



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

Nuevos Formatos, Inteligencia Artificial e Innovación Educativa para la Comunicación Europea

Coords.

María del Carmen Montoya-Rodríguez

Concha Pérez-Curiel

Ricardo Domínguez-García

Dykinson, S.L.

NUEVOS FORMATOS, INTELIGENCIA ARTIFICIAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA
COMUNICACIÓN EUROPEA



COLECCIÓN CONOCIMIENTO CONTEMPORÁNEO

NUEVOS FORMATOS, INTELIGENCIA ARTIFICIAL
E INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA
COMUNICACIÓN EUROPEA

Coords.

MARÍA DEL CARMEN MONTOYA-RODRÍGUEZ
CONCHA PÉREZ-CURIEL
RICARDO DOMÍNGUEZ-GARCÍA

Dykinson, S.L.

2026



Esta obra se distribuye bajo licencia

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

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

Este libro ha sido sometido a evaluación por pares académicos con el método de doble ciego, así como parte de nuestro Consejo Editorial. Para más información, véase: https://www.dykinson.com/quienes_somos/

NUEVOS FORMATOS, INTELIGENCIA ARTIFICIAL E INNOVACIÓN EDUCATIVA PARA LA COMUNICACIÓN EUROPEA

Diseño de cubierta y maquetación: Francisco Anaya Benítez

© de los textos: los autores

© de la presente edición: Dykinson S.L.

Madrid 2025

N.º 309 de la colección Conocimiento Contemporáneo

1ª edición, 2026

ISBN: 979-13-7006-995-7

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

INDICE

PRÓLOGO.....	9
MARÍA DEL CARMEN MONTOYA RODRÍGUEZ	
CAPÍTULO 1. EL GRADO DE EUROPEIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. NUEVOS FORMATOS COMUNICATIVOS DE LA UNIÓN EUROPEA PARA LOS JÓVENES.....	13
INÉS MÉNDEZ-MAJUELOS	
CRISTIAN LÓPEZ DOMÍNGUEZ	
JOSÉ IGNACIO BARBASÁN CARMONA	
CAPÍTULO 2. INTERESES INFORMATIVOS DE LOS JÓVENES EN INSTAGRAM: UN ANÁLISIS DE CONTENIDO.....	34
YAIZA CEBALLOS	
BERNARDO GÓMEZ-CALDERÓN	
ALBA CÓRDOBA-CABÚS	
CAPÍTULO 3. COLABORACIONES PUBLICITARIAS CON INFLUENCERS EN EL SECTOR DE LA MODA PARA ATRAER A LA GENERACIÓN Z.....	58
LAURA HERRERO RUIZ	
CAPÍTULO 4. LA PRODUCCIÓN SONORA EN LA RADIO UNIVERSITARIA COMO ESTRATEGIA DOCENTE Y DIVULGATIVA DE LA ÉTICA PERIODÍSTICA: EL CASO DE MEDIATIZA2.....	77
CARMEN M.ª LÓPEZ-RICO	
CAPÍTULO 5. ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y CIUDADANÍA CRÍTICA EN CONTEXTOS DE IA GENERATIVA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA DEL EMPLAZAMIENTO/DESPLAZAMIENTO (TE/D)	94
ANTONIO ACEDO-GARCÍA	
CAPÍTULO 6. ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MEDIADAS POR IA: UNA PROPUESTA PARA EL FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA UNIVERSITARIA.....	113
MARÍA INMACULADA TOBAR-FERNÁNDEZ	
INMACULADA CASAS-DELGADO	
ALDANA RATUSCHNY	

CAPÍTULO 7. INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL PERIODISMO: UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE QUE CONECTA Prensa HISTÓRICA Y ACTUALIDAD.....	131
M.ª DEL CARMEN MONTOYA-RODRÍGUEZ ELENA Mª BENÍTEZ ALONSO	
CAPÍTULO 8. ¿CÓMO ENSEÑAMOS HISTORIA? UN ESTUDIO SOBRE LAS CONCEPCIONES Y REALIDADES DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	150
MILGIAN DIXIANA MARTÍNEZ ORDÓÑEZ	
CAPÍTULO 9. DISCURSOS CRÍTICOS, PRÁCTICAS TRADICIONALES: CONFIGURACIONES DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO EN LOS DOCENTES DE FILOSOFÍA.....	171
MILGIAN DIXIANA MARTÍNEZ ORDÓÑEZ	
CAPÍTULO 10. ANALISIS TEMATICO CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UNA APLICACIÓN EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN TURISMO.....	191
JOSÉ LUIS XIMÉNEZ DE SANDOVAL	
CAPÍTULO 11. LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA.....	215
CONCEPCIÓN PORRAS PÉREZ	
CAPÍTULO 12. MARCADORES CONVERSACIONALES EN FRANCÉS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: NUEVOS MODELOS DE APRENDIZAJE PARA LA COMUNICACIÓN EUROPEA.....	229
CAPÍTULO 13. LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA RETROALIMENTACIÓN COMO EJES DE UNA PEDAGOGÍA REFLEXIVA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA.....	248
CONCEPCIÓN PORRAS PÉREZ	
CAPÍTULO 14. LA EXTERNALIZACIÓN DE LA ACTUALIDAD. ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE LA PROGRAMACIÓN DE CANAL SUR COMO MODELO DE TELEVISIÓN PÚBLICA EN LA UNIÓN EUROPEA.....	264
FRAN ROALES RICARDO DOMÍNGUEZ-GARCÍA	
CAPÍTULO 15. CIBERPOLÍTICA AUDIOVISUAL: EL VÍDEO COMO FORMATO CLAVE DE COMUNICACIÓN Y ECUALIZACIÓN POLÍTICA EN ESPAÑA.....	288
MAITE PLAZAS-OLMEDO	

