Donna Haraway (1997, pp. 214-215) subraya también la otredad como característica del vampiro. El vampiro es una figura que, en su liminalidad entre la vida y la muerte, es ajena a lo humano, a lo que constituye la humanidad.

En su lectura de *Drácula*, Franco Moretti (1988, p. 83) subraya precisamente que el conde transilvano simboliza el capital y que su existencia surge “out of the terror of a split society”, de una sociedad dividida en clases. “Like capital”, afirma Moretti (1998, p. 81) al igual que Marx, “Dracula is impelled towards a continuous growth, an unlimited

expansion of his domain: accumulation is inherent in his nature”. Los capitalistas se apropian del trabajo vivo de los obreros para enriquecerse, de la misma forma que los vampiros chupan la sangre de los humanos para mantenerse vivos. “The vampire grows”, como constata Steven Shaviro (2002, p. 282), “not through any productive activity of its own, but by expropriating a surplus generated by the living”.

El Drácula de Stoker es, en palabras de Moretti (1988, p. 84) de nuevo, “a rational entrepreneur who invests [...] to expand his dominion: to conquer the City of London”. Al igual que al capital, a Drácula lo impulsa un crecimiento continuo, una expansión ilimitada de su dominio. Constata Jonathan Harker en la novela que “aquél era el ser al que yo estaba ayudando a trasladarse a Londres, donde, quizá, en los siglos venideros podría saciar su sed de sangre entre sus prolíficos millones, y crear un nuevo y siempre más amplio círculo de semidemonios” (Stoker, 2015, p. 82). Intentando escapar del castillo de Transilvania, Harker encuentra “oro de todas clases, en monedas romanas y británicas, austriacas y húngaras, griegas y turcas. Las monedas estaban cubiertas de una película de polvo, como si hubiesen yacido durante largo tiempo en el suelo” (Stoker, 2015, p. 77). Pero el capital, recuerda Marx, es dinero en circulación, y es por ello que este oro, que no parece tener “menos de trescientos años” (Stoker, 2015, p. 77), se pone en movimiento, rumbo a otro país. La ecuación entre Drácula y el capital resulta aún más evidente cuando, avanzada la novela, Harker y el resto de los hombres irrumpen en la casa del vampiro. Harker ataca a Drácula con un cuchillo y, al no haber podido más que cortar el tejido de su chaqueta, abre un agujero por el que salen “un montón de billetes de banco y un chorro de monedas de oro” (Stoker, 2015, p. 418). Drácula escapa después de haber recogido “un puñado del dinero que estaba en el suelo” (Stoker, 2015, p. 418).

Si el capitalista se subordina al proceso abstracto e incesante de acumulación, también Drácula “is not impelled by the desire for power but by the curse of power, by an obligation he cannot escape” (Moretti, 1988, p. 82). Así, afirma Van Helsing que “cuando se convierten en muertos vivos, el cambio implica la inmortalidad; no pueden morir y deben seguir a través de los tiempos cobrando nuevas víctimas y haciendo aumentar todo lo malo de este mundo” (Stoker, 2015, p. 296). Su maldición le obliga a crear cada vez más víctimas, al igual que el capitalista, movido por las dinámicas del mercado, se ve obligado a acumular. Ambos aspiran a someter a toda la sociedad. Por este motivo, como reconocen Harker, Van Helsing y compañía, no se puede “coexistir” con el vampiro. O se sucumbe ante él o se le mata. Es por ello que, citando a George Sand, Marx concluye su obra *La miseria de la filosofía* con la siguiente frase: “El combate o la muerte, la lucha sangrienta o la nada. Así está planteado inexorablemente el dilema” (Marx, 1987, p. 121).

A lo largo de *El capital*, y como forma de contrarrestar los procesos de abstracción que hacen funcionar el capitalismo, Marx ilustra los efectos del modo de producción capitalista sobre los trabajadores. En el capítulo dedicado a la división del trabajo en las manufacturas, afirma que esta conlleva una “cierta atrofia intelectual y física del obrero” y que el periodo de la gran industria “ha ampliado considerablemente el catálogo de las enfermedades obreras” (Marx, 2010, p. 442). Y en el capítulo sobre la maquinaria industrial, menciona por ejemplo la “enorme mortalidad de niños obreros en sus primeros años de vida” (Marx, 2010, p. 484), así como la “devastación intelectual, producida artificialmente al transformar a personas que no han alcanzado la madurez en simples máquinas de fabricar plusvalor” (Marx, 2010, p. 487). A modo de ilustración para el alumnado, en una novela de vampiros como *Drácula* los efectos físicos y psíquicos del capitalismo sobre la vida de los obreros puede compararse a la pérdida de humanidad que experimentan los hombres y mujeres después de haber sido mordidos por el vampiro. Mientras camina sonámbula, Lucy recibe la mordedura de Drácula y, durante los días

siguientes, su estado de salud empeora visiblemente. “Las rosas en sus mejillas están marchitándose y día a día se vuelve más débil y más lánguida” (Stoker, 2015, p. 141), constata Mina en su diario. Si el capitalismo, afirma Marx (2010, p. 319), roba al obrero “el tiempo que se requiere para el consumo de aire fresco y luz del sol”, escribe la propia Lucy en su diario precisamente que “mi rostro está sumamente pálido, y me duele la garganta. Algo debe andar mal en mis pulmones, pues me parece que nunca aspiro suficiente aire” (Stoker, 2015, p. 160); una de las consecuencias del vampirismo es, como se repite una y otra vez en la ficción, la intolerancia al sol.

El personaje de Lucy puede servir para ilustrar otro aspecto importante de la crítica marxista: la falsa conciencia, es decir, la contradicción entre las ideas de los individuos y sus condiciones materiales de existencia. Al describir, a través de la obra de Marx, las condiciones alienantes y opresivas a las que se ven expuestos los trabajadores, el alumnado (se) puede preguntar por qué estos no se rebelan (Morrisette, 2013, p. 640). La respuesta de Marx y de Engels es la conciencia enajenada, la falsa conciencia de los trabajadores. En una carta a Franz Mehring, Engels (1973, p. 407) empleó este término para describir cómo la clase obrera puede adoptar voluntariamente la ideología de la clase dominante, lo que le impide adquirir conciencia de su capacidad para actuar políticamente y hacer valer su voluntad. A lo largo de su obra, Marx subrayó cómo los mecanismos ideológicos de la sociedad de clases contribuían a ocultar al proletariado sus verdaderos intereses. Atribuía el fracaso revolucionario de la clase obrera a una falta de conciencia de clase, a una inconsciencia colectiva sobre su situación social y económica en cuanto a la clase en sí.

En la novela de Stoker, también Lucy se ve atraída por su opresor, lo que le impide oponer resistencia. Drácula produce miedo, pero también deseo. A Lucy le cautivan los ojos rojos del vampiro, y una y otra vez se acerca a la ventana por la que merodea este. “Algo está ejerciendo influencia en la mente de mi amada novia” (Stoker, 2015, p. 160), afirma su prometido Arthur. La fascinación que ejerce Drácula en Lucy, como se repite varias veces a lo largo de la novela, la sumerge en un estado de sonambulismo, en un estado de trance, del que luego no tiene recuerdos claros cuando se encuentra despierta: “Había una especie de aletazos y rasguños en la ventana, pero no les di importancia, y como no recuerdo qué sucedió después, supongo que debo haberme quedado dormida” (Stoker, 2015, p. 160). Constata el doctor Seward con respecto a Lucy: “Ella se queja de tener a veces dificultades al respirar, y de tener sueños pesados, letárgicos, con pesadillas que la asustan, pero de las cuales no se puede acordar”. De forma similar, relata Harker tras su estancia en el castillo transilvano lo siguiente: “Cuando trato de pensar en lo que fue, siento que mi cabeza da vueltas, y no sé si todo fue real o si fueron los sueños de un loco” (Stoker, 2015, p. 153). No se trata de su verdadera conciencia, pues se encuentra bajo el hechizo hipnótico de Drácula, sino de una falsa conciencia, que no le permite ver los peligros del monstruo. Precisamente advierte Van Helsing al doctor Seward que “no deja usted que sus ojos vean y que sus oídos escuchen. [...] ¿No piensa usted que hay cosas que no puede comprender, y que sin embargo existen? ¿Qué algunas personas pueden ver cosas y que otras no pueden?” (Stoker, 2015, p. 264).

#### **4. CONCLUSIONES**

A través de la figura del vampiro, de gran relevancia cultural no solo en la época del autor alemán, sino también en la nuestra, Marx pretendía desencantar la magia del capitalismo, revelar los efectos reales sobre los trabajadores del modo de producción capitalista. Este enfoque, que une la crítica anticapitalista con la imaginaria gótica del siglo XIX, puede ser especialmente relevante para enseñar las ideas de Marx en el aula contemporánea. Los planteamientos marxianos pueden resultar excesivamente complejos para el alumnado

actual. Su empleo de la figura del vampiro, presente en una multitud de producciones culturales contemporáneas conocidas por los alumnos y las alumnas, permite vehicular la crítica marxiana de una forma más accesible, constituyendo así una valiosa herramienta pedagógica.

Utilizar la metáfora del vampiro para enseñar a Marx en el aula contemporánea es un ejercicio constructivo que permite conciliar la crítica marxista del capitalismo con tendencias dominantes de la cultura popular contemporánea. Como se ha pretendido demostrar, es posible establecer paralelismos significativos entre la obra de Marx y los tropos habituales de la ficción sobre vampiros, ilustrando conceptos clave de la crítica marxista sin diluir su significado intelectual. Esta aproximación docente cuenta, así, con varias ventajas. En primer lugar, tanto el profesorado como el alumnado disponen desde un principio, muy probablemente, de nociones básicas del imaginario de vampiros. Sobre este fundamento, se pueden establecer paralelismos con nociones marxistas como la extracción de plusvalor y el empleo capitalista de la fuerza de trabajo. En segundo lugar, vinculado con lo anterior, este enfoque didáctico facilita la integración en el aula de una multitud de obras culturales, ya sea películas, series o novelas sobre vampiros.

En este sentido, la novela *Drácula* de Bram Stoker puede leerse en clave capitalista, como lo hace Moretti (1988); la lectura de esta obra no solo pone de relieve las metáforas vampíricas que empleó el propio Marx, sino que también puede servir de puente pedagógico a la obra de este autor. Para el aula contemporánea, la figura del vampiro en una obra como *Drácula* representa de forma sencilla, gráfica y culturalmente cercana los procesos de acumulación del capital, las dinámicas destructivas del capitalismo, la división en clases sociales o los fenómenos de alienación ideológica que Marx describió.

Esta aproximación pedagógica, por supuesto, no está exenta de desperfectos. La reducción de las intrincadas nociones planteadas en *El capital* a analogías con la figura del vampiro puede resultar en exceso simplista. Corre el riesgo, por ejemplo, de reducir relaciones de explotación entre clases a una relación individual entre explotador y víctima (Morrisette, 2013, p. 641), si bien el propio Marx ilustró el funcionamiento del capital a través de su personificación en una figura concreta, el capitalista (que en la traducción inglesa aparece en numerosas ocasiones con la denominación “Mr. Moneybags”). Por otra parte, la metáfora del vampiro puede no resultar útil para explicar otros conceptos de la crítica marxista no explorados aquí. No se pretende afirmar, por ello, que esta analogía resulte fructífera en cualquier ámbito de la obra marxiana.

Las analogías entre la crítica de Marx y la figura del vampiro no pretenden sustituir una lectura atenta y un estudio académico de los textos del autor alemán, como *El capital*. Más bien, esta figura puede servir de punto de partida, de enfoque aproximativo que puede hacer de estos textos un material más accesible y atractivo para el alumnado. Se trata de un valioso enfoque didáctico que hace que Marx resulte más comprensible para los y las estudiantes del siglo XXI, muchos de los cuales están más que familiarizados con obras clave de la ficción sobre vampiros, tanto en sus variantes contemporáneas como en las más clásicas, siendo la novela *Drácula* de Bram Stoker un claro ejemplo de ello.

## **AGRADECIMIENTOS**

La presente investigación se ha realizado en el marco de las subvenciones para la contratación de personal investigador predoctoral de la Conselleria de Innovación, Universidades, Ciencia y Sociedad Digital de la Generalitat Valenciana y del Fondo Social Europeo (CIACIF/2021/110).

## REFERENCIAS

- Cardow, A. (2010). Blood Sack to Sacks of Blood: The Social Acceptance of the Vampire in Popular Culture. SSRN. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.1694259>
- Cohen, M. (1993). *Profane Illumination: Walter Benjamin and the Paris of surrealist Revolution*. University of California Press.
- Edmunson, M. (1997). *Nightmare on Main Street: Angels, Sadoomasochism, and the Culture of Gothic*. Harvard University Press.
- Engels, F. (1973). Carta a F. Mehring. En K. Marx, & F. Engels (Ed.), *Correspondencia* (pp. 406-408). Editorial Cartago.
- Haraway, D. J. (1997). *Modest\_Witness@Second\_Millennium.FemaleMan©\_Meets\_OncoMouse: Feminism and Technoscience*. Routledge.
- Hatlen, B. (1988). The Return of the Repressed/Opressed in Bram Stoker's Dracula. En M. L. Carter (Ed.), *Dracula: The Vampire and the Critics* (pp. 109-116). Ann University of Michigan Institute Research Press.
- Marx, K. (1987). *Miseria de la filosofía. Respuesta a la filosofía de la miseria de Proudhon*. Siglo XXI.
- Marx, K. (2003). *El 18 Brumario de Luis Bonaparte*. Fundación Federico Engels.
- Marx, K. (2007). *Elementos fundamentales para la crítica de la economía política (Grundrisse)*. Siglo XXI.
- Marx, K. (2010). *El capital. Libro primero: el proceso de producción del capital*. Siglo XXI.
- Marx, K. (2022). Manifiesto Inaugural de la Asociación Internacional de los Trabajadores. En M. Musto (Ed.), *¡Trabajadores, uníos! La Internacional 150 años después* (pp. 121-132). Monte Ávila Editores Latinoamericana.
- Marx, K., & Engels, F. (2000). *Manifiesto comunista*. El Aleph.
- McNally, D. (2011). *Monsters of the Market. Zombies, Vampires and Global Capitalism*. Brill.
- Moretti, F. (1988). *Sings Taken For Wonders: Essays in the Sociology of Literary forms*. Verso.
- Morrisette, J. J. (2013). Marxferatu: The vampire metaphor as a tool for teaching Marx's critique of capitalism. *PS: Political Science & Politics*, 46(3), 637-642.
- Neocleous, M. (2003). The Political Economy of the Dead: Marx's Vampires. *History of Political Thought*, XXIV(4), 668-684.
- Prawer, S. S. (1978). *Karl Marx and World Literature*. Oxford University Press.
- Reyes, X. A. (2016). Genre Trouble: The Challenges of Designing Modern and Contemporary Gothic Modules. En K. Shaw (Ed.), *Teaching 21st Century Genres* (pp. 3-21). Palgrave Mcmillan.

- Rickels, L. A. (1995). *The Vampire Lectures*. University of Minnesota Press.
- Scarry, E. (1985). *The Body in Pain: The Making and Unmaking of the World*. Oxford University Press.
- Shaviro, S. (2002). Capitalist Monsters. *Historical Materialism*, 10(4), 281-290.
- Stoker, B. (2015). *Dracula*. Penguin Random House.
- Wilson, E. (1940). *To the Finland Station. A Study in the Writing and Acting of History*. Doubleday & Company.
- Wolff, R. P. (1988). *Moneybags Must Be So Lucky: On the Literary Structure of 'Capital'*. The University of Massachusetts Press.

## Capítulo 16. Dos hipótesis sobre la posición teológica de Hobbes: entre la ortodoxia y el ateísmo

Daniel López Gómez

<https://orcid.org/0009-0009-6834-5965>

*Universidad Complutense de Madrid (España)*

<https://doi.org/10.14679/4711>

**Resumen:** Las creencias religiosas de Hobbes siguen siendo una cuestión disputada entre los investigadores. El presente capítulo analiza la reciente discusión sobre esta materia mantenida por los profesores Edwin Curley y A.P. Martinich. El interés de esta controversia no es biográfico sino teórico: sin una interpretación adecuada de los pasajes teológicos del *Leviatán* la exégesis de esta obra es incompleta y engañosa. Curley se apoya en la suposición de que Hobbes no se atrevió a formular expresamente lo que pensaba por miedo a las consecuencias. El único indicio disponible para reconstruir su verdadera posición serían las marcas de ironía presentes en el texto a través de una figura retórica que Curley denomina “sugerencia por negación”. Si se admite esta hipótesis, una lectura secular o atea del *Leviatán* sería admisible. La réplica de Martinich incide en que esta conjetura contradice no solo la literalidad del texto, sino también su sentido o propósito. Martinich argumenta que muchas de las presuntas críticas hobbesianas a la religión son lugares comunes en las objeciones que los movimientos de Reforma dirigían al cristianismo romano. En consecuencia, su posición dogmática resulta compatible con los artículos de fe del calvinismo ortodoxo mientras que sus ideas sobre las relaciones Iglesia-Estado pueden asimilarse a las posturas oficiales de la monarquía inglesa.

**Palabras clave:** teología, soberano, milagros, profetas, secularización

**Abstract:** Hobbes religious beliefs remain a disputed matter among academics. This chapter analyses the recent disputation about this topic maintained by professors Edwin Curley and A.P. Martinich. The appeal of this controversy is not biographical but theoretical: without a proper interpretation of the theological parts of *Leviathan* the reading of this book is uncomplete and delusive. Curley relies on the assumption that Hobbes did not dare to explicitly state his thoughts for fear of the consequences. The only available clue for reconstructing his true position would be the marks of irony present in the text through a rhetorical figure that Curley calls "suggestion by disavowal." If this hypothesis is accepted, a secular or atheist reading of *Leviathan* would be admissible. Martinich's rebuttal emphasizes that this conjecture contradicts not only the literal meaning of the text, but also its sense or purpose. Martinich argues that many of Hobbes's alleged criticisms of religion are commonplace in the objections that the Reformation movements directed at Roman Catholicism. Consequently, his dogmatic position is compatible with the articles of faith of orthodox Calvinism, while his ideas on Church-State relations can be assimilated to the official positions of the English monarchy.

**Keywords:** theology, sovereign, miracles, prophets, secularization

## 1. INTRODUCCIÓN

Un rasgo distintivo del pensamiento filosófico de los siglos XX y XXI es la imposibilidad de partir de cero. A diferencia de otras ciencias que han conservado intacta su parcela de objetos específicos, la filosofía se encuentra en una posición ambigua en la que su principal cometido parece ser la gestión de su propio patrimonio, esto es, la profundización en un conjunto heterogéneo de textos que, a lo largo de la historia, han sido etiquetados como «filosofía». Por este motivo, muchos de los debates filosóficos recientes han girado en torno a formas de leer o hacerse cargo de este corpus. La naturaleza privativamente tardomoderna de esta limitación o inhibición se acentúa cuando se investigan obras del siglo XVII en las que existe una pulsión fundacional muy marcada. Hobbes concibe su obra como el nacimiento de una ciencia inédita (la *scientia civilis*) en la línea de lo que Galileo y Harvey habían logrado respectivamente en la física y la medicina. Lo que para el investigador contemporáneo está vedado, el estudio de un tema como si fuera la primera vez que se examina, para los pensadores de la primera modernidad constituía una exigencia metodológica. El *Leviatán* fue concebido, ante todo, como una arquitectura autosuficiente que no admite elaboraciones o materiales previos: toda la estructura ha de poder construirse (y desmontarse) con las piezas que el autor inglés presenta desde el inicio de la obra.

La interpretación de este edificio cerrado y totalizante ha generado innumerables disputas hermenéuticas en las últimas décadas. Pueden citarse como una muestra reciente de esta fertilidad polémica el debate mantenido por Yves Charles Zarka y Quentin Skinner (Skinner, Zarka, Blom, 2001) o las objeciones que Alegre Zahonero (Alegre y Serrano, 2021) hace en su último libro a la exégesis de Martínez Marzoa (Martínez, 2018), así como los distintos enfoques respecto al carácter republicano o liberal de su obra política (Villaverde, 2021 o Rodríguez, 2022). El presente capítulo abordará una ramificación particularmente controvertida de estos debates: la teológica o religiosa. Para ello, se utilizará como hilo conductor el intercambio argumental que sostuvieron los profesores Edwin Curley y A.P. Martinich a finales del siglo pasado. El arranque de la querrela se remonta a una conferencia pronunciada por el primero bajo el rótulo de *I durst not write so boldly* (dictada en 1988, aunque se publicó en 1992) que fue contestada por Martinich en un anexo a su obra *The Two Gods of Leviathan: Thomas Hobbes on Religion and Politics* (1992). El litigio tuvo una continuación con un artículo de Curley titulado *Calvin and Hobbes, or Hobbes as an Orthodox Christian* (1996) respondido por un texto de Martinich *On the Proper Interpretation of Hobbes's Philosophy* (1996) y una brevísima réplica de Curley *Reply to Professor Martinich* (1996).

La discordia intelectual gravita en torno a la existencia misma de una dimensión religiosa o sobrenatural en el sistema hobbesiano. La cuestión central que ha de resolverse es si el proyecto de la ciencia civil, enmarcado por Hobbes, como se ha señalado, en el panorama general de la revolución científica, es compatible o no con los dogmas del cristianismo. La empresa racional de iluminar los mecanismos causales detrás de cada fenómeno, desde el desplazamiento de los planetas hasta la circulación de la sangre, ¿implica o exige la liquidación de Dios? Nuestro estudio de las respuestas posibles a este interrogante se desplegará en tres partes. La contestación de Curley, en la primera de ellas, sería afirmativa, pero puntualizando que Hobbes no pudo continuar esta labor hasta el final por miedo a las represalias. Una buena interpretación debería, según este autor, buscar en la producción escrita de Hobbes pistas o indicios de lo que no se atrevió a publicar. La tesis antitética de Martinich, en la parte segunda, es que la labor crítica de Hobbes no debe clasificarse como ateísmo sino, al contrario, como un esfuerzo de sujeción al dogma calvinista frente a las desviaciones de la Iglesia católica. Desde esta óptica, Hobbes purificaría el mensaje cristiano de ocultismos y fetiches innecesarios aproximándolo a la

simplicidad del cristianismo originario de conformidad con lo que pretendían las iglesias reformadas. De los muchos asuntos que Curley y Martinich tocan en su litigio, seleccionaremos tres que tienen especial relevancia por su conexión con la legitimidad político-civil: las profecías, los milagros y la autoridad de las Sagradas Escrituras. El tercer epígrafe de este artículo definirá nuestra posición en esta materia, más cercana a Martinich que a Curley, aunque incidiendo en el carácter singular y atípico de la teología hobbesiana.

Los objetivos que se persiguen pueden sintetizarse en tres puntos: a) destacar la unidad argumentativa del Leviatán, señalando los vínculos ineludibles entre los capítulos aparentemente digresivos o periféricos encargados del examen de las sensaciones o la imaginación y los religiosos que ocupan las dos últimas secciones del tratado (desde el capítulo 32 hasta el 47); b) indagar en la relevancia política de problemas que tradicionalmente se incluyen en la discusión religiosa y, por último, c) particularizar la postura teológica de Hobbes diferenciándola tanto del ateísmo, como de la ortodoxia calvinista. En resumidas cuentas, consideramos que la exposición que se introduce puede resultar relevante para disolver algunos malentendidos comunes en el acercamiento al pensador inglés como la trillada acusación de absolutismo o la oposición superficial entre materialismo y teología.

## **2. LA TESIS DE EDWIN CURLEY**

En la comunicación que originó la polémica que es objeto de este capítulo, Curley (1992) hacía referencia a una anécdota relatada por John Aubrey en su colección de biografías *Brief Lives* (escrita entre 1669 y 1696, pero publicada póstumamente en 1813) que incluye un capítulo sobre la vida de Hobbes. De acuerdo con el relato de Aubrey, cuando el conde de Devonshire le prestó una copia del recién publicado *Tractatus Theologico-politicus* (1670) de Spinoza, Hobbes le habría hecho el siguiente comentario: “he told me he had cut thorough a barre’s length, for he durst not write so boldly” (Aubrey, 1898, p.357). Al margen de la veracidad de este episodio, Curley lo utiliza como pretexto para proponer una lectura del Leviatán que desarrolle posibilidades teóricas que el filósofo inglés habría llevado hasta el final si se hubiera atrevido. Curley (1998) atribuye a Hobbes una figura retórica que denomina “sugerencia por negación” que consistiría en exponer todas las premisas de un argumento, pero negarse a extraer la conclusión que se sigue de las mismas o, incluso, inferir resultados inconsistentes o erróneos. Este tipo de recurso obligaría al lector a completar los silogismos que el autor plantea pero que, por el motivo que sea, interrumpe o contradice.

Aplicando este enfoque al Leviatán, Curley localiza esta modalidad de falacia non sequitur especialmente en los capítulos de contenido religioso, por ejemplo, en su aproximación a las revelaciones proféticas (1), los milagros (2) y las Sagradas Escrituras (3). En los capítulos 32 y 36 Hobbes se ocupa del delicado discernimiento entre verdaderos y falsos profetas (1). Un profeta es una persona a quien Dios ha hablado, sea indirectamente a través de sueños o visiones, sea directamente o cara a cara, como en el caso de Moisés. El problema radica en cuándo dar crédito a un individuo que dice hablar en nombre o por encargo de Dios. Hobbes subraya el cariz político de esta cuestión: lo que se está jugando aquí es la obediencia (o no) que se debe a un autodenominado profeta, pues, si la profecía contradice las leyes del soberano la consecuencia a largo plazo es la desautorización de este último. Por ese motivo, los criterios para cribar los verdaderos de los falsos profetas han de asegurar la solidez e incontestabilidad del poder civil tal y como ha quedado instituido en la parte II del Leviatán. Efectivamente, Hobbes indica que un auténtico profeta: a) debería ser capaz de realizar milagros y b) no deberá enseñar ninguna doctrina divergente de la religión establecida en su Estado. La primera condición por sí

sola no legitimaría un mensaje contrario al dogma oficial y, en consecuencia, la profecía queda reducida o igualada a los mensajes permitidos por el soberano. A partir de estas premisas, Curley extrae dos conclusiones que Hobbes no formula expresamente: los criterios que son válidos en un país no lo serían en otro (y viceversa) y, en segundo lugar, si la profecía debe coincidir milimétricamente con las creencias oficiales, ¿cómo pudo una religión profética, como la cristiana, iniciarse y sumar adeptos?

Dado que la primera regla para distinguir a un auténtico profeta era la producción de milagros, Hobbes está obligado a plantearse el interrogante de qué es y cómo se reconoce un milagro (2). La principal dificultad que afronta el autor inglés es epistemológica: la de cómo demarcar un fenómeno raro o inusual del que todavía desconocemos sus causas de una intervención directa de Dios en el mundo. El arcoíris o los eclipses pudieron parecer milagros hasta que la ciencia desveló sus mecanismos causales. Hobbes añade el matiz de que el milagro se realiza para acreditar o autentificar a un profeta y que, a través de estas demostraciones, los hombres “se sientan más inclinados a obedecerlos” (Hobbes, 1989, p.531). Curley (1992) no deja de hacer notar esta circularidad por la que el profeta se reconoce a través de los milagros y estos últimos por ser medios para autorizar a los primeros. Ambas nociones, en definitiva, estarían afectadas por la antinomia señalada por Curley: las reglas de validación de profetas y, por tanto, de milagros harían imposible el surgimiento del propio cristianismo. Hobbes sortea esta objeción estableciendo un corte diacrónico: en los tiempos a los que se refiere la Escritura había verdaderos profetas y milagros, pero desde ese momento “los milagros han cesado” y, por lo tanto, no queda ningún signo por el cual “podamos reconocer las pretendidas revelaciones o inspiraciones de ningún individuo privado; ni tenemos tampoco obligación de prestar oídos a ninguna doctrina, más allá de lo que se conforma con las Sagradas Escrituras [...]» (Hobbes, 1989, p.463). El problema para Curley es que esta cisura entre el tiempo de los Evangelios y el nuestro parece caprichosa o arbitraria: “¿por qué Dios dejó de comunicarse con nosotros de esta forma?” (Curley, 1992, p.537, todas las traducciones son nuestras).

En última instancia, Hobbes parece remitir la aceptación de la revelación profética y los milagros a la creencia en las Escrituras (3). Respecto a este punto, Curley encuentra una ilustración paradigmática de la denominada “sugerencia por negación” (1992, p.567). Hobbes describe el concilio de Laodicea (año 363 d.C.) como el primero que enumeró los libros del Antiguo y Nuevo testamento que debían formar parte del canon de las Iglesias cristianas. Pues bien, al referirse a este hecho el pensador inglés formula las siguientes observaciones: a) los doctores de la Iglesia de esa época aspiraban a comunicar su doctrina “como leyes, al modo de gobernadores absolutos”; y b) “las copias de los libros del Nuevo Testamento estaban sólo en manos de los eclesiásticos” (Hobbes, 1989, p.475). La conclusión lógica de estas proposiciones es que los eclesiásticos manipularon los libros a su antojo para justificar y ampliar su poder civil y, sin embargo, Hobbes concluye que:

[...] si hubieran tenido intención de hacerlo, podrían haberlos modificado, haciéndolos más favorables al poder eclesiástico sobre los príncipes cristianos y sobre la soberanía civil de lo que de hecho son. No veo, por tanto, ninguna razón para dudar que el Antiguo y el Nuevo Testamento, tal y como ahora los tenemos, registran con fidelidad las cosas que fueron hechas y dichas por los Profetas y los Apóstoles. (Hobbes, 1989, p. 475)

En vez de dar por segura o, al menos, muy probable la hipótesis de una falsificación de las Sagradas Escrituras, Hobbes infiere la conclusión opuesta: no hay razón para dudar de ellas. Al haber acotado la admisibilidad de la revelación profética y los milagros al

tiempo histórico relatado en las Escrituras, la ambigüedad en torno a la autenticidad de este relato daría pie, según Curley, a una apropiación del Leviatán en la que estos tres pilares del cristianismo (revelación-milagros-Escritura) se socavan o eliminan. La clave, para Curley, es que también una lectura respetuosa con el dogma cristiano es, en principio, perfectamente posible y, en consecuencia, un hipotético censor no tendría ningún motivo de peso para proscribir la obra.

### **3. LA CONTESTACIÓN DE A.P. MARTINICH**

Curley pronunció su conferencia en un congreso titulado «Hobbes e Spinoza, scienza e política» celebrado en Urbino en 1988, aunque las actas no serán publicadas hasta 1992. Ese mismo año Martinich publica su libro *The two gods of Leviathan* (1992) que incluye un anexo A destinado a replicar el planteamiento de Curley. La hipótesis central de Martinich (1992) es que Hobbes no se aparta en lo sustancial de los planteamientos de las iglesias reformadas, en especial del calvinismo. La principal diferencia entre Hobbes y Calvino afectaría a la relación entre Iglesia y Estado, aspecto en el que el pensador de Malmesbury se alinearía con la doctrina oficial de la monarquía inglesa, tal y como fue fijada por el Acta de Supremacía promulgada por la reina Isabel I de Inglaterra en 1559. En este Acta, además de conferir a la monarca el título de «Gobernador Supremo» de la Iglesia de Inglaterra, se circunscribía el dogma cristiano a la doctrina de los cuatro primeros concilios ecuménicos. Martinich sostiene que si se examinan cuidadosamente las polémicas religiosas en las que Hobbes participó, principalmente el debate en torno a la libertad y la necesidad con el obispo Bramhall y la controversia sobre el poder eclesiástico con el cardenal Belarmino (en el capítulo 42 del Leviatán), salta a la vista que son disputas internas a la fe cristiana y no discusiones entre un ateo y un creyente. En el primer caso, Hobbes interviene en el enfrentamiento que mantenían los arminianos y las sectas reformadas, centrado en la cuestión del libre albedrío y la predestinación, posicionándose en el bando de estos últimos. En el segundo, el ataque de Hobbes se dirige contra la autoridad de la Iglesia y del Papa propugnadas por este destacado teólogo católico y, por tanto, resulta plenamente compatible con la ruptura que los promotores de la Reforma consuman respecto a la jerarquía romana.

Martinich considera que muchos de los planteamientos hobbesianos que han sido tradicionalmente interpretados como antirreligiosos o ateos coinciden con las objeciones que los movimientos de la Reforma formularon al Papado y a la Iglesia católica. El calificativo de “ateo” implicaría una reconstrucción descuidada o anacrónica del contexto religioso que subyace al trabajo de Hobbes. Ahora bien, la particularidad de la posición hobbesiana tiene que ver con un rasgo ineludible de este contexto: la violencia sectaria. Las guerras civiles que aniquilan desde dentro los Estados o Repúblicas son, ante todo, guerras de religión. Por este motivo, en las disquisiciones de Hobbes acerca de la revelación profética (1), los milagros (2) y la Escritura (3) pueden detectarse dos capas o niveles. La primera tiene que ver con la creencia y la segunda con la validación o sanción pública.