CAPÍTULO 16. DINÁMICAS DE COPRODUCCIÓN ENTRE ESPAÑA Y EUROPA EN EL CINE CONTEMPORÁNEO (2020-2024).....	307
MARÍA-JOSÉ BOGAS-RÍOS JORGE ZARAUZA CASTRO	
CAPÍTULO 17. LA NARRATIVA DEL ESPACIO EUROPEO EN LA FILMOGRAFÍA DE WOODY ALLEN: ESTRATEGIA DE SELECCIÓN DE LOCALIZACIONES DE RODAJE.....	332
MARTA DE-MIGUEL-ZAMORA MARÍA-JOSÉ BOGAS-RÍOS	
CAPÍTULO 18. PRESENCIA Y APORTACIÓN ESPAÑOLA EN EL CONGRESO DE EUROPA (LA HAYA, 1948).....	355
JORDI XUCLÀ MARTA PASCAL	
CAPÍTULO 19. RADIO FRAGA Y LA PROTESTA ANTINUCLEAR: DINÁMICAS INFORMATIVAS Y MOVILIZACIÓN SOCIAL EN EL TARDOFRANQUISMO	375
ÓSCAR M. ARIBAU SOROLLA JOSÉ JUAN VERÓN LASSA CARMELA GARCÍA ORTEGA	
CAPÍTULO 20. LA HISTORIA DE LA VOZ <i>PERIODISTA</i> EN LOS REPERTORIOS DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA	395
LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 21. LOS LIBROS Y EL SINTAGMA. <i>ANUNCIO(S)</i> <i>PUBLICITARIO(S)</i> : UN RECORRIDO A TRAVÉS DEL <i>CORPES XXI</i>	419
LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ	
CAPÍTULO 22. THREADS OF GOLD: REIMAGINING THE ETRUSCAN PAST IN VICTORIAN ORNAMENT – ETRUSCAN REVIVAL	437
ÁGUEDA ASENJO BEJARANO	
CAPÍTULO 23. <i>LA MUJER SUBLIMADA Y ANTINÓMICA</i> : CORPORALIDAD, IDENTIDAD FEMENINA Y ECOS VISUALES EN VANESSA BEECROF.....	460
IGNACIO ASENJO FERNÁNDEZ	

PRÓLOGO

El presente libro aborda una cuestión central para la comunicación europea y el futuro de una educación superior: la conciliación de las innovaciones tecnológicas con estrategias docentes que ofrezcan oportunidades a una ciudadanía consciente y crítica. Estos dos desafíos fueron delimitados como prioridades inmediatas por la Comisión Europea en 2022 para ofrecer una educación de calidad en Europa, la cual animó a los docentes de todos los niveles educativos a luchar contra la desinformación y el fomento de la alfabetización digital. Desde este horizonte europeo se ha invitado a los investigadores a reflexionar conjuntamente sobre estos objetivos comunes con trabajos que permitan visualizar la adaptación del ecosistema educativo a los nuevos desafíos y a revisar la implementación y adaptación de estas directrices a los distintos sistemas europeos y a los distintos niveles educativos.

El hilo común de los trabajos es la comunicación europea y el desafío de la alfabetización mediática en el nuevo entorno digital. El resultado es esta obra coral y diversa que afronta, por un lado, el impacto que las líneas rectoras marcadas por las instituciones europeas han tenido sobre la academia y los profesionales de la educación en los diversos contextos europeos, con especial referencia a las indicaciones éticas sobre el uso de los datos y las herramientas de inteligencia artificial. Por otro lado, se trata de visibilizar las dificultades y oportunidades con las que los profesionales de la investigación y la comunicación están afrontando los desafíos digitales en un escenario cambiante, en el que confluyen los nuevos formatos periodísticos que han hecho su aparición en el ecosistema mediático, con plataformas digitales que desplazan el centro de interés desde los informadores profesionales y las audiencias, a los nuevos creadores de contenidos y las comunidades de seguidores en las redes sociales. Igualmente, se analiza el lugar de la ciudadanía en los nuevos escenarios del debate público, especialmente los jóvenes, con la información de actualidad, eje del fomento de la participación.

La obra se compone de veintitrés trabajos de investigación innovadores en este campo de estudio. Agradecemos a los más de treinta autoras y

autores que han participado en su elaboración, su dedicación y el rigor con el que han acometido las exigencias editoriales. En conjunto, la obra que presentamos ha ofrecido a los autores la oportunidad de responder a los siguientes desafíos de investigación que les planteamos:

1. Avanzar en el conocimiento del perfil de los jóvenes europeos como consumidores de información y su participación en la vida pública.
2. Descubrir estrategias y líneas de innovación docente en el ámbito de la educación superior europea relacionadas con la implementación de las nuevas tecnologías y particularmente de la Inteligencia Artificial.
3. Revisar críticamente el papel de los medios de comunicación, particularmente del sector audiovisual, en la conformación de la identidad europea.
4. Analizar en perspectiva histórica las contribuciones del mundo de las instituciones, la cultura y el arte europeos.

La estructura en la que se presentan los distintos estudios se acomoda a estos objetivos generales, desarrollando un bloque distinto por cada uno de los objetivos planteados.

El primer bloque se titula: “**El reto democrático de las nuevas audiencias: jóvenes, participación y ciudadanía europea**”. Este conjunto de trabajos aborda la relación de las jóvenes audiencias con la información a través de los nuevos formatos periodísticos y las redes sociales, que ocupan un lugar destacado de su consumo informativo. El primer estudio se adentra en el grado de europeización de los universitarios sevillanos y el consumo de información relativa a la Unión Europea. Dos investigaciones se preguntan por los intereses informativos de los jóvenes en Instagram y los vínculos de la generación Z con los influencers en el sector de la moda. Cierra el bloque un estudio de caso sobre Mediatiza2, una producción sonora en la radio universitaria que se centra en la realidad de los jóvenes universitarios como productores de información y su compromiso ético.

El segundo bloque de contenidos se titula: “**Inteligencia artificial y estrategias innovadoras docentes para la alfabetización mediática**”.

en Europa”. Está dedicado a analizar experiencias pioneras y propuestas docentes de implementación de la Inteligencia artificial en el ámbito de la educación superior de acuerdo con las estrategias planteadas por la Unión Europea. Se recogen estudios que proponen una utilización responsable de la Inteligencia Artificial en el aula en diversas áreas de conocimiento, que van desde las materias que se imparten en las Facultades de Comunicación (Teoría de la Comunicación o Historia del Periodismo), al ámbito de la filosofía, la historia, la filología y el aprendizaje de idiomas, concretamente hay tres trabajos relativos al francés. Como puede verse, el libro ha priorizado la implementación de las nuevas herramientas tecnológicas en estas áreas de humanidades. Con ello contribuimos a contrarrestar la falsa creencia de que sólo las áreas tecnológicas impulsan la innovación en este ámbito. Los distintos trabajos abordan nuevos métodos que se apoyan en la Inteligencia Artificial generativa para cada una de las fases del proceso enseñanza-aprendizaje, desde el diseño de actividades hasta las técnicas de evaluación. Se incorporan, además, recursos de aprendizaje para su uso en el aula universitaria encaminados a familiarizar al alumnado europeo con la actualidad informativa y avanzar en una ciudadanía crítica preparada para participar activamente en contextos cambiantes.

Por su parte, el tercer bloque se adentra en el estudio de los nuevos formatos periodísticos y la oferta del sector audiovisual en Europa, las dos caras del audiovisual. Su título es: **“Comunicación audiovisual y nuevos formatos periodísticos para la construcción de la identidad europea: ciudadanía y narrativas locales”**. Conviven en este bloque, por tanto, trabajos relacionados con el ecosistema mediático, con estudios sobre la programación de una televisión autonómica como es Canal Sur y sobre la utilización del formato vídeo para la comunicación política, junto a trabajos que analizan la producción cinematográfica, con estudios sobre la coproducción o las localizaciones europeas en la filmografía de Woody Allen.

Para finalizar, se incluye un último bloque que se adentra en la perspectiva histórica sobre la realidad europea. El cuarto bloque de contenidos se titula **“Una mirada crítica a la historia de la comunicación en Europa: instituciones, arte y cultura”**. Esta miscelánea de trabajos de

investigación incluye dos trabajos sobre el desarrollo de la conciencia europeísta en España: el primero sobre la aportación española al Congreso de La Haya de 1948 y el segundo sobre las prácticas informativas en el tardofranquismo con el estudio de caso de Radio Fraga y la protesta antinuclear. Un segundo subconjunto de trabajos indaga la relevancia de la voz periodista y el sintagma anuncio(s) en los repertorios de la Real Academia de la Lengua y en el Corpes XXI publicitario, respectivamente. Cierran el libro, dos trabajos centrados en la perspectiva artística: de un lado un trabajo sobre la ornamentación en la etapa victoriana y un interesante estudio sobre la identidad femenina en la obra de Vanessa Beecroft.

El libro en su conjunto, desde una perspectiva miscelánea y plural, contribuye a conformar una idea de Europa diversa e integradora, capaz de afrontar los nuevos desafíos para ofrecer un escenario abierto de posibilidades a las nuevas generaciones de ciudadanos europeos.

MARÍA DEL CARMEN MONTOYA RODRÍGUEZ

*Editora y co-coordinadora de la obra
I+PERCOMPOL. Universidad de Sevilla*

EL GRADO DE EUROPEIZACIÓN EN LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA. NUEVOS FORMATOS COMUNICATIVOS DE LA UNIÓN EUROPEA PARA LOS JÓVENES.

INÉS MÉNDEZ-MAJUELOS
Universidad de Sevilla

CRISTIAN LÓPEZ DOMÍNGUEZ
Universidad de Sevilla

JOSÉ IGNACIO BARBASÁN CARMONA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La Unión Europea vive actualmente un escenario incierto y sujeto a numerosas variabilidades, como resultado de acontecimientos externos, pero también de coyunturas suscitadas en el propio seno comunitario. Durante la pasada década, la UE disfrutó de varios años de relativa estabilidad y de crecimiento del número de Estados miembros que la conforman, tras dejar atrás la “crisis del eurocentrismo y del europeísmo de mercado” (Pastor-Verdú, 2010) a la que se enfrentó a comienzos de ese mismo decenio, cuando las postrimerías de la recesión profunda de 2008 sirviesen de telón de fondo ominoso para sacudir los cimientos de la integración europea en la realidad comunitaria (Mestres-i-Camps, 2019; Schimmelfennig, 2018).

Desde hace años, sin embargo, Europa vuelve a caminar sobre un mar de incertidumbres y de dudas que planean sobre el futuro del proyecto de integración, lejos, todavía, de la “autonomía estratégica” planteada por Bruselas para la Europa, a (re)configurar, del mañana (Bertot-Triana, 2022; EU, 2022; Eurofound, 2023; Narayan et ál., 2022). Nos encontramos ante un escenario al que se han sumado recientemente la crisis de la globalización, el desafío en materia migratoria y de asilo (con el desplazamiento masivo de refugiados al continente), la consolidación y el recrudescimiento del papel desafiante de Rusia y el

vigente conflicto en territorio paneuropeo entre rusos y ucranianos, el enfriamiento de las relaciones con Estados Unidos, un activismo creciente de China en la esfera internacional, la guerra en Gaza y sus implicaciones, el sobredimensionado crecimiento de los extremismos políticos y el vertiginoso cambio climático, entre otras tantas cuestiones (Bertot-Triana, 2022, Cruz-Ángeles, 2022).

Este convulso panorama ha alimentado una suerte de ‘crisis existencial’ en la UE que ha despertado fantasmas que anidan en el mismo mapa europeo, y que han puesto a “la UE ante el espejo” (Pérez-Sánchez, 2020) de una tríada de posiciones frente al proyecto comunitario: el europeísmo y el antieuropeísmo, pasando por el euroescepticismo, especialmente entre los jóvenes, incluidos los jóvenes universitarios y la comunidad académica en conjunto.

Antieuropeístas, cuando no euroescépticos, están poniendo en entredicho durante los últimos años la vigencia y el porvenir del plan común europeo y de los órganos de la UE, desacreditando de paso lo construido colectiva e históricamente en el continente. Ejemplo claro, en este sentido, es “la disputa entre la democracia de la UE y el liberalismo de Viktor Orbán (Hungría) y del Partido Ley y Justicia (PiS) de Polonia” (Bickerton, 2022); casos concretos de un número ascendente de grupos políticos con mucho eco entre los jóvenes, al dominar sus herramientas de comunicación, que prefieren desvincularse del planteamiento europeo compartido (López-Rodríguez, 2018; Naïr, 2014; Pérez-Maura, 2015; Sanz-Caballero, 2020; Veraldi et ál., 2019).

Estas corrientes políticas suscitan interrogantes frente a un concepto que divide a expertos en cuanto a su trascendencia en favor del proyecto europeo, el de identidad europea (Arrufat-Cárdava y Sanz-Ponce, 2023; Espaliú-Berdud, 2019), un sistema de convicciones, y creencias y valores comunes planteado por autores como De-Lucas (2004) como “la clave” del modelo comunitario y como “alma” y “sustrato” del proceso de integración europea. O lo que es lo mismo: un “mecanismo de legitimidad democrática en la construcción de la Unión Europea” (García-Ortiz, 2021) y ante el que muchos de los jóvenes comunitarios se sienten alejados y relegados.