Los criterios que Hobbes acuña para distinguir a los verdaderos de los falsos profetas (1) no tienen nada de heterodoxos, sino que han sido extraídos de la Biblia. La peculiaridad de estas condiciones estriba en que trasladadas al siglo XVII tienen un contenido distinto del que tenían en tiempos bíblicos. De acuerdo con Martinich, la aplicación rigurosa de la primera exigencia, la realización de milagros, “haría virtualmente imposible para ninguna persona del siglo XVII pretender siquiera ser un profeta” (1992, p.229). Pero este rechazo no es un gesto de ironía o irreverencia de Hobbes, sino que eran los propios teólogos de la Reforma los que sostenían “que, o bien no se han producido milagros después de la muerte de los apóstoles, o bien estos milagros no tienen ninguna

importancia doctrinal” (Martinich,1992, p.229). La segunda condición, que el profeta no ha de predicar ninguna doctrina contraria a la religión establecida u oficial, también resulta transfigurada dependiendo de las coordenadas históricas y teóricas desde las que se lea. ¿Cuál es la religión establecida u oficial? En la sistemática de Hobbes, en coherencia con las Actas de Supremacía, la religión establecida es aquella de la que el soberano es «Gobernador Supremo». Este axioma convierte al monarca en juez último de la validez o falsedad de las revelaciones proféticas. Martinich (1992) define esta posición como un compromiso o término medio entre Erasmo y Lutero. Para un católico como Erasmo el dictamen sobre las revelaciones pertenece al Papa en tanto que cabeza de la Iglesia, mientras que Lutero propondría una suerte de democratización por la cual «cada persona tendría derecho a interpretar la Escritura por sí misma» (Martinich, 1992, p.224). En este asunto, Hobbes estaría únicamente “añadiendo un barniz filosófico a la posición oficial de Inglaterra” por la cual “el soberano es la autoridad final en materia de religión” (Martinich, 1992, p.225). En el siguiente apartado se examinará si este principio conduce a una relativización o debilitamiento del dogma pues del mismo parece seguirse, tal y como le reprocha Bramhall, que “quien predique la transustanciación en Francia sería un verdadero profeta y quien la predique en Inglaterra uno falso” (Martinich, 1992, p.229).

La aseveración hobbesiana (2) de que “han cesado los milagros” (1989, p.463) tampoco es contradictoria con la tradición protestante. Martinich cita una fórmula muy similar de Lutero: “el tiempo de los milagros ha pasado” (1992, p.238). En los dos casos lo que se niega es la pervivencia o continuidad histórica de los milagros. De todos modos, Hobbes no puede excluir a priori que los milagros sean posibles dado que no cabe restringir la omnipotencia de Dios. Pero en un contexto de fragmentación y pugna sectaria dejar expedita esta posibilidad resulta especialmente peligroso puesto que permitiría a las facciones implicar a la divinidad, directa o indirectamente, en su contienda. También en este asunto lo que preocupa a Hobbes no es la creencia íntima o particular en los milagros, sino el control de su eficacia pública. En definitiva, la problemática admisión de los milagros se remite, al igual que la validación de los profetas, al veredicto del “representante de Dios” que, como se ha adelantado, no es un Pontífice, ni una asamblea de eclesiásticos, sino el soberano.

En un mundo en el que ya no hay milagros, ni revelaciones proféticas, cobran especial relevancia las Sagradas Escrituras (3) como el único testimonio o vestigio de la divinidad. La decisión de qué textos concretos deben formar parte del canon correspondió, como se ha estudiado, a concilios sujetos en última instancia a la autoridad del Papa. En consecuencia, la ruptura protestante con esta jerarquía tiene como corolario inevitable que la cuestión del origen, autoría y veracidad de estos libros se plantee abiertamente. Martinich enfatiza que Hobbes fue el primer autor que “discute en una obra publicada que Moisés podría no haber sido el autor del Pentateuco” (1992, p.312). En lo tocante al Nuevo Testamento, el mismo fragmento que a Curley le parece un ejercicio ilustrativo de la “sugerencia por negación”, Martinich lo interpreta como un estudio riguroso del curso histórico de los textos, pero, en ningún caso, como un cuestionamiento de su veracidad.

La conclusión biográfica de que Hobbes era un “cristiano sincero” (Martinich, 1992, p.316) y que, por tanto, no ponía en duda el relato del Nuevo Testamento narrado por escritores que “vivieron todos ellos menos de una generación después de la Ascensión de Cristo” y que “habían visto a nuestro Salvador, o habían sido discípulos suyos” (Hobbes, 1989, p.474) no ha de confundirse con la fuerza coactiva o impositiva de dicho relato. En otras palabras, el hecho de que el individuo-Hobbes aceptase unos determinados libros como canónicos es un dato irrelevante o intrascendente para su efectiva pertenencia o expulsión del canon de las Sagradas Escrituras. En este sentido, resulta sintomático que

el pensador desplace la cuestión de la creencia-escepticismo en las Escrituras del terreno teológico al político-civil, de tal forma que la pregunta “de qué modo sabemos que las Escrituras son la palabra de Dios” se transforma en el interrogante “en virtud de qué autoridad las Escrituras se convierten en ley” (Hobbes, 1989, p.477).

En este asunto, Martinich presenta nuevamente la postura hobbesiana como una tercera vía entre “la desastrosa perspectiva subjetivista sostenida por la rama dominante de la Reforma y la errónea visión objetivista del catolicismo romano” (1992, p.317). La apuesta calvinista a favor de una interpretación personal de la Biblia que solo responda ante el testimonio interno del Espíritu Santo (*testimonium Spiritus sancti internum*) conduciría a una anarquía doctrinal incompatible con la paz social. En el extremo contrario, delegar la decisión a una autoridad distinta e independiente del poder civil (el Pontífice) supone fragmentar y dividir este último dando pie a una situación insostenible en la que un mismo territorio está bajo el imperio de dos soberanos. En definitiva, el monarca debe zanjar la cuestión, al igual que sucedía con las revelaciones proféticas y los milagros. El dictamen de Martinich es que la posición de Hobbes oscila entre el calvinismo ortodoxo (en lo relativo a la predestinación y el libre albedrío) y una defensa cerrada de la autonomía confesional del monarca “similar en gran medida a las opiniones políticas de Jacobo I de Inglaterra” (1992, p.335). Confundir las aristas de este enfoque con un ateísmo implícito, tal y como hace Curley, significaría echar por tierra la cuidada exégesis hobbesiana de los textos sagrados, su recepción de otros pensadores cristianos (por ejemplo, de escolásticos tardíos como Guillermo de Ockham) e, incluso, el símbolo mismo del Leviatán extraído del capítulo 41 del Libro de Job.

#### **4. UNA PROPUESTA DE SOLUCIÓN: EL CRISTIANISMO DE HOBBS**

La contraposición entre los planteamientos de Curley y Martinich se ha vertebrado en torno a tres cuestiones fundamentales: las profecías, los milagros y las Sagradas Escrituras. Los dos profesores coinciden en apreciar que Hobbes concede la decisión última e inapelable sobre estos asuntos al soberano, si bien difieren en su justificación de esta supremacía o privilegio del poder civil. Curley la comprende como una prueba de que una lectura secular o atea del Leviatán es perfectamente posible, mientras que Martinich considera que este tipo de exégesis traiciona y mutila la letra y el espíritu del tratado.

En su artículo de réplica al libro de Martinich, Curley señala varias contradicciones en la obra de Hobbes como una señal que revelaría “una tendencia a vacilar en cuestiones religiosas cruciales” (1996, p.264). El carácter sistemático del Leviatán exige una consistencia o compatibilidad lógica entre capítulos que tratan temas muy diversos: las sensaciones, la imaginación, los contratos, la vida eterna, etcétera. La tesis elemental o axiomática que preside el estudio de todas estas materias es que todo lo que existe puede reducirse a dos nociones básicas: materia (cuerpo) y movimiento. Esta tesis define la ontología hobbesiana, a la pregunta ¿qué hay? Hobbes responde: cuerpos en movimiento. Alguno de los puntos en los que el planteamiento de Hobbes dudaría ante el temor de caer en postulados heréticos nacen de la aplicación de esta ontología a conceptos dogmáticos del cristianismo. La inmortalidad del alma o el eterno castigo de los réprobos son artículos de fe que no encajan con el principio general de corporeidad.

La objeción de Curley no solo distancia a Hobbes del cristianismo romano, sino también del calvinismo y de la iglesia anglicana pues los mencionados artículos son doctrina en casi todas las sectas cristianas. El tratamiento heterodoxo e inusual de estos temas demuestra que Hobbes debe mayor fidelidad a la sistematicidad y coherencia de su obra que a los contenidos de un credo concreto. Por ejemplo, si desde los primeros apartados del Leviatán se han designado como absurdas o sinsentido las elucubraciones escolásticas

en torno a “sustancias incorpóreas” o “espíritus sutiles” sería insostenible que en las partes finales se aceptase la idea de un alma separada del cuerpo. Ahora bien, esto no convierte a Hobbes en un ateo. El pensador inglés niega que haya algo distinto del cuerpo que se escinda de este tras la muerte y, en el caso de los santos, ascienda al cielo, pero sí admite el dogma de la resurrección y la vida eterna. Lo que sucede es que esta resurrección no tendrá lugar en una región celeste ilocalizable sino en la tierra misma, y lo que resucita no es un espíritu etéreo sino el cuerpo físico. Ya se ha mencionado anteriormente el eje diacrónico por el que Hobbes distinguía el tiempo de los milagros y las profecías de un presente en el que este tipo de manifestaciones estaban ausentes, cabe añadir ahora una nueva marca a este eje: el día del Juicio o la segunda venida de Cristo. En esta fecha indeterminada los salvos resucitarán corporalmente y el reino de Dios se instaurará sobre la tierra y “habrá de durar eternamente” (Hobbes, 1989, p.579). Resulta muy difícil calificar de ateo a un pensador que interioriza esta promesa o esperanza.

Hobbes no rompe con las convicciones centrales del cristianismo, aunque las modifica y ajusta a su esquema filosófico. Al igual que la salvación, también la creencia en la punición y tormento eterno de los impíos sufre una notable alteración. En primer lugar, porque el infierno (como el *caelum empyreum*) ha de estar en algún lugar ubicable y, por ello, las referencias a un espacio subterráneo o Hades en el que arde un fuego sempiterno deben considerarse metafóricas. En segundo lugar, porque la tortura que se infringe a los condenados debe ser física y ningún cuerpo puede ser torturado indefinidamente. En consecuencia, antes o después, los condenados mueren (por segunda vez) lo que contradice abiertamente la doctrina del castigo eterno.

La aplicación metodológica de las nociones de “cuerpo” y “movimiento” arranca en los capítulos dedicados a la percepción sensible (la visión, por ejemplo, es el efecto del desplazamiento de partículas de luz que afectan al ojo), pero se mantiene cuando se empieza a tratar de religión. Como resultado, el terreno de lo empírico es cribado o depurado de cualesquiera entidades (llámense fantasmas, ángeles o diablos) que no puedan descomponerse en estos dos conceptos, esto es, que no sean susceptibles de medirse o cuantificarse mediante magnitudes (por mínimas que sean). Hobbes enmarca esta labor en el proceder de la ciencia moderna que presume *ex hypothesi* que cualquier fenómeno puede retrotraerse a unas causas previas. La imagen del mundo como un dispositivo causal en el que cada pieza obedece a un movimiento predeterminado desplaza a Dios al rol de ingeniero o diseñador del mecanismo. La divinidad es la causa general de todo, aunque no pueda identificarse como la causa específica de nada. Pero el paso siguiente, prescindir de la divinidad como tal, comporta una distancia que Hobbes no cruza en ningún momento, aunque otros sí lo hicieran después de él. Martinich apunta en esta dirección cuando presenta al de Malmesbury como parte de una tradición de pensamiento teológico (a la que también pertenecerían Guillermo de Ockham, Locke o Newton) que “tratando de salvar la religión con sus teorías” (Martinich, 1992, p.345) contribuyeron a laminarla.

El mismo diagnóstico ha de merecer la relación de Hobbes con la secularización política. Sería anacrónico confundir la posición preminente que asigna al soberano en lo tocante a las profecías, los milagros y las Sagradas Escrituras con un postulado de Estado aconfesional o liberal. En la visión hobbesiana el monarca es la cabeza o el líder supremo de la Iglesia y su mandato es, al mismo tiempo, civil y eclesiástico. En este sentido el *Leviatán* es una teología política. No obstante, una lectura atenta puede descubrir en algunos pasajes de la obra las bases necesarias para completar dicha secularización del poder civil. Hobbes describe su propio tiempo como un periodo de duración indefinida que se desarrollaría entre la primera y la segunda venida de Cristo. En este tiempo, al que inevitablemente pertenece su época, Dios ya no rige dictando leyes positivas a través de

sus Profetas como lo hizo mientras gobernaba sobre “un pueblo en particular, el pueblo judío” (Hobbes, 1989, p.441). El único indicio que queda de la dirección divina es precisamente el funcionamiento ordinario y puntual del mundo siguiendo unas leyes que han de inquirirse racionalmente. Una de las manifestaciones de esta legalidad son las reglas que Hobbes denomina “leyes de naturaleza” y que ordenan a los hombres pactar una delegación de sus respectivas fuerzas en un representante único. En otras palabras, la institución del poder civil tiene lugar justamente en un periodo en el que el reinado directo de Dios (mediante milagros y profecías) ha cesado. Esto convierte al monarca en lugarteniente de Dios, pero, al mismo tiempo, impone restricciones a su reinado: cuando el soberano incumple las leyes de naturaleza pone en peligro el trono que ocupa, esto es, el propio mecanismo de su soberanía. Por esta razón, un gobierno despótico que cruzase todos los límites (violando el contenido normativo del pacto social) acabaría, antes o después, revelando su condición de dios mortal. La definición del soberano como omnipotente encierra una circularidad, solo mientras conserva este poder puede llamarse soberano, pero cuando lo pierde (y es depuesto o ejecutado) es porque había dejado ya de ser soberano.

## 5. CONCLUSIONES

La investigación que hemos presentado pretendía ser un breve recorrido por tres respuestas posibles al interrogante: ¿exige el modelo civil de Hobbes la muerte de Dios? Mientras que la fórmula de Curley parecía más cercana al sí y la de Martinich estaba firmemente establecida en el no, la solución adoptada por este artículo subraya las peculiaridades del cristianismo de Hobbes. Se trata de la fe postrera o última de un tiempo en el que han desaparecido los milagros, las profecías y la intercesión directa de la divinidad y, en conclusión, solo queda una resignada espera en la promesa indeterminada de una segunda Venida de Cristo. La época en la que Dios comunicaba sobrenaturalmente sus designios ha terminado y el único acceso posible a sus preceptos es el estudio riguroso de las leyes que rigen el movimiento de los cuerpos.

El objetivo a) consistía en mostrar la unidad lógica del Leviatán. A lo largo de la exposición se ha evidenciado que el estudio de la percepción y la imaginación habilita la posterior operación de criba por la que Hobbes elimina del mundo espíritus, fantasmas, ángeles e, incluso, topografías míticas como el cielo y el infierno. Esta minuciosa expulsión de entidades inverificables puede describirse como un desencantamiento del mundo *avant la lettre*.

El objetivo b) exigía poner al descubierto las conexiones entre elucubraciones típicamente teológicas y cuestiones políticamente urgentes o apremiantes. En este sentido, se ha defendido que la asunción de una u otra postura respecto a los milagros, la revelación profética o la autoridad de los textos sagrados tenía un correlato inmediato en el campo del enfrentamiento civil. Cuando Hobbes otorga al soberano la prioridad o la decisión suprema en estas materias está intentando solventar al mismo tiempo un problema eclesiástico y civil.

En último lugar, el objetivo c) era singularizar la posición teológica de Hobbes. Hemos mostrado que su materialismo le aparta de los artículos de fe del calvinismo, especialmente en lo relativo a la resurrección o el castigo de los réprobos. Al mismo tiempo, su coincidencia con la doctrina oficial de la monarquía inglesa no debe confundirse con una suscripción de las teorías sobre el derecho divino de los reyes. Tal y como ha quedado acreditado, Hobbes no atribuye al monarca una titularidad natural e inquebrantable de la soberanía, sino que su suerte está ligada a la conservación de esa gigantesca maquinaria estatal bautizada como Leviatán. En resumidas cuentas, si la

intervención directa de la divinidad, invistiendo o deponiendo monarcas, está excluida, la esperanza última de los reyes (y de los súbditos) es aprender a manejarse o moverse en lo que hay, es decir, en un mundo que funciona como un dispositivo causalmente manipulable.

## REFERENCIAS

- Alegre Zahonero, L., & Serrano García, C. (2020). *Legitimidad. Los cimientos del Estado social, democrático y de derecho*. Akal.
- Aubrey, J. (1898). *"Brief lives", chiefly of contemporaries, set down by John Aubrey, between the years 1669 & 1696*. Clarendon Press.
- Curley, E. (1992). I Durst Not Write So Boldly or How to Read Hobbes' Theological-Political Treatise. *Hobbes e Spinoza, scienza e politica: atti del Convegno internazionale, Urbino, 14-17 ottobre*, 497-593.
- Curley, E. (1996). Calvin and Hobbes, or Hobbes as an Orthodox Christian. *Journal of the History of Philosophy* 34(2), 257-271, <https://dx.doi.org/10.1353/hph.1996.0030>
- Curley, E. (1996). Reply to Professor Martinich. *Journal of the History of Philosophy* 34 (2), 285-287, <https://dx.doi.org/10.1353/hph.1996.0033>
- Hobbes, T. (1989). *Leviatán: la materia, forma y poder de un Estado eclesiástico y civil*. Editorial Alianza.
- Hobbes, T. (2015). *Sobre la libertad y la necesidad*. Escolar y mayo.
- Martínez Marzoa, F. (2011). *Distancias*. Abada.
- Martínez Marzoa, F. (2018) *El concepto de lo civil*. LaOficina.
- Martinich, A. P. (1992) *The Two Gods of Leviathan: Thomas Hobbes on Religion and Politics*. Cambridge University Press.
- Martinich, A. P. (1996). On the Proper Interpretation of Hobbes's Philosophy. *Journal of the History of Philosophy* 34(2), 273-284, <https://dx.doi.org/10.1353/hph.1996.0025>
- Mayr, O. (2012). *Autoridad, libertad y maquinaria automática en la primera modernidad europea*. Acantilado.
- Rodríguez Rial, G. (2022). Libertad y política de los cuerpos en movimiento: Thomas Hobbes y el libertarismo contemporáneo. *Bajo Palabra Revista de Filosofía*, 29, 37-58, <https://doi.org/10.15366/bp2022.29.002>
- Skinner, Q., Zarka, Y. C., & Blom, H. (2001). *Hobbes: the Amsterdam debate*. Olms.
- Villaverde López, G. (2021). *Metateoría de la política moderna*. LaOficina.
- Villaverde López, G. (2021). Método e individuo en Hobbes. *Pensamiento. Revista de Investigación E Información Filosófica*, 77(294), 299-322, <https://doi.org/10.14422/pen.v77.i294.y2021.005>

## Capítulo 17. Diseño y análisis de un modelo de REA colaborativo para la preservación e integración educativa de repertorios tradicionales

Andrea Martín Ferrero

<https://orcid.org/0009-0000-8634-7838>

Sara González Gutiérrez

<https://orcid.org/0000-0002-5706-4705>

Javier F. Merchán Sánchez

<https://orcid.org/0000-0003-1828-5182>

*Universidad de Salamanca (España)*

<https://doi.org/10.14679/4712>

**Resumen:** La música popular de tradición oral constituye un fenómeno artístico estrechamente vinculado a la construcción y preservación de la identidad cultural de las comunidades de las que emerge. Sin embargo, este patrimonio sonoro presenta una especial vulnerabilidad en territorios como la provincia de Zamora, donde la despoblación y los cambios socioculturales han debilitado los mecanismos tradicionales de transmisión. La presente investigación aborda la necesidad de preservar y revitalizar este legado mediante su integración en contextos educativos contemporáneos, articulando un enfoque que combina etnomusicología aplicada, digitalización del patrimonio y diseño de Recursos Educativos Abiertos (REA). A través de una metodología cualitativa que incluye una revisión sistemática de literatura, análisis documental y un estudio de caso basado en repertorios seleccionados por su pertinencia cultural y su idoneidad pedagógica para su adaptación al aula, se examina el estado de conservación del patrimonio musical zamorano y su potencial didáctico. Los resultados apuntan a que la digitalización, contextualización cultural y adaptación didáctica de estos repertorios pueden convertirlos en materiales accesibles, actualizados y significativos para los contextos educativos comprometidos con la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). El modelo de REA propuesto se concibe como una vía para facilitar la preservación y difusión de las canciones populares, al tiempo que promueve una educación musical inclusiva que conecta tradición, tecnología y aprendizaje en el siglo XXI.

**Palabras clave:** música tradicional, etnomusicología aplicada, recursos educativos abiertos, educación musical, digitalización patrimonial

**Abstract:** Traditional folk music is an artistic phenomenon closely linked to the construction and preservation of the cultural identity of the communities from which it emerges. However, this musical heritage is particularly vulnerable in areas such as the province of Zamora, where depopulation and socio-cultural changes have weakened traditional mechanisms of transmission. This research addresses the need to preserve and revitalise this legacy by integrating it into contemporary educational contexts, articulating an approach that combines applied ethnomusicology, heritage digitisation and the design of Open Educational Resources (OER). Through a qualitative methodology that includes

a systematic review of the literature, documentary analysis and a case study based on repertoires selected for their cultural relevance and pedagogical suitability for adaptation to the classroom, the state of conservation of Zamora's musical heritage and its educational potential are examined. The results suggest that the digitisation, cultural contextualisation and educational adaptation of these repertoires can make them accessible, up-to-date and meaningful materials for educational contexts committed to Education for Sustainable Development (ESD). The proposed OER model is conceived as a way to facilitate the preservation and dissemination of this repertoire, while promoting inclusive music education that connects tradition, technology and learning in the 21st century.

**Keywords:** oral tradition music, applied ethnomusicology, open educational resources, music education, digital heritage

## 1. INTRODUCCIÓN

Uno de los vehículos culturales más significativos para la construcción, expresión y transmisión de la identidad colectiva es la música popular de tradición oral. Desde una perspectiva antropológica, Alan P. Merriam (1964) señala que la música forma parte de los sistemas simbólicos mediante los cuales las comunidades organizan y proyectan sus valores, memorias y formas de pertenencia, por lo que su importancia es crucial para el desarrollo de las sociedades. En esta misma línea, el etnomusicólogo Bruno Nettl (2015) destaca que las prácticas musicales tradicionales funcionan como depósitos de memoria cultural y como espacios donde se negocia la continuidad de las comunidades en el tiempo. Lejos de la concepción popular de ser meras expresiones estéticas, la música popular de tradición oral encarna diferentes aspectos definitorios como las narrativas históricas, los vínculos sociales o los modos de comprender el mundo que consolidan la cohesión y la autodefinición del grupo. La desaparición de este tipo de prácticas no solo conlleva la pérdida de un repertorio musical, sino también de parte de la identidad cultural que sostiene a estas comunidades (UNESCO, 2003). En este sentido, los múltiples desafíos a los que se enfrenta el patrimonio musical tradicional en el contexto contemporáneo guardan relación con diferentes coyunturas de índole socioeconómica y demográfica, entre ellas, la homogenización impulsada por las dinámicas globales, el auge de la cultura mainstream con géneros como el pop y el reguetón, que junto con el abandono de distintas costumbres rurales, ya sea por la despoblación o por la simple pérdida de prácticas comunitarias, hace que el repertorio de tradición oral se diluya (Pettan & Titon, 2015).

A fin de comprender la pervivencia de estas prácticas con mayor profundidad y desde un contexto territorial concreto, la investigación centró su atención en la provincia de Zamora (Castilla y León). Este territorio tiene un alto índice de despoblación que sumado a un acusado envejecimiento demográfico se presenta como un escenario idóneo para implementar un protocolo para la preservación de la música popular de tradición oral y estrategias de revitalización adaptadas al contexto educativo actual. Según los datos oficiales del Instituto Nacional de Estadística (INE), en las últimas décadas, la provincia de Zamora ha experimentado un gran descenso demográfico particularmente acusado en las zonas rurales del territorio. Si se analizan los datos de manera global, en el año 1996, año que se contabilizó por primera vez la población, el territorio contaba con 203.784 habitantes, mientras que los datos actualizados en el año 2024, cifran la población en aproximadamente 163.000 habitantes. En otras palabras, esto supone una pérdida cercana

a los 41.000 habitantes, por lo que este retroceso demográfico representa una disminución aproximada del 20% de la población provincial en menos de treinta años, situando a Zamora entre los territorios más afectados por la despoblación en el contexto español. Del mismo modo, el envejecimiento de la población zamorana se ha visto incrementado durante estos últimos años. En 1975 el índice de envejecimiento se encontraba en un 62,49%, mientras que en el 2024 este era de un 333,74%; es decir, la población de personas mayores de 64 años multiplica por tres a la población menor de 16 años, por lo que consolida Zamora como una de las provincias más envejecidas del país y con una alta tendencia regresiva que hace no solo una disminución de la población a pasos agigantados, sino también una profunda transformación en las redes comunitarias, siendo resultado de ello, una pérdida de espacios comunitarios donde tradicionalmente se transmitían las prácticas culturales, entre ellas la música popular de tradición oral.

A su vez, cabe destacar que además de los factores poblacionales analizados, se añade una barrera de índole documental y técnica (Pettan & Titon, 2015). La preservación y el estudio del patrimonio musical zamorano se ve directamente comprometido por la insuficiencia de registros actualizados y la falta de digitalización accesible. Este déficit se manifiesta en la obsolescencia de los inventarios, la dispersión de los fondos etnográficos en distintos archivos y colecciones, y la limitada disponibilidad de recursos digitales que permitan un acceso rápido y universal a las grabaciones y partituras. Por ende, cualquier investigación sobre el patrimonio musical de la ciudad presenta un carácter fragmentario o limitado, un ejemplo es el cancionero zamorano del Maestro Haedo (1987) que se encuentra en la actualidad descatalogado.

Esta situación pone en relieve la importancia del presente estudio, que surge de la confluencia de dos necesidades urgentes relacionadas con la fragilidad de una tradición oral amenazada por la despoblación y la globalización cultural, al tiempo que responde a la demanda contemporánea de una educación sostenible, inclusiva y de calidad. Con esta idea, el estudio no se centra solo en recopilar el patrimonio musical zamorano en peligro de desaparición, sino que propone la creación de un Recurso Educativo en Abierto (REA), siguiendo el ejemplo de iniciativas como Co-POEM (Merchán et al., 2023), y adaptándose a la realidad existente de Zamora. Este enfoque busca transformar los repertorios tradicionales en una herramienta pedagógica dinámica, capaz de superar las barreras geográficas y económicas que en la actualidad limitan el acceso a este legado. Por ello, la trascendencia de esta propuesta va más allá de la función estética de la música tradicional, radica en su valor simbólico, histórico y pedagógico, haciendo que estas manifestaciones actúen como vehículos de identidad y cohesión social. En un contexto donde los espacios comunitarios se han visto erosionados por el declive demográfico, la escuela emerge como uno de los últimos baluartes para la salvaguarda del patrimonio inmaterial. El sistema educativo, por tanto, no solo tiene la capacidad, sino la responsabilidad de recontextualizar estos saberes para evitar su desaparición (Brunt & Johnson, 2013).

De este modo, esta investigación ofrece oportunidades poco exploradas como es la conjunción de las Humanidades Digitales con la Didáctica de la Expresión Musical y la Etnomusicología Aplicada. Aunando estas perspectivas se logra vincular la esfera académica con la aplicación social, demostrando así, que la tecnología digital puede revertir el olvido de las tradiciones orales estableciendo un modelo replicable para otros territorios afectados por problemáticas similares. Así pues, estas disciplinas hacen posible que la tecnología deje de ser un mero soporte de almacenamiento para convertirse en un instrumento de accesibilidad universal y democratización cultural (González Gutiérrez, 2024), favoreciendo la aparición de nuevas perspectivas en el acceso al conocimiento, y

en último término, el afianzamiento de marcos epistemológicos renovados (Arriaga, 2022, citado en González Gutiérrez y Merchán Sánchez Jara, 2022). En consecuencia, al integrar la música popular de tradición oral en un REA, se dota al profesorado de recursos innovadores que enriquecen el currículo y permiten al alumnado reconectar con el patrimonio musical de su territorio desde una perspectiva actual y atractiva. A partir de lo expuesto, la hipótesis central del estudio plantea que la teorización de un modelo de REA orientado a la música popular de tradición oral en la provincia de Zamora contribuirá a la preservación de su patrimonio cultural y facilitará la integración de este en el ecosistema educativo musical, devolviendo su relevancia social y cultural a las nuevas generaciones.

A partir de esta visión, la justificación del estudio se basa en la necesidad de ir más allá de la conservación archivística y avanzar hacia una adaptación real y efectiva de los repertorios tradicionales a las dinámicas del aula actual. Se observa que en la actualidad existe un vacío educativo relacionado con el desarrollo de Recursos Educativos en Abierto (REA) diseñados específicamente en torno a la música tradicional. A menudo, el docente se encuentra ante un gran desafío para la implementación de repertorios tradicionales en el aula pues se encuentra con escasez de materiales que logren equilibrar el rigor etnomusicológico con la adaptación didáctica requerida. Por consiguiente, esta investigación cobra relevancia al proponer un modelo que articula tres ejes fundamentales: patrimonio cultural, tecnología y educación. No se trata únicamente de digitalizar partituras, sino de generar una arquitectura pedagógica que haga comprensible y atractivo este legado. De este modo, el estudio ofrece una doble contribución potencial: por un lado, enriquece el ámbito de la educación musical con herramientas accesibles y contextualizadas; y por otro, establece una metodología activa para la preservación del patrimonio inmaterial, asegurando que la tradición oral no quede relegada a los museos, sino que encuentre un nuevo espacio como una práctica viva en la cotidianidad de los escolares.

## **2. MARCO TEÓRICO**

La base de este estudio se construye mediante un marco sólido donde confluyen tres retos contemporáneos relacionados con la protección del patrimonio inmaterial, el impulso hacia una transformación digital en el aula y la búsqueda de una equidad educativa real. Por ello, en primer lugar, se analizan los conceptos que rodean a la etnomusicología aplicada, se estudia la relación entre la educación musical y las tecnologías digitales, y se examinan diversas propuestas de Recursos Educativos Abiertos (REA).

La formalización de la etnomusicología como campo científico se remonta a 1950, cuando el musicólogo Jaap Kunst acuñó el término para delimitar una disciplina orientada, fundamentalmente, al estudio y la documentación de las culturas musicales. Décadas más tarde, Bruno Nettl (1983) propuso una de las definiciones más influyentes de la rama científica al concebirla como “el estudio de las culturas musicales”, destacando así, cómo el fenómeno sonoro actúa como un reflejo de las estructuras sociales y, por extensión, de la identidad humana. Sin embargo, ante las urgentes transformaciones sociales del siglo XXI, la perspectiva meramente observacional resultó insuficiente. En este contexto emerge la etnomusicología aplicada. Según postula Titon (2015) esta vertiente trasciende la investigación académica tradicional para intervenir directamente en el tejido social, con el propósito expreso de beneficiar a la comunidad estudiada.

La música se concibe como un producto cultural que refleja las estructuras de la sociedad (Merriam, 1964) y funciona como un proceso de creación colectiva capaz de conectar el presente con el pasado histórico (Titon, 2009). Características intrínsecas como la

transmisión oral, el anonimato y la funcionalidad otorgan a la música tradicional una gran versatilidad pedagógica. Según Campbell (2004), su integración en el aula facilita la comprensión cultural y la exploración de la identidad. Esta visión es respaldada por investigaciones recientes, como la de González y Merchán (2024), quienes sostienen que el valor educativo de este repertorio es dual: abarca tanto la didáctica musical estricta como la cohesión social, fomentando el sentido de pertenencia y el respeto patrimonial. Ligando estas ideas y considerando que la tradición requiere adaptación para perdurar (Martí, 1996), la pedagogía actual debe evolucionar hacia el entorno digital. En este sentido, Calderón-Álvarez (2022) propone vincular la oralidad con las narrativas transmedia, utilizando la tecnología como estrategia clave para revitalizar la tradición en un mundo globalizado.

La incorporación de la tecnología en el aula ya no es opcional, se ha convertido en un pilar fundamental del sistema educativo, especialmente tras el punto de inflexión que supuso la pandemia de COVID-19. Como señalan Area y Adell (2021), no estamos ante una simple digitalización de contenidos analógicos, sino frente a una metamorfosis en las formas de producir y consumir conocimiento. Dentro de este ecosistema digital, los Recursos Educativos en Abierto (REA) representan la herramienta más potente para la democratización del saber. Definidos por la UNESCO (2019) como materiales de enseñanza de dominio público o con licencias abiertas, los REA permiten su uso, adaptación y redistribución sin barreras. Esta característica es vital para la música tradicional puesto que permite que una grabación de campo o una partitura tradicional sea reutilizada, remezclada y resignificada pedagógicamente por docentes y alumnos (Merchán & González, 2023). Sin embargo, como nos advierte Daukšienė (2020) existen desconfianzas dentro de ciertos sectores académicos a “abrir” su autoría, un miedo que choca con la realidad de un alumnado que ya opera en lógicas de cultura participativa y multimodal. La aparición de nuevos sistemas de aprendizaje y el desarrollo de didácticas digitales requieren una revisión estratégica por parte de las instituciones educativas, que contemple tanto una adecuación curricular a los nuevos contextos de enseñanza-aprendizaje como el fortalecimiento de la formación docente en metodologías digitales avanzadas (Tretyakova et al., 2020). Proyectos como *Co-POEM* demuestran que es posible equilibrar el rigor científico con la accesibilidad, creando bases de datos que funcionan simultáneamente como archivo patrimonial y recurso didáctico. En esta misma línea, las plataformas colaborativas como *eTwinning*, destacadas por Gallego Jiménez y Jorajuria (2020), ofrecen a los estudiantes y futuros docentes la oportunidad de aprender nuevas metodologías, participar en actividades conjuntas y compartir experiencias con sus pares, proporcionando así una experiencia más relevante, que en el futuro podrán aplicar en su desempeño profesional (Öztürk & Başaran, 2020).

En este contexto, los modelos de REA estudiados ofrecen diferentes recursos descargables, editables y alineados con el currículo que facilitan la integración del patrimonio musical tradicional en el aula. Plataformas como Procomún (INTEF, 2015), con su repositorio de materiales bajo licencias *Creative Commons*, incluyen unidades didácticas que abordan las músicas del mundo y folklóricas, como actividades para explorar tradiciones musicales propias y lejanas mediante vídeos, análisis y respeto intercultural, permitiendo a los docentes buscar y adaptar contenidos por nivel educativo o área, ideales para secundaria y la resignificación pedagógica de repertorios regionales. De una forma similar, el *Proyecto EDIA* (CEDEC, 2017), destaca por sus secuencias didácticas y proyectos colaborativos, que incluyen propuestas estructuradas para trabajar contextos culturales y reflexionar sobre el patrimonio. Además, ofrecen recursos *offline* especialmente útiles en entornos con conectividad limitada, fomentando metodologías

activas y el desarrollo de las competencias digitales. Por otro lado, plataformas internacionales como *OpenStax Textbooks* (OpenStax, 2012) y *MIT OpenCourseWare* (MIT, 2001), aunque orientadas a niveles superiores, ofrecen materiales teóricos de alta calidad que pueden seleccionarse y adaptarse para complementar la enseñanza secundaria, promoviendo una visión más amplia del conocimiento musical abierto.

Al aterrizar estos conceptos en el territorio, Zamora emerge como un caso de estudio paradigmático. Su patrimonio musical es un reflejo de siglos de cruces culturales y dinámicas sociales que hoy se encuentran amenazadas por la despoblación y la ruptura de la transmisión oral. La labor de recopilación realizada en el siglo XX por figuras como Inocencio Haedo (Maestro Haedo) y, fundamentalmente, Miguel Manzano, constituye el pilar sobre el que se sustenta esta memoria sonora. El *Cancionero de folklore musical zamorano* de Manzano (1982) no es solo un inventario de melodías; es una radiografía de los ciclos vitales de la provincia. No obstante, como advierten Haedo García y Haedo Álvarez (2016) gran parte de este legado corre el riesgo de quedar inerte en colecciones privadas o ediciones agotadas. La ausencia de iniciativas sistemáticas que digitalicen y adapten pedagógicamente estos repertorios crea una brecha entre el archivo y la escuela. Es aquí donde esta investigación encuentra su pertinencia: utilizar la tecnología (REA) para que el legado de Manzano y Haedo no se pierda en el olvido, sino que encuentre un fuerte aliado en las aulas del siglo XXI.

### 3. METODOLOGÍA

El presente capítulo tiene como objeto la configuración teórica de un modelo de preservación patrimonial que relacione la etnomusicología aplicada con la salvaguarda de la tradición oral en contextos educativos a través de las tecnologías digitales. Para ello, el estudio, de carácter cualitativo y proyectivo, adopta una metodología híbrida estructurada en dos fases fundamentales: una revisión sistemática de la literatura y un estudio de caso instrumental. En primera instancia, se desplegó un protocolo de búsqueda bibliográfica en bases de datos de alto impacto (*Web of Science* y *Scopus*) para cimentar la intersección entre los repertorios tradicionales, la educación musical y los REA, proceso que permitió identificar las carencias en los modelos de digitalización actuales. Este andamiaje teórico dio paso al análisis centrado en el patrimonio sonoro de la provincia de Zamora, utilizando como fuentes primarias los cancioneros de Miguel Manzano (1982) y el Maestro Haedo (1987). Dicho análisis incorpora una perspectiva etnográfica vivencial sistematizada mediante el diseño de una rúbrica de valoración patrimonial creada *ad hoc*. Esta herramienta permitió evaluar y seleccionar un corpus representativo de obras en función de su urgencia de preservación y su potencialidad didáctica, trascendiendo la mera recopilación para diagnosticar su viabilidad en el entorno digital. Finalmente, la convergencia de estos hallazgos culmina en la teorización y diseño conceptual de un modelo de REA específico, estableciendo las directrices necesarias para que el legado sonoro zamorano pueda integrarse de manera efectiva y equitativa en los ecosistemas educativos del siglo XXI.

La validación de la hipótesis planteada implica responder a una cuestión clave que guía el diseño metodológico del estudio: ¿es posible transformar el acervo musical de tradición oral de Zamora, actualmente limitado en archivos y cancioneros, en un recurso pedagógico digital que garantice su transmisión a las presentes y futuras generaciones? A partir de esta premisa, surgen interrogantes sobre qué criterios deben regir la selección de repertorios idóneos, cómo alinear estos contenidos con los requisitos curriculares vigentes y qué estrategias técnicas son necesarias para su conversión efectiva en Recursos Educativos Abiertos (REA). Para resolver estas incógnitas, el objetivo principal de la

investigación es analizar y promover la integración de la música tradicional zamorana en el entorno de la educación formal, desarrollando un modelo para la creación de REA.

El propósito general se desglosa en una serie de objetivos específicos que permiten dar forma a la propuesta. El primero consiste en identificar y evaluar el estado de conservación de los repertorios populares más representativos, seleccionando aquellos con un mayor potencial educativo. Seguidamente, el estudio busca establecer una correspondencia clara entre estos contenidos y los requerimientos curriculares, diseñando las estrategias necesarias para su transcripción, digitalización y adaptación didáctica. Finalmente, el trabajo culmina con el diseño de un modelo de REA, alineando todo el proceso con los principios de la UNESCO sobre patrimonio inmaterial y una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

#### **4. RESULTADOS**

Los resultados obtenidos son una evidencia del gran potencial que presenta la unión entre la etnomusicología aplicada y los REA, como estrategia para la preservación de la música tradicional y a su vez, una resignificación pedagógica.

En primer lugar, se realizó el análisis documental del cancionero tradicional zamorano, recopilado por Miguel Manzano (1982) que permitió identificar y seleccionar un corpus representativo de diferentes obras ubicadas en el cancionero atendiendo a criterios como el valor cultural, la diversidad genérica, el potencial educativo y el estado de preservación. Así, los resultados mostraron los procesos necesarios para su conversión en un activo digital accesible para los ecosistemas educativos contemporáneos. Estas piezas musicales reflejan los distintos contextos socioculturales y géneros desarrollados en la tradición oral de la provincia de Zamora. La diversidad geográfica marcada por comarcas como Aliste, Sayago o Tierra del Pan, se manifiestan en variaciones melódicas, acentos dialectales y diferencias estructurales que evidencian la heterogeneidad interna de la identidad zamorana. Esta riqueza se aprecia en el corpus seleccionado, compuesto por romances, tonadas, rondas y piezas asociadas al trabajo o al ciclo festivo.

La evaluación del estado de preservación, realizada mediante una rúbrica específica diseñada *ad hoc* (Tabla 1) reveló niveles de conservación desiguales entre las obras seleccionadas. En ella, se seleccionaron diferentes criterios de evaluación los cuales fueron cuantificados en una escala del 1 al 5, asignada en función de las diferentes características de cada uno. El primer criterio estudia la disponibilidad documental, evaluando la existencia y disponibilidad de las fuentes musicales escritas o registradas que existían de la obra. El siguiente criterio, pertenece a la existencia de grabaciones musicales, ya que algunas de las obras seleccionadas están presentes en discos musicales de grupos folclóricos, en grabaciones audiovisuales, o no presentan ninguna grabación. El tercer criterio trata de la vigencia poblacional del lugar de origen de la obra musical, es decir, se analiza la presencia o ausencia de población en el territorio donde pertenece la pieza musical. Este dato es muy importante para entender si sigue la transmisión oral de la obra musical, dado que en algunos pueblos de las obras analizadas se encontraban en una despoblación total, leve o no existía problemas demográficos. El último criterio, analiza el contexto social en el que se ejecuta la obra musical, es decir se examina la posibilidad que presenta esta de mantenerse y reproducirse dentro de los contextos sociales originales como puede ser una festividad local. Este criterio es directamente proporcional con la vigencia poblacional, dado que, si hay una despoblación total en el territorio, no puede expresarse en ningún contexto cultural.

**Tabla 1.** Evaluación del estado de preservación de las obras seleccionadas.

Obras musicales	Disponibilidad documental	Grabaciones existentes	Población	Contexto social	Pervivencia (1-20 puntos)
<i>La Lechera</i>	Cancionero Miguel Manzano 3/5	Grabaciones modernas 5/5	Pumarejo de Tera: Despoblación significativa 2/5	Desaparición total de las prácticas 0/5	10 puntos Riesgo bajo
<i>La Zarzamora</i>	Cancionero Miguel Manzano 3/5	Sin registros conocidos 0/5	Mahide: Despoblación significativa 2/5	Desaparición total de las prácticas 0/5	5 puntos Riesgo crítico
<i>Ronda de Vendimias</i>	Cancionero Miguel Manzano 3/5	Registros de campo privados 1/5	Melgar: Despoblación significativa 2/5	Desaparición total de las prácticas 0/5	6 puntos Riesgo alto
<i>La Sanjuaniega</i>	Cancionero Miguel Manzano 3/5	Grabaciones modernas 5/5	Toro: Población estable 4/5	Interpretada en festividades 5/5	17 puntos Sin riesgo

Tras la aplicación de la rúbrica, se exponen cuatro ejemplos representativos de las obras musicales que ilustran los distintos niveles de preservación. Estas diferencias se deben, en gran medida, a la transmisión intergeneracional que se produce gracias a la vinculación con las prácticas comunitarias, especialmente en contextos festivos, ya que como contraste las obras más conservadas son las que aún están asociadas a un festivo en la comunidad, por el contrario, cuando desaparece la celebración a su vez la obra pierde la transmisión oral necesaria. También se debe a la importancia de la labor generada por agrupaciones folclóricas que llevan la tradición oral a distintas localidades aumentando la posibilidad de preservación en algunas obras. Por el contrario, dos de las obras analizadas presentaban un riesgo crítico/alto de desaparición. Se puede observar que están afectadas en mayor medida a la nula o escasa presencia de grabaciones de audio, la desaparición progresiva de sus contextos originales de interpretación debido a la baja población de sus lugares de pertenencia y la avanzada edad o inexistencia actual de agentes transmisores del patrimonio musical, resultados que ponen aún más de manifiesto, la urgencia de intervenciones educativas y digitales para evitar la pérdida irreversible del patrimonio inmaterial de la localidad, que constituye, un microcosmos donde se refleja tanto la riqueza modal y métrica de la tradición castellanoleonesa, como los distintos contextos sociales y culturales.

En cuanto al potencial educativo del repertorio, los resultados muestran que todas las canciones analizadas presentan características adecuadas para su integración en el currículo escolar. Se trata de melodías y estructuras rítmicas accesibles, ya que presentan diferentes esquemas formales breves que resultan óptimos para el desarrollo de actividades sencillas de análisis, interpretación o creación musical. Asimismo, gracias a que las letras hacen referencia a aspectos de la vida cotidiana y el entorno rural, el alumnado comprende de una manera contextualizada las obras. Además, la clara relación silábica entre el texto y la música favorece su correcta interpretación a la hora de cantar y facilita su aprendizaje. Todo ello, junto con las posibilidades de establecer uniones con otras áreas del conocimiento como, por ejemplo, las asignaturas de: Historia, Lengua Castellana y Literatura o Educación Física, refuerzan el valor didáctico del repertorio y

su aplicación en otros ámbitos educativos. En resumen, estas cualidades hacen que la música tradicional se pueda incorporar en el aula facilitando actividades como el canto colectivo, el trabajo rítmico o la contextualización histórica, favoreciendo el desarrollo de las competencias musicales, culturales y sociales siguiendo la estela de los grandes pedagogos europeos como Carl Orff, Zoltán Kodály o Émile Jaques Dalcroze.

Asimismo, durante la fase de análisis se identificaron diferentes retos prácticos al intentar trasladar el repertorio a un formato digital viable. El probado proceso de transcripción, digitalización y adaptación pedagógica, demostró la viabilidad técnica de transformar repertorios tradicionales, procedentes de diferentes fuentes musicales, en recursos educativos digitales mediante herramientas como *MuseScore*, *Audacity* o webs especializadas. Estas permiten generar diferentes materiales como videos, partituras y audios, sentando así las bases para su integración en un modelo REA. Sin embargo, las fuentes originales, presentaban versiones a menudo incompletas y descontextualizadas debido a la falta de material, carencia que puede subsanarse gracias a las herramientas digitales. Para solventar esta problemática, el proceso incluye tareas de edición: desde una nueva digitación de partituras bajo criterios comunes hasta la catalogación mediante metadatos donde se incluye el contexto, la función y las fuentes de cada canción. Además, se elaboran descriptores pedagógicos y reseñas históricas para cada pieza. El resultado es un corpus de materiales pedagógicamente relevantes y accesibles como base para el REA.

A partir de los hallazgos anteriores, finalmente se definió una arquitectura del modelo REA, donde se utiliza un mapa interactivo de la comarca zamorana para preservar y conectar al alumnado con el patrimonio musical y cultural en el aula. A su vez presenta las características imprescindibles de un REA cómo es la accesibilidad, debido al uso de licencias abiertas, materiales descargables o adaptaciones para distintos niveles educativos. Los bloques principales del modelo son: a) Repositorio de partituras creadas en *MuseScore* o similares de edición de partituras; b) Repositorio de audios, los archivos en formato MP3, grabaciones originales o nuevas interpretaciones; c) Repositorio de fotografías y vídeos creativos: imágenes creadas por la comunidad educativa; d) Espacio colaborativo para la comunidad: Se trata de un REA inspirado en una red social, un espacio donde docentes y estudiantes puedan subir y compartir sus propios vídeos, fotografías y grabaciones de las canciones zamoranas, etiquetándolas por género o localidad; e) Guía Pedagógica para docentes, donde se muestre el nivel escolar de cada actividad, las competencias asociadas, los tiempos estimados y las diferentes propuestas de ampliación de los contenidos

## 5. CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido analizar el potencial que presenta la etnomusicología aplicada en combinación con la educación digital y más concretamente los REA, como una estrategia viable para la preservación, difusión y resignificación pedagógica de la música popular de tradición oral de la provincia de Zamora. A partir de un enfoque cualitativo, los resultados obtenidos confirman que la integración del patrimonio musical en formatos educativos digitales constituye una respuesta eficaz construida para enfrentar los desafíos derivados de la despoblación rural, la pérdida de contextos de transmisión oral y la desconexión generacional que afecta a la música tradicional.

Desde una perspectiva social y educativa, la investigación pone de manifiesto que la incorporación del patrimonio musical en el ámbito escolar favorece la conexión generacional con su entorno cultural, reforzando así el sentido de identidad y pertenencia. En este sentido, la educación musical es un espacio clave al favorecer la creación de nuevos contextos de transmisión que trascienden los ámbitos tradicionales.

En consonancia con estos planteamientos, el estudio se alinea dentro de los principios de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas, contribuyendo de manera directa al ODS 4 que garantiza una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos, y a su vez, al ODS 11.4 que trata de proteger el patrimonio cultural y natural del mundo (ONU, 2020). Asimismo, la propuesta desarrollada evidencia una estrecha correspondencia con el currículo vigente en el marco de la Ley Orgánica 3/2020, *de 29 de diciembre* (LOMLOE) al favorecer el desarrollo de las competencias clave. En concreto, la propuesta contribuye de manera destacada al desarrollo de la Competencia en conciencia y expresión cultural (CCEC), al facilitar experiencias en las que el alumnado se vincula activamente con el patrimonio musical de su entorno ayudando a reflexionar sobre el significado cultural de este, como también llevando a cabo análisis, interpretaciones y contextualizaciones de las obras. Asimismo, la competencia digital (CD) que implica el uso de herramientas digitales de una manera responsable, crítica y segura, se encuentra entre las primordiales en el desarrollo de las actividades al utilizar estas para la digitalización, edición y difusión de materiales musicales. También la propia inclusión del patrimonio musical en proyectos educativos cultiva la Competencia personal, social y de aprender a aprender (CPSAA), al promover el trabajo colaborativo, el respeto por la diversidad cultural y la responsabilidad compartida en la preservación del patrimonio.

En relación con el currículo de Música, el modelo REA diseñado se articula de manera coherente con los saberes básicos establecidos en el Real Decreto 217/2022 y el Decreto 39/2022. El primero, correspondiente al bloque “Escucha y percepción” está planteado para incluir la identificación de elementos rítmicos, melódicos y expresivos de la música popular de tradición oral mediante su escucha. El segundo bloque, “Interpretación, improvisación y creación escénica” abarca la práctica vocal, instrumental y dancística, fomentando la expresividad, la colaboración y la creatividad en actividades individuales y colectivas, por ello, la simplicidad melódica y rítmica de muchas canciones del cancionero las hace idóneas para estas dinámicas, ofreciendo además oportunidades para la improvisación mediante variaciones rítmicas o melódicas basadas en las estructuras repetitivas. El tercer bloque corresponde a “Contextos y culturas” y se centra en el estudio de músicas de diferentes épocas y culturas, con un énfasis autonómico en el patrimonio musical, promoviendo la valoración de la diversidad cultural. El cancionero abarca una amplia variedad de contextos culturales. Esto permite a los estudiantes explorar la diversidad cultural zamorana, comprender el significado de estas músicas en su contexto histórico y social, y valorarlas como parte del patrimonio inmaterial de Castilla y León.

Por otro lado, el diseño del modelo REA propuesto pone de manifiesto que la digitalización del patrimonio musical tradicional, cuando se articula desde criterios pedagógicos y curriculares, no implica una descontextualización de este, sino una adaptación consciente a los entornos educativos contemporáneos.

Finalmente, la presente investigación es concebida como un punto de partida dentro de un trabajo en desarrollo, por lo que abre diversas posibilidades para futuras investigaciones. Por ejemplo, se prevé una implementación práctica del modelo REA propuesto a la vez que se complementa el análisis y se profundiza en el enfoque fenomenológico del aprendizaje de estas canciones tradicionales. Esto ayudará a comprender los procesos subjetivos de apropiación cultural añadiendo coherencia en el planteamiento teórico. Del mismo modo, el modelo desarrollado se presenta como una propuesta replicable y escalable, susceptible de ser aplicada en otros territorios con patrimonio musical en riesgo, ampliando así el alcance de la investigación más allá del contexto regional.

## AGRADECIMIENTOS

Esta investigación está financiada por el Grupo de Investigación Reconocido “Didácticas digitales de la expresión musical y las artes performativas” (DIDEROT) de la Universidad de Salamanca en el marco del proyecto EA-DIGIFOLK “An European and Ibero-American approach for the digital collection, analysis and dissemination of folk music”.

## REFERENCIAS

- Area, M., & Adell, J. (2021). Tecnologías digitales y cambio educativo. Una aproximación crítica. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19(4), 83-96. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.005>
- Arriaga, E. (2022). *Epistemological inclusion in the digital humanities: Expanded infrastructure in service-oriented universities and community organizations*. En A. McGrail, Á.-D. Nieves, & S. Senier (Eds.), *People, practice, power: Digital humanities outside the center* (pp. 177–188). University of Minnesota Press.
- Brunt, S. D., & Johnson, H. (2013). ‘Click, Play and Save’: The iGamelan as a Tool for Music-culture Sustainability. *Musicology Australia*, 35(2), 221–236. <https://doi.org/10.1080/08145857.2013.844497>
- Calderón Álvarez, L. F. (2022). Reflexiones sobre tradición oral en el aula. *Educación Y Ciencia*, 26, e12889. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e12889>
- Daukšienė E., Trepulė E., Volungevičienė A., Šadauskas M., & Ehlers U., (2020) How to Become an Open Educator? *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, 16(2), 51-60. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1135182>
- Gallego Jiménez, M. G., & Jorajuria, I. (2023). Fortalecimiento de la competencia digital mediante eTwinning en el ámbito universitario. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 38(2), 66-85 <https://doi.org/10.18239/ensayos.v38i2.3373>
- González Gutiérrez, S. (2024). *Didáctica de la Expresión Musical y Música Popular de Tradición Oral: Tecnologías digitales en las aulas de secundaria de Castilla y León*. [Tesis Doctoral]. Universidad de Salamanca. <https://doi.org/10.14201/gredos.158836>
- González-Gutiérrez, S., & Merchán-Sánchez-Jara, J. (2022). Humanidades digitales y ecosistema educativo: hacia una nueva estructura epistémica desde las didácticas digitales. *Anuario ThinkEPI*, 16(1). <https://doi.org/10.3145/thinkepi.2022.e16a35>
- Haedo García, J. A., & Haedo Álvarez, J. (9 de octubre 2016). “El maestro Haedo fue el impulsor de un movimiento coral castellano”. *La Opinión de Zamora*. <https://www.laopiniondezamora.es>
- Liu, Z. J., Tretyakova, N., Fedorov, V., & Kharakhordina, M. (2020). Retracted Article: Digital Literacy and Digital Didactics as the Basis for New Learning Models Development. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(14), 4-18.

- Manzano Alonso, M. (2021). *Cancionero de folklore musical zamorano*. Zamora: Museo Etnográfico de Castilla y León.
- Merchán Sánchez -Jara, J., González Gutiérrez, S., & García Iasci, P. (2023). Didácticas digitales de la música y Recursos Educativos Abiertos: hacia una editorialización de las comunidades informales de interés. *III Conferencia internacional de investigación y V Jornadas de investigación e innovación educativa*, 44-46.
- Merriam, A. P. (1964). *The anthropology of music*. Northwestern University Press.
- Nettl, B. (2005). *The study of ethnomusicology: Thirty-one issues and concepts* (New ed). University of Illinois Press.
- ONU. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*.
- Öztürk, M., & Başaran İnce, G. (2020). The effect of eTwinning and COIL projects on foreign language learning and intercultural competence. *European Journal of Contemporary Education*, 9(2), 300-311.
- Pettan, S., & Titon, J. T. (2015). *The Oxford handbook of applied ethnomusicology*. Oxford University Press.
- Titon, J. T. (2015). *Applied ethnomusicology: A new frontier*. Oxford University Press.
- UNESCO. (2003). *Convención para la salvaguardia del patrimonio cultural inmaterial*.

## Capítulo 18. Emoción, palabra clave del discurso político

Luisa A. Messina Fajardo

*Università Degli Studi Roma Tre (Italia)*

<https://doi.org/10.14679/4713>

**Resumen:** El objetivo de este estudio es analizar el uso de palabras con una fuerte carga emocional por parte de los políticos en sus discursos. Explorar términos tanto positivos como negativos —como amor, odio, ira, miedo, piedad y misericordia— que han adquirido un papel destacado en la retórica política. La capacidad de los políticos para abordar temas como los sueños, los deseos, la guerra, la paz, la libertad, la esperanza y el futuro mediante el uso estratégico de palabras cargadas de pasión demuestra su habilidad para activar los códigos emocionales de los ciudadanos y resonar en su sensibilidad. Para lograr estos objetivos, se llevará a cabo un análisis detallado de varios discursos políticos pronunciados en momentos cruciales para la nación, como campañas electorales, discursos inaugurales y celebraciones, entre otros. La metodología empleada tendrá en cuenta no solo la forma y el contenido de los discursos, sino también el contexto sociopolítico en el que se expresaron. Asimismo, se pretende destacar otras estrategias discursivas utilizadas para crear discursos persuasivos, eficaces, conmovedores y emotivos con el único propósito de todo político: persuadir, seducir e impulsar a su interlocutor a la acción.

**Palabras clave:** emociones, discurso político, estrategias, persuasión

**Abstract:** This study aims to analyze the use of words with a strong emotional charge by politicians in their speeches. It explores both positive and negative terms—such as love, hatred, rage, fear, pity, and mercy—which have taken on a prominent role in political rhetoric. The capacity of politicians to address themes like dreams, desires, war, peace, liberty, hope, and the future through the strategic use of passion-laden words demonstrates their ability to activate citizens' emotional codes and resonate with their sensibilities. To achieve this purpose, a detailed analysis will be conducted of various political speeches delivered at crucial national moments, such as electoral campaigns, inaugural addresses, and celebrations, among others. The methodology employed will consider not only the form and content of the speeches but also the sociopolitical context in which they were expressed. Likewise, it seeks to highlight other discursive strategies used to create persuasive, effective, moving, and emotional discourses aimed at the sole purpose of every politician: to persuade, seduce, and drive their interlocutor to action.

**Keywords:** emotions, political discourse, strategies, persuasion

### 1. INTRODUCCIÓN

Se pretende realizar un estudio sobre el tratamiento de la emoción en la construcción de las estrategias discursivas. Se trata de un análisis que revela un discurso político marcado, hoy más que nunca, de términos que expresan emociones y revelan su natural efecto pasional tanto positivo como negativo que, a menudo, roza la violencia, el terror y la intimidación.

Entre nuestras prioridades, resulta esencial entender cómo los actores políticos tratan determinados ideales y cuáles son las modalidades lingüísticas con las que logran transmitir sus valores al público de referencia.

El objetivo de esta investigación consiste en analizar el papel del léxico en la construcción mental y cultural del mensaje emocional. Las emociones, si bien son procesos biológicos y sociales, pueden manifestarse en el léxico (Blanco, Salcedo y Kotz, 2020).

El léxico de las emociones permite construir y evidenciar nuestra vida cotidiana en la que las emociones se encuentran presentes en situaciones de alegría, tristeza o sorpresa. Por otro lado, los hablantes somatizan, gestualizan las emociones, pero también las transmiten lingüísticamente.

Sin embargo, no solo el léxico cumple la función expresiva/emotiva en el acto comunicativo y discursivo; en ello participan otros recursos, entre estos señalamos la función del destinatario, el contexto, el uso de los pronombres, de fraseologismos (el eslogan), de las figuras retóricas, como nos proponemos demostrar en esta investigación.

### **1.1. Marco teórico**

El cuadro teórico de nuestro trabajo tiene en cuenta el análisis crítico del discurso (ACD), específicamente aplicado al discurso político. Dicho enfoque aborda cuestiones relacionadas con las desigualdades de poder en las interacciones sociales entre individuos y grupos. Investigando el papel del poder en la construcción social de la diferencia, el ACD examina cómo esta se crea, se reproduce, cuestiona o deconstruye a través de prácticas e interacciones lingüísticas.

Tomamos como modelo el Proyecto Panhispánico de Estudio sobre disponibilidad léxica que trata de representar el léxico en redes semánticas, desarrollando un instrumento didáctico dirigido a la enseñanza no solo de la lengua sino del entramado sociocultural y emocional como se elabora en el paradigma conexionista (Gómez y Gómez, 2004; López 1995). El estudio se centra en las cuatro emociones primarias que resultan ser las más recurrentes en el discurso de polarización política: Rabia (o Ira), Miedo, Alegría y Sorpresa. Esta selección se basa en los estudios pioneros de Paul Ekman y sus colaboradores (Ekman & Friesen, 1971) sobre las emociones universales o básicas, quienes las identificaron como fundamentales debido a su naturaleza innata, expresión facial distintiva y aparición transcultural. En el discurso político, estos afectos no solo expresan el pathos del orador, sino que son herramientas esenciales para movilizar o paralizar al *prodestinatario* y descalificar al *contradestinatario*.

Otras fuentes que caben señalar son Álvarez Muro y Chumaceiro (2012, 2021), Bolívar (2002, 2005), Chilton (2017), Fairclough (1989, 1992, 1995, 2003, 2010), Leeuwen (2007), Mendizábal (2018), Messina Fajardo (2021), Messina Fajardo y Ávila (2022), van Dijk (2003, 2005, 2009) y van Dijk y Rodrigo Mendizábal (1999).

## **2. METODOLOGÍA**

En cuanto a la metodología y el planteamiento de nuestro ejercicio analítico, hemos optado por un orden cronológico en la disposición de los textos. Esta organización permite explicar la evolución política del país a través de sus distintos regímenes, facilitando al mismo tiempo la observación del nivel retórico de los discursos desde una perspectiva lingüística e histórica. Para ilustrar la aplicación de los núcleos léxicos definidos en el marco teórico (miedo, rabia, alegría y sorpresa), la Tabla 1 sintetiza la distinta gestión emocional observada en los tres líderes chilenos seleccionados, revelando cómo el contexto político-histórico modula la intensidad del *Pathos* en el discurso (análisis cuantitativo).

Como puede constatarse, los datos presentes en la Tabla 1 ponen de manifiesto que las emociones constituyen una esfera de vocabulario excelente para relacionar a los políticos con su país, con sus destinatarios, pero también internacionalmente. Respecto a las emociones, es importante considerar un primer componente relacionado con la identificación de quien emite el mensaje y tiene la autoridad para hacerlo, lo que en

términos aristotélicos corresponde al *Ethos* que en este estudio encarnan tres figuras políticas chilenas: Salvador Guillermo Allende Gossens: *El último discurso de Salvador Allende, en el golpe de Estado, difundido por Radio Magallanes* (1973). Michelle Bachelet Jeria: “La democracia no puede esperar”; discurso pronunciado por durante el *Seminario internacional sobre paridad de género y participación política en América Latina y el Caribe*, organizado por la CEPAL, (Santiago de Chile). Sebastián Piñera: *presidente Piñera llama “a poner a Chile nuevamente en la senda del progreso” en Cerro Castillo* (2018). Aunque el contexto histórico es diferente, pensamos que de esta manera se puede obtener una visión amplia de los procesos históricos políticos y discursivos.

**Tabla 1.** Gestión representativa de las emociones primarias en el corpus chileno (1973–2018).

Emoción Primaria	Salvador Allende (1973)	Michelle Bachelet (2016)	Sebastián Piñera (2018)	Hallazgo Clave (Pathos Dominante)
Rabia / Ira	ALTA (20+)	BAJA (5-8)	BAJA (5-8)	Léxico de Traición (felonía, cobardía, traición, rastrero, castigo moral). Dirigido al Contradestinatario.
Miedo	MEDIA (10-15)	BAJA (5-8)	MEDIA (10-15)	Miedo a la ruptura/estancamiento (incertidumbre, desconfianza). Piñera lo gestiona con promesas de seguridad. Allende
Alegría / Esperanza	ALTA (15-20)	ALTA (15-20)	ALTA (20+)	Léxico de Futuro (certeza, fe, sociedad mejor, progreso, desarrollo, oportunidad, honor). Es la emoción más transversal, pero se manifiesta como sacrificio (Allende), equidad (Bachelet) o gestión (Piñera).
Sorpresa	BAJA (5-8)	BAJA (5-8)	BAJA (5-8)	Poco explotada. Se relaciona con lo inesperado del golpe (Allende) o el tremendo desafío (Bachelet).
Énfasis Ideológico	Polarización (Pueblo vs. Capital)	Inclusión (Equidad vs. Desigualdad)	Gestión (Progreso vs. Estancamiento)	

### 3. ANÁLISIS DE LOS DISCURSOS SELECCIONADOS

#### 3.1. Ejercicio analítico (1) Salvador Allende

En el discurso de Salvador Allende la figura del destinatario es clara. Salvador Allende se centra en el papel del pueblo chileno en un momento de crisis para la democracia del

país. Los destinatarios del discurso son, por un lado, los organizadores del golpe de estado, que se acusan por nombre, y, por otro lado, sus seguidores, ya sea antes de que la radio sea censurada o una vez que la censura haya sido levantada en futuro. En las palabras de Verón (1987), los primeros constituyen los contradestinatarios y los segundos los prodestinatarios.

### **3.1.1. Referencias históricas y políticas**

El orador utiliza referencias a personajes que fueron asesinados por la misma fuerza política de los golpistas para ilustrar las consecuencias de la ideología capitalista e imperialista al pueblo y así reforzar su propio mensaje político. Si por un lado se mencionan a algunos miembros de las fuerzas armadas responsables del golpe de estado, por otro lado, también se mencionan a dos figuras positivas (“René Schneider Chereau y “Arturo Araya Peeters”, L.20) quienes en el discurso representan la tradición democrática, contraria a la intervención militar en la vida política de Chile.

### **3.1.2. Léxico**

El tono utilizado por el orador en el discurso analizado es bastante emotivo y a veces solemne. Es central el elemento polémico, que se expresa a través de la descalificación de los adversarios, incluso del insulto en el caso del general Mendoza (L.5).

El léxico empleado envuelve a todo el acto ilocutivo en un *pathos* muy elevado, como se puede leer:

“Mis palabras no tienen amargura, sino decepción, y serán ellas el castigo moral para los que han traicionado el juramento que hicieron... soldados de Chile, comandantes en jefe titulares, el almirante Merino que se ha autodesignado, más el señor Mendoza, general rastrero... que sólo ayer manifestara su fidelidad y lealtad al gobierno”.

### **3.1.3. Pronombres personales (yo, él, nosotros, ellos, ustedes)**

El empleo de los pronombres personales es muy singular, a veces Allende emplea la primera persona del singular en expresiones como “yo (me) pueda dirigir” (L.1, 17), “Yo no voy a renunciar” (L.8), “quiero agradecerles” (L.14), “estaré junto a ustedes” (L.24), “Tengo fe” (L.29) y “tengo la certeza” (L.34), se presenta como presidente, pero al mismo tiempo está destacando su lado más humano.

A veces se expresa en tercera persona singular (él) en fórmulas como “un hombre que” (L.15), “un hombre digno que” (L.25) creado una distinción entre la figura de Allende como ciudadano privado y su figura como representante del pueblo.