Ahora bien, en medio de todas estas dificultades que debe sortear la Unión Europea ante un escenario global de completa inestabilidad, es reseñable destacar aquí que el proyecto integrador que esta dirige e impulsa sigue activo y cumpliendo años. El sentir de los europeos comunitarios, y entre ellos los jóvenes, por el compromiso europeísta es todavía mayoritario (Pérez-Sánchez, 2020). A pesar de todas sus deficiencias, la UE continúa erigiéndose como la mejor forma de los Estados europeos para insertarse en la globalidad y mantener el modelo social

Esto no excluye a la UE de que tenga que dar respuesta a uno de los grandes retos que le apremian en estos momentos: el de acercar sus instituciones y su labor continua a la ciudadanía europea y el de ser capaz de restaurar en la opinión pública y especialmente a los jóvenes como capital humano del futuro, la idea de la unión como una oportunidad para el desarrollo y no como un obstáculo, favoreciendo el reforzamiento del sentimiento de unidad y la conciencia común entre los europeos. Un propósito para el que la comunicación institucional y su adecuación a los nuevos formatos comunicativos y de consumo informativo de la población joven y universitaria es fundamental, pero también la implementación y la puesta en valor de programas transnacionales que favorezcan la ciudadanía activa, la cooperación, la movilidad o el diálogo intercultural.

1.1. LA CRISIS DE LA COMUNICACIÓN INSTITUCIONAL EUROPEA: DESAFÍOS, NARRATIVAS EMERGENTES Y PARTICIPACIÓN CIVIL ANTE LA BRECHA CIUDADANÍA-UE

La identidad europea y el europeísmo son presentados en muchas ocasiones como determinantes para proporcionar las bases de la cohesión necesaria en el imaginario colectivo de la ciudadanía europea en pos de seguir construyendo conjuntamente. Este plano identitario constituye “un eje de legitimación fundamental” (Gálvez-Caja, 2020) para la Unión Europea (UE). Pero, no es el único. Otro de los pilares centrales de la institución comunitaria para alcanzar su legitimidad es la comunicación institucional (Benedicto-Solsona, 2016; 2025).

Hoy día, la comunicación institucional de la UE se enfrenta a varios desafíos, algunos de carácter más reciente, y otros que han venido

acompañándole desde que, a principios de siglo, se institucionalizase y diese un importante salto cualitativo la Política de Información y Comunicación (en adelante, PIC) comunitaria (Pérez-Curiel et ál., 2024). Numerosas investigaciones (Benedicto-Solsona, 2015; Colomina-Saló y Pérez-Soler, 2022; Tuñón-Navarro y Carral, 2019) han expuesto que la PIC de la Unión Europea es insuficiente para cerrar la brecha que existe y ha existido tradicionalmente entre las instituciones comunitarias y la ciudadanía europea (Gálvez-Caja, 2020).

Desde los años setenta, el distanciamiento entre la UE y la población ha sido evidente, siendo atribuido a una disfunción comunicativa. El modo en el que los asuntos europeos se reflejan en los medios de comunicación y el interés de las élites nacionales por transmitir la centralidad de Europa no son óptimos. La incapacidad de las estructuras institucionales europeas de interactuar con las audiencias, especialmente con el público joven, y de involucrar a su propia ciudadanía ha sido igualmente manifiesta, siendo constatada tanto por académicos (Barisone y Michailidou 2017; Caiani y Guerra 2017; De-Wilde et ál., 2015; Papagiannenas 2017; Tuñón-Navarro y Carral, 2019) como por los sucesivos eurobarómetros a lo largo del último decenio y medio.

Sin embargo, pese a que la propia Unión Europea resalta la “gran importancia de este ámbito” (EP, 2017) parece claro que la comunicación de las instituciones europeas no llega de forma efectiva a los ciudadanos y mucho menos a la población más joven (Casanova-Velázquez, 2021). Esto se traduce en la desconexión del público frente a las acciones de la UE y las contribuciones de Bruselas para su bienestar y progreso.

De igual modo, estos problemas de Europa para conectar con la ciudadanía tienen impacto directo en la participación y en la movilización electoral durante los comicios europeos. En las últimas décadas, las elecciones al Parlamento Europeo se han situado en índices que oscilan entre el 40 y el 50 %, aproximadamente. Un nivel de asistencia a las urnas mucho más bajo que el registrado en las elecciones generales de la gran mayoría de los Estados miembros.

Frente a estas deficiencias y limitaciones funcionales de la PIC de la UE, investigadores como Tuñón-Navarro y Carral (2019) argumentan

que las instituciones europeas deben encontrar nuevas narrativas si quieren aspirar a impactar sobre las nuevas audiencias; nuevas formas de informar y comunicarse con los europeos, que reviertan “el fracaso de la comunicación institucional” europea y que atiendan con celeridad a las principales preocupaciones de sus ciudadanos más jóvenes, como, por ejemplo, el acceso a una vivienda digna y a trabajos de calidad, las fake news, la desinformación, el uso malintencionado de la Inteligencia Artificial o los ataques cibernéticos (Colomina-Saló y Pérez-Soler, 2022; Tuñón-Navarro y Carral, 2019; Sabater-Quinto et ál., 2025).

Esto implica explorar “nuevas dimensiones para consolidar una relación con los jóvenes europeos que les acerque y les convierta en vector de integración europea” (Del-Río-Villar y Sánchez-Barrueco, 2012). A tal efecto, las redes sociales son los recursos digitales más resolutivos con objeto de interactuar con estos públicos más jóvenes, por su capacidad para reducir barreras psicológicas y geográficas que los distancia de las instituciones (Barberio et al., 2020). Las social media son probablemente las herramientas más exitosas del presente y del futuro, e involucrar a las nuevas generaciones de europeos pasa ineludiblemente por emplear estos instrumentos de producción de contenidos, que fomentan, a la par, la difusión del mensaje y la retroalimentación entre instituciones y sociedad civil, junto con la participación ciudadana (Duggan, 2015; Quan-Haase y Sloan, 2017; Tuñón-Navarro y Carral, 2019).

1.2. INICIATIVAS DE PARTICIPACIÓN Y COOPERACIÓN TRANSNACIONAL COMO RESPUESTA A LOS PROBLEMAS DE LA UE: LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS Y EL PROGRAMA ERASMUS+

En vista de que se hace imprescindible que se fortalezcan los vínculos de los tres actores principales del escenario europeo (ciudadano-país-Unión Europea), no solo es menester que la comunicación institucional de la UE sea redirigida y reorientada, con la apuesta preeminente por el aprovechamiento organizado e inteligente de las redes sociales. Con este fin, es, a su vez, prioritario que los ciudadanos dispongan de herramientas que eleven sus iniciativas locales a un nivel superior, que las administraciones tengan recursos para implementar estos canales y que, en definitiva, la Unión Europea trace una línea irrompible que una

los tres elementos de esta ecuación de manera duradera, consensuada y fructífera (Gálvez-Caja, 2020).

A este respecto, las universidades europeas son hoy día un motor de movilidad, participación activa, conexión y cooperación (Zúñiga, 2016). Esta cooperación estructural, estratégica y sostenible a largo plazo entre las instituciones de alto nivel educativo localizadas en territorio europeo, bajo el paraguas de la Declaración de Bolonia, tiene como objetivo prioritario “mejorar la competitividad internacional de las instituciones de educación superior de Europa”, así como promover los valores y la identidad europeos (EC, 2003; León-Távora, 2022; MI-CIU, 2023; Viejo et ál., 2019).

Dentro de las diversas iniciativas desarrolladas por las universidades europeas con la finalidad de fomentar la integración europea, Erasmus+ se mantiene como el programa de referencia para que jóvenes, investigadores y personal docente vivan experiencias intracomunitarias entre los Estados miembros de la UE, en entornos de aprendizaje y formación, contribuyendo al desarrollo de una educación de calidad, innovadora e internacional, incentivando la colaboración transnacional e interinstitucional, favoreciendo el desarrollo personal, educativo y profesional de los jóvenes y universitarios europeos, fortaleciendo la cohesión social y el sentimiento de pertenencia a la Unión Europea, estimulando la legitimidad democrática y la participación cívica de la juventud en la vida política y social europea (EC, 2024).

2. OBJETIVOS

La presente investigación se fundamenta en la evidencia de una brecha en la implicación ciudadana, al señalar que “el porcentaje de voto en las elecciones ha venido disminuyendo a lo largo del tiempo, al mismo tiempo que el interés y el conocimiento de los ciudadanos sobre las instituciones europeas se ha mantenido muy bajo” (Ruíz Jiménez, 2004). Esta situación requiere la adaptación de la comunicación institucional, pues “las redes sociales parecen ser las herramientas más efectivas a la hora de interactuar con las audiencias más jóvenes” (Tuñón, Carral 2019).

De esta forma, este trabajo tiene como objetivos analizar el nivel de conocimiento y percepción de la comunidad universitaria sobre la Unión Europea, identificar la confianza que los estudiantes y profesionales de la Universidad de Sevilla tienen en las instituciones, en relación con su presente y futuro, así como determinar el grado de implicación de la comunidad universitaria con las políticas europeas, incluidas las de carácter formativo como Erasmus+. El estudio enfocado, por tanto, en estudiantes, personal docente e investigador (PDI) y personal técnico, de gestión y de administración y servicios (PTGAS) universitario, parte de unas preguntas de investigación clave, en concreto, qué información posee la comunidad universitaria sobre Europa y cuáles son las fuentes de información utilizadas (Pi1); qué influencia tienen las políticas europeas en su presente académico y su futuro profesional (Pi2); y, finalmente, cómo es de relevante la política comunitaria ante los conflictos globales en su visión sobre la Unión Europea (Pi3).

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada se basa en un diseño cuantitativo de carácter exploratorio. La recolección y el procesamiento sistemático de datos medibles fue obtenido a través de una encuesta estructurada de 18 preguntas, a partir de un formulario Google Form (Ayala Carrillo et al., 20221, Díaz de Rada, 2010; Orellana López & Sánchez Gómez, 2006), método que ya ha sido utilizado para evaluar el grado de conocimiento y satisfacción de los ciudadanos hacia diferentes instituciones y situaciones de carácter político y social (Aguirre Torres & Rodríguez Vera, 2022; Yakut et al.,2025). Este estudio se fundamenta en una muestra de 166 respuestas, lo que representa una aproximación a la comunidad de la Universidad de Sevilla (US).

El análisis de los datos recabados en el cuestionario ha permitido identificar tendencias de percepción y consumo informativo vinculadas con la Unión Europea dentro de la muestra analizada. Todo ello, tras el desarrollo de los grupos de preguntas elaboradas para la investigación. El primer bloque se enfoca en el perfil académico y la rama de conocimiento. En cuanto a la diversidad académica, los datos reflejan una

participación mayoritaria de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas, aunque el estudio integra de manera equitativa visiones procedentes de otras áreas fundamentales como Artes y Humanidades, Ingeniería y Arquitectura, Ciencias de la Salud y Ciencias.

El segundo eje analiza las políticas educativas europeas, evaluando el impacto del Plan Bolonia, el conocimiento de sus manifestaciones históricas y la satisfacción con el programa de movilidad Erasmus+. Un tercer grupo de preguntas indaga en la identidad europea y la representación de intereses, incorporando el efecto de conflictos geopolíticos actuales, como los de Ucrania u Oriente Próximo, en la imagen de la Unión Europea.

Finalmente, el estudio examina la alfabetización institucional mediante preguntas técnicas sobre el Consejo Europeo o el Acuerdo Schengen, junto con el análisis de los hábitos informativos y canales de comunicación más frecuentes. Metodológicamente, estas dimensiones se cuantifican a través de una combinación de escalas lineales del 1 al 5 para medir percepciones subjetivas, ítems de selección única para evaluar conocimientos específicos y opciones de respuesta múltiple para la caracterización de los medios de información.

La muestra fue obtenida mediante participación voluntaria y presenta limitaciones de representatividad derivadas de la sobrerrepresentación del estudiantado y de determinadas ramas de conocimiento, especialmente Ciencias Sociales y Jurídicas. Por ello, los resultados deben interpretarse como indicios exploratorios y no como datos extrapolables al conjunto de la comunidad universitaria de la Universidad de Sevilla.

4. RESULTADOS

Los resultados que se presentan a continuación deben interpretarse como una aproximación exploratoria al grado de europeización y percepción de la Unión Europea (UE) dentro de una parte de la comunidad universitaria de la Universidad de Sevilla (US).