### **3.1.4. Unidades fraseológicas (eslogan)**

Las unidades fraseológicas se presentan bajo forma de eslogan. Estos recursos tienen un efecto particularmente directo y emocionante. Se aprecia en el célebre eslogan “¡Viva Chile! ¡Viva el pueblo! ¡Vivan los trabajadores!” (L.33).

### **3.1.5. Figuras retóricas (metáfora, personificaciones, anáfora,**

A pesar de su relativa brevedad, el discurso analizado contiene numerosas figuras retóricas y tropos. El lenguaje es muy evocativo, a veces casi poético, debido a las diversas figuras estilísticas presentes. Algunas metáforas son “pagaré con mi vida” (L.9), “Mis palabras no tienen amargura, sino decepción” (L.3), “La semilla que entregáramos” (L.10), y desempeñan sobre todo una función estética (Charaudeau y Maingueneau, 2005).

### **3.1.6. Presencia ideológica**

Desde el punto de vista ideológico, Allende en este discurso presenta una visión política socialista, y claramente anti-capitalista y anti-imperialista. Identifica a sus opositores tanto a nivel nacional como internacional, atribuyéndoles la responsabilidad del golpe de estado en curso.

### **3.2. Ejercicio analítico (2) Michelle Bachelet (2016)**

El discurso fue pronunciado durante el seminario sobre la paridad de género y la participación política de las mujeres organizado por la CEPAL, con la finalidad de fomentar la promoción del liderazgo femenino y la paridad de oportunidades tanto en el ámbito laboral, como en la política.

Es fundamental hacer hincapié en todas las emociones que se desprenden de sus palabras, por un lado, subrayan su fuerte compromiso político y su tenacidad en llevar a cabo este proceso social de forma eficaz, como revela la frase “para que la excepción deje de ser una excepción” (L.16).

#### **3.2.1. Los destinatarios y el emisor**

La distinción nítida de los sujetos involucrados en un discurso político es importante porque nos permite entender mejor el enfoque adoptado y el objetivo final de la alocución. Siguiendo la definición de María Victoria Escandell (1996), el emisor es “el hablante que está haciendo uso de la palabra en un determinado momento, y lo es sólo cuando emite su mensaje”; de hecho, se habla de un sujeto concreto que se sirve de la lengua para transmitir un mensaje preciso o una ideología en un determinado momento (en este caso es Bachelet).

El público de referencia no se configura solo en los representantes de los países que participaron en el seminario de la CEPAL, sino también incluye a los compatriotas chilenos y, en particular, a todas las mujeres.

#### **3.2.2. El tono del discurso**

Michelle Bachelet durante su primer mandato se posicionó como líder de centroizquierda y, de hecho, su gobierno estuvo marcado por la adopción de una serie de políticas progresistas y reformas sociales, con un foco particular en la reducción de discriminaciones y la promoción de los derechos humanos y de las igualdades a fin de promover el bienestar social en Chile a través de principios democráticos.

Se sirve de un lenguaje emocional con una clara apelación a la empatía y a la compasión, seguramente para conectarse mayormente con la audiencia, se puede observar cuando afirma: “Por eso es que aquí la descalificación no es la vía para tratar el tema, sino la conversación” (L.104-105).

#### **3.2.3. Léxico**

El léxico adoptado por Michelle Bachelet en sus discursos políticos refleja sus valores, prioridades y compromisos políticos, así como su estilo comunicativo orientado hacia la inclusión, la empatía y la claridad en la expresión de ideas y políticas. Pese al empleo de palabras pertenecientes a la política, como “plebiscito” (L.26), “sociedades” (L.18), “gobierno” (L.33), “política” (L.38), “partidos” (L.50), se pueden encontrar también términos relativos al tema de las políticas sociales y progresistas con connotaciones positivas y negativas, como “cambio cultural” (L.11), “desigualdades” (L.28), “liderazgo femenino” (L.19), “condiciones de equidad” (L.152), “paridad de género” (L. 19-20), “inclusivos” (L.56), “igualitarios” (L.56).

Siguiendo la definición de Rodríguez y Alcáida Lara (2007), las marcas axiológicas son “palabras de las que se sirve el enunciador para evaluar de alguna manera los hechos de los que habla”. De hecho, se trata de expresiones lingüísticas que reflejan los valores, las creencias o las actitudes del hablante hacia determinados temas. A este respecto, la presidenta se sirve de términos, como “igualitaria” (L.105), “prioridad” (L.33, 155), “paritaria” (L.158), “igualdad” (L.24,29,53), “democracia” (L.5, 27, 30, 61), “tremendamente simbólico” (L.46), “francamente” (L.59) para poner de relieve su posición y sus valores.

### **3.2.4. Pronombres personales y posesivos (yo, nosotros, nuestros)**

La presidenta opta por utilizar mayormente la primera persona plural a fin de presentarse como miembro del público de referencia y, así, remarcar una cierta inclusividad con respecto a los compatriotas: “tenemos que confluir” (L.22), “hemos avanzado bastante” (L.30), “no estamos dispuestos” (L.60), “aspiramos a que” (L.93), “Recordemos que” (L.97), “otorguemos gran prioridad” (L.155), en estas expresiones se puede advertir el intento de la presidenta en mantener el contacto directo con su país.

### **3.2.5. Figuras retóricas (enumeración, hipérbole)**

Por lo que concierne a las figuras retóricas y/o los tropos, en el discurso analizado se pueden apreciar algunas estructuras estilísticas particulares.

En primer lugar, hay varias enumeraciones como “la democracia, los derechos humanos, las instituciones y la paz” (L.5), donde se enfatizan los valores que la presidenta quiere fomentar; “en el trabajo, en la familia, en el acceso a los bienes públicos, a la salud, a la educación, a la vivienda” (L.31), en que se ponen de relieve las áreas de mejora con respecto a las mujeres. Y, además, se destaca la frecuente repetición de términos como “paridad”, “igualdad”, “liderazgo femenino”, “mujeres” que sirven para poner énfasis en los conceptos claves del discurso proporcionado por la presidenta, los cuales forman parte de su mensaje y sus ideales.

### **3.2.6. Referencias históricas y celebraciones**

Así como hemos puesto de relieve en el análisis de Allende, también en este discurso es interesante mencionar la presencia de universales políticos culturales (Messina Fajardo, 2024), en este discurso resultan ser bastante destacados. Michel Bachelet se sirven de estos elementos para rendir homenaje a un determinado periodo de la historia nacional que generó cambios sociales de gran importancia.

### **3.2.7. Universales discursivos técnicos y lingüístico-comunicativos**

En los discursos políticos es muy frecuente el empleo de elementos técnicos, como porcentajes, cifras y números para valorar las tesis o las ideologías presentadas, como cuando dice “Recordemos que, en las elecciones de enero de este año en Chile, el 53% del número total de votantes, del padrón que finalmente votó, fueron mujeres” (L.97-99).

## **3.3. Ejercicio analítico (3) Sebastián Piñera: presidente Piñera llama “a poner a Chile nuevamente en la senda del progreso” en Cerro Castillo (2018).**

En el discurso del presidente Piñera seleccionado destaca la importancia de trabajar en conjunto para avanzar hacia un futuro de progreso y desarrollo en Chile.

### **3.3.1. Destinatarios**

El discurso de Sebastián Piñera está dirigido a varios grupos de destinatarios. En este discurso, los términos “prodestinatario”, “contradestinatario” y “paradestinatario” (Verón 1987) se refieren a diferentes audiencias o destinatarios implícitos.

### **3.3.2. Prodestinatario**

En este caso, el prodestinatario del discurso de Sebastián Piñera podría ser la población chilena en general, así como los funcionarios públicos y políticos que están presentes en el evento donde se pronuncia el discurso.

### **3.3.3. Contradestinatario**

En este caso, el contradestinatario sería la oposición política, grupos de interés específicos o cualquier otro sector de la sociedad que tenga una perspectiva diferente o que pueda ser afectado por las propuestas o mensajes del orador.

### **3.3.4. Paradestinatario**

El paradestinatario podría incluir a medios de comunicación, organizaciones internacionales, inversores extranjeros u otros actores externos que puedan estar interesados en las políticas y el futuro de Chile.

El discurso de Sebastián Piñera combina una estructura clara y coherente con un contenido enfocado en la promesa de progreso y desarrollo integral para Chile.

### **3.3.5. El léxico**

El léxico empleado es variado y poderoso muy rentable para transmitir el mensaje del presidente. Se observa un uso frecuente de términos relacionados con el progreso y el desarrollo, como “progreso” (L.9,12,16,20), “desarrollo integral” (L.9), “avanzar” (L.13,18), “mejorar” (L.14,28), entre otros, que reflejan el tema central del discurso, a saber, en el crecimiento y la mejora continua de Chile como nación. Piñera emplean términos relacionados con la política y la gestión gubernamental, como “elección presidencial” (L.6), “mandato” (L.8,10), “misión” (L.8,10), “ministros” (L.2), “senadores” (L.3), etc.

### **3.3.6. Sintaxis**

El discurso presenta una variedad de construcciones sintácticas que contribuyen a su claridad y persuasión. Se utilizan perífrasis verbales para expresar acciones de manera más detallada, como en “vamos a recorrer en el futuro” (L.5) y “vamos a trabajar” (31).

### **3.3.7. Pronombres personales y posesivos (nosotros, nuestro)**

Es frecuente el uso de pronombres personales que permiten establecer conexiones entre el orador, la audiencia y el pueblo chileno en general. El pronombre “nosotros” (L.1-9,) tiene esta función; se emplea con frecuencia para incluir al orador y al gobierno al que representa, así como a la audiencia y a la población chilena en general.

### **3.3.8. Figuras retóricas y estilísticas y estrategias discursivas**

Son frecuentes las figuras retóricas y estilísticas entre otras estrategias discursivas que permiten crear un discurso persuasivo, eficaz, conmovedor y emocional: Se emplea la repetición de palabras al inicio de frases o cláusulas para enfatizar ideas importantes. Por ejemplo, se repite la frase “progreso y desarrollo” (L.16,17,20) para subrayar la importancia de estos conceptos en la visión del orador (anáfora). Se presentan contrastes entre ideas opuestas para resaltar la importancia de ciertos conceptos (antítesis). Un ejemplo de esto es la afirmación “no hay nada más progresista que el progreso, y no hay nada más reaccionario que el estancamiento” (L.12-13), donde se contraponen el progreso y el estancamiento.

### **3.3.9. Elementos ideológicos**

Hay varios elementos ideológicos presentes en el discurso proporcionado por Sebastián Piñera que reflejan su visión específica sobre el papel del gobierno y la sociedad. Algunos de los elementos ideológicos que se pueden identificar en el discurso cuando resalta repetidamente la importancia del progreso y desarrollo de Chile como objetivos fundamentales del gobierno. Esta visión refleja una ideología política que valora el crecimiento económico y el avance social como pilares del bienestar nacional.

### **3.3.10. Tono**

El tono del discurso de Sebastián Piñera es principalmente optimista, esperanzador y comprometido. A lo largo del discurso, se percibe un tono positivo que transmite confianza en el futuro de Chile.

### **3.3.11. Universales discursivos político-culturales**

En el discurso de Sebastián Piñera, algunos universales discursivos político-culturales que se pueden identificar. Aunque no se menciona directamente, el discurso implica una visión de Chile y su futuro que refleja la identidad nacional y los valores compartidos por la sociedad chilena. (“poner a Chile, nuevamente, en la senda del progreso” – L.8,9)

## **3.4. Conclusión de la Fase Analítica**

Con los tres ejercicios analíticos completados (Allende, Bachelet, Piñera), proponemos una base empírica clara. Los tres estudios están detallados y establecen contrastes muy

claros que prueban la tesis de la investigación: Allende (Ruptura): Uso máximo de Rabia/Ira y Esperanza/Sacrificio. Dicotomía: Pueblo vs. Imperialismo. Bachelet (Inclusión): Uso máximo de Esperanza/Equidad y Empatía. Dicotomía: Equidad vs. Desigualdad. Piñera (Gestión): Uso máximo de Alegría/Progreso y gestión/neutralización del Miedo. Dicotomía: Progreso vs. Estancamiento.

#### 4. CONCLUSIONES

Los tres discursos analizados —Allende (1973), Bachelet (2016) y Piñera (2018)— representan etapas y enfoques políticos distintos, pero están unidos por valores fundamentales como la justicia, la libertad, el optimismo y la democracia. El contexto político define el estilo emocional adoptado: Allende utiliza un tono emotivo y apasionado frente a una crisis existencial (golpe de Estado); Bachelet emplea un enfoque reflexivo y empático para la causa de la igualdad de género; y Piñera utiliza un lenguaje directo y pragmático para proyectar confianza en la gestión económica. Estas diferencias estilísticas son cruciales, ya que demuestran la plasticidad de la comunicación política para apelar a la emoción dominante de cada época.

La presente investigación se propuso analizar el rol estratégico del léxico emocional en la construcción de discursos políticos chilenos, empleando el Análisis Crítico del Discurso (ACD) y la Disponibilidad Léxica sobre el corpus de Salvador Allende, Michelle Bachelet y Sebastián Piñera. Los resultados confirman que la emoción no es un accesorio retórico, sino un vector ideológico cuya gestión se adapta al contexto histórico. El análisis demostró que la Rabia/Ira (ejemplificada por Allende con el léxico de la *traición* y la *felonía*) es esencial para la polarización y la descalificación del *Contradestinatario* en momentos de ruptura; en contraste, los discursos democráticos (Bachelet y Piñera) la minimizan. El miedo es instrumentalizado en ambos lados del espectro post-dictadura: Bachelet lo usa para reforzar la necesidad de Equidad y Unidad (usando el ‘nosotros’ inclusivo), mientras que Piñera lo gestiona mediante el léxico del optimismo y el progreso (“*tiempos mejores*”), convirtiendo la ansiedad en un voto de confianza en la gestión.

#### NOTA

Para la referencia bibliográfica completa (incluso los discursos analizados) se deberá consultar el siguiente enlace: <https://acortar.link/vTG6Ty>

#### REFERENCIAS

- Álvarez Muro, A. y Chumaceiro Arreaza, I. (2012). Insulto e intolerancia: La confrontación en el macro diálogo político. D. L. P. Barros (Ed.), *Preconceito e intolerância: reflexões linguístico-discursivas*, pp. 137-176. Editora Mackenzie.
- Álvarez Muro, A. y Chumaceiro, I. (2023). La cortesía verbal en el español de Venezuela como expresión de la cultura y la identidad. *Estudios sobre el español de Venezuela -Lingüística Iberoamérica*. (96), pp. 347-372.
- Aristóteles (2015). *El arte de la retórica*. Eudeba.
- Bolívar, A. (2002). Violencia verbal, violencia física y polarización a través de los medios. Lourdes Molero y Antonio Franco (eds.), *El discurso político en las ciencias humanas y sociales*. FONACIT, pp.125-136.
- Bolívar, A. (2005). La descortesía en la dinámica social y política. J. Murillo. (ed.) *Actas del II Coloquio del Programa EDICE*, pp. 137-164. Universidad de Costa Rica.

- Blanco Correa, O. E., Salcedo Lagos, P., y Kotz Grabole, G. E. (2020). Análisis del léxico de las emociones: una aproximación desde la disponibilidad léxica y la teoría de los grafos léxicos. *Lingüística y Literatura*, (78), pp. 55-83. <https://doi.org/10.17533/udea.lyl.n78a03>.
- Charaudeau, P. y Maingueneau, D. (2005). *Diccionario de análisis del discurso*. Amorrortu.
- Chilton, P. (2017). The people in populist discourse: Using neuro-cognitive linguistics to understand political meanings. *Journal of Language and Politics*. 16 (4), pp. 582-594. <https://doi.org/10.1075/jlp.17031.chi>.
- Ekman, P., y Friesen, W. V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2), 124-129. <https://doi.org/10.1037/h0030377>
- Escandell Vidal, M. V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Ariel
- Fairclough, N. (1989). *Language and Power*. Longman.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Longman.
- Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse: Textual Analysis for Social Research*. Routledge.
- Fairclough, N. (2010). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- Fuentes Rodríguez, C., y Alcaide Lara, E. (2007). *La argumentación lingüística y sus medios de expresión*. Arco/Libros
- Gómez Molina, J. R., y Gómez Devís, M. B. (2004). *La disponibilidad léxica de los estudiantes preuniversitarios valencianos: Estudio de estratificación sociolingüística*. Publicacions de la Universitat de València.
- Jakobson, R. (1960). Linguistics and Poetics. T. A. Sebeok (Ed.), *Style in Language* (pp. 350-377). The MIT Press.
- Mendizábal, I. R. (2018) Análisis del discurso en Latinoamérica: un estado de arte. *Revista Latinoamericana de Comunicación Chasqui*. 139, pp.15-66.
- van Dijk, T. A. (2003). *Ideología y discurso*. Ariel.
- van Dijk, T. A. (2005). El análisis crítico del discurso. *Texturas*, 1(1), pp.13-69.
- van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Gedisa.
- van Dijk, T. A., y Mendizábal, R.I. (1999). *Análisis del discurso social y político*. Editorial Abya Yala.
- Van Leeuwen, T. (2007) Legitimation in Discourse and Communication. *Discourse & Communication*, 1, 91-112. <https://doi.org/10.1177/1750481307071986>.
- Verón, E. (1987). La palabra adversativa. En VV. AA. (Ed.), *El discurso político. Lenguajes y acontecimientos*. Hachette.

## Capítulo 19. Escritura testimonial y crónica de guerra. Literatura y experiencia bélica en *Campos de batalla y Campos de ruinas* de Gómez Carrillo

Trinis A. Messina Fajardo

<https://orcid.org/0000-0003-4029-8094>

*Università degli Studi di Enna “Kore” (Italia)*

<https://doi.org/10.14679/4714>

**Resumen:** La Primera Guerra Mundial supuso una transformación radical no solo del orden geopolítico europeo, sino también de las formas de representación de la experiencia humana en la cultura occidental. En este contexto, la crónica de guerra emergió como un género privilegiado para articular información factual, testimonio directo y elaboración literaria. El presente estudio analiza *Campos de batalla y campos de ruinas* de Enrique Gómez Carrillo, con el objetivo de examinar cómo la obra construye una representación de la guerra moderna a partir de la experiencia vivida en territorio francés. El análisis se apoya en herramientas metodológicas de la crítica literaria, los estudios culturales y la teoría del testimonio, y se centra en la descripción de los horrores de la guerra de trincheras —marcada por la deshumanización del combate— también en la dimensión propagandística del texto. Desde este enfoque, el trabajo propone una reflexión sobre la escritura testimonial como forma de conocimiento humanístico, vinculada a la memoria, la subjetividad y la representación de lo real.

**Palabras clave:** Enrique Gómez Carrillo, crónica de guerra, escritura testimonial, Primera Guerra Mundial

**Abstract:** The First World War brought about a radical transformation not only of the European geopolitical order, but also of the ways in which human experience was represented in Western culture. In this context, the war chronicle emerged as a privileged genre for articulating information, direct testimony, and literary elaboration. This study analyzes *Campos de batalla y campos de ruinas* by Enrique Gómez Carrillo, with the aim of examining how the work constructs a representation of modern warfare based on lived experience in French territory. The analysis draws on methodological tools from literary criticism, cultural studies, and testimony theory, and focuses on the depiction of the horrors of trench warfare — marked by the dehumanization of combat — as well as on the propagandistic dimension of the text. From this perspective, the article proposes a reflection on testimonial writing as a form of humanistic knowledge, linked to memory, subjectivity, and the representation of reality.

**Keywords:** Enrique Gómez Carrillo, war chronicle, testimonial writing, First World War

### 1. INTRODUCCIÓN

La Primera Guerra Mundial que provocó una devastación inmensa de soldados y gente civil no solo transformó radicalmente la geopolítica y la sociedad europea, sino también las formas de representación de la experiencia humana en la cultura occidental. En este contexto surgió una vasta producción literaria en diversos géneros, entre los cuales la

crónica de guerra se consolidó como una de las formas más representativas de comienzos del siglo XX, al articular la información de los hechos ocurridos con una dimensión testimonial y literaria de la experiencia bélica. La magnitud del conflicto llevó a numerosos intelectuales, escritores y periodistas a convertirse en testigos de una realidad sin precedentes, intentando captar desde sus propias perspectivas el impacto de la guerra en la condición humana. Entre ellos destaca la extraordinaria figura del guatemalteco Gómez Carrillo (1873-1927), escritor y periodista, quien, como corresponsal de guerra, publicó una serie de crónicas que ofrecen una visión particular del frente europeo. El autor había sido nombrado cronista del frente, junto a otros periodistas, de diversas nacionalidades convirtiéndose en el cronista más importante, poniendo su pluma al servicio de la causa aliada, visitando escenarios bélicos que inmortalizó en diversas obras. En esta investigación, se analiza desde una óptica humanística, especialmente en el diálogo entre literatura, historia y comunicación, la escritura testimonial en sus crónicas de guerra, en particular en su libro *Campos de batalla y Campos de ruinas*. La obra fue publicada en Madrid en 1915, acompañada de un brillante prólogo del autor español Pérez Galdós, fraterno amigo del escritor. En el texto aparecen recogidas varias crónicas que habían sido publicadas anteriormente en el periódico español *EL Liberal*, desde el 15 de noviembre de 1914 hasta enero de 1915. El objetivo de esta investigación es comprobar cómo la prosa del autor enlaza la vivencia del horror de la guerra con una reflexión profunda sobre la condición humana, la violencia y la crisis moral en la Europa Contemporánea. Se examina el carácter híbrido de sus textos, situados entre el periodismo, la literatura, así como su aporte a la creación de una memoria cultural sobre el conflicto bélico. Se aborda asimismo cómo Gómez Castillo articula una mirada personal que oscila entre la fascinación, el espanto y la crítica, y cómo esta mirada permite construir una memoria cultural del conflicto. El análisis se apoya en herramientas metodológicas de la crítica literaria, los estudios culturales y la teoría del testimonio. Con este enfoque, la comunicación busca aportar una reflexión sobre la escritura testimonial como forma de conocimiento humanístico, vinculada a la memoria, la subjetividad y la representación de lo real. La figura de Gómez Castillo, poco estudiada en relación con la Primera Guerra Mundial, ofrece una oportunidad valiosa para reconsiderar los modos en que las Humanidades pueden iluminar experiencias históricas extremas. En su obra convergen la vivencia personal y la construcción de sentido cultural, en consonancia con los estudios del ser humano, la cultura y el conocimiento.

## **2. ENRIQUE GÓMEZ CARRILLO: CRONISTA DEL FRENTE ALIADO**

El ocho de noviembre de 1914, el ministro francés de Negocios Extranjeros, con un telegrama, nombra a Enrique Gómez Carrillo cronista del frente, junto a otros periodistas, de diversas nacionalidades, por ser corresponsal de *El Liberal*, periódico español, en París. El entonces director de *El Liberal* lo había invitado a participar en los escenarios de dos conflictos bélicos: la guerra entre Rusia y Japón y la Gran Guerra. Desde que empezó su colaboración hasta 1920 publicó en el rotativo más de dos mil crónicas de reconocida calidad literaria; una selección de éstas fue editada posteriormente en siete volúmenes completos. Súbitamente se erigió —como apunta Torres Espinoza (2007), su biógrafo más reciente— en el cronista de mayor relevancia al consagrar su escritura a la causa aliada. Para Galdós, Gómez Carrillo, representaba “el español que ha sabido hacer libros admirables en las fugaces hojas de un periódico. En su género, pocos le igualan en Europa y ninguno le supera” (Gómez Carrillo, 2019, Prólogo, pp. 9-12). Gómez Carrillo se convierte en el “príncipe de los cronistas” (González Martel, 2005, p. 18). El escritor, de origen guatemalteco y parisino de adopción, encarna una figura tan singular como controvertida (Fuente Ballesteros, 2018). Reconocido tanto en el ámbito literario como

en el periodístico, desarrolló una vasta y heterogénea producción que abarca novelas y cuentos, crítica literaria y ensayos, así como crónicas periodísticas, relatos de viaje y crónicas de guerra. A partir de la reescritura, selección y organización de sus crónicas periodísticas publicadas en *El Liberal* y *la Nación*, dio forma, entre 1915 y 1918, a un corpus de ocho libros dedicados a la experiencia de la guerra: *Crónica de la guerra* (1915), *Reflejos de la tragedia* (1915), *Campos de batalla y campos de ruinas* (1915), *En las trincheras* (1916), *En el corazón de la tragedia* (1916), *Tierras mártires: episodios de la guerra europea* (1918), *La gesta de la Legión: los voluntarios españoles e hispanoamericanos en la guerra* (1918) y *El alma de los sacerdotes soldados* (1918). Destacó, además, como un refinado estilista del Modernismo, dotado de una prosa de excepcional calidad, y fue reconocido asimismo como un periodista excelente y un verdadero maestro del oficio. Émulo de la tradición periodística francesa, se convirtió a comienzos del siglo XX en un modelo para la prensa latinoamericana y española. La crónica, que tuvo su desarrollo inicial en Francia durante el siglo XVIII, alcanzó un mayor refinamiento en el siglo XIX gracias a los parnasianos. No obstante, fueron los modernistas latinoamericanos como José Martí, Manuel Gutiérrez Nájera, Julián del Casal, Rubén Darío, Amado Nervo y Enrique Gómez Carrillo, quienes la difundieron y consolidaron como una forma de periodismo artístico (De la Mora Valencia, 2022; González, 1983). Aunque gozó de enorme notoriedad en vida, Gómez Carrillo es hoy uno de esos autores raros, casi desconocidos, que permanecen a la espera de ser rescatado de los anaqueles de las viejas librerías para ser revalorizados y elogiados como merecen. No obstante, conviene señalar el tímido, pero renovado interés que recientemente su personalidad y su obra han despertado entre diferentes investigadores de diversas procedencias. Prueba de ello son, entre otros, los estudios de Rodrigo Quesada Monge (2022) y Martín Bergel (2021).

Francófilo convencido, Gómez Carrillo, mantuvo a lo largo de toda su vida una inquebrantable afición por Francia. Por otra parte, el país representaba para el escritor y para muchos latinoamericanos de su tiempo, un *locus* europeo propicio y ventajoso, un espacio de legitimación cultural que impulsó a numerosos intelectuales a afincarse en la capital cosmopolita, considerada quintaesencia de la modernidad (Siskind, 2016). De allí tomó modelos discursivos como la crónica, así como una práctica de escritura ecléctica y un permanente interés por la renovación estética.

A su muerte, ocurrida el día 29 de noviembre de 1927 se lee en el periódico *La imparcial escrita* con especial énfasis la siguiente nota: “El escritor más sutil y atrayente de la generación actual ha desaparecido. Cuesta trabajo resignarse a no volver a recrear el espíritu con las crónicas de este hombre, que tenía el don de embellecer cuanto sus ojos contemplaban”. Asimismo, Alejandro Sawa, en *Ilustraciones a la sombra* (2012) le dedicó palabras de alta admiración, definiéndolo “un mago que transforma los vocablos en gemas”, y subrayando la fascinación que produce contemplar “los tesoros de pedrería que posee y la cuasi divina facilidad con que los emplea en cuanto escribe” (pp. 9-11). Pero también hubo quienes no escatimaron en calificativos desfavorables, como Manuel Ugarte (1947), escritor argentino, quien pese a tacharlo de “bulevardero postizo, vanidoso, renegado de lo americano” (p. 138), reconocía, sin embargo, en él notables virtudes literarias. De igual modo, Miguel de Unamuno, aun sin profesar una especial simpatía por su persona, admitía que bajo su aparente ligereza se ocultaba, en el fondo, una profunda sinceridad y seriedad intelectual (Fuente Ballesteros, 2018, 2006).

## **2.1 Gómez Carrillo y la Gran guerra**

La primera Guerra Mundial (1914-1918), pese a que involucrara directamente en el conflicto a sólo seis países, afectó profundamente a todas las naciones, y España que

permaneció neutral, no lo fue completamente. Cuando se declara la neutralidad, no bien vista por una mayoría, considerada impuesta, enseguida se vislumbraron en el panorama ibérico dos posiciones antagónicas: la de quienes se pronunciaron a favor de los imperios centrales, los germanófilos (como el alto clero, gran parte del Ejército, terratenientes del cereal y el olivo y algunos miembros de la alta burguesía y de los negocios) y los aliadófilos, vinculados básicamente a Francia, ideológicamente liberales, entre los cuales, intelectuales, grupos republicanos y catalanistas Exceptuando entre ellos a algunos como Eugenio D'Ors que apoyaban el pacifismo promulgado por Romain Rolland, quien consideraba el enfrentamiento franco-alemán una guerra civil. La neutralidad se impuso en España y no sólo por cuestiones económicas, militares sino política.

Una Guerra de espionaje, sabotaje y de propaganda se desencadenó en la Península Ibérica. Fue una guerra subterránea, invisible, sin trincheras, basada en falsedades, que llegó a fomentar en aquellos años, la psicosis de espionitis, como señalan González Calleja y Aubert en *Nidos de espías* (2024).

La visión del viaje a través de los campos de batalla franceses que realiza Gómez Carrillo, que sí estuvo en las trincheras, es un itinerario terrorífico a las puertas del infierno. El corresponsal llega a París —la capital francesa es un campo atrincherado— y acompañado por un oficial, “un exquisito capitán de caballerías”, y otros corresponsales venidos de otros países, comienza su incursión por los campos de batalla el día 15 de noviembre de 2014.

### **3. PROSA TESTIMONIAL: CAMPOS DE BATALLA Y CAMPOS DE RUINAS**

La terrible experiencia de la guerra, en tierra francesa, constituye el eje central del apartado. A través del análisis de *Campos de batalla y campos de ruinas* se pretende dar cuenta de los horrores de la guerra de trincheras y, al mismo tiempo, evidenciar la dimensión propagandística del texto.

La prosa cuidada de Enrique Gómez Carrillo, rica en imágenes sensoriales y detalles concretos, transforma al lector en testigo inmediato de los escenarios desoladores que la contienda había dejado a su paso. De este modo, la crónica no solo cumple una función informativa y testimonial, sino que actúa como instrumento persuasivo que apela a la emoción y a la empatía del lector, orientando su interpretación moral y política del conflicto.

Tras las descripciones de escenarios paisajísticos de gran belleza ornamental —donde “los árboles reúnen armoniosamente en ramilletes. Las más modestas tapias se coronan de hiedra. Ante las chozas más pobres, las últimas flores del año abren con melancolía, sus corolas” (Gómez Carrillo, 2019, p. 16)— Gómez Carrillo y su grupo comienzan a percibir a medida que se adentran en Esternay, una profunda tristeza que emana de las aldeas desoladas y en ruinas.

El autor compara la invasión de estos pueblos con la destrucción de Pompeya bajo el “torrente de lava del Vesubio” (p. 17). A través de las profundas hendiduras abiertas en los muros, se hace visible, de manera nítida y conmovedora la tragedia experimentada en cada vivienda campesina: en un amontonamiento casi irreal aparecen los restos de la vida cotidiana: muebles y ropas, utensilios de cocina, herramientas de labranza, es decir todo aquello que constituía el modesto patrimonio material del hogar. Un detalle detiene especialmente la mirada del cronista: “En un hornillo de cocina, una cacerola llena de mendrugos hace ver que en el momento trágico el aldeano preparaba su sopa.” (p. 17). Muy cerca, junto a un taburete reducido a cenizas “una muñeca de cartón yace con los brazos en cruz.” (p. 17), silencioso vestigio de una infancia abruptamente interrumpida.

El autor sitúa al lector como testigo de paisajes devastados y de tragedias humanas, que presenta con pudor, pero también de su significado simbólico y psicológico. Entre las ruinas y las cenizas, los únicos seres que aún permanecen con vida adquieren un carácter espectral. Es el caso de dos ancianas de semblante adusto que observan en silencio aquello que ha desaparecido. Una de ellas relata enfervorizada la terrible historia de la anciana petrificada, que se encuentra a su lado:

El día que llegaron los alemanes —murmura— lo ocuparon todo... A mí no me hicieron nada... Sólo me echaron de mi choza... Pero a ésta, que se había escondido con un muchacho en la cueva, la sacaron a golpes y la ataron al pie de un manzano... Le decían que era rica, que tenía que enseñar el lugar en que había ocultado su oro... La pobre se lo había gastado todo en su casa nueva... entonces la soltaron, y ataron a su hijo y lo fusilaron... Tenía dieciocho años [...] Allí se quedó muerto, con la cabeza inclinada sobre el pecho... Los alemanes se reían al verlo como un espantapájaros... (p. 18)

La muerte se mezcla a la vida, en esos campos de ruinas en los que emerge la fuerza humana de los hombres en un caleidoscópico panorama del dolor. En Montmirail, sorprende que no haya un vidrio roto, comenta el periodista. Montmirail fue salvado de la metralla. Los alemanes, presos de su carnívora voracidad y bebedores feroces, arrasaron con la comida y las bebidas, se fueron llenos de objetos, no hubo fusilamientos, ni incendios, escribe el cronista, pero sí fue cometida una crueldad inmensa: el homicidio de una madre y de su hija. Nadie sabía qué había pasado realmente. Se hablaba de violación. La madre había entrado en la habitación para impedir que su hija fuese violada por un alemán borracho (62).