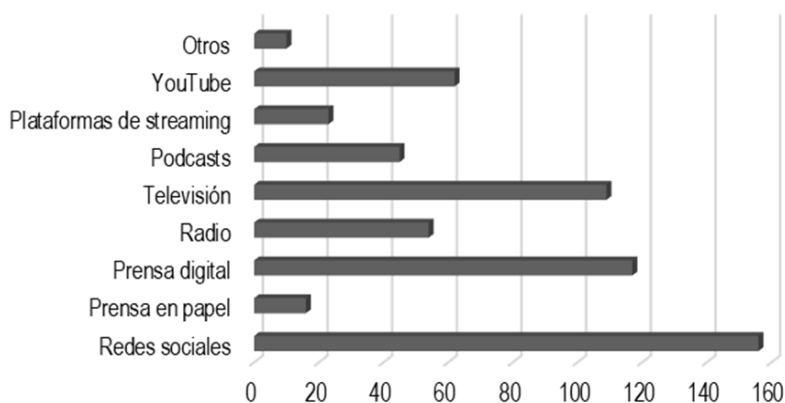
La muestra obtenida (n= 166) estuvo integrada mayoritariamente por estudiantado y presenta una sobrerrepresentación de participantes

pertenecientes al área de Ciencias Sociales y Jurídicas, por lo que los datos no permiten extrapolar los hallazgos al conjunto de la comunidad universitaria. No obstante, sí ofrecen indicios relevantes sobre tendencias de percepción, hábitos informativos y niveles de conocimiento en torno al proyecto europeo.

Los resultados muestran un nivel de seguimiento informativo moderado sobre asuntos relacionados con la UE. La mayor parte de los encuestados ha revelado que su hábito informativo de la actualidad europea se sitúa mayormente en un valores intermedios de ‘3’ (en la escala de 1 a 5), lo que evidencia una exposición limitada y no sistemática a contenidos vinculados con las instituciones y políticas comunitarias.

Por orden, los canales de acceso a la información europea son las redes sociales, seguido de la prensa digital y la televisión. En menor medida, también se identifican plataformas audiovisuales y sonoras (como YouTube o los *podcasts*), así como medios convencionales, como la radio (Gráfico 1). Estos datos apuntan a una clara centralidad de los entornos digitales y de consumo inmediato en la construcción de la percepción de Europa entre el público universitario.

GRÁFICO 1. *Canal habitual de información para asuntos europeos*



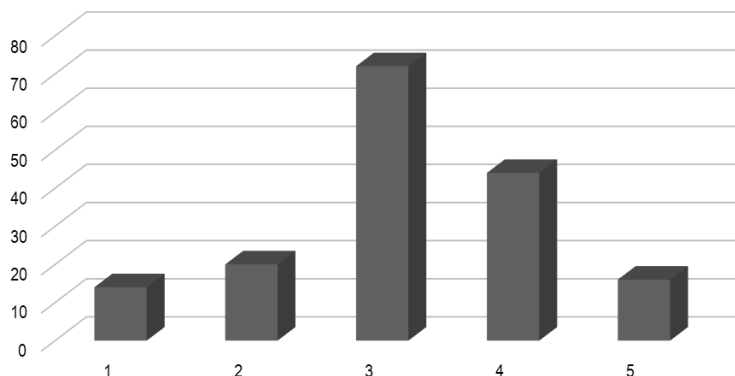
Fuente: elaboración propia

Sin embargo, el predominio de los canales digitales no se traduce necesariamente en un elevado grado de alfabetización institucional sobre la

UE. Aunque la mayoría de la comunidad universitaria de la Universidad de Sevilla cree poseer una escala media (valor de 3) o media-alta (más de 3) de conocimientos que podrían considerarse básicos en el funcionamiento de la UE (Gráfico 2), las respuestas obtenidas revelan que los sondeados presentan importantes dudas y lagunas conceptuales.

Las principales dificultades se concentran en el reconocimiento de los países miembros de la UE y específicamente de aquellos que utilizan el euro como moneda oficial, en la identificación de competencias y funciones de las instituciones europeas, así como en determinar en qué consisten los principales pactos y tratados aprobados por la UE (como, por ejemplo, el Acuerdo de Schengen).

GRÁFICO 2. *Conocimientos básicos sobre el funcionamiento de la UE.*

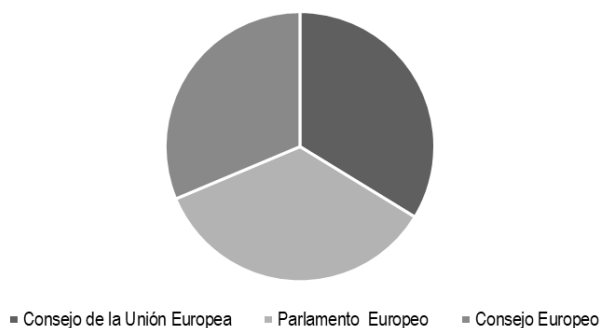


Fuente: elaboración propia

En este sentido, significativo es, por ejemplo, el elevado grado de dispersión en las respuestas relativas al órgano encargado de definir las orientaciones y prioridades políticas generales de la Unión Europea y que reúne a los jefes de Estado de los países miembros de la Unión (Gráfico 3). La división de respuestas entre Consejo Europeo (correcta), Consejo de la Unión Europea y Parlamento Europeo pone de manifiesto una cierta confusión institucional incluso entre una población con un nivel formativo universitario. Este hallazgo resulta relevante porque exhibe una diferencia entre la percepción subjetiva de conocimiento y el conocimiento institucional efectivo.

GRÁFICO 3. Confusión institucional

¿Qué órgano europeo "define las orientaciones y las prioridades políticas de la Unión" y reúne a los dirigentes (jefes de Estado o de Gobierno) de los Estados miembros?



Fuente: elaboración propia

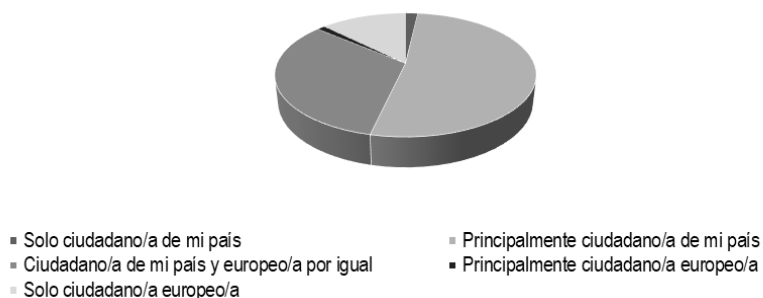
Respecto al análisis de la influencia de las políticas europeas en el presente académico y futuro profesional de la comunidad universitaria, los resultados muestran una valoración comparativamente más positiva de aquellas iniciativas europeas con impacto directo en la experiencia educativa y formativa de los jóvenes. Una de las acciones educativas europeas más reconocidas y mejor valoradas entre los universitarios europeos es el programa ‘Erasmus+’. Aunque solo una parte reducida de la muestra haya revelado haber participado directamente en el programa (uno de cada diez encuestados), este goza de una percepción predominantemente favorable y su impacto formativo tiene una consideración media-alta entre la comunidad universitaria sevillana. Esto sugiere que las propuestas europeas que generan experiencias tangibles y cercanas favorecen una percepción más favorable de la UE y contribuyen a reforzar dinámicas de identificación europea.