En su recorrido por esos campos convertidos en sepultura, entre los escombros y casas incendiadas, Gómez Carrillo advierte que los propios franceses incurrieron en una crueldad comparable a la de sus adversarios: “Los obuses franceses fueron tan crueles cual los alemanes. ¡es la guerra! La guerra ha llenado de tumbas la llanura cubierta de flores...” (p. 33). Y más adelante, el autor condensa esa devastación en una exclamación lapidaria: “La guerra ha convertido en un cementerio lo que fue un vergel” (p. 56). La magnitud de la destrucción se refuerza, además, a través de la experiencia sensorial, pues, como relata uno de sus acompañantes, en el ambiente se respiraba un hedor espantoso, un inconfundible olor a muerte.

En los campos que fueron escenario de la célebre batalla del Marne, la contienda que salvó a Francia, el panorama es de “desolación, de luto y de miseria, pero suavizado por la sonrisa de sus habitantes (p. 52). Frente a la devastación, los franceses parecen hallar la fortaleza necesaria para sobreponerse y mantener el gesto de esperanza.

El desconcierto se apodera de todo el grupo de visitantes ante la destrucción y las barbaridades cometidas, ante los campos de escombros que divisan en su recorrido y por los crueles recuentos inverosímiles y siniestros de los aldeanos. Sin embargo, junto a estas narraciones de horror emergen episodios de heroísmo y profunda humanidad, protagonizados por hombres y mujeres como Sainte Barbe, hermana de la caridad que atendía a los heridos en el hospital de Epernay (63).

Paralelamente, el autor ofrece al lector páginas de gran encanto dedicadas a las bellezas monumentales, posteriormente ultrajadas por el fuego enemigo que chocan con los escenarios más infames. Su emoción es inmensa cuando vislumbra (el cinco de diciembre de 1914) una de las infinitas catedrales góticas aún erecta, formidable, bajo las bombas

que asedian a Reims. Los periódicos habían dado una comunicación falsa, al comunicar que la Catedral había sido arrasada al suelo. El mismo autor nos da noticia de este acontecimiento.: “¡Ah, impresión inolvidable! A doscientos metros, la maravillosa masa arquitectónica álzase ante nosotros, intacta en su conjunto. Sus torres están siempre ahí, coronando el triple pórtico de la fachada.” (p. 70).

Más adelante, el cronista relata que, a escasa distancia de la estatua de Juana de Arco, se produce una explosión, seguida de “un crujido siniestro” que rompe abruptamente la escena. A ese estruendo le sucede un silencio sobrecogedor y, después, “un quejido, un lúgubre quejido que nos hiela.” (p. 71). Del mismo modo describe a otra de las víctimas: “La cara del camarero que nuestro colega venda es una llaga ennegrecida. No se ven ni los ojos ni la boca: no se ve más que una masa ensangrentada, de la cual sale, lento y doliente, algo que no es un sollozo, sino una melopea, un murmullo rítmico, un canto que va apagándose poco a poco, poco a poco...” (p. 71).

Los ricos de Reims, los “dueños de los palacios del bulevar de Waterloo, los “cosecheros de champaña” como los llama el cronista, se refugian en Burdeos, o en París, mientras que allí quedan solo los “desheredados de la fortuna”, los pobres y los “infelices niños”. El cronista describe también el sentimiento de solidaridad que embarga entre las víctimas desafortunadas de la guerra: “cuando la casita de uno se hunde, la del otro le da abrigo. Bajo las bombas, una tierna solidaridad une a los seres humanos” (p. 72). De este modo, aun en medio de la destrucción y el caos, aflora la humanidad compartida, capaz de tender puentes de apoyo y afecto entre quienes sufren juntos.

Se nota la manera, casi opuesta, en afrontar la terrible situación de los ancianos, resignados a la muerte, y la de los niños, que se divierten corriendo, buscando fragmentos de bombas y las ruinas que van descubriendo para luego contar lo que han visto: “—Por aquí cerca —exclama un morenito vivaracho— hay una casa que acaba de hundirse” (p. 72j).

El miedo provocado por los bombardeos se extiende de manera generalizada. La propietaria del hotel de Reims donde se alojan el periodista y sus acompañantes les recomienda no abandonar el lugar, pues el enemigo ataca precisamente cuando menos se lo esperan. La mujer, presa del pánico, insiste en que lo más prudente es permanecer encerrados y evitar cualquier movimiento. Explica que, cuando la ciudad permanece en calma los ataques suelen limitarse a unas pocas bombas entre el almuerzo y la cena, pero que cualquier hecho fuera de lo común desencadena una violencia mayor. La mujer confiesa: “Yo, si mi marido no se hallara en la guerra, ya habría cerrado el hotel y me había marchado; pero puesto que él se expone, yo también quiero exponerme...” (p. 73).

La situación había degenerado, el enemigo había conseguido entrar y nadie lograba entender cómo había llegado, cuenta un habitante: “En las calles, la población, consternada, no acertaba a darse cuenta de lo que sucedía” (p. 74). Y pese a que el alcalde había publicado carteles en los que advertía el grave peligro, el dos de septiembre se había verificado la terrible invasión: “Los hombres lloraban de rabia... Las mujeres que no habían visto la guerra del año 70 contaban historias espantosas, asegurando que nada podría salvarnos del furor germánico” (p. 74).

Se narra el momento en que la ciudad cae en manos de los prusianos y alemanes cuya entrada se caracteriza por una actitud arrogante y ofensiva. Ante el peligro del asedio, las mujeres optan por recluirse en sus hogares, buscando protección frente a la violencia de los invasores. Las maestras, por el contrario, asumen un papel ejemplar al transformarse en enfermeras: encarnan una caridad absoluta atendiendo sin distinción tanto a los heridos franceses como a los alemanes, hasta que el edificio que las albergaba fue destruido. En

ese momento, el narrador concluye con amargura que “Las banderas de la Cruz Roja no sirven para nada...” (p. 75). Sin embargo, en otro escenario, en Clermont, en medio de las ruinas, el hospital permanece ileso como símbolo de resistencia y humanidad: “lo único que aún sigue en pie, intacto, abrigando no sólo a los enfermos, sino también a los infelices cuyas viviendas fueron destruidas” (p. 146). La humanidad sobrevive apenas como un vestigio frágil dentro de un paisaje dominado por la devastación. De este modo, Gómez Carrillo construye una denuncia contundente de la guerra moderna, mostrando cómo esta anula los valores éticos y convierte la caridad y la compasión en actos heroicos, per precarios, frente a la barbarie.

La tenacidad de los habitantes de Reims, extensible al conjunto del pueblo francés, despierta en el autor una profunda admiración: “Es una admirable locura la de toda esta gente que sigue viviendo bajo la tempestad de hierro. Los mismos alemanes, según sus declaraciones, no se explican tal obstinación, tal amor del terruño, tal resistencia a la perpetua amenaza” (p. 76). Al igual que Goethe, escribe el autor, un siglo antes, al observar a los pastores de la Argonne vivir tranquilos durante la batalla de Valmy, los invasores se preguntan que cuál es el secreto de la tierra de Francia, capaz de arraigar tan profundamente las almas en cada aldea, en cada campo, y en cada ciudad. En este pasaje, el recurso a la mirada alemana resulta especialmente significativo. Frente a la lógica militar y estratégica del ocupante, se alza un amor profundo y casi místico por el lugar de pertenencia, entendido como espacio de identidad y memoria colectiva. La referencia cultural a Goethe y a Valmy introduce además una dimensión histórica y simbólica, vinculando la resistencia contemporánea con momentos fundacionales de la nación francesa. El texto trasciende la simple crónica bélica para convertirse en una reflexión sobre la identidad nacional y el arraigo.

Al marcharse de Reims, el autor contempla desde el automóvil un combate distante que ha convertido a Courcy y Betheny en territorios arrasados. El paisaje aparece dominado por la destrucción, un mundo devastado por los cañones y los bombardeos: “En esta guerra de trincheras no se ve nada, ni aún a cien pasos de distancia, en el suelo agujereado. Lo único que se percibe claramente son las llamas de los obuses que estallan y las columnas de humo que suben, lentas y rectas, en el espacio frío.” (p. 75). Las detonaciones se repiten de forma constante y exacta, mientras la ciudad continúa siendo bombardeada de manera periódica, sin tregua.

Desde la distancia, bajo “las claridades agonizantes del crepúsculo”, el cronista alcanza a ver la catedral con sus torres. En ese instante se despide de ella y de sus habitantes, con la esperanza incierta de regresar algún día para contemplar lo que haya sobrevivido a ese infierno: “¿La encontraremos aún de pie, orgullosa y sombría en su martirio, a la augusta basílica?...Y a las buenas gentes que nos acogieron, que nos acompañaron por las calles, ¿las encontraremos? [...] ¡Dios mío, Dios mío! ¡Y pensar que los hombres de esta ciudad emplearon tres siglos en levantar, para glorificar tu misericordia, el más maravilloso de los santuarios! (p. 77). En este pasaje, en el que predomina un tono elegíaco, las interrogaciones retóricas expresan esa incertidumbre del futuro y la fragilidad de la obra humana frente al conflicto bélico.

En su recorrido, el corresponsal llega a Auve y se enfrenta a una escena de destrucción absoluta: el cuadro es desgarrador; no queda nada, solo escombros. Ante este panorama se pregunta que había sido Auve antes de la llegada de las tropas germánicas. Se descubren espacios que muy probablemente fueron bellos jardines. El sacristán de la iglesia relata que los alemanes incendiaron el pueblo cuando al conocer la derrota del Marne. Tras atravesar esos lugares espantosos, el grupo se marcha de allí con una impresión macabra y con la imagen imborrable de una mujer, trastornada, que escarbaba

entre las ruinas calcinadas en busca de su marido, un médico del pueblo, muerto entre las llamas. Gómez Carrillo desplaza el foco del combate al dolor humano, reforzando su denuncia de la guerra como fuerza destructora no solo de lugares, sino también de vidas y memorias.

En Lorena, el cronista se sorprende ante la actitud esperanzada de sus habitantes quienes, a pesar de haber soportado las mayores crueldades y humillaciones, ya piensan en reconstruirlo todo: “Con una fuerza interior que entusiasmo y entornece, todos se inclinan ante lo que no tiene remedio y se preparan a crear una nueva vida sobre lo que está muerto” (p. 96). Gómez Carrillo recuerda además las múltiples invasiones que esta región había padecido a lo largo de la historia y concluye con una reflexión contundente: “No existe en el mundo comarca que haya sufrido tanto, a través de los siglos, del hierro y del fuego. Sus campos son el perpetuo campo de batalla de todas las razas de Europa” (p. 96). Al presentar a Lorena como un “perpetuo campo de batalla”, el autor transforma el espacio geográfico en un símbolo del sufrimiento europeo, reforzando su visión de la guerra como un ciclo repetido de devastación frente al cual solo la voluntad humana ofrece la posibilidad de continuidad.

Como observador atento y erudito, el periodista apoya cada descripción en un sólido bagaje cultural. Con elegancia intelectual, retrocede en el tiempo para evocar los célebres combates de épocas anteriores en una confrontación con las feroces ofensivas que se apresta a vivir en los mismos territorios. De esa mirada histórica surge una reflexión intensa: la guerra actual entre Alemania y Francia aparece como la prolongación de un conflicto en el que, a lo largo de los siglos, emperadores, reyes y dinastías se han disputado la misma tierra. Lorena, “tierra violada” siempre marcada por la sangre y la violencia, parece destinada a ser víctima de ambiciones desmesuradas:

La lucha entre la Germania y la Francia que hoy ensangrienta este suelo no es sino la continuación de la formidable pelea secular, en la cual tomaron parte los Otos, los Conrados, los Enriques, los Luises, los Carlos, los Napoleones, los Guillemos. Pasando de unas manos a otras manos, siempre ensangrentada, siempre violada, diríase que la Providencia no creó la Lorena sino para ser víctima de grandes apetitos. (p. 97)

Gómez Carrillo conduce al lector al interior de esos pasadizos angustiantes que a menudo se transforman en tumbas, las trincheras — Elemento éste que mejor define la I guerra mundial, más que la ametralladora, el aeroplano o el gas (Hasting, 2014). Allí la guerra se libra desde la inmovilidad y el anonimato: “Los hombres matan desde sus escondites; los hombres luchan, sin moverse, sin verse, sin conocerse” (p. 103); a esta visión se suman los testimonios de quienes sobrevivieron a la catástrofe: “Si hubieran visto ustedes aquellos campos de batalla!... Estaban cubiertos, así, literalmente cubiertos de cadáveres...” (p. 121).

En una de sus incursiones, los corresponsales se topan con prisioneros alemanes dominados por el terror porque imaginan que están siendo fusilados, pues así se lo habían hecho creer sus superiores. Sin embargo, el cronista aclara que muchos franceses no actuaban con crueldad: atendían a los heridos, les ofrecían alimento y refugio. Uno de los médicos había escrito en una tarjeta que entregó a los prisioneros que no tenían nada que temer, que serían tratados con humanidad (p. 121)

Durante la visita en las trincheras, la vista de un cadáver de un centinela suscita en el cronista una tristeza confusa que le oprime el ánimo: “Una congoja inmensa me oprime

el corazón, y no sé si es por el hombre muerto que está a treinta pasos, extendido para siempre, o por la indiferencia de los que se hallan a mi lado; pero lo cierto es que mis nociones de moral se desvanecen de pronto. ¿Qué es morir, que es matar?” (p.129). Gómez Carrillo muestra cómo la violencia continua insensibiliza y vacía de significado incluso las nociones más fundamentales, como vivir y morir.

Al entrar en la ciudad de Nancy, a Gómez Carrillo le basta contemplar la estatua ecuestre de René II, en la plaza de Saint-Epvre, para que aflore el recuerdo de las batallas libradas en la ciudad, así como de su riqueza arquitectónica y la creatividad de sus habitantes. El cronista destaca la relevancia y el espíritu moderno de su universidad, sus revistas literarias, así como exalta el ambiente intelectual que animaba a la ciudad comparable al del antiguo Barrio Latino de París: “Aun en este tiempo de guerra, en que yo creí encontrarla muerta y sombría, me parece tan animada, que cuesta trabajo convencerme de que el ruido que se oye desde su recinto sea realmente el rugido de los cañones enemigos” (p. 162). El contraste entre el ruido de la guerra y la sensación de vida introduce una disonancia perceptiva que refuerza la idea central del cronista: aun bajo la amenaza bélica, la ciudad conserva su energía espiritual, encarnando una resistencia que no es militar, sino cultural y humana.

La tropa periodística visita el frente y los campos de batalla de Nancy (Santa Genoveva, el bosque de Champenoux, las alturas del Grand-Couronné, las cavernas y numerosas aldeas...), allí, un capitán del Estado Mayor les explica las principales operaciones realizadas en los primeros días de septiembre, añadiendo que fueron los más gloriosos episodios de la historia de Francia (p. 167). Sin embargo, para el cronista se trata de una guerra distinta: una batalla científica, moderna, cuya lógica y mecanismos le resultan difíciles de asimilar.

En Metz, bajo ocupación enemiga, numerosas familias se vieron forzadas a abandonar sus hogares y a cruzar la frontera para escapar de una muerte casi segura. El periodista recoge el testimonio de un oficial que da cuenta de las atrocidades cometidas. Cualquier gesto, incluso una simple expresión de simpatía hacia Francia era castigada:

—Hace poco, un infeliz anciano, llegó casi arrastrándose, y nos dijo que su hija había sido fusilada porque tenía escondida en su armario una bandera francesa. La más insignificante frase de simpatía para Francia es considerada como crimen de alta traición. Las casas de los que abandonan su pueblo para refugiarse aquí son saqueadas. (p. 183)

Gómez Carrillo denuncia así un régimen de ocupación basado en el miedo y la represión, donde incluso los gestos más mínimos de identidad nacional son criminalizados, subrayando la dimensión moral y humana del conflicto más allá de la confrontación militar.

En la guerra, los soldados viven un repentino cambio psicológico difícil de explicar. Cumplen una metamorfosis que los obliga a no temer al enemigo y menos aún a la muerte guiados por la idea del deber hacia la patria, resumida en el lema de muchos oficiales: “vencer o morir”. Esta mentalidad se ilustra en una anécdota relatada por un oficial durante una visita a un campamento cercano a los Vosgos: en la Tête de Faux, un sargento llamado Fallier, cayó herido entre las líneas enemigas. Sus hombres, incapaces de socorrerlo sin exponerse, dudaron en continuar el ataque, a causa del fuego de las ametralladoras, suspendieron el ataque por miedo de herirlo. Al advertirlo, el sargento les ordenó que dispararan, aun a costa de su propia vida: “¡Tirad!: vamos a matarte”, le contestaron sus compañeros. “¡no importa; ¡tirad, tirad!” (p. 187).

En los pasajes reelaborados, se observa cómo Enrique Gómez Carrillo alterna con maestría entre la descripción minuciosa de la devastación causada por la guerra y la reflexión sobre las emociones y reacciones humanas ante el horror. El contenido de sus crónicas transmite, de manera explícita, la magnitud de la destrucción: aldeas reducidas a escombros, víctimas desfiguradas, bombardeos constantes y un paisaje donde incluso la belleza de antiguas ciudades y monumentos ha sido ultrajada. Al mismo tiempo, Gómez Carrillo no se limita a relatar hechos; enfatiza la dimensión psicológica y simbólica de los escenarios y de las víctimas, como cuando describe a las ancianas espectrales entre las ruinas o la solidaridad de los habitantes frente al desastre. Estas escenas transmiten tanto el drama tangible de la guerra como sus efectos en la condición humana, mostrando miedo, heroísmo, resiliencia y compasión.

#### 4. CONCLUSIONES

La crónica de Gómez Carrillo es una experiencia verbalizada y visualizada del dolor, fruto de una guerra bárbara y ominosa. El cronista enlaza imágenes y situaciones antitéticas en una dialéctica con la vida de las alambradas y el esplendor de la naturaleza, los usos y costumbres y los viejos valores que hace aflorar. En su tenaz denuncia de los horrores de la guerra el escritor relata su experiencia por ese itinerario por ciudades, pueblos, aldeas y campos de batalla, pisoteados por las fuerzas alemanas, y entretejida con los dolorosos testimonios de la gente que se había salvado de los incendios, de la devastación.

*Campos de batallas y campos de ruinas* se presenta como una crónica profundamente sobrecogedora de la terrible invasión y de los combates que el cronista presencia de primera mano, así como de aquellos que reconstruye a partir del testimonio de quienes lograron sobrevivir

Se percibe una intencionalidad propagandística que se manifiesta en la cuidada selección y disposición de los episodios narrados, en la reiterada y en la exaltación implícita del sacrificio y la resistencia de las fuerzas aliadas, orientando así la percepción del lector hacia una lectura moral y política de la contienda. No obstante, el valor de la obra no se agota en esta función persuasiva: en la tensión constante entre información, testimonio inmediato y elaboración estética, la crónica revela su naturaleza híbrida, situada entre el periodismo y la literatura. Que el autor haya sido acreditado por el gobierno francés con fines propagandístico, como sostienen algunos, y haya actuado como agente de dicha causa, resulta, en última instancia, menos relevante que la capacidad del texto para transformar la experiencia histórica en una escritura de alta densidad literaria, donde la belleza formal convive con la violencia de lo narrado y convierte esta obra en un referente mayor de la crónica de guerra del siglo XX.

El autor combina la rigurosidad periodística con la sensibilidad literaria. Sus textos contienen elementos típicos del reportaje de guerra —precisión en los detalles, nombres de lugares, referencias temporales, hechos observables— pero están teñidos de un estilo modernista: uso de imágenes sensoriales, metáforas, adjetivación poética y ritmo narrativo que buscan provocar emociones intensas en el lector. Por un lado, cumplen la función del periodismo, informando sobre hechos históricos y sociales; por otro lado, alcanzan la dimensión literaria al explorar la subjetividad, la emoción y el simbolismo de los acontecimientos. Esta hibridación permite que el lector no solo conozca los hechos, sino que los sienta, lo que intensifica el impacto moral y estético de la obra. En este sentido Gómez Carrillo se aleja de un periodismo frío y estrictamente factual, y se acerca a la literatura como instrumento de testimonio emocional y estético de la guerra,

consolidándose como un escritor modernista que integra observación, estilo y reflexión crítica sobre la humanidad en tiempos de conflicto.

## REFERENCIAS

- Bergel, M. (2021). En busca del país de los crisantemos: Enrique Gómez Carrillo y las derivas de la guerra ruso-japonesa en la prensa porteña. *Prismas*, 25(25), 199-208. <http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/5619>
- De la Mora Valencia, R. (2022). *Modernistas hispanoamericanos. Interacciones y transferencias culturales (1881-1933)*. Universidad Veracruzana. <https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/BI405/1663/2490-1>
- Fuente Ballesteros, R. de la (2018). El dandi como friki: Gómez Carrillo. *HIOL*, 20, 175-189. <https://acortar.link/QIUJXH>
- Fuente Ballesteros, R. de la (2006). Unamuno y Gómez Carrillo. *Cuadernos de la Cátedra Miguel de Unamuno*, 42(2), 129-163.
- González Calleja, E. y Aubert, P. (2024). *Nidos de espías. España, Francia y la Primera Guerra Mundial, 1914-1919*. Alianza.
- Gómez Carrillo, E. (2019). *Campos de batalla y campos de ruinas* [1915]. Biblioteca Luna.
- Gómez Carrillo, E. (2019). Prólogo de Benito Pérez Galdós. En *Campos de batalla y campos de ruinas* [1915]. Biblioteca Luna.
- Gómez Carrillo, E. (29 de diciembre de 1927). Hoy por la mañana murió el escritor guatemalteco Enrique Gómez Carrillo. *El imparcial*.
- González Martel, J. M. (2005). *Enrique Gómez Carrillo, cronista y director de publicaciones periódicas*. Editorial Óscar de León Palacios.
- Hastings, M. (16 de diciembre de 2013). La guerra del 14 y la del 39 no son distintas moralmente. *El País*.
- Quesada Monge, R. (2022). *La Primera Guerra Mundial en las crónicas de Enrique Gómez-Carrillo*. Editorial Universidad Nacional.
- Sawa, A. (2012). *Iluminaciones en la sombra*. Nórdica Libros.
- Siskind, M. (2016). La primera guerra mundial como evento latinoamericano: modernismo, visualidad y distancia cosmopolita. *Cuadernos de literatura*, 20(39), 230-253.
- Torres Espinoza, E. (2007). *Enrique Gómez Carrillo, el cronista errante*. F&G Editores.
- Ugarte, M. (1947). *Escritores iberoamericanos de 1900*. Vértice.

## Capítulo 20. La lectura fácil en el sector museístico: una revisión bibliográfica sistemática con foco en la Comunidad Valenciana

Lucía Navarro-Brotons

<https://orcid.org/0000-0003-4031-1180>

*Universidad de Alicante (España)*

<https://doi.org/10.14679/4715>

**Resumen:** Este estudio examina el estado actual de la metodología de lectura fácil (LF) en el sector museístico de la Comunidad Valenciana. Para ello, contrasta las tendencias de investigación internacionales con la praxis institucional local. Siguiendo el protocolo PRISMA 2020, se ha llevado a cabo una revisión sistemática de 25 documentos, que incluyen tanto literatura científica como recursos técnicos de museos regionales. Los hallazgos revelan que la publicación de la norma UNE 153101:2018 ha sido un catalizador decisivo para la profesionalización y está permitiendo el tránsito desde adaptaciones intuitivas hacia una accesibilidad cognitiva basada en la evidencia. No obstante, se identifica una asimetría lingüística significativa: mientras que los modelos de gestión externa garantizan con éxito el bilingüismo (castellano/catalán), la gestión institucional interna deriva frecuentemente en el monolingüismo en castellano. Un punto de convergencia clave es la validación por parte de usuarios con discapacidad intelectual, consolidada como un estándar de calidad innegociable en todas las instituciones. Por el contrario, las estrategias visuales siguen siendo divergentes y oscilan entre sistemas basados en pictogramas y diseños editoriales limpios. Esta investigación concluye que, aunque la calidad técnica se ha estandarizado, lograr la equidad lingüística sigue siendo un desafío institucional. Estos resultados subrayan la necesidad de una planificación integrada para garantizar el derecho a la información y la autonomía universal de todos los turistas en entornos culturales bilingües.

**Palabras clave:** lectura fácil, accesibilidad cognitiva, museos, turismo accesible, Comunidad Valenciana

**Abstract:** This study examines the current state of Easy-to-Read (ER) methodology within the museum sector of the Valencian Community, contrasting international research trends with local institutional practice. Following the PRISMA 2020 protocol, a systematic review was conducted on 25 documents, including scientific literature and technical resources from regional museums. The findings reveal that the publication of the UNE 153101:2018 standard has been a decisive catalyst for professionalization, transitioning from intuitive adaptations to evidence-based cognitive accessibility. However, a significant linguistic asymmetry was identified. While external management models successfully guarantee bilingualism (Spanish/Catalan), internal institutional management frequently results in Spanish monolingualism. A key point of convergence is user validation by people with intellectual disabilities, established as a non-negotiable quality standard across all institutions. Conversely, visual strategies remain divergent, oscillating between pictogram-based systems and clean editorial designs. Ultimately, this research concludes that while technical quality has standardized, achieving linguistic equity remains an institutional challenge. These results underscore the need for integrated planning to ensure the right to information and universal autonomy for all tourists within bilingual cultural environments.

**Keywords:** easy-to-read, cognitive accessibility, museums, accessible tourism, Region of Valencia

## 1. INTRODUCCIÓN

La lectura fácil (LF), de acuerdo con la Federación Internacional de Asociaciones e Instituciones Bibliotecarias (IFLA, por sus siglas en inglés) (Nomura et al., 2012), constituye una metodología de redacción y diseño destinada a hacer que los documentos sean más fáciles de leer y sencillos de comprender, atendiendo especialmente a las necesidades de personas con dificultades de comprensión lectora. Esta técnica se halla íntimamente ligada al concepto de accesibilidad universal, consagrado en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), la cual establece que la accesibilidad es un derecho fundamental que debe garantizarse en espacios, productos, servicios e información.

En las últimas décadas, este marco de derechos ha experimentado una evolución significativa, transitando desde un enfoque eminentemente físico-sensorial hacia una visión holística que integra la discapacidad cognitiva como eje fundamental de la autonomía personal. Este avance se ha consolidado en el contexto comunitario mediante hitos normativos como la Directiva Europea 2016/2102, sobre la accesibilidad de los sitios web y aplicaciones móviles del sector público, y la Directiva Europea 2019/882, cuya transposición obliga a garantizar la comprensión de productos y servicios clave. Como resultado de este impulso regulador, se observa una creciente sensibilización social que ha promovido la implementación de la LF en esferas como la legislativa, la sanitaria o la periodística y, de manera emergente, la turística.

En este escenario, la LF aplicada al turismo trasciende la mera adaptación de textos se configura como un componente esencial para asegurar la accesibilidad cognitiva en toda la cadena de valor turística. Su implementación garantiza que cualquier persona, independientemente de sus capacidades, incluyendo personas con discapacidad intelectual, mayores con deterioro cognitivo o turistas extranjeros con bajo dominio del idioma, puedan planificar, disfrutar y participar de la experiencia cultural y de ocio con total autonomía. Sin embargo, a pesar de su relevancia social, la investigación científica en este ámbito es todavía incipiente y avanza a un ritmo distinto al de la praxis profesional.

Esta asimetría genera una notable desconexión entre la producción académica indexada en bases de datos de alto impacto y la transferencia real en los destinos. Mientras que la literatura científica global es todavía escasa, existe una creciente producción de recursos técnicos en instituciones culturales que requieren ser sistematizados. No obstante, dada la amplitud del sector y la disparidad de criterios técnicos internacionales, el análisis de la praxis en este trabajo pone el foco de atención de manera estratégica en los museos de la Comunidad Valenciana. En concreto, esta investigación se enmarca en el proyecto Turifácil (ref. CIGE/2024/209), cuyo fin último es analizar de manera integral la situación de la LF en las instituciones museísticas valencianas.

Esta delimitación territorial se justifica por el peso estratégico del turismo cultural en la región y por la naturaleza bilingüe de su sociedad. En este sentido, la revisión no solo analiza la disponibilidad de recursos, sino que atiende a la realidad lingüística de la Comunidad Valenciana, evaluando la producción de materiales tanto en castellano como en catalán. Este enfoque permite, además, identificar posibles disparidades en la oferta de recursos de accesibilidad cognitiva que afecten a la garantía de que el derecho a la información sea efectivo en ambas lenguas oficiales.

Bajo estas premisas, el presente trabajo tiene como objetivo mapear el estado actual de la investigación internacional y contrastarlo con la implementación técnica en el contexto valenciano. Para asegurar la transparencia y el rigor de este análisis, se desarrolla una revisión bibliográfica sistemática fundamentada en la declaración PRISMA 2020. A través de este protocolo, se busca identificar agentes impulsores, tipologías de materiales y metodologías empleadas, ofreciendo una base científica robusta que permita transitar

desde una aplicación intuitiva hacia una práctica de la accesibilidad cognitiva basada en la evidencia.

## 2. MÉTODO PRISMA

El presente estudio se ha desarrollado bajo el rigor metodológico de una revisión sistemática que sigue las directrices actualizadas de la declaración PRISMA 2020. Para garantizar la transparencia y la calidad en la comunicación de los resultados, se ha tomado como base el listado de comprobación de 27 ítems propuesto por Page et al. (2021a), así como las recomendaciones técnicas para la justificación de los criterios de selección detalladas en el documento de explicación y elaboración de Page et al. (2021b).

### 2.1. Alcance y criterios de elegibilidad: enfoque híbrido

Dada la naturaleza incipiente de la investigación sobre LF en el ámbito turístico, esta revisión adopta un alcance híbrido. Siguiendo a Page et al. (2021b), esta decisión busca equilibrar la representatividad científica con la transferencia técnica en el sector. Para ello, se han establecido, por tanto, dos niveles de inclusión: 1. literatura científica de alcance internacional donde se incluyen artículos de revistas indexadas, comunicaciones en congresos, libros y capítulos de libros, tanto en español como en inglés, con el fin de mapear las tendencias académicas globales; 2. recursos técnicos y praxis técnica de alcance autonómico. La búsqueda de materiales no indexados se circunscribe en museos de la Comunidad Valenciana. Para este bloque, se han incluido documentos tanto en castellano como en catalán, con el objetivo de analizar si existe una simetría en la producción de recursos accesibles en ambas lenguas cooficiales, atendiendo así a la diversidad lingüística del territorio. Esta limitación estratégica permite realizar un análisis profundo de la implementación real de la LF, lo que facilita la detección de buenas prácticas y vacíos en el marco del proyecto Turifácil (CIGE/2024/209) y, además, permite evaluar la transferencia real de la LF bajo el marco de la Norma UNE 153101:2018 EX (Aenor, 2018) en un entorno cultural cohesionado y relevante para el proyecto.

Los criterios de inclusión y exclusión detallados que han regido la selección de la muestra se presentan en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Criterios de inclusión y exclusión de la revisión sistemática.

Criterio	Inclusión	Exclusión
Tipo de documento	Artículos científicos, tesis, capítulos de libro y recursos técnicos de museos (guías y planos).	Reseñas de libros, artículos de opinión sin datos, notas de prensa o folletos comerciales sin adaptación técnica.
Temática	Vínculo explícito entre la LF y el sector turístico o museístico.	Documentos centrados exclusivamente en accesibilidad física o sensorial sin componente cognitivo o documentos que aunque traten la LF lo hagan en otro ámbito distinto del turístico/museístico.
Idioma	Inglés y castellano (literatura científica); castellano y catalán (recursos técnicos).	Documentos en lenguas distintas a las señaladas en sus respectivos niveles.
Ámbito geográfico	Internacional para la ciencia y Comunidad Valenciana para recursos técnicos.	Recursos técnicos fuera del ámbito valenciano.
Marco técnico	Uso de pautas IFLA, uso de Norma UNE 2018, inclusión de logotipos de LF o mención a validación con usuarios.	Documentos que mencionan “de fácil lectura” de forma genérica sin seguir la metodología de lectura fácil o documentos que trabajan el lenguaje claro.

## 2.2. Fuentes de información y estrategia de búsqueda

La identificación de los registros se ha estructurado en dos bloques para mitigar el sesgo de publicación. Por un lado, las bases de datos bibliográficas consultadas han sido Web of Science (WoS) y Scopus a nivel internacional; Dialnet y BITRA a nivel nacional. Las ecuaciones de búsqueda integraron los términos “Lectura Fácil”, “Easy-to-read”, “Turismo”, “Tourism”, “Museo” y “Museum” y fueron combinados con el operador booleano “AND”. Por otro lado, para la búsqueda sistematizada de recursos técnicos, se realizó un rastreo manual en los repositorios de Plena Inclusión, la entidad de referencia en LF y del portal oficial de museos de la Comunidad Valenciana.

## 2.3. Proceso de selección y flujo de trabajo

El proceso de selección se ha estructurado siguiendo la lógica del diagrama de flujo de Haddaway et al. (2022), cuyos resultados numéricos se detallan narrativamente en el apartado de resultados (Tabla 2). El procedimiento consistió en: 1. identificación y eliminación de duplicados; 2. cribado de títulos y resúmenes y 3; evaluación del texto completo de los documentos finales según los criterios de la Tabla 1. El proceso de selección se ajustó a los criterios de elegibilidad definidos, cuyos resultados numéricos se detallan en el siguiente apartado.

## 3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

### 3.1. Selección de la evidencia y flujo de búsqueda

Siguiendo las directrices de la declaración PRISMA 2020 y de acuerdo con el procedimiento de Page et al. (2021a), el proceso de selección se estructuró para identificar tanto la producción académica internacional como la praxis técnica en el ámbito de la Comunidad Valenciana. Para asegurar la máxima transparencia y reproducibilidad en la gestión de los registros, el flujo de información se ha procesado siguiendo el protocolo digital de Haddaway et al. (2022). Este marco de síntesis abierta permite una trazabilidad rigurosa desde la identificación inicial hasta la inclusión final, minimizando el riesgo de sesgo en la selección.

Los resultados numéricos derivados de este proceso se sintetizan en la Tabla 2. En la fase de identificación, se recuperaron un total de 145 documentos iniciales en bases de datos científicas y 92 documentos procedentes de la búsqueda sistematizada en repositorios de recursos técnicos. Tras la eliminación de duplicados y la aplicación de los criterios de inclusión/exclusión, se descartaron 14 registros que no cumplían con los criterios de elegibilidad al no aplicar la metodología de LF. La muestra final de análisis quedó constituida por 25 documentos.

**Tabla 2.** Resultados del proceso de identificación, cribado e inclusión de documentos.

Fase del proceso	Registros de bases de datos (Ciencia)	Registros por otros métodos (Recursos técnicos – CV)	Total
Identificación	145	92	237
Cribado	140	89	228
Elegibilidad	24	15	39
Exclusión	10	4	14
Inclusión	14	11	25

Como se observa en los datos presentados, el proceso de filtrado fue especialmente exhaustivo en la fase de elegibilidad. De los 39 documentos evaluados a texto completo, se descartaron 14 porque no cumplían con los criterios de elegibilidad al no aplicar la metodología de LF. En el bloque de literatura científica, la exclusión de diez documentos se debió principalmente a la ausencia de una metodología reglada de LF o a un enfoque centrado exclusivamente en accesibilidad física o sensorial. En cuanto a los recursos técnicos, obtenidos a través de Plena Inclusión y las webs oficiales de museos valencianos, los cuatro documentos que se descartaron eran materiales que no presentaban un soporte documental. Este rigor en la selección garantiza que la síntesis posterior se base únicamente en evidencias alineadas con los estándares técnicos de la Norma UNE 153101:2018 EX (Aenor, 2018).

### 3.2. Análisis de la literatura científica

**Tabla 3.** Síntesis de la literatura científica sobre lectura fácil en el ámbito turístico y museístico.

Autor(es) y año	Contexto	Enfoque principal
Sánchez Carnicer (2024)	Proyecto transfronterizo (España-Portugal)	Traductología y validación con autismo.
Medina Reguera y Avilés Márquez (2025)	Proyecto VISUALECT (España)	Corpus y géneros turísticos.
Singh e Ismail (2020)	Agencias de viajes en línea (Internacional)	Accesibilidad y legibilidad web.
Del Bianco et al. (2025)	Contexto Museístico (Italia)	Codiseño y Autodeterminación.
Olmedo-Pagés y Arquero-Avilés (2024)	Metaverso y organizaciones de patrimonio cultural (España)	Exposiciones virtuales e inclusión.
Wendorff (2024)	Museos y Crisis (Polonia)	Comparativa LF, lenguaje claro y audiodescripción.
Molinier (2023)	Museo del Louvre (Francia)	Diseño universal y cartelas.
Seibel y Carlucci (2021)	Teoría lingüística (España)	Lenguaje controlado y LF.
Race et al. (2021)	Museo Intrepid (EE. UU.)	LF en modelo BYOD (trae tu propio dispositivo) y autonomía.
Carlucci y Seibel (2020)	Museo Memoria de Andalucía (España)	Comparativa audiodescripción versu LF.
Cuadrado-Rey (2021)	Turismo para Todos (España)	LF como traducción inter e intralingüística.
Bueno et al. (2019)	Museo Paleontológico (España)	Divulgación científica y LF.
Alba Rodríguez (2024)	Museo de Antequera (España)	Aplicación de la LF a la traducción audiovisual, audio y subtítulos fáciles.
García Muñoz (2018)	MARQ y Vilamuseu (España)	Bases de la metodología LF

La revisión de la literatura reciente permite identificar una evolución significativa en la concepción de la LF que está transitando de una herramienta de apoyo puntual a una disciplina académica y profesional consolidada dentro del paradigma del Turismo para Todos (Cuadrado-Rey, 2021). Este enfoque no solo busca la eliminación de barreras físicas, sino que garantiza el derecho universal al conocimiento (Bueno et al., 2019).

Desde una perspectiva teórica y metodológica, la LF se define hoy como una modalidad de traducción compleja que requiere una base epistemológica sólida y el uso de lenguajes controlados para asegurar su eficacia (Seibel y Carlucci, 2021). A diferencia de otras estrategias de accesibilidad como la audiodescripción, que tiende a mantener tecnicismos, la LF prioriza la reducción de la carga cognitiva mediante el uso de hiperónimos y la simplificación de estructuras semánticas (Carlucci y Seibel, 2020). En este sentido, García Muñoz (2018) establece que la LF debe articularse bajo una triple dimensión: redacción simplificada, diseño facilitador y, de manera innegociable, la validación técnica con usuarios reales para certificar la comprensibilidad del recurso.

La aplicación práctica de la LF en el sector turístico revela, no obstante, una elevada variabilidad. Los estudios de corpus demuestran que existen hasta 13 géneros textuales diferentes en el ámbito del patrimonio, lo que exige al traductor-adaptador una alta competencia para mantener la función persuasiva e informativa del texto original (Medina Reguera y Avilés Márquez, 2025; Cuadrado-Rey, 2021). Esta necesidad de profesionalización se extiende al entorno digital, donde la evaluación de la comprensibilidad en agencias de viaje online es todavía una asignatura pendiente para cumplir con los estándares internacionales WCAG 2.0 (Singh e Ismail, 2020).

La vanguardia de la disciplina se encuentra actualmente en la hibridación con tecnologías emergentes. La integración de la LF en entornos inmersivos como el Metaverso (Olmedo-Pagés y Arquero-Avilés, 2024) y la realidad virtual permite a los visitantes con discapacidad intelectual anticipar su experiencia, fomentando así su autodeterminación (Del Bianco et al., 2025). Asimismo, el uso de dispositivos personales (modelo BYOD) facilita que el turista interactúe con el patrimonio de forma autónoma (Race et al., 2021), complementándose con nuevas modalidades como el audio fácil y los subtítulos fáciles en canales de realidad aumentada (Alba Rodríguez, 2024).

Finalmente, la literatura subraya que la LF es un motor de inclusión social y ética. Propuestas como la cartela universal en museos de referencia como el Louvre sugieren que un diseño único puede educar a todos los públicos (Molinier, 2023). Además, el valor de la comunicación clara adquiere una gran relevancia en contextos de crisis o emergencia, donde la LF garantiza la seguridad y el acceso a la información del visitante (Wendorff, 2024). En definitiva, la LF se erige como un proceso de “intra-traducción” fundamental para la gestión moderna del patrimonio (Sánchez Carnicer, 2024, p.12).

### **3.3. Praxis técnica y recursos técnicos en la Comunidad Valenciana**

A partir del análisis de los recursos de LF recopilados, se presenta la Tabla 4 que sintetiza las variables clave de este estudio: la evolución normativa y técnica, el modelo de gestión institucional y la oferta lingüística.

**Tabla 4.** Modelos de gestión y calidad técnica de la LF en museos de la Comunidad Valenciana.

Institución/recurso	Modelo de gestión	Norma UNE 153101	Oferta lingüística	Estrategia visual y técnica
Turismo Elche (2014)	Local + APSA	No (prenorma)	Bilingüe (castellano/catalán)	Alta densidad textual. Glosario al final. Frases largas.
Museo Nacional de Cerámica “González Martí” (2022)	Externo + Plena Inclusión	Sí (cumplimiento estricto)	Bilingüe (castellano/catalán)	Estructura sujeto verbo, complemento. Glosario lateral integrado. Simetría total.
Villa Romana Vinamargo (MUCC) (2022)	Externo (Plena Inclusión)	Sí (cumplimiento estricto)	Bilingüe (castellano/catalán)	Estructura sujeto verbo, complemento. Glosario lateral integrado. Simetría total.
MARQ Alicante (2024)	Interno + APSA	Sí (validación externa)	Monolingüe (castellano)	Predominio de pictogramas (ARASAAC) sobre el texto.
IVAM Valencia (2025)	Interno + Plena Inclusión	Sí (validación externa)	Monolingüe (castellano)	Estética editorial limpia. Enfoque en la mediación artística.

### **3.3.1. Evolución técnica y el impacto de la Norma UNE 153101:2018**

El primer hallazgo relevante es la brecha técnica entre los recursos prenormativos y los actuales. La guía de Turismo en Elche (2014) actúa como un valioso antecedente que demuestra que la LF existía antes de su estandarización, pero con una densidad textual significativamente mayor. La comparación de este documento con las guías de 2022 revela cómo la Norma UNE 153101:2018 (Aenor, 2018) ha favorecido la imposición de la estructura sujeto-verbo-complemento en los textos y ha eliminado párrafos extensos en favor de la regla de una idea por línea. La profesionalización del sector está permitiendo transitar de una voluntad de comunicación inclusiva a un estándar técnico de calidad verificable que sería todavía más efectivo si se incluyera en las enseñanzas regladas de los Grados en Traducción e Interpretación.

### **3.3.2. La asimetría lingüística en función del modelo de producción**

El análisis revela una correlación directa entre el modelo de producción del recurso y el cumplimiento de los derechos lingüísticos. Parece observarse que el éxito en la oferta simétrica de castellano y catalán no depende de la escala de la institución, sino de la metodología de gestión. Los recursos analizados que han sido gestionados íntegramente por Plena Inclusión CV (Museo Nacional de Cerámica y Villa Romana de Vinamargo) ofrecen una simetría bilingüe total. Al contar con una red de validadores autonómica y equipos de corrección lingüística, el catalán se trata como lengua vehicular de pleno derecho.

Por el contrario, cuando la adaptación nace del equipo de mediación del museo (MARQ o IVAM), el análisis muestra que la oferta tiende al monolingüismo en castellano. Resulta especialmente llamativo el caso del IVAM, donde a pesar de contar con la validación de Plena Inclusión, la redacción original interna del equipo de mediación deriva en un recurso solo disponible en castellano. Esto sugiere que el bilingüismo supone un reto que los equipos internos aún no han integrado.

### ***3.3.3. Estrategias visuales: predominio del código icónico frente al textual***

Finalmente, la discusión permite identificar dos corrientes visuales en los recursos técnicos analizados. Por un lado, el modelo del MARQ, que apuesta por una accesibilidad universal a través de sistemas de pictogramas (ARASAAC), lo que reduce la importancia del código lingüístico escrito. Por otro lado, el modelo del IVAM parece confiar en el diseño editorial y la simplificación del lenguaje escrito para fomentar la autonomía lectora.

Así las cosas, mientras que la calidad técnica de la LF se va estandarizando gracias a la normativa UNE, la equidad lingüística sigue siendo una asignatura pendiente que solo parece resolverse de manera efectiva mediante la mediación de entidades del tercer sector con implantación bilingüe. El derecho a la accesibilidad cognitiva en la Comunidad Valenciana, por tanto, se manifiesta actualmente de forma asimétrica dependiendo de la lengua elegida por el usuario.

### **3.4. Contrastes entre la evidencia científica y la implementación real**

Tras el análisis pormenorizado de la producción científica y de los recursos técnicos, este apartado contrasta los marcos teóricos y normativos con la praxis institucional en la Comunidad Valenciana. El contraste permite identificar divergencias y convergencias entre lo que la literatura científica define como buenas prácticas y la implementación efectiva en los museos.

#### ***3.4.1. La dicotomía entre el derecho lingüístico y la gestión técnica***

La evidencia científica analizada en el bloque anterior subraya que la accesibilidad universal debe ser inclusiva en todas las lenguas oficiales del territorio para evitar la discriminación. Sin embargo, la implementación real revela una brecha lingüística condicionada por el modelo de gestión. Mientras que el modelo de externalización (Plena Inclusión) cumple con la simetría bilingüe, los modelos de autogestión (MARQ e IVAM) incurren en un monolingüismo de facto. Esto demuestra que, en la práctica, el derecho lingüístico del usuario con discapacidad intelectual está supeditado a la capacidad técnica o la voluntad organizativa del equipo de mediación interno, contradiciendo el espíritu de las leyes de normalización lingüística.

#### ***3.4.2. Evolución normativa: de la adaptación voluntaria a la norma UNE***

La literatura científica coincide en señalar que la publicación de la Norma UNE 153101:2018 (Aenor, 2018) supuso un punto de inflexión. El contraste con los recursos técnicos confirma esta evolución diacrónica. La guía de Elche (2014), al ser prenormativa, muestra una densidad textual y una longitud de frase que la ciencia actual calificaría de barrera cognitiva. En cambio, los recursos de 2022 en adelante muestran una adherencia estricta a la norma, lo que evidencia que la estandarización técnica está funcionando como un motor de calidad, aunque su aplicación sea todavía desigual en términos de bilingüismo.

#### ***3.4.3. Discrepancia metodológica: el peso de lo visual frente a lo textual***

Un contraste relevante aparece en el uso de los apoyos visuales. Mientras que una parte de la literatura científica aboga por el uso de pictogramas para personas con niveles muy bajos de alfabetización, otra corriente prefiere el diseño editorial limpio para no infantilizar al usuario. En este escenario, el MARQ apuesta por un modelo basado casi íntegramente en pictogramas (ARASAAC), mientras que el IVAM o el Museo Nacional de Cerámica se decantan por un diseño más cercano al libro de arte convencional. Este contraste sugiere que no existe un consenso científico-práctico único, sino que cada institución interpreta la accesibilidad cognitiva de forma diferente.

#### **3.4.4. La validación como estándar transversal de calidad**

A diferencia de las asimetrías detectadas en los idiomas o en la estética, la validación por parte de personas con discapacidad intelectual aparece como el punto de convergencia absoluta entre la teoría y la práctica. La literatura científica y la Norma UNE 153101:2018 (Aenor, 2018) establecen que un texto no puede considerarse LF si no ha sido testado y aprobado por personas con discapacidad intelectual. El análisis muestra que las guías analizadas declaran explícitamente este proceso. Esta unanimidad demuestra que la participación del usuario con discapacidad se ha consolidado como el requisito imprescindible y la mayor garantía de legitimidad del recurso.

#### **4. CONCLUSIONES**

La presente investigación ha permitido analizar el estado actual de la LF en el ámbito museístico de la Comunidad Valenciana, contrastando el marco teórico-normativo con la praxis institucional. Tras el estudio de la evidencia científica y el análisis cualitativo de los recursos materiales recopilados se confirma que: (1) la publicación de la norma UNE 153101:2018 en 2018 ha supuesto un salto cualitativo en la producción de materiales puesto que parece estar consiguiendo la homogeneización de la metodología de la LF, convirtiéndola en una disciplina profesionalizada y evaluable; (2) existe una brecha lingüística derivada del modelo de gestión ya que se aprecia una correlación directa entre quién adapta el texto y la o las lenguas en la que se ofrece. Los modelos de gestión externa, liderados por Plena Inclusión, parecen garantizar el bilingüismo simétrico (castellano/catalán), asegurando el derecho lingüístico del usuario.

Los modelos de gestión interna tienden al monolingüismo en castellano. Se concluye, por tanto, que el bilingüismo en la accesibilidad cognitiva no es un reto técnico insuperable, sino una cuestión de planificación y metodología institucional; (3) a diferencia de las asimetrías detectadas en otros ámbitos, la validación por parte de personas con discapacidad intelectual es el elemento más sólido y transversal de todos los recursos analizados. Todas las instituciones, independientemente de su tamaño o modelo de gestión, han integrado este proceso como garantía de calidad; (4) el análisis revela una falta de consenso sobre el papel de la imagen en la LF. Se identifican dos tendencias: un modelo basado en el pictograma universal (ARASAAC), que prioriza la comprensión inmediata sobre el desarrollo lector y un modelo de diseño editorial limpio, que busca la autonomía lectora y evita la infantilización. Esta divergencia sugiere la necesidad de futuras investigaciones que evalúen qué modelo es más eficaz según el perfil cognitivo del visitante.

#### **AGRADECIMIENTOS**

Este trabajo ha sido elaborado en el marco del proyecto Proyecto Turifácil (CIGE/2024/209).

#### **REFERENCIAS**

- Alba Rodríguez, T. (2024). *Traducción audiovisual y accesibilidad cognitiva en museos mediante audio y subtítulos fáciles*. Estudio de caso [Tesis doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA. Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga. <https://riuma.uma.es/>
- Aenor (Asociación Española de Normalización). (2018). *Lectura fácil. Pautas y recomendaciones para la elaboración de documentos* (UNE 153101:2018 EX). AENOR.

- Bueno, E., Aberasturi, A., & Corbí, H. (2019). Accesibilidad y patrimonio paleontológico: el arrecife fósil de Santa Pola en el Museo Paleontológico de Elche. *Zubía*, (Extra 31), 331–336. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7181655>
- Carlucci, L., & Seibel, C. (2020). El discurso especializado en el museo inclusivo: lectura fácil versus audiodescripción. *MonTI. Monografías de Traducción e Interpretación*, (12), 262–294. <https://doi.org/10.6035/MonTI.2020.12.09>
- Cuadrado-Rey, A. (2024). Los problemas de traducción de textos turísticos a Lectura Fácil. En C. Seibel, L. Carlucci y M. Richart-Marset (Eds.), *La traducción y la interpretación en el sector turístico: Retos, nuevas tendencias y perspectivas de futuro* (pp. 71–88). John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/btl.161.04cua>
- García Martínez, P., & Gómez Puerta, M. (Eds.). (2014). *Turismo en Elche: Una guía de lectura fácil*. Limencop.
- García Muñoz, O. (2018). Lectura fácil: una herramienta fundamental en la accesibilidad al patrimonio. En M. H. Olcina Doménech, A. Espinosa Ruiz, J. A. Soler Díaz, J. García Sandoval y M. A. Domínguez Arranz (Coords.), *Accesibilidad e inclusión en el turismo de patrimonio cultural y natural: 3er Congreso Internacional Educación y accesibilidad en museos y patrimonio* (pp. 178-181). Museo Arqueológico de Alicante (MARQ).
- Del Bianco, N., D'Angelo, I., Caldarelli, A., Shogren, K. A., & Giaconi, C. (2025). Co-designing inclusive museums with people with intellectual disabilities: A pilot study in immersive virtual environments. *International Journal of the Inclusive Museum*, 18(1), 63–81. <https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v18i01/63-81>
- Directiva Europea 2016/2102 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 26 de octubre de 2016, sobre la accesibilidad de los sitios web y aplicaciones móviles de los organismos del sector público. (2016). *Diario Oficial de la Unión Europea*, L 327, 1-15. <http://data.europa.eu/eli/dir/2016/2102/oj>
- Directiva Europea 2019/882 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de abril de 2019, relativa a los requisitos de accesibilidad de los productos y servicios. (2019). *Diario Oficial de la Unión Europea*, 151, 70-115. <http://data.europa.eu/eli/dir/2019/882/oj>
- Haddaway, N. R., Page, M. J., Pritchard, C. C., & McGuinness, L. A. (2022). PRISMA2020: An R package and Shiny app for producing PRISMA 2020-compliant flow diagrams, with interactivity for optimised digital transparency and Open Synthesis. *Campbell Systematic Reviews*, 18(2), e1230. <https://doi.org/10.1002/cl2.1230>
- Medina Reguera, A., & Avilés Márquez, D. M. (2025). Textos turísticos en lectura fácil: base de datos y clasificación. En M. Álvarez Jurado y G. Policastro Ponce (Eds.), *Nuevos enfoques lingüísticos y traductológicos* (pp. 104-118). John Benjamins.
- Molinier, M. (2023). Every museum label for all? Reflection on inclusive and

- communicative writing. En G. Di Bucchianico, S. Camplone, S. Fontana y C. Villani (Eds.), *Design for inclusion: Dialogues on Universal Design theory, ethics and practice* (pp. 36–44). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-031-35921-7\\_4](https://doi.org/10.1007/978-3-031-35921-7_4)
- Nomura, M., Nielsen, G. S., & Tronbacke, B. (2012). *Guidelines for easy-to-read materials* (IFLA Professional Reports No. 120). International Federation of Library Associations and Institutions.
- Olmedo-Pagés, E. L., & Arquero-Avilés, R. (2024). Building bridges to an accessible culture for all: Integrating easy-to-read into virtual exhibitions | Costruire ponti verso una cultura accessibile a tutti: l'integrazione di easy-to-read nelle mostre virtuali. *AIB Studi*, 64(1), 73–83. <https://doi.org/10.2426/AIBSTUDI-14069>
- ONU. (Organización de las Naciones Unidas). (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... & Moher, D. (2021a). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(71). <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M. J., Moher, D., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... & McKenzie, J. E. (2021b). PRISMA 2020 explanation and elaboration: Updated guidance and exemplars for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372(160). <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Plena Inclusión España. (s. f.). *Mapa del turismo fácil en España*. <https://www.plenainclusion.org/l/mapa-del-turismo-facil-en-espana/>
- Race, L., Martin, C., Xu, X., Fogle-Hatch, C., & Hurst, A. (2021). Bring your own (accessible) device: A mobile guide solution for promoting accessibility, social distancing, and autonomy in museums. *International Journal of the Inclusive Museum*, 15(2), 1–23. <https://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v15i02/1-23>
- Sánchez Carnicer, J. (2024). Traducción y lectura fácil, no tan diferentes: El caso de los textos turísticos. *Hikma: Estudios de Traducción = Translation Studies*, 23(Extra 3).
- Seibel, C., & Carlucci, L. (2021). El lenguaje controlado: punto de partida hacia la Lectura fácil. *Hikma: Estudios de Traducción = Translation Studies*, 20(2), 331–357. <https://doi.org/10.21071/hikma.v20i2.13394>
- Singh, R., & Ismail, A. (2021). Easy to Read (E2R) and Access for All (A4A): A step to determine the understandability and accessibility of websites. En R. Kumar y S. Paiva (Eds.), *Applications in ubiquitous computing* (pp. 23–42). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-35280-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-030-35280-6_2)

Turisme Comunitat Valenciana. (s. f.). *Museos*. Comunitat Valenciana.  
<https://www.comunitatvalenciana.com/es/museos>

Wendorff, A. (2024). The language of art in times of danger | Język sztuki w czasach zagrożenia. *Art Inquiry*, 26, 421–433. <https://doi.org/10.26485/AI/2024/26/22>

## Capítulo 21. Integración y redes profesionales de escultores foráneos en el Renacimiento andaluz

María Teresa Rodríguez Bote

<https://orcid.org/0000-0003-4744-0436>

*Universidad de Valladolid (España)*

<https://doi.org/10.14679/4716>

**Resumen:** La escultura renacentista en España se benefició de un importante flujo migratorio de tallistas procedentes de países más septentrionales, predominantemente Francia, Flandes y Alemania. Esta tendencia se inició en la Edad Media y se acentuó durante la segunda mitad del siglo XV, alcanzando su punto álgido durante el segundo tercio del siglo XVI. El presente trabajo pretende, pues, centrarse en la colonia sevillana de principios de la Edad Moderna. Estos tallistas tejieron una densa red de contactos en la que participaban todos y, por tanto, presenta una importante complejidad; así, destaca el carácter endogámico de las relaciones, con una fuerte tendencia a la colaboración entre compatriotas. Desarrollaron un doble sistema de redes: por un lado, entablaron amistad con españoles nativos, trabajaron en talleres y gremios, y consiguieron llegar a empresarios e instituciones influyentes; por otro, también mantuvieron un estrecho contacto con otros compatriotas en la península Ibérica. Algunos de estos artistas (tanto entalladores como policromadores, extranjeros y locales) actuaron de hecho como núcleos profesionales. Otro asunto importante es la difusión de su escultura: algunos de ellos no sólo llegaron a la clientela más prestigiosa de la Península, sino que también un puñado de obras fueron destinadas al Nuevo Mundo, contribuyendo así a una temprana globalización cultural.

**Palabras clave:** escultura del Renacimiento, talleres, redes, movilidad artística, integración

**Abstract:** Renaissance sculpture in Spain benefitted from an important migration flow of carvers from more northerly countries, predominantly France, Flanders, and Germany. This trend began in the Middle Ages and became more pronounced during the second half of the 15<sup>th</sup> century, peaking during the second third of the 16<sup>th</sup> century. This paper aims then to focus on the colony living in Seville in Early Modern times. These carvers wove a dense network of contacts in which all of them participated, and thus the consequent intricate web of relationships features a significant complexity. The endogamous nature of the relationships is noteworthy, as there is a strong tendency towards collaboration between fellow compatriots. They developed a dual networking system: first, they made friends with native Spaniards, worked within workshops and guilds, and managed to reach influential entrepreneurs and institutions; besides, they also kept in close contact with other compatriots in the Iberian Peninsula. A few of these artists (both sculptors and painters, foreign and local) acted indeed as professional hubs. Another chief matter is the spread of their sculpture: not only did some of them reach the most prestigious clientele within the Peninsula, but also a bunch of works were commissioned and traded to the New World, contributing thus to an early cultural globalization.

**Keywords:** Renaissance sculpture, workshops, networks, artistic mobility, integration

## 1. INTRODUCCIÓN

Como es sabido, la plástica española del Renacimiento se benefició de un importante flujo migratorio de tallistas e imagineros procedentes de regiones más septentrionales, especialmente Francia y el Sacro Imperio, destacando regiones como Flandes, Borgoña o Picardía. Esta tendencia se inició en la Edad Media y se acentuó durante la segunda mitad del siglo XV, alcanzando su punto álgido durante el segundo tercio del siglo XVI. Estos maestros foráneos desempeñaron un papel crucial en el desarrollo de nuevos rasgos estilísticos, maneras e influencias, así como en las relaciones y transferencias entre talleres y artistas a través de la Europa del Renacimiento temprano y, sin duda, contribuyeron a la vanguardia española del siglo XVI. Muchos de ellos gozaron de una sólida reputación profesional y desarrollaron carreras de gran éxito. Por tanto, en nuestra propuesta quisiéramos analizar esta red de contactos entre los que hoy denominaríamos escultores en la colonia asentada en Andalucía Occidental a lo largo del siglo XVI y, por otro, su relación con la actividad artística en tierras más orientales.

## 2. ENDOGAMIA E INTEGRACIÓN

Así, en primer lugar, si buscamos “picardía” en el Tesoro de Covarrubias, hallaremos la siguiente definición:

“PICARDÍA. Picardear. Sin embargo que Picardía es provincia de Francia, y pudo ser que en algun tiempo alguna gente pobre della viniesse a España con necesidad, y nos truxessen el nombre”  
(Covarrubias Orozco, 1611).

No se inculpa por completo a los picardos de introducir la destreza de “picardear” en la sociedad, pero resulta curioso que se les asocie a ese defecto. Esta definición revela más bien la consideración que sus nuevos vecinos tenían de los recién llegados. Por otro lado, también apunta lo que, a nuestro juicio, constituye la primera causa de estos movimientos migratorios, que son las razones económicas.

Esta sospecha quizás pueda mostrar una imagen equivocada del fenómeno, al menos en lo que a las artes plásticas concierne, pues para nada sería acertado considerarlos una colonia aparte, no constituyeron ningún gueto o sociedad paralela, sino que solían contar con artistas autóctonos. Creemos que las asociaciones se harían en base a una conveniencia profesional o afinidad personal. Asimismo, a su integración también contribuyó el hecho de que todos aquellos que contrajeron matrimonio, lo hicieran con españolas. Esta práctica comportaba varias ventajas: conseguir una mayor estabilidad, tanto para ellos mismos como para su prole e integrarse con más facilidad en la vida social. Este tipo de enlace les aportaba además seguridad jurídica, sobre todo si tenemos en cuenta dos aspectos: en primer lugar, que casi todos llegan a la Península siendo muy jóvenes y solteros, con la intención de establecerse; segundo –y tal vez más importante– que ya desde época del rey Fernando el Católico se promulgaron varias órdenes de expulsión. Dicha normativa era de difícil aplicación en la práctica y, además, contaban con cláusulas que observaban excepciones beneficiosas para muchos de ellos. Será entonces en el siglo XVII cuando la Monarquía, ya fuera por temor a un posible foco reformista o como medida proteccionista, comience a implementar medidas más drásticas (prohibiciones, expulsiones, embargo y confiscación de bienes, etc.). Pero el siglo XVII queda fuera de los límites de esta investigación. A esto hemos de añadir que a partir de 1560 la tendencia apunta una fuerte disminución de nuevos artistas foráneos, sobre todo francófonos (Nadal Oller y Giralt i Raventós, 1961; Rodríguez Bote, 2022; Salas Auséns, 2003).

Otro aspecto digno de ser mencionado en cuanto a integración es la convivencia pacífica de la mayoría de ellos. De todos los artistas, solo Esteban Jamete fue duramente interpelado por la Inquisición (Domínguez Ortiz, 1933; Rodríguez Bote, 2022; Turcat, 1994). En cuanto a penas de menor repercusión, Huberto Alemán, Guillermo Dorta, Juan Giralte y Hans de Bruselas tuvieron encuentros con la justicia civil. En el caso de Alemán, fue llevado a prisión por diferencias con el adelantado de Andalucía, Francisco Enríquez de Ribera, y en el caso de los otros tres, sus problemas se debían al incumplimiento de contrato, ya que solían asumir más compromisos laborales de los que podían acometer en la realidad. La situación descrita no era excepcional, sino que se trataba de una práctica bastante extendida, cuya finalidad era asegurarse el funcionamiento continuo del taller (Crespo Guijarro y Crespo Muñoz, 2015; Gestoso y Pérez, 1899; Gómez Sánchez, 2006; Hernández Nieves, 2004; Llordén, 1960; Ollero Butler, 1990; Palomero Páramo, 1983; Rodríguez Moñino, 1942-1943; Solís Rodríguez, 1986).

Si al comienzo nos referíamos al concepto de “picardía” y cómo su definición mostraba una actitud un tanto reacia hacia estos inmigrantes, insistimos en que esta visión no es representativa del grado de integración de los picardos ni del resto de extranjeros del norte de Europa; expondremos algunos ejemplos más que lo demuestran. La primera prueba es el éxito profesional de muchos de ellos, hecho patente e indiscutible a juzgar por los resultados de nuestra reciente tesis. Segundo, la cantidad de asociaciones laborales y familiares con autóctonos también nos informa de la inserción social de estos escultores. En tercer lugar, añadiremos que el empleo del topónimo de origen o gentilicio a manera de apellido podría deberse a la dificultad para identificarse con un nombre en lengua extranjera. Sin embargo, no podemos descartar su uso como garantía de calidad artística, ya que los comitentes conocían la escultura de los talleres de origen a través del mercado de importaciones. Además, señalaremos en algunos casos el empleo del origen paterno como apellido, en especial, cuando los vástagos se dedican al mismo oficio. Ejemplo de ello son los hijos de Hans de Bruselas y Nicolás de Lyon, por un lado, Pedro y Juan de Bruselas y, por otro, Martín de León, quienes, en vez de adoptar el apellido materno en español, mantienen como seña de identidad la condición de hijos de extranjeros (Ceán Bermúdez, 1800; Hernández Nieves, 1990; 2004; Marcos Álvarez, 2002; Rodríguez Bote, 2013; 2016; Rodríguez Moñino, 1946-1947).

### **3. REDES SOCIALES Y TALLERES**

A continuación, intentaremos desenmarañar la tupida red profesional, puesto que, aunque algunos maestros funcionaron como verdaderos nodos sociales, podemos afirmar que, en realidad, casi todos se conocían entre ellos. Antes de nada, mencionaremos a un reducido número de artífices que, en principio, parecen más independientes. No creemos que trabajaran de manera aislada, solo que hasta la fecha no hemos constatado relación directa con ningún otro extranjero de esta urdimbre.

Comienza la serie Huberto Alemán, natural de Utrecht, hoy en los Países Bajos pero entonces perteneciente al Sacro Imperio. Coincidió con cuatro oficiales anónimos, canteros o entalladores, cuando realizaba trabajos forzados para el adelantado Ribera. No obstante, suponemos que, una vez liberados, no estrecharon ningún vínculo. Es comprensible que no se haya detectado ningún contacto con otros artífices, ya que el método escultórico del neerlandés, basado en generar figuras de molde, no requería más que de algún ayudante de taller. Se puede decir que su *modus operandi* era bastante individualista. Además, el propio artista incluso refiere a la reina Isabel su temor a otros colegas de oficio, dado el éxito de sus figuras de molde y sus precios competitivos (Crespo Guijarro y Crespo Muñoz, 2015; Pereda, 2013).

Otros individuos cuyos vínculos profesionales desconocemos por falta de información son Jacobo Alemán, Guillermo Borgoñón, Leonardo de Borgoñón, Guillermo Dorta, Hunric Dubar y Jorge Flamenco. Respecto al primer Borgoñón citado, de nombre Guillermo, podemos imaginar que, en efecto, debió de tener algunos contactos de cierta valía en el mundillo artístico. Dado que trabajaba para la fábrica de la catedral de Toledo y repentinamente aparece en Sevilla presentándose a un concurso (Gestoso y Pérez, 1899; Zarco del Valle, 1916), cabe la sospecha de que la noticia le llegara a través de algún intermediario entre ambas ciudades, sobre el que no nos podemos pronunciar.