No obstante, esta percepción positiva contrasta con el limitado conocimiento detectado sobre otros procesos fundamentales del Espacio Europeo de Educación Superior. Más de dos tercios de las personas encuestadas afirmaron desconocer el marco del denominado Plan Bolonia, así como las movilizaciones en contra y debates que acompañaron su implantación a comienzos de los años 2000. Este dato apunta a una desvinculación parcial entre los procesos de transformación educativa impulsados desde Europa y la percepción cotidiana del estudiantado universitario.

En relación con el sentimiento de pertenencia y europeísmo, consecuencia (in)directa tanto de la Política de Información y Comunicación (PIC) desarrollada por Bruselas, como de las estrategias de participación, movilidad y cooperación (entre ellas, las dirigidas a los más jóvenes, como las universitarias), prácticamente uno de cada tres universitarios sevillanos dijo sentirse “ciudadano/a de mi país y europeo/a por igual”, mientras que otro grupo significativo se identificó con la identidad nacional sin rechazar la dimensión europea. Por el contrario, el porcentaje de personas que manifestó sentirse exclusivamente identificado con el ámbito nacional o exclusivamente europeo fue considerablemente menor (Gráfico 4).

Estos datos apuntan a que la identidad europea entre la comunidad universitaria encuestada no sustituye a la identidad nacional, sino que tiende a construirse de manera complementaria. Además, el grado de identidad europea entre el colectivo universitario parece vincularse con la percepción que este tiene sobre la capacidad de la UE para representar sus intereses y responder a los desafíos contemporáneos. En este aspecto, los encuestados coinciden en mayor medida en otorgarle a la organización supranacional europea una calificación moderada de ‘3’.

GRÁFICO 4. *Sentimiento de pertenencia e identificación.*

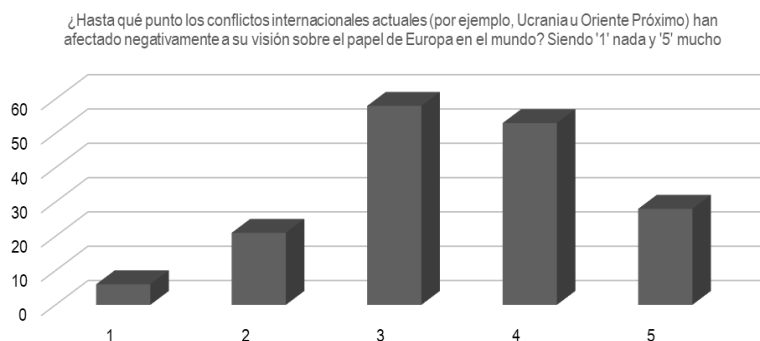


Fuente: elaboración propia

Por último, los dos ítems anteriores, el europeísmo y el sentir general hacia la Unión Europea entre los universitarios de la US, parecen haberse visto condicionados recientemente por el papel que los organismos europeos han desempeñado durante los conflictos internacionales

más actuales (casos de Ucrania y Oriente Próximo/Gaza). Las opiniones evidencian una percepción predominantemente crítica. Un porcentaje significativo y cercano a la mitad de la muestra cree que la gestión comunitaria de estas tensiones geopolíticas, y sus consecuentes crisis, han influido negativamente en la visión que hoy día consignan sobre el papel de Europa en el contexto internacional (Gráfico 5).

GRÁFICO 5. *Impacto de los conflictos internacionales en la visión de los universitarios sobre el papel de la UE en el mundo.*



Fuente: elaboración propia

La concentración de respuestas en los valores intermedios y altos de la escala utilizada permite interpretar que existe una percepción de insuficiente liderazgo europeo ante conflictos globales de gran alcance. La figura de la Unión Europea como institución que se presenta ante el resto de las potencias y países con voz clara y contundente parece que se ha desdibujado del imaginario colectivo entre la población europea en su conjunto. Este hándicap adquiere especial trascendencia en la población universitaria, que, por su perfil formativo y exposición informativa, mantiene una sensibilidad elevada hacia cuestiones vinculadas con la democracia, los derechos humanos y la gobernanza internacional. Por consiguiente, volver a tener un papel determinante a escala transnacional se plantea como una asignatura pendiente a nivel interno y de cara al resto del mundo.

5. DISCUSIÓN

Los últimos acontecimientos o “policrisis” (Tuñón-Navarro y Carral, 2019) que han impactado contra la realidad de la Unión Europea (euro, anexión rusa de Crimea, refugiados, Brexit, ataque ruso en Ucrania y guerra Ucrania-Rusia, como principales), alterando el inestable curso de las relaciones internacionales y aquellas fluctuantes entre los Estados miembros de la UE, han hecho patente el fracaso de la política y las estrategias de información y comunicación (PIC) de la UE (Barisone y Michailidou 2017; Caiani y Guerra 2017; De-Wilde et ál., 2015; Papagiannas, 2017; Tuñón-Navarro, 2017). Un duro revés que, como se advertía en anteriores apartados de este capítulo, ha tenido consecuencias directas en los lazos entre ciudadanía y UE, creando una brecha entre ambas partes (Benedicto-Solsona, 2016) que ha cristalizado en una baja participación electoral y democrática de la población europea en las sucesivas elecciones al Parlamento Europeo y en un bajo conocimiento e interés de esta por los asuntos comunitarios.

Como consecuencia, la comunicación de la UE se encuentra en un punto de inflexión (un momento histórico que lejos de reducirse a meses o un año, ya acumula varios años de probaturas diversas), examinada a conciencia y en la necesidad de replantear nuevos enfoques y nuevos formatos comunicativos que cubran esa disfunción comunicativa, en una respuesta similar a la que ha puesto en práctica la Comisión Europea cada vez que se ha constatado una bajada de participación de los ciudadanos en los diferentes comicios y referendos europeos.