Los dos artífices del barro, Claudio de la Cruz y Miguel Perin, apenas nos arrojan datos sobre este entramado. A pesar de ello, intuimos la probabilidad de que el uno tuviera noticias del otro y viceversa, ya que ambos trabajaban el mismo material. De todas formas, De la Cruz sí que se relacionó con Niculoso Pisano, uno de los grandes ceramistas en la Sevilla de la época. Asimismo, sabemos que con Perin colaboró en cierta ocasión el pintor Antón Sánchez de Guadalupe, personaje estratégico, como un poco más adelante veremos (Gestoso y Pérez, 1904; Pleguezuelo, 1992; Sancho Corbacho, 1931). En cualquier caso, al igual que ocurría con el anterior Guillermo, algún intermediario debió de informarle sobre la demanda de un barrista, ya que las primeras noticias que tenemos de él en Sevilla es cuando directamente procede a firmar su contrato con la catedral.

Antes de terminar con esta enumeración de artistas sobre cuyos vínculos profesionales apenas disponemos de información, hemos de referirnos a Juan de Gante. En 1554 este maestro acoge en su taller como aprendiz a Antonio de Arroyo, con quien compartía ciudad de origen. El joven llega a Sevilla con unos diez años de edad y sin saber el idioma (Gestoso y Pérez, 1899; Palomero Páramo, 1983). Cabe cuestionarnos si la familia de este Antonio conociera de antemano a Juan de Gante y sabiendo del éxito de éste, mandara al niño a formarse en su taller. La otra hipótesis sería que el propio curador *ad litem* que interviene (o alguna otra autoridad civil) los pusiera en contacto, una vez llegado el niño a España.

Explicadas las circunstancias de los artífices más periféricos, a continuación, entramos de lleno en el asunto de las complicadas y nutridas redes sociales que generó esta colonia de extranjeros. En este esquema, los dos focos principales se llaman Roque de Balduque y Nicolás de Lyon. Otros maestros de protagonismo secundario serían Hans de Bruselas, Esteban Jamete y Juan Picardo, pero no podemos olvidarnos de otros escultores autóctonos como Jorge Fernández Alemán –el imaginero cordobés–, Juan Bautista Vázquez el Viejo e incluso Diego de Riaño. Todos estos mencionados sirven para cohesionar a un gran número de artistas foráneos, la mayoría de ellos, entalladores e imagineros.

Así, el pintor Antón Sánchez de Guadalupe actúa como enlace, pues se relaciona con varias figuras relevantes: Miguel Perin, al que ya nos hemos referido, Juan Alemán, el maestro Marco y Nicolás de Lyon. Hay otro pintor cercano a este núcleo, Francisco de Ledesma. Este artista, Ledesma, colaboró con Lyon, al igual que con un homónimo, Nicolás Tiller. Tiller, picardo, recurrió en ocasiones a otro pintor flamenco establecido en Málaga, Jácome de Lobeo y, en 1535, acogió a un aprendiz en su taller, Esteban. Todos ellos tienen en común haber trabajado en la catedral hispalense y que, quizás excepto Perin, el resto haya colaborado en algún momento con Jorge Fernández Alemán. Primero, Juan Alemán fue aprendiz de Fernández. Además, el maestro actúa poco después como fiador en un concierto de Juan (Ceán Bermúdez, 1800; *Documentos* [...], 1928; Gestoso y Pérez, 1899; Hasbach Lugo y Hernández Núñez, 1997; Hernández González, 2014; Hernández Díaz, 1933; Llordén, 1960; Martín Pradas, 2004; 2006; 2010; Recio Mir, 2009; Sancho Corbacho, 1931; Sauret Guerrero, 2003).

Segundo, Nicolás de Lyon también fue aprendiz suyo. Aunque Ceán Bermúdez no aclara si pudiera referirse a Nicolás Tiller o de Lyon, Sauret Guerrero se decanta por la hipótesis de Tiller –quien trabaja mayormente en Málaga y Écija–, dado que sus rasgos estilísticos son comparables a los de los seguidores de Fernández. De todas formas, no hemos de descartar una vinculación entre Fernández y Nicolás de Lyon, puesto que más tarde el primero avala al francés. En tercer lugar, Marco, o maestro Marco, se puede asociar con Pyeter Dancart, ya que es el continuador del retablo mayor de la catedral de Sevilla, cuya responsabilidad asumió hasta su fallecimiento en 1506, mientras que Fernández Alemán había llegado a Sevilla en 1505 para trabajar en el mismo retablo, por lo que es casi seguro que al menos debieron de mantener alguna conversación. A su vez, Juan Alemán asumió la terminación de otro retablo en Jerez de la Frontera por el fallecimiento de este Marco, siguiendo la traza original del flamenco.

De todos estos extranjeros estudiados, quizás uno de los más exitosos fue Nicolás de Lyon. En su taller sevillano se formaron Martín de León —su hijo—, Cristóbal Pérez y es posible que también un tal Pedro de Moros. Sus pintores de confianza, como hemos dicho, eran Sánchez de Guadalupe, Francisco Ledesma, Juan Ramírez y Juan Enríquez, pero también contaba con Andrés Ramírez y Hernando Sturmio, colaboradores también de Roque Balduque (cuyo círculo analizaremos más adelante). Lyon pudo haber trabajado junto a varios de ellos en la colegiata de Osuna. En las obras del Ayuntamiento hispalense, coincidió con los entalladores Jacques y Diego Guillén Ferrant; junto a este segundo Balduque colaborará después en las catedrales de Sevilla y Cáceres (Berjano Escobar, 1904a; 1904b; Ceán Bermúdez, 1800; Estella Marcos, 1975; Floriano Cumbreño, 1940-1941; Gestoso y Pérez, 1899; 1913; Gómez-Moreno, 1925; 1983; Gómez Sánchez, 2010; Hernández Díaz, 1935; 1937; 1970; Hernández González, 2014; Llordén, 1960; Mayer, 1911; Morales Martínez, 1981; 1928; 1984; Morón de Castro, 2004; Palomero Páramo, 2013; Pulido y Pulido, 1980; Romero Bejarano, 2013; Sauret Guerrero, 2003).

Siguiendo la estela de Nicolás de Lyon, en Granada, debió de coincidir con Diego de Siloé y con el entallador Pierres, activo allí entre 1528 y 1531. Dicho Pierres justo a continuación se desplazará a Sevilla, coincidiendo en fechas con Lyon y, además, fue compañero de Esteban Jamete en la catedral de Toledo, así como en el sepulcro del obispo de Calahorra. Otro de los entalladores que coincide con ese Pierres fue Pitiján, activo en Navarra y Toledo. Por último, sabemos que entre los contactos de Nicolás de Lyon se encontraban el vidriero Arnao de Vergara, los arquitectos Diego de Riaño, Rodrigo Gil de Hontañón y Martín de Gaínza, así como los entalladores Juan Picardo y Andrés López del Castillo (Bustamante García, 1988; Ceán Bermúdez, 1800; Estella Marcos, 1980; 1986; Gestoso y Pérez, 1899; Gómez-Moreno, 1925; 1931; Gómez Sánchez, 2010; Hernández Díaz, 1937; 1937; Morales Martínez, 1986; 1991; Navascués Palacio, 1972; Pellejero Soteras, 1941; Pérez Sedano, 1914; Sancho Corbacho, 1931; Turcat, 1994). Al igual que los policromadores Sánchez de Guadalupe y Ledesma funcionaron como nexos de unión, algo similar ocurre con Juan Picardo. Conoció a los arquitectos Diego de Riaño, Martín de Gaínza y Miguel de Gaínza. Figuraba asimismo en un consorcio al que ya nos hemos referido en el que participaron el vidriero Arnao de Vergara, Nicolás de Lyon y Martín de Gaínza. En las obras de la catedral coincidió con Juan Danvers, Cristóbal Voisin –quien enlaza con su hermano, establecidos en Jerez de la Frontera, llamado Nicolás, distinto de los dos homónimos anteriormente mencionados–, Cornieles y Jerónimo de Valencia (Ceán Bermúdez, 1800; Gestoso y Pérez, 1899; 1913; Gómez Sánchez, 2010; Hernández Díaz, 1937; Morales Martínez, 1979; 1981; 1991a; 1991b; Romero Medina y Romero Bejarano, 2017). El citado Cornieles, sin que podamos afirmarlo categóricamente, pudo haber entrado en contacto con Guillermo Alemán quien, a su vez, se relaciona con Francisco de Holanda. De nuevo, cabe la posibilidad de que

estos dos nos remitan a los primeros años de Jorge Fernández en Córdoba. Junto a Balduque, hasta aquí llevamos ya a los extranjeros que trabajaron para la fábrica catedralicia en el XVI.

Por otro lado, Juan Picardo también debió de relacionarse con Ricardo Copín, artífice cuya procedencia nos plantea dudas, así como con Tomás Francés. Junto a este último mencionado, Miguel Alemán y Didier Francés coincidieron el mismo año trabajando en las casas consistoriales. En fechas cercanas, Diego de Riaño contrató también a más franceses: Antonio, Germán, Gil y Jacques. Este último podría ser confundido con un homónimo que firma con nombre abreviado, Jaq., activo también por aquel entonces (mientras que uno estaba en Plasencia mientras el otro ya había llegado a Sevilla). Dicho Jaq. fue compañero de Diego Guillén Ferrant (Gómez-Moreno, 1983). Que todos ellos coincidieran no se debe a la mera casualidad, puesto que Diego de Riaño necesitaba artífices para trabajar en Sevilla y envió legados a Granada, Plasencia, Salamanca y a otras ciudades castellanas en 1531. Como respuesta a esta convocatoria, se presentaron ante él Nicolás de Lyon, uno de los Jacques y Antonio Francés. Poco después aparecerán Guzmán o Germán y Jamete (Gestoso y Pérez, 1899, vol. 1, pp. 83, 182-184, 193, 323-328, 327-328; vol. 2, pp. 275-276; Morales Martínez, 1981, pp. 72-78, 83; 1991; 1986, pp. 17-19; Pulido y Pulido, 1980, p. 152; Turcat, 1994, p. 43), aunque en este último caso ya no podemos relacionar su llegada claramente con la demanda del arquitecto.

Sobre el taller y las relaciones sociales de Esteban Jamete, destacaremos algunos de sus contactos profesionales más relevantes para los objetivos de este trabajo. Dejando a un lado el amplio taller que dirigía, son dignos de mención Andrés de Vandelvira, Felipe Vigarny y Juan de Juni; además, acoge en su taller al hijo de este último, Isaac. Destacamos entre sus aprendices a varios extranjeros: Santos Picardo, Pays o Apays, Hance de Brabante y Giralte de Flugo y, por último, Miguel Adán. Este Adán –aunque no sea extranjero– nos interesa, puesto que posteriormente se relacionó con Juan Martínez Montañés y acogió en su taller al francés Luis de la Haya. Por último, De la Haya empleó a su hijo Diego en el taller, como continuador del oficio (Arias Martínez, 2008; Barriocanal López, 2016; Campos Sánchez-Bordona, 1993; Domínguez Ortiz, 1933; Morales Martínez, 2004; Palomero Páramo, 1983; Parrado del Olmo, 2002; Recio Mir, 2009; Rodríguez, 1990; Ruiz Ramos, 2011; Turcat, 1994; Villa Nogales y Mira Caballos, 1993). Ahí podemos ver la transmisión de técnicas y saberes como si de una genealogía se tratara.

Antes nos hemos referido a Jerónimo de Valencia a propósito de Juan Picardo. Valencia fue un escultor ligado al sur de Extremadura, pues entre otras obras, fue el maestro principal de la sillería de la catedral de Badajoz. En esta misma sillería intervino Hans de Bruselas y, en algunos de los retablos de las capillas laterales, Luis de Morales. En ocasiones había artistas que llevaban actividades más lucrativas en paralelo. En otros países del norte de Europa, aunque la mayoría de estos solo se dedicaba a su oficio, algunos sí que ejercían actividades que les proporcionaban otra fuente de ingresos (Cassagnes, 2001, p. 251). Por tanto, no es una situación anómala o diferenciadora del contexto hispano. Sin lugar a dudas, el que lleva esta práctica al extremo es Hans de Bruselas. Además de lapicida y otros trabajos de talla, fue un exitoso magnate inmobiliario, con fincas tanto urbanas como agrícolas en su haber, cuyos alquileres y explotaciones le reportaban ingresos considerables. De hecho, buena parte de la documentación conservada en los archivos civiles pacenses se refiere a sus actividades empresariales. Quizás esa sea la razón por la que no le compensa vivir en Llerena o Zafra, los principales centros artísticos de la zona, ya que la antigua capital del reino Aftasí le permitiría compaginar su actividad escultórica con mejores perspectivas y facilidades de negocio. Es una hipótesis razonable, pero lo que sí es cierto es que se convirtió en una

personalidad bastante conocida entre los escribanos de la ciudad. Uno de ellos, Marcos de Herrera, incluso le dedicó unos versos que dejan bastante clara su opinión: “¡y dios me libre e defienda/de bruxel entallador/y del su procurador/que me dio rezia contienda!” (Hernández Nieves, 1990; Rodríguez Moñino, 1942).

Evitando desviarnos del hilo, Bruselas no hizo de la escultura su principal pasión, pero en todo momento estuvo vinculado a las artes. Serán sus dos hijos varones los continuadores de la tradición familiar: Juan de Bruselas, tras asumir varios encargos como entallador en la región, se embarcó rumbo a América; Pedro de Bruselas, por el contrario, se dedicará a la pintura y colaborará en el taller de Luis de Morales (Hernández Nieves, 1990; Marcos Álvarez, 2002-2003; García Mogollón, 2018; Rodríguez Moñino, 1942-1943; 1946-1947; Solís Rodríguez, 1973; 1984; 1986).

Respecto al taller de Rodrigo Lucas, establecido en Llerena, vemos que junto a él colaboraron los entalladores Martín de Holanda, Nicolás de Amberes, así como el pintor Estacio de Bruselas. Rodrigo Lucas no limitó su radio de acción al área llerenense, pues contactó con varios artistas sevillanos, entre ellos Francisco Isidro de Aguilar. Además de una trifulca con el escritor Mateo Alemán, se asoció con Aguilar, quien, a su vez, estableció vínculos con Juan Bautista el Joven y Andrés de Ocampo. No nos detendremos en analizar la relación política entre estos dos últimos, pero sí indicaremos que, de nuevo, Juan de Bruselas, hijo de Hans, trabajó con ellos (Banda y Vargas, 1974; Bleiberg, 1967; Hernández Nieves, 1988; 1990; 2004; López Martínez, 1929; Palomero Páramo, 1983). Hasta ahora hemos ido rodeando el taller de Roque de Balduque. Este maestro es el más abierto y, a la vez, el que sirve para enlazar a todos los demás núcleos. Puesto que muchas de las personalidades que hemos ido citando a lo largo de los talleres anteriores ahora confluyen, este nodo artístico es el que nos plantea mayor complejidad. En sus años de juventud, antes de acometer las obras del retablo de Santa María de Cáceres, se relacionó con algunos de los artistas que trabajaban tanto en la sacristía de la catedral de Sevilla, entre ellos, su futuro compañero Diego Guillén Ferrant. Más tarde colaborará con el entallador Pedro de Heredia y con el arquitecto Diego de Riaño. En las obras del consistorio hispalense coincidió con Miguel Alemán, Nicolás de Lyon y Esteban Jamete, activos en fechas próximas a la intervención del flamenco. Con algunos de ellos volvería a trabajar años más tarde en la colegiata de Osuna (Andrés Ordax, 1980; Berjano Escobar, 1904a; 1904b; Estella Marcos, 1975; Floriano Cumbreño, 1940; Gestoso y Pérez, 1899; Gómez-Moreno, 1941; Hernández Díaz, 1970; Hernández Nieves, 1990; Morales Martínez, 1981; 1984; 2006; Palomero Páramo, 1983; Pulido y Pulido, 1980).

En su madurez artística creó un círculo de profesionales y colaboradores próximos que dibujan su taller. Comenzando por el gremio de pintores, junto a Roque de Balduque trabajaron Pedro de Campaña, así como los policromadores y fiadores habituales del maestro, Andrés Ramírez y Antonio de Alfián. De igual forma, trabajó junto a otros pintores como Hernando de Sturmio, Pedro de Villegas Marmolejo y el vidriero Arnao de Vergara, quien además colaboró con el mencionado Andrés Ramírez. También otro extranjero, un tal Juan Andrés Flamenco actuó como padrino en el bautizo de su hija, hecho que nos informa de la comunicación entre artífices de distintas disciplinas plásticas (Bernal Ballesteros, 1977; Gestoso y Pérez, 1899; Giménez Fernández, 1927; Gómez Sánchez, 2007; 2010; Hernández Díaz, 1933; 1939; 1944; 1977; López Martínez, 1929; Morales Martínez, 1981; Muro Orejón, 1932; Sancho Corbacho, 1931; Serrera, 1976; Palomero Páramo, 1983). No podemos asegurar que este último fuera efectivamente vidriero, aunque ciertos indicios apuntan en esa dirección (Rodríguez Bote, 2022, vol. 2, pp. 505-516). Observamos asimismo que dos de los pintores citados, Ramírez y Sturmio, trabajaron con Nicolás de Lyon en varias ocasiones, como ya hemos indicado.

Pasando a los entalladores e imagineros que pudieron haber colaborado, en el primer escalafón citaremos a sus aprendices, que son Pedro de Paz y Alonso de Hipólito. Una vez emancipados, ellos contribuirán a difundir su estilo por Extremadura. Otros que también debieron de estudiar las obras del maestro Roque fueron Diego Ortiz de Guzmán —que después trabajará en Lima, Cuzco y Potosí, donde estableció su taller a partir de 1570—, así como el nativo americano Francisco Tito Yupanqui, discípulo, a la sazón, del citado Ortiz (Andrés Ordax, 1980; Bernales Ballesteros, 1989; Estella Marcos, 1990; García Mogollón, 1979; 2005; 2009; Mesa y Gisbert, 1972; 1983; Torres Pérez, 1981).

En cuanto a los oficiales o maestros que colaboraban con Balduque, hemos de referirnos a Jerónimo Hernández, relacionado profesionalmente con Andrés de Ocampo y Juan Bautista Vázquez el Mozo. Además, el propio Vázquez también actuó como fiador de Balduque. De igual forma, mencionaremos a Francisco Isidro Aguilar y Pedro de Bruselas, que enlazan con el taller de Rodrigo Lucas; de hecho, el antiguo retablo de Azuaga fue sucesivamente traspasado entre todos estos maestros (Banda y Vargas, 1974; Gestoso y Pérez, 1899; Hernández Díaz, 1944; Hernández Nieves, 1988; 1990; 2004; López Martínez, 1929; Palomero Páramo, 1983; Sánchez, 2013).

Evidentemente, no podemos dejar de mencionar a Juan Giralte, quien absorbe las fórmulas de Balduque y se responsabiliza de sus compromisos pendientes tras la defunción del maestro. Este es el verdadero continuador del taller. Sus fiadores eran otro flamenco, Xofiero Anríquez, así como el pintor Juan de Zamora, miembro de la familia política del propio Giralte, quien en 1568 paga parte de la fianza para sacarlo de la cárcel. Colaboraron con él Enrique de Suiste, entallador (y cochero) de igual forma extranjero, Nicolás Sánchez y el aprendiz Matías de la Cruz. Giralte mantuvo una estrecha relación profesional con Juan Bautista Vázquez el Viejo, pues habían sido antiguos compañeros en el taller de Balduque, compartían amistades, como Juan Bautista Vázquez el Joven —hijo del Viejo, como su nombre sugiere— o Melchor Turín. Junto a Vázquez el Viejo también trabajaron en alguna ocasión otros conocidos por Balduque, como Nicolás de Lyon y Jerónimo Hernández. Quizás en su taller estuvo empleado Melchor de Pierres quien, a su vez, cuenta con Juan de Holanda (Bernales Ballesteros, 1977, pp. 359-361; 1977, p. 38; Cavero de Carondelet, 2014, pp. 29-30; Escudero Barrado, 2016, pp. 51-64; Estella Marcos, 1990, p. 52; Gestoso y Pérez, 1899, vol. 1, p. 329; vol. 3, pp. 3, 76, 94; Giménez Fernández, 1927, pp. 91-92; Gómez-Moreno, 1931, pp. 73, 90; Hernández Díaz, 1933, p. 48; 1935, pp. 248-249; 1944, pp. 102-104; 1951, pp. 34-35; 1970, pp. 377; López Martínez, 1929, pp. 32, 35-37, 53, 106-107; Muro Orejón, 1932, pp. 55-57; Palomero Páramo, 1983, pp. 109, 140-143, 150-153, 160-161; 2006, pp. 74-78; Rodríguez Bote, 2022, vol. 2, pp. 133-135; Sancho Corbacho, 1931, pp. 23-36; Zarco del Valle, 1916, p. 244).

Suponemos que la mayoría de ellos tendría una existencia bastante humilde. Sin ir más lejos, tanto Juan Alemán como Hunric Dubar compartían alquiler con otros artistas, el primero con el imaginero Juan Pérez en 1514 y el segundo con el cantero Nicolás Pinón en 1551. Aunque desconocemos las circunstancias personales de cada uno de estos, cabría interpretar esta diferencia temporal como un dato homogeneizador en relación al nivel adquisitivo del escultor. Dicho con otras palabras, a pesar del transcurso del tiempo, las dificultades económicas a las que se enfrenta el artista se mantienen. Otro ejemplo similar es Juan Giralte, quien durante un tiempo vive en un inmueble de su suegro, hasta que dos años más tarde consigue emanciparse y se muda del barrio de San Juan de la Palma a la colación del Salvador (Gestoso y Pérez, 1899; *Documentos* [...], 1928; Escudero Barrado, 2016; Gómez Sánchez, 2006; Hernández González, 2014; López Martínez, 1929; Palomero Páramo, 1983).

#### 4. CONCLUSIONES

Observamos, por tanto, cómo el entramado de las relaciones se caracteriza por una complejidad formidable, de la cual podemos abstraer algunas conclusiones provisionales. El primer rasgo es la endogamia, pues muchas veces los vínculos profesionales son también familiares, por medio del matrimonio, y, de igual forma, existe la predisposición a relacionarse con extranjeros, es decir, hay una fuerte tendencia a la colaboración entre paisanos. Ello no es de extrañar, ya que una buena parte de los entalladores e imagineros activos en la época eran foráneos. Es harto difícil, casi imposible, hallar entallador nórdico, que trabaje exclusivamente con compañeros de gremio españoles, sin recurrir habitualmente a algún compatriota.

En efecto, podemos incluso detectar algunos artistas (tanto escultores como pintores, extranjeros y endógenos) que actúan como núcleos de estos vínculos profesionales. Personalidades estratégicas como Roque Balduque o Nicolás de Lyon se convirtieron en maestros de éxito que residían en la capital, donde instalaron sus respectivos talleres. De igual forma, la estrecha colaboración con pintores y policromadores también es reseñable y, de esta manera, hubo pintores que colaboraban frecuentemente con una amplia cartera de maestros entalladores e imagineros.

Igualmente, observamos el desarrollo de un doble sistema de redes de contacto: si, por un lado, se amigaron con otros artistas autóctonos, colaboraron en talleres e incipientes gremios y consiguieron establecer acuerdos con comitentes, tanto particulares como institucionales, de primer orden. Así, estos artífices formaron una tupida red de contactos, una tela de araña, en la que prácticamente todos participaban y compartían amistades. Solo algunos muy pocos parecieran quedar más aislados en el esquema general, lo que probablemente se deba a circunstancias coyunturales o a falta de documentación conocida.

En este enlace (<https://acortar.link/RnVTRf>) se encuentra la relación bibliográfica completa empleada en este trabajo. Por razones editoriales, hemos seleccionado las referencias citadas más recientes.

#### REFERENCIAS

- Arias Martínez, M. (2008). Revisando a Juan de Juni en San Marcos de León. Fuentes y modelos. *Boletín de la Real Academia de Bellas Artes de la Purísima Concepción*, 43, 9-34.
- Crespo Guijarro, A. S. y Crespo Muñoz, F. J. (2015). Nuevas noticias sobre Huberto Alemán, escultor al servicio de Isabel la Católica. *Archivo Español de Arte*, 88(352), 403-408.
- Escudero Barrado, E. (2016). Juan de Zamora, “pintor de ymaginería”: Nuevos datos sobre sus relaciones profesionales y familiares. *BSAA Arte*, 82, 51-64.
- Fernández del Hoyo, M. A. (2012). *Juan de Juni, escultor*. Secretariado de publicaciones e intercambio editorial. Universidad de Valladolid.
- García Mogollón, F. J. (2005). Notas sobre el retablo mayor parroquial de Sierra de Fuentes y sus artífices, el escultor Pedro de Paz y el entallador Francisco Pérez. *Norba: Revista de arte*, 25, 37-62.
- García Mogollón, F. J. (2009). *Viaje artístico por los pueblos de la Sierra de Gata (Cáceres): Catálogo monumental*. Universidad Pontificia, Instituto Teológico «San Pedro de Alcántara».

- García Mogollón, F. J. (2018). El pintor Luis de Morales y los obispos don Francisco de Navarra y Hualde y don Juan Enríquez de Ribera y de los Pinelos. En M.T. Rodríguez Prieto (Ed.), *Luis de Morales: Exposición MUBA, 2 de octubre-14 de noviembre 2018* (pp. 51-71). Museo de Bellas Artes de Badajoz, Diputación de Badajoz.
- Gómez Sánchez, J. A. (2006). Santiago de Pesquera y Juan Giralte en el Ayuntamiento de Sevilla (1541-1571). *Laboratorio de Arte: Revista del Departamento de Historia del Arte*, 19, 67-84.
- Gómez Sánchez, J. A. (2007). Pedro de Villegas Marmolejo (1519-1596): Nuevas obras y documentos. *Laboratorio de Arte: Revista del Departamento de Historia del Arte*, 20, 55-80.
- Gómez Sánchez, J. A. (2010). De Arnao de Vergara a Vicente Menardo. Nuevos documentos de artistas vidrieros del Renacimiento sevillano. *Laboratorio de Arte: Revista del Departamento de Historia del Arte*, 22, 51-71.
- Hernández González, S. (2014). *La escultura en madera del Gótico final en Sevilla. La sillería del coro de la catedral de Sevilla*. Diputación Provincial.
- Hernández González, S. (2015). La sillería del coro de la catedral de Sevilla, simbiosis del Gótico y el Mudéjar: Diseño arquitectónico y ornamental. En F. Villaseñor Sebastián (Ed.), *Choir Stalls in Architecture and Architecture in Choir Stalls* (pp. 204-233). Cambridge Scholars Publishing.
- Martín Pradas, A. (2006). Nuevos datos sobre la sillería de coro del convento de Santa Inés del Valle de la Orden de Clarisas Franciscanas de Écija. En *Jornadas de protección del patrimonio histórico (3ª y 4ª, 2004-2005)* (pp. 295-307). Asociación de amigos de Écija.
- Martín Pradas, A. (2010). Sillería y facistol del coro bajo del convento de Santa Inés del Valle de Écija procedente de Osuna. *Cuadernos de los Amigos de los Museos de Osuna*, 12, 56-58.
- Morales Martínez, A. J. (2006). La arquitectura del Ayuntamiento de Sevilla. Resumen de la vida e historia de un edificio. *Boletín del Instituto Andaluz del Patrimonio Histórico*, 14(57), 56-57.
- Palomero Páramo, J. M. (2013). El entallador Jorge Fernández: Las arras en Córdoba y el testamento en Sevilla. En M.Á. Zalama Rodríguez y P. Mogollón Cano-Cortés (Eds.), *Alma Ars. Estudios de Arte e Historia en homenaje al Dr. Salvador Andrés Ordax* (pp. 41-45). Universidad de Extremadura, Universidad de Valladolid.
- Pereda, F. (2013). *Las imágenes de la discordia: Política y poética de la imagen sagrada en la España del Cuatrocientos*. Marcial Pons.
- Recio Mir, Á. (2009). La versatilidad del Renacimiento: Variedad material, icónica, tipológica y funcional. En F. J. Herrera García, Á. Recio Mir, F. Halcón, & A. Pleguezuelo Hernández (Eds.), *El retablo sevillano desde sus orígenes hasta la*

- actualidad* (pp. 72-126). Diputación Provincial, Fundación Real Maestranza de Caballería de Sevilla, Fundación Cajasol.
- Rodríguez Bote, M. T. (2013). La corriente escultórica nórdica en la España del XVI. *Yakka*, 20(24), 173-187.
- Rodríguez Bote, M. T. (2016). D'imagier à ymaginero: La présence de sculpteurs septentrionaux en Espagne aux XV<sup>e</sup>-XVI<sup>e</sup> siècles. *Bulletin du Centre d'études médiévales d'Auxerre (Bucema)*, 20.2. <https://doi.org/10.4000/cem.14535>
- Rodríguez Bote, M. T. (2022). *Escultores septentrionales en el Renacimiento sevillano (1490-1580). Entalladores e imagineros centroeuropeos en el foco escultórico hispalense*. Universidad de Extremadura.
- Romero Bejarano, M. (2013, marzo 25). El escultor Nicolás de León en Jerez (II). *Diario de Jerez*.
- Romero Medina, R. y Romero Bejarano, M. (2017). La obra tardogótica de la Cartuja de la Defensa de Jerez de la Frontera. Reflexiones sobre la intervención de Diego de Riaño. *De Arte*, 16, 31-48.
- Ruiz Ramos, F. J. (2011). *La sacra capilla de El Salvador de Úbeda. Estudio histórico-artístico, iconográfico e iconológico*. Asociación Cultural Ubetense «Alfredo Cazabán Laguna».
- Sánchez, J. M. (2013). Los obradores artísticos sevillanos del siglo XVI: Adaptaciones y cambios para satisfacer los encargos del mercado americano. *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 35(103), 176-196.

## Capítulo 22. Revisión sobre los mecanismos lingüísticos del francés y del español para indicar un cambio cromático

Carmen Quintero Álvarez de Eulate

<https://orcid.org/0000-0001-6503-9764>

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria (España)

<https://doi.org/10.14679/4717>

**Resumen:** Este manuscrito presenta una revisión de los principales mecanismos lingüísticos utilizados en francés y en español para expresar el cambio cromático. Desde una perspectiva contrastiva, se analizan tres estrategias fundamentales: la utilización de verbos generales de coloración (*peindre, colorer/pintar, teñir*), la derivación verbal a partir de términos básicos de color (*rougir, verdir, azular, etc.*) y el empleo de verbos semicopulativos combinados con adjetivos cromáticos (*devenir jaune, ponerse gris, etc.*). El estudio se apoya en una selección representativa de trabajos previos y en los datos lexicográficos y de corpus que incluyen, prestando especial atención a los factores morfológicos, semánticos y cognitivos que condicionan la productividad y la frecuencia de uso de cada mecanismo. Asimismo, se examinan los casos particulares de ciertos colores (como *rose/rosa, orange/naranja* o *marron/marrón*), cuya capacidad para generar verbos derivados resulta limitada, marginal o dependiente del registro, lo que favorece el recurso a construcciones con verbos semicopulativos. El artículo propone una síntesis sistemática de las aportaciones existentes y ofrece una base teórica para futuros estudios diacrónicos y aplicados sobre la expresión lingüística del cambio de color.

**Palabras clave:** color, lingüística, verbos, semicopulativo, derivación

**Abstract:** This contribution presents a review of the main linguistic mechanisms used in French and Spanish to express colour change. From a contrastive perspective, three fundamental strategies are analysed: general colouring verbs (*peindre, colorer/pintar, teñir*), verbal derivation from basic colour terms (*rougir, verdir, azular, etc.*) and the use of semi-copulative verbs combined with chromatic adjectives (*devenir jaune, ponerse gris, etc.*). The study is based on a representative selection of previous works and the lexicographical and corpus data they include, paying special attention to the morphological, semantic and cognitive factors that condition the productivity and frequency of use of each mechanism. It also examines the particular cases of certain colours (such as *rose/rosa, orange/naranja* or *marron/marrón*), whose ability to generate derived verbs is limited, marginal or dependent on register, which favours the use of constructions with semi-copulative verbs. The article proposes a systematic synthesis of existing contributions and offers a theoretical basis for future diachronic and applied studies on the linguistic expression of colour change.

**Keywords:** color, linguistics, verbs, semicopulative, derivation

### 1. INTRODUCCIÓN

Los términos de color se refieren, en su significado literal, a una propiedad de un objeto del mundo. Una particularidad de esta propiedad es que puede ser cambiante. Además,

esta modificación cromática puede ser natural e involuntaria o intencional. Ante esta situación, la lengua francesa y la lengua española utilizan los mismos recursos para puntualizar esos matices (cromáticos y semánticos). Así, no significarán exactamente lo mismo *las hojas amarillean/se ponen amarillas* y *Ana coloreó las hojas de amarillo*. Aunque el cambio cromático pueda ser el mismo, cada frase incluye aspectos semánticos diferentes.

### **1.1. Estado de la cuestión**

El estudio de los términos cromáticos es de gran complejidad y riqueza, como lo muestran las extensas obras de Bernez (2014), Rello (2008), Díaz (2017), de Saussure (2017) o Quintero (en prensa). En estos estudios se analizan diferentes aspectos de los términos de color: lexicografía, morfosintaxis, semántica, pragmática y fraseología. Por esta razón, no deben ser ignorados para un trabajo como este. Sin embargo, los mecanismos para indicar un cambio de color podrían completarse a partir de otros estudios de menor extensión, pero de mayor especificidad. Tal es el caso de estudios como los que se presentan a continuación. Gallardo (1981) y Timmermann (2002a, 2002b) constituyen los primeros estudios centrados en la morfología de los verbos cromáticos en las lenguas de estudio; de Saussure (2014) ha analizado, además de su comportamiento sintáctico, su semántica, aspectos que conforman los puntos clave del estudio de Salinas-Kahloul (2019), quien analiza también las definiciones de algunos verbos (*rougir*, *bleuir*, *verdir* y *jaunir*) según el diccionario electrónico *Les Verbes français* de Dubois & Dubois-Charlier (1997); Lauwers, Enghels y Dufour (2018) y, más tarde, Enghels y Lauwers (2020) proponen un análisis de corpus a partir de los verbos *peindre* y *colorer*, y *pintar*, *teñir* y *colorear* respectivamente; Kleiber y Theissen (2021) se han focalizado en el valor de *rougir* en la expresión *rougir de colère*, y Kalinowska (2023) se ha centrado en la estructura *ponerse + adjetivo de color* en el español de los siglos XVI y XVII, tratando también el sentido metafórico del color cuando se refiere a una emoción.