En este sentido, las fórmulas digitales se presentan hoy día como, ya no necesarias, sino cruciales, para que los actores políticos europeos y las instituciones comunitarias puedan conectar con la ciudadanía e involucrar a las audiencias, dentro de una arquitectura de estrategias esenciales de comunicación política en una entidad supranacional de la magnitud de la UE (Papagiannas, 2017). Entre estas nuevas recetas que pasan por tecnologías emergentes, han irrumpido con enorme relevancia las redes sociales, que están llamadas a convertirse en soportes decisivos en la comunicación institucional europea para “gestionar y distribuir la información, comunicar, impactar e involucrar a las opiniones y

a las agendas públicas nacionales” de los Estados que conforman la UE (Tuñón-Navarro y Carral, 2019).

Precisamente, esto confirma de entrada nuestra investigación empírica, que, en respuesta a las cuestiones planteadas en la Pi1, constata que la principal fuente de información que usa la práctica totalidad de la comunidad universitaria de la Universidad de Sevilla (estudiantes, PDI y PTGAS) para estar en contacto con la información europea son las redes sociales, seguido de la prensa digital y la televisión, sin desdeñar el papel creciente que están gozando otros formatos digitales, como plataformas de vídeo en línea (YouTube) o de audio (podcasts). Estos mismos universitarios hispalenses también admiten que la frecuencia con la que acuden a informarse sobre asuntos europeos es, mayormente, media o baja. Una circunstancia similar a la que registra el grado de conocimiento que tienen sobre la UE los universitarios sevillanos, entre los que si bien hay saberes básicos que aciertan a conocer, aún existen numerosas dudas e, incluso, flagrantes errores en puntos elementales, como las funciones y objetivos de sus órganos principales, la terminología de políticas y acuerdos comunitarios destacados, la nómina de los países miembros o la exclusividad de aquellos que usan el euro. La suma de ambas dinámicas no hace sino certificar la desconexión que sienten las nuevas generaciones europeas frente a la UE, lo que señala directamente a los modos de informar y comunicar que ha desarrollado la comunicación institucional europea hasta la fecha.

El apremiante nuevo rumbo de la comunicación institucional europea ha de ir acompañado también del surgimiento de una esfera pública europea y de la (re)definición y transmisión de la identidad europea a través de la PIC, para una mayor identificación de sus ciudadanos con el proyecto europeo común, un tema de permanente preocupación para las instituciones europeas (Casanova-Velázquez, 2021), en un contexto, además, en el que la identidad comunitaria puede estar viéndose dañada por el auge de los nacionalismos y populismos, esencialmente los de extrema derecha, en territorio europeo. En este sentido, los resultados favorables de iniciativas desarrolladas por la UE en pos de la cohesión, la cooperación y la movilidad de los europeos, particularmente, de los más jóvenes, como el programa Erasmus+, han de ser puestos en valor

y servir de referencia en esta reformulación de la comunicación institucional europea. En relación con Pi2, este programa (universitario), uno de los más exitosos, en los términos citados, de los implementados por la UE, permite que las nuevas generaciones de europeos, rompan las barreras geográficas y psicológicas, fomentando la integración europea, la participación y el compromiso activo de la ciudadanía, y sellando fisuras multifacéticas existentes entre la población y las instituciones. Esto se traduce directamente en una mejor percepción de los universitarios sobre la Unión Europea. Asimismo, políticas educativas, como el Plan Bolonia, tienen una consideración media-alta entre la comunidad universitaria, en virtud de los beneficios para su presente académico y futuro profesional, algo que no ocurría cuando esta reforma educativa europea fue planteada y se comenzó a aplicar.

En cuanto a Pi3, la mayoría de los universitarios de la US cree que el papel adoptado por la UE en los conflictos internacionales más recientes (Ucrania y Gaza, fundamentalmente) ha afectado negativamente, de manera notable, a la visión que hoy día tienen del rol de Europa en el mundo. Una respuesta mayoritaria que sugiere que las nuevas generaciones europeas más formadas demandan otro tipo de decisiones y actuaciones a los organismos europeos y más liderazgo, influencia y capacidad de acción en la esfera internacional por parte de estos. De hecho, la propia comunidad universitaria considera que ella misma debe contribuir al futuro europeo ligándose, sobre todo, al activismo social y a la participación política, amén de aportar en innovación e investigación. El impacto peyorativo de la gestión de las tensiones y crisis internacionales actuales en la visión de la UE entre la Universidad de Sevilla ha condicionado, a la baja, el sentimiento de pertenencia europea y el grado de europeísmo de los universitarios sevillanos. No obstante, uno de cada tres dice sentirse ahora mismo europeo y español por igual, y uno de cada dos confiesa sentirse principalmente ciudadano español, sin que esto excluya la identificación europea. Tanto es así que solo una población minoritaria asegura sentirse exclusivamente ciudadano nacional.

6. CONCLUSIONES

De la revisión de la bibliografía y de las respuestas del formulario realizado a la comunidad, alumnado y profesionales, de la Universidad de Sevilla podemos concluir que el grado de europeización en este contexto es aún una tarea pendiente de la Unión Europea.

El público joven y universitario comunitario, nativos digitales, se sienten alejados de forma lógica a las estructuras y políticas de comunicación de la Unión Europea, ancladas a formatos digitales muy diferentes al modelo narrativo transmedia de este público objetivo. Aunque los diferentes organismos comunitarios, especialmente los que trabajan orientados a la juventud europea están adaptando el lenguaje de sus comunicaciones y la Unión Europea en general ha abierto sus perfiles en redes sociales, no son referencia informativa para los jóvenes y universitarios europeos.

Llegados a este escenario, las instituciones comunitarias deben plantearse cómo diseñar el discurso para alcanzar un grado de implicación y sentimiento de pertenencia en los ciudadanos, especialmente los jóvenes que han de garantizar la defensa de sus principios fundacionales y su devenir en el futuro, lo suficientemente alto como para que adquiera valor en sus vidas.

El valor que los ciudadanos del futuro confieran a la Unión Europea será garantía de que pueda pervivir ante los grandes retos de la política global. En este momento, asistimos a un escenario en el que las grandes potencias, EEUU junto a China y Rusia, no se plantean que frente a ellos se encuentre una Europa representada por la Unión Europea como institución líder y fuerte que pueda sofocar violaciones de los tratados internacionales o de los derechos humanos e, incluso, la paz mundial. Además, Europa se encuentra en un entorno en el que los países del arco Mediterráneo, África y