Todos estos estudios mencionados han sido seleccionados para desarrollar los diferentes puntos de este artículo. En efecto, se trata de estudios cuya base científica se ve justificada por la metodología seguida: bibliografía completa y fundamentada, estructura lógica, análisis bibliográficos, distribucionales o de corpus, etc. Para llegar a estas obras, nos han servido de base los primeros trabajos enumerados que, debido a su extensión, presentan una bibliografía muy completa para consultar. Además, la búsqueda por palabras clave en plataformas como Google Scholar, Dialnet o los propios catálogos de bibliotecas universitarias ha resultado de especial utilidad para ampliar el alcance de los estudios. Como nos hemos centrado en las lenguas española y francesa, hemos descartado estudios no comparativos focalizados en otras lenguas. Por último, si bien hemos querido priorizar los trabajos más recientes, recurrir a obras anteriores resulta necesario para entender muchas ideas esenciales del tema y no olvidar qué trabajos las han aportado.

### **1.2. Objetivos**

La enumeración del subapartado anterior nos permite entender la heterogeneidad de trabajos en torno a un tema común más amplio: el cambio cromático y su expresión en lengua. Así, el objetivo de este artículo es presentar una síntesis lógica de los trabajos realizados hasta ahora en relación con el tema que nos atañe, y concentrándonos en las dos lenguas de estudio. Muchas investigaciones se centran solo en una lengua, pero la mayor parte de aspectos son comunes en francés y en español. Para exponer de manera clara, sintetizada y lógica la información de los diversos trabajos existentes, se propondrá, en primer lugar, una breve explicación sobre los términos objeto de estudio. En segundo lugar, dividiremos las estrategias lingüísticas utilizadas para indicar los cambios de color en tres grupos: el uso de verbos generales de coloración (*pintar*, *teindre* etc.), la

derivación (sufijos, prefijos, etc.) y la combinación de verbos semicopulativos y los adjetivos de color (*volverse negro, devenir blanc*, etc.).

## 2. MECANISMOS LINGÜÍSTICOS PARA INDICAR UN CAMBIO CROMÁTICO

### 2.1. Términos básicos de color: objeto de estudio

Como más adelante haremos alusión a la noción de término básico de color, resulta esencial dedicar unos párrafos a la explicación de la misma. Los antropólogos Berlin y Kay (1969) analizaron un gran número de lenguas y establecieron la existencia de un máximo de 11 de términos de base (algunas lenguas cuentan con menos, pero ninguna con más). Estos autores, así como Michel Pastoureau (por ejemplo, Pastoureau, 2013) o Golka (2014), coinciden en esta afirmación para el francés, aplicable también al español. Basándonos en estos estudios, en Quintero (en prensa, pp.56-57) se propone una serie de criterios que fundamentan la selección de los términos: no tener hiperónimos, salvo el término *color*; ser hiperónimo de otros términos o sintagmas cromáticos (por ejemplo, *naranja* y *rosa* pueden ser hiperónimos de *salmón*); no tener restricción contextual (contrariamente a términos como *rubio*); ser el término más empleado entre sus cohipónimos. Por ejemplo, si bien *cárdeno*, *bermejo*, *colorado* y *rojo* pueden designar el mismo color, *rojo* sería el más empleado y, por tanto, constituiría el término de base de la lengua española actual.

Así, una vez establecidos los criterios, podemos considerar que los términos básicos de color actuales del francés de Francia metropolitana son: *blanc, noir, rouge, bleu, jaune, vert, orange, rose, violet y marron*. Para el español de España se retendrán los siguientes: *blanco, negro, rojo, azul, amarillo, verde, naranja, rosa, morado y marrón*.

### 2.2. Verbos generales de coloración

Como se expuso unas líneas más arriba, Lauwers, Enghels y Dufour (2018) estudian los verbos de coloración *peindre* y *colorer*. En su artículo, los autores señalan que dichos verbos no presentan el mismo grado de especialización agentiva ni el mismo comportamiento diatésico en las construcciones de cambio cromático. Efectivamente, *peindre* se inscribe prototípicamente en una construcción transitiva cuyo sujeto es humano y claramente agentivo, lo que implica un control intencional del proceso y una planificación del resultado cromático, como en *il a peint la porte en vert* o *l'artiste a peint la façade en rouge*. En estos casos, el cambio de color constituye el objetivo central de la acción y se codifica mediante una estructura resultativa. Por el contrario, *colorer* presenta una mayor flexibilidad semántica y sintáctica, ya que puede seleccionar tanto sujetos humanos como inanimados, lo que permite describir no solo acciones voluntarias (*il a coloré le dessin en jaune*), sino también cambios cromáticos inducidos por causas naturales (*le soleil colore le ciel en orange*). Además, a diferencia de *peindre*, *colorer* admite un empleo pronominal neutro, en el que el cambio de color se presenta como un proceso no controlado y sin agente externo explícito, como en *le ciel se colore peu à peu* o *ses joues se sont colorées de rouge*, lo que refuerza su afinidad con lecturas inacusativas y con una conceptualización gradual del cambio de color.

En cuanto al uso de preposiciones, los autores explican que no todas expresan resultados. Mientras que *en* y *de* sí forman construcciones resultativas (indican directamente el estado final de color), *avec*, *à* y *par* expresan, en la mayoría de los casos, un medio o instrumento. Además, el uso de *en* y *de* en francés no es arbitraria. En general, *de* permite un mayor número de modificadores de color (es decir, de diferentes procesos lingüísticos para añadir una información sobre un color como *verdâtre, clair, merveilleux*, etc.). Sin

embargo, *en* solo acepta el término de color sin artículo con algunos modificadores neutros: *peint en bleu foncé*, *peint d'un bleu foncé brillant très beau*.

Otra diferencia notable es el uso con predicados agentivos: mientras que es frecuente con la preposición *en*, es menos natural con *de*: *il peint le mur en blanc* resulta natural, mientras que *il peint le mur de blanc* no lo es. En efecto, lo más frecuente con *de* es el uso con predicados no agentivos: *le visage se colore d'une rougeur soudaine*. En ejemplos como este, el sujeto no controla la acción cromática, no existe un agente humano que lleve a cabo la acción. Además, la preposición *de* suele indicar que el cambio de color es una manifestación que afecta al objeto: en el ejemplo con *visage*, podría tratarse de una emoción. Al contrario, *en* suele indicar que el cambio de color es un estado final del objeto, como el ejemplo de *mur*, donde ya se podría decir que la pared 'es blanca', frente a la cara que 'estaba roja' de una emoción. Así, mientras que podremos decir *le mur est blanc maintenant (et désormais)*, será menos natural decir *son visage est désormais rouge* en un sentido de propiedad permanente.

Los datos de Enghels y Lauwers (2020) muestran que la construcción resultativa de cambio cromático en español constituye un esquema autónomo y altamente productivo, articulado en torno a cuatro construcciones que se distinguen por la forma del complemento resultativo y por el grado de resultatividad que expresan. La variante más frecuente es la introducida por la preposición *de* (*teñir el pelo de rojo*), que codifica de manera prototípica el estado final alcanzado por la base, y presenta una lectura fuertemente resultativa: el color expresado es el resultado estable del proceso. La preposición *en* (*pintar la puerta en azul*) aparece con menor frecuencia y tiende a asociarse a contextos en los que el color se concibe como una configuración espacial o modal del resultado, más cercana a una representación o a un modo de aplicación que a un estado inherente; por ello, ocupa una posición intermedia en la escala de resultatividad. Las construcciones instrumentales con *por*, *con* y *a* (*pintar la pared con tonos cálidos*) no expresan directamente el estado final, sino el medio o instrumento mediante el cual se produce el cambio cromático, y por tanto se sitúan en el extremo menos resultativo del continuo. Finalmente, la variante no marcada (*pintar la casa verde*) es minoritaria en español. Representa la forma más cercana al inglés y expresa un estado final altamente integrado en la estructura argumental del verbo. Así, al contrario que en francés, cuya estructura sin preposición no resulta natural, en español es posible aunque se mantiene minoritaria.

Además de esta clasificación formal, el estudio identifica varios factores que influyen en la selección de cada micro-construcción: la aspectualidad del evento (las formas perfectivas favorecen *de*, mientras que las imperfectivas permiten mayor variación); la diátesis; la naturaleza de la base (las bases animadas favorecen lecturas más resultativas y, por tanto, *de*); y el tipo de color expresado (los colores específicos y no metafóricos favorecen *de*, mientras que los términos más complejos o modificados pueden aparecer con *en* o con construcciones instrumentales). Estos parámetros confirman que la variación formal no es libre, sino que responde a diferencias semánticas sistemáticas. Para acompañar estas afirmaciones de ejemplos, la Tabla 1 propuesta más abajo resulta de especial utilidad.

En cuanto a la comparación con el francés, Enghels y Lauwers retoman la jerarquía establecida por Lauwers, Dufour y Enghels (2018), según la cual el francés también presenta una gradación formal entre construcciones más y menos resultativas: mientras que en francés la selección entre *en* y *de* codifica diferencias semánticas claras (*en* expresa el estado final, *de* una manifestación o apariencia), en español la oposición *de/en* no es semánticamente equivalente: *de* es la forma resultativa por excelencia, mientras que *en*

no expresa manifestación, sino un modo de configuración del color. Esta divergencia tipológica explica por qué *pintar de X* no se traduce sistemáticamente por *peindre de X*, y por qué *pintar en X* no equivale a *peindre en X*. En conjunto, el análisis confirma que tanto el español como el francés disponen de un repertorio formal rico para expresar cambios cromáticos agentivos, pero difieren en la gramaticalización semántica de las preposiciones y en la jerarquía de sus construcciones. Para facilitar el contraste de lenguas y a modo de síntesis, se proponen dos tablas (Tabla 1 y Tabla 2) que ilustran la información propuesta en las líneas precedentes:

**Tabla 1.** Preposiciones en la construcción resultativa en español.

Preposición	Uso/significado	Ejemplo
<i>de</i>	Expresa el estado final alcanzado; forma más resultativa y frecuente	<i>Teñir el pelo de rojo</i>
<i>en</i>	Expresa el color como configuración o modo de aplicación; menos resultativa	<i>Pintar la puerta en azul</i>
<i>con</i>	Preposición instrumental; indica el medio o material	<i>Pintar la pared con tonos cálidos</i>
<i>por</i>	Instrumental o causal; muy poco frecuente	<i>Teñir la tela por inmersión</i>
<i>a</i>	Marca instrumental o técnica; uso restringido	<i>Teñir la lana a mano</i>
(sin preposición)	Complemento adjetival directo; forma no marcada y muy resultativa (poco frecuente)	<i>Pintar la casa verde</i>

**Tabla 2.** Preposiciones en la construcción resultativa en francés.

Preposición	Uso/significado	Ejemplo
<i>en</i>	Expresa el estado final objetivo; forma más resultativa	<i>Il a peint la porte en rouge</i>
<i>de</i>	Expresa manifestación, apariencia o reacción; cambios no controlados	<i>Son visage s'est coloré de rouge</i>
<i>avec</i>	Preposición instrumental; indica el medio o material	<i>Il a peint la façade avec des couleurs vives</i>
<i>par</i>	Instrumental o causal; muy poco frecuente	<i>Le métal a été bleui par la chaleur</i>
(sin preposición)	No es natural en el francés de Francia	<i>Peindre la porte rouge</i>

### 2.3 Derivación

Por lo que respecta a la formación derivativa de los verbos de color, Timmermann (2002b) explica que, en francés, la formación de los verbos de color se realiza a partir de la forma femenina del adjetivo, y que la consonante final debe ser sonora. Cuando no lo es, se produce una modificación ortográfica y fonética, como en *vert* → *verte* → *verdir*. Este mecanismo da lugar a una notable regularidad formal dentro del sistema verbal cromático del francés, que contrasta con la mayor diversidad observada en español. En general, los adjetivos de color aceptan la derivación verbal en *-ir*: *blanchir*, *noircir*, *rougir*, *verdir*, *jaunir* y *bleuir*. A partir de estos verbos básicos pueden formarse derivados mediante la adición de prefijos como *re-*, que marca una repetición o intensificación (*reblanchir*, *renoircir*, *reverdir*) o *dé-*, que añade la idea de una pérdida o reversión del color

(*dénoircir, dérourgir, débleur*). Estos procesos muestran la productividad del sistema y su capacidad para expresar matices aspectuales, temporales y semánticos.

En español, los mecanismos de derivación verbal son más variados que en francés. Los sufijos más productivos son *-ar* y *-ear* (*azular, verdear, grisear*, etc.). Rello (2008) destaca el papel central de la parasíntesis en español, entendida como la adición simultánea de prefijo y sufijo. Los diferentes esquemas son los siguientes: adjetivo + *-ar* (*agrisar, amaratarse*); *en-/em-* + adjetivo + *-ecer* (*enrojecer*); *en-* + adjetivo + *-ar* (*enrojar*); *son-* + adjetivo + *-ar* (*sonrojar*); *son-* + adjetivo + *-ear* (*sonrosear*).

Además, a nivel semántico, la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009-2011) señala que los verbos en *-ear* suelen denotar la aparición incipiente de un color o su manifestación parcial (*amarillear, rojear, grisear*), generalmente con valor intransitivo, aunque algunos admiten usos transitivos secundarios, especialmente en contextos técnicos o literarios: *el sarro amarillea los dientes*.

Para ilustrar las posibilidades verbales existentes en ambas lenguas, retomaremos en Tabla 3 lo propuesto por Quintero (en prensa, p. 204):

**Tabla 3.** Verbos derivados de color según Quintero (en prensa, p.204).

Término básico	Verbos de color en francés	Verbos de color en español
<i>Blanc/Blanco</i>	<i>Blanchir, reblanchir</i>	<i>Blanquear, emblanquear, blanquecer, emblanquecer</i>
<i>Noir/Negro</i>	<i>Noircir, dénoircir, renoircir</i>	<i>Negrear, negreguear, renegrear, ennegrecer, denegrecer, denegrir, negrecer</i>
<i>Rouge/Rojo</i>	<i>Rougir, dérourgir, rougeoyer</i>	<i>Enrojar, sonrojar, rojear, enrojecer, sonrojea</i>
<i>Vert/Verde</i>	<i>Verdir, reverdir, verdoyer</i>	<i>Verdear, verdeguear, enverdecer, reverdecer</i>
<i>Jaune/Amarillo</i>	<i>Jaunir, déjaunir</i>	<i>Amarillear, amarillecer, enamarillecer(se)</i>
<i>Bleu/Azul</i>	<i>Bleuter, bleuir, débleur</i>	<i>Azular, azulear</i>
<i>Marron/Marrón</i>	-	-
<i>Violet/Morado</i>	<i>Violeter, violacer</i>	<i>amaratarse</i>
<i>Rose/Rosa</i>	<i>Rosir, roser</i>	<i>Sonrosar(se), rosear, sonrosear, rosarse</i>
<i>Orange/Naranja</i>	<i>oranger</i>	<i>anaranjar</i>
<i>Gris/Gris</i>	<i>Griser, grisailler, grisonner</i>	<i>Grisear, agrisar</i>

Como se puede observar, parece que la mayoría de los términos básicos de color pueden dar lugar a un verbo por derivación. La presencia de los verbos de esta tabla se basa en la búsqueda de diferentes diccionarios franceses y españoles actuales en Quintero (en prensa). Sin embargo, los cinco últimos términos de la tabla constituyen casos particulares que se explicarán a continuación.

### 2.3.1 Casos particulares

Tras el recorrido de los diferentes mecanismos de la lengua española y francesa, se puede observar una gran productividad general. Sin embargo, no todos los términos de color los aplican de la misma manera o con la misma frecuencia. Según Gallardo (1981), solo los

llamados «verdaderos nombres de color», es decir, aquellos que designan exclusivamente una propiedad cromática y no una entidad del mundo, pueden servir de base para la formación de verbos con sentido cromático. Así, mientras que a partir de *vert* o *verde* se forman verbos como *verdir* o *verdear*, otros términos como *turquoise* o *turquesa* no dan lugar a verbos por derivación: *\*turquoisier*, *\*turquesear*. Si bien esta afirmación permite justificar la rareza de la derivación verbal en términos que designan matices (*turquesa*, *beige*, *arena*, etc.), se da a entender que los términos de base que provienen de objetos (como *rose/rosa*, *orange/orange*, etc.) no podrán formar verbos por derivación. Dicha idea no resulta del todo pertinente, como se mostrará en los párrafos siguientes.

En primer lugar, lo que más llama la atención de la tabla precedente es la ausencia total de verbo formado a partir de *marron/marrón*. Como se indica en Quintero (en prensa), la naturaleza nominal del término (que designa un fruto) en francés podría explicar esta ausencia. En español, la incorporación tardía del adjetivo en los diccionarios (principalmente a partir del siglo XX) podría apoyar la dificultad para la formación verbal. Además, la existencia del verbo *pardear*, proveniente de *pardo* (término que designaba entre el gris y el marrón según el siglo) puede haber contribuido a la falta de derivación, al igual que *brunir*, proveniente de *brun* en francés. Además, en ambos casos, se puede recurrir a los verbos copulativos como *devenir* o *ponerse*, formando estructuras que cumplen la misma función que los verbos cromáticos tradicionales. Esto, siguiendo la hipótesis propuesta en Quintero (en prensa), podría ser el reflejo de una tendencia moderna hacia esta solución, más aceptada que la creación de nuevos verbos derivados.

En cuanto al término *violet*, sus derivados no se incluyen en Timmermann (2002b), pero se documentan verbos como *violacer* (uso literario) y *violeter* (ámbito técnico de la tintorería) en los diccionarios estudiados en Quintero (en prensa). Aunque su frecuencia es reducida, estos verbos muestran que la marginalidad de una forma verbal no implica necesariamente su inexistencia ni su imposibilidad dentro del sistema.

En relación con *rose/rosa*, Timmermann (2002b) afirma que *rosa* no constituye un color focal, sino una tonalidad derivada del rojo, lo que explicaría la ausencia de verbos y de un sistema de matices propios. Sin embargo, esta postura resulta discutible. En primer lugar, *rosa* puede formar compuestos como *rosa fucsia* o *rosa chicle*, que funcionan como hipónimos claros (no diríamos *\*rojo chicle*), lo que refuerza su estatus como término cromático autónomo dentro del sistema léxico. Como se indica en Quintero (en prensa), el diccionario *Larousse* registra *rosir* y *roser*, con valores transitivos e intransitivos, aunque marcados como literarios. En español, el *Diccionario de la Lengua Española* recoge verbos como *sonrosar* (‘dar a algo color de rosa’) y *rosear* (‘mostrar color parecido al de la rosa’), así como sus variantes *sonrosear* y *rosarse*. Estos datos justifican la inclusión de *rose/rosa* en el conjunto de los términos básicos capaces de formar verbos, al menos en determinados registros y contextos discursivos.

El caso de *orange* resulta especialmente complejo. Aunque Timmermann (2002b) incluye *oranger*, de Saussure (2017) cuestiona su naturalidad y subraya el carácter extraño de ejemplos como *le ciel s’est mis à oranger*. Según este autor, los verbos cromáticos implican un cambio gradual, lo que se ajusta mal a un color percibido como poco graduable y relativamente estable. Sin embargo, el *Trésor de la Langue Française informatisé* registra *oranger*, y se han encontrado ejemplos esporádicos en corpus contemporáneos, a menudo marcados con comillas, lo que refleja su rareza (Quintero, en prensa). En español, *anaranjar* aparece documentado en el *Tesoro de los diccionarios históricos de la lengua española* (RAE, 2021), pero no aparece en el DEL. No obstante, en Quintero (en prensa, p.206) se cita una publicación de Twitter (ahora llamado X) que dice lo siguiente sobre ese verbo: «*Anaranjar* es un verbo correcto, de morfología regular

impecable, que alberga el sentido general de ‘dar color anaranjado a algo’». A pesar de esto, no existe ningún resultado en Corpes.

Por último, la situación del verbo *griser* resulta particular. De Saussure (2017) lo considera, junto con *roser* y *violeter*, uno de los pocos verbos formados a partir de los términos básicos de color que no son plenamente naturales en la forma verbal. No obstante, en Quintero (en prensa) se observa que tanto el *Larousse* como la *Académie Française* lo incluyen en sus obras: como ‘colorer de gris’ o ‘donner une teinte grise’. Además, en el mismo estudio se añade también la existencia de *grisailier* y *grisonner*, que emplean sufijos diferentes al resto de términos básicos de color. En francés, su uso es exclusivamente transitivo, mientras que en español existe *grisear* con valor intransitivo. Esta divergencia ilustra diferencias relevantes en la conceptualización del cambio cromático entre ambas lenguas.

En definitiva, la posibilidad de formar o no un verbo cromático depende de diversos factores: la categoría gramatical del término (adjetivo o nombre), su antigüedad, su frecuencia y su arraigo cognitivo. Los verbos más antiguos (*rougir*, *negreecer*, *blanchir*, etc.) han perdurado y se usan también en sentidos más figurados, mientras que los términos más recientes recurren a los términos generales de coloración (*pintar de marrón*) o a los verbos semicopulativos. Así, aunque *\*marroner* o *\*marronear* no existen, las lenguas francesa y española pueden expresar la idea de cambio de color por medio de otras herramientas. Una de ellas es el empleo de verbos semicopulativos.

#### 2.4. Verbos semicopulativos

Según el Glosario de términos gramaticales de la Real Academia Española y de la Asociación de Academias de la Lengua Española (s.f.), los verbos semicopulativos o pseudocopulativos aportan a la oración un valor aspectual o modal, permitiendo expresar estados circunstanciales (*ponerse enfermo*), permanencia (*seguir vivo*) o cambios de estado (*volverse antipático*). En el ámbito del cambio cromático, estos verbos desempeñan un papel central en español, donde funcionan como uno de los mecanismos principales para codificar la transición hacia un nuevo estado.

Como señala Kalinowska (2023), el español carece de un verbo único que exprese el cambio de estado de manera general (función que en francés cumple *devenir*) y recurre, en su lugar, a una combinación de verbos parasintéticos, perífrasis (*llegar a ser*, *pasar a ser*) y semicopulativos (*ponerse*, *volverse*, *quedarse*). Esta distribución explica la diversidad de matices aspectuales que estos verbos aportan a los cambios cromáticos.

En el caso de *ponerse*, Kalinowska (2023) y Gorp (2017) coinciden en que expresa cambios de ánimo, aspecto, actitud y también de salud. En el contexto cromático, la estructura *ponerse* + *color* suele asociarse a cambios rápidos e involuntarios, aunque la primera autora reconoce que existen usos que no encajan plenamente en esta caracterización (por ejemplo, *ponerse moreno*). Históricamente, la construcción aparece en el siglo XVI y desarrolla significados abstractos a partir del XVII (Kalinowska, 2023).

Por su parte, Rivas (2023) describe *quedarse* como un verbo organizado en torno a núcleos semánticos productivos, especialmente *quedarse solo*, del que derivan otras combinaciones por analogía (*quedarse sin X*, *quedarse con alguien*). Otra agrupación relevante es la de *quedarse* + *estado físico* (*quedarse quieto*, *dormido*, *calvo*), que explica su extensión a cambios corporales (como en *quedarse pálido* o *quedarse blanco*). En cuanto a *volverse* y *hacerse*, Rivas (2023) identifica como ejemplares centrales *volverse loco* y *hacerse tarde* o *hacerse amigos*, respectivamente. Sin embargo, en el ámbito cromático, *hacerse* no resulta productivo con los términos básicos de color. En efecto, el

uso más próximo podría ser el caso de *hacerse oscuro* ('oscurecer' por falta de luz), pero no sería natural decir *?hacerse negro*.

En francés, el repertorio verbal para expresar cambios incluye *devenir*, de uso general, pero también podríamos incluir verbos más especializados como *virer (à/au)*, que indica un cambio perceptible y progresivo, y *tourner (à/au)*, asociado a cambios graduales con matiz evaluativo. Estos verbos coexisten con los verbos cromáticos intransitivos (*rougir*, *pâlis*, *verdir*), cuya productividad es mayor que en español.

Según Kalinowska (2023, p.159), los verbos parasintéticos tienden a aparecer en textos literarios o formales. Al contrario, las estructuras semicopulativas son frecuentes en el lenguaje coloquial, debido a su empleo enfático. Sin embargo, la autora no argumenta en qué sentido una estructura semicopulativa sería más enfática que un verbo parasintético: ¿es más enfático *ponerse rojo* que *sonrojarse*? Responder a esta pregunta podría ser interesante para futuros trabajos sobre el tema, pero no podrá abordarse aquí por razones de espacio.

### 3. ASPECTOS SEMÁNTICOS

A nivel semántico, existen tres tipos de empleo de los verbos cromáticos: exclusivamente transitivo, alternante y exclusivamente intransitivo (Bernez, 2014). De Saussure (2017, p.46) propone como ejemplo alternante *blanchir: un tissu peut blanchir avec le temps* (intransitivo) y *les Grecs blanchissent leurs maisons à la chaux* (transitivo). En el primer caso, el verbo describe un proceso gradual, no agentivo y frecuentemente irreversible; en el segundo, una acción deliberada ejercida por un agente humano. Sin embargo, el autor subraya que lo más natural es el valor intransitivo, ya que expresan procesos internos, graduales y no necesariamente controlados por un agente externo. Además, Timmermann (2002a) observa que los verbos de color denotan sobre todo colores naturales, asociados a la luz, el calor, las emociones o procesos vitales (*rougir de honte*, *les feuilles rougissent*). Asimismo, de Saussure (2014) subraya que estos cambios suelen ser progresivos, aunque ciertos contextos admiten una rapidez expresada por adverbios (*rougir soudainement*). Estas características, aplicables también al español, justifican la rareza en una frase como *?el semáforo reverdeció*, ya que se trata de un cambio de color que no es ni progresivo, ni natural. En estos casos, se prefiere la estructura semicopulativa *el semáforo se puso verde* (*le feu est passé au vert* en francés). En cuanto a los verbos de coloración, suelen ser transitivos y agentivos por naturaleza, y los semicopulativos, al contrario, suelen ser intransitivos. De esta manera, aunque no exista verbo derivado para *marron/marrón*, sus dos valores pueden expresarse a través de estas dos estrategias.

Otro aspecto a nivel semántico se centra en el vínculo entre los colores y las emociones, que ha generado un debate específico. Salinas-Kahloul (2019) sostiene que en construcciones como *rougir de honte* los verbos cromáticos funcionan como verbos soporte, actualizando un nombre de sentimiento y aportando intensidad. Kleiber y Theissen (2021) matizan esta interpretación: aunque reconocen el papel intensificador, defienden que el valor cromático no desaparece, pues el enrojecimiento es la manifestación física de la emoción. Estas estructuras no son naturales con los términos de color que aceptan peor la derivación verbal: *?anaranjarse de...*, *?oranger de...*, *?amoratarse de...* Sin embargo, sí existe en español *ponerse morado de comer* que, aunque no reenvía a una emoción, sigue el mismo esquema semántico que *rougir de honte* o *ponerse verde de envidia*: 'coloración + causa'.

#### 4. CONCLUSIONES

El análisis contrastivo de los mecanismos lingüísticos empleados en francés y en español para expresar el cambio cromático revela la existencia de sistemas paralelos, aunque no totalmente equivalentes, en la organización morfológica y semántica de ambos idiomas. Tanto las construcciones con verbos de coloración como los procesos de derivación y las estructuras semicopulativas configuran estrategias complementarias que permiten representar diferentes grados de agentividad, control y resultado en la expresión del cambio de color.

En francés, la productividad de los verbos derivados en *-ir* y la gramaticalización precisa de las preposiciones *en* y *de* evidencian un alto grado de sistematización formal. En cambio, en español, la flexibilidad morfológica (*-ar*, *-ear*, parasíntesis con *en-*, *son-*, *em-*) compensa la menor estabilidad derivativa mediante el uso frecuente de verbos semicopulativos como *ponerse* o *volverse*, con los que se expresan matices aspectuales y afectivos más amplios.

Asimismo, los casos marginales (como *marron/marrón*, *rose/rosa* u *orange/naranja*) demuestran que la lexicalización y la evolución diacrónica influyen de forma decisiva en la formación de verbos cromáticos, condicionando su frecuencia y aceptabilidad. Pese a estas diferencias, ambos sistemas confirman una tendencia común: cuando la derivación verbal resulta limitada, la lengua recurre a mecanismos analíticos, como las construcciones semicopulativas, que permiten la expresión del cambio cromático.

Por último, aunque la presente revisión ha permitido ofrecer una visión de conjunto del fenómeno, resulta evidente que una investigación diacrónica y comparativa más detallada (en particular sobre la evolución de los verbos cromáticos derivados y de las construcciones semicopulativas) permitiría comprender mejor los cambios en la conceptualización lingüística del color en francés y en español, así como sus implicaciones para la traducción, la enseñanza de lenguas y la semántica léxica. En este sentido, este trabajo sienta las bases teóricas y metodológicas para futuras exploraciones que integren la dimensión cognitiva, histórica y aplicada del color como categoría lingüística en constante transformación.

#### REFERENCIAS

- Berlin, B., & Kay, P. (1969). *Basic color terms: their universality and evolution*. University of California Press.
- Bernez, C. (2014). *Grammaire des couleurs*. Peter Lang.
- De Saussure, L. (2011). Approximation et dérivation verbale des termes de couleurs: une explication pragmatique cognitive. *Cahiers de lexicologie*, 99 (2), 133-150.
- De Saussure, L. (2017). *Des mots et des couleurs: essai de linguistique*. Hermann.
- Díaz Rodríguez, C. (2017). *Etude contrastive français-espagnol des unités phraséologiques contenant une lexie chromatique* [tesis doctoral, Université de Strasbourg, Universidad de La Laguna]. <https://theses.hal.science/tel-03689123/document>
- Dubois, J., & Dubois-Charlier, F. (1997). *Les verbes français*. Larousse.
- Enghels, R., & Lauwers, P. (2020). La construcción resultativa de cambio cromático en español: Variaciones formales y factores de influencia. *LEA: Lingüística Española Actual*, 42(1), 11-39.

- Gallardo, A. (1981). Gramática de los nombres de colores. *RLA, Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 19, 25-43.
- Golka, M. (2014). La catégorisation linguistique des couleurs: niveaux d'élémentarité des noms de couleur français. *Études Cognitives* 14, 131-147. <https://doi.org/10.11649/cs.2014.012>
- Gorp, V. L. (2017). *Los verbos pseudo-copulativos de cambio en español: estudio semántico-conceptual de hacerse, volverse, ponerse, quedarse*. Vervuert.
- Kalinowska, I. (2023). El verbo de cambio «ponerse» con colores en el español áureo. *Acta Hispanica*, 28, 151–161. <https://doi.org/10.14232/actahisp.2023.28.151-161>
- Kleiber, G., & Theissen, A. (2021). «Rougir» dans «rougir de colère»: un verbe support ? En P. Lauwers, K. Paykin, M. Ilioaia, M. Meulleman & P. Hadermann (Eds.), *Quand le syntagme nominal prend ses marques: du prédicat à l'argument* (pp. 151–171). ÉPURE Éditions et presses universitaires de Reims.
- Lauwers, P., Enghels, R., & Dufour, M. (2018). Les constructions résultatives des verbes de changement chromatique en français. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur*, 128(2–3), 135–165.
- Pastoureau, M. (2013). *Vert. Histoire d'une couleur*. Points.
- Quintero, C. (en prensa). *La couleur en linguistique: étude diachronique en français et en espagnol*. Peter Lang.
- Real Academia Española (2009–2011). *Nueva gramática de la lengua española*. Real Academia Española. <https://www.rae.es/gram%C3%A1tica/>
- Real Academia Española & Asociación de Academias de la Lengua Española. (s.f.). *Glosario de términos gramaticales* (versión 1.0). <https://www.rae.es/gtg/verbo-semicopulativo>
- Rello, L. (2008). Términos de color en español: semántica, morfología y análisis lexicográfico. Definiciones y matices semánticos de sus afijos. *Diálogo de la Lengua*, 1, 103–178.
- Rivas, J. (2023). *Ser, estar* y los verbos semicopulativos. En G. Rojo, V. Vázquez, & R. Torres (Eds.). *Sintaxis del español: The Routledge Handbook of Spanish Syntax* (pp. 327-338). Routledge.
- Salinas-Kahloul, C. (2019). Pour un traitement syntactico-syntaxique des verbes de couleur rougir, bleuir, verdir et jaunir. *Lexique*, 24, 71-86.
- Timmermann, J. (2002a). Rougir et ses équivalents dans les dictionnaires français, espagnols et italiens. À propos de la lexicographie des verbes de couleur. *Cahiers de Lexicologie*, 2(81), 83-111.
- Timmermann, J. (2002b). La verbalisation des adjectifs de couleur en français, espagnol et italien, *Vox Romanica*, 61, 1-31.

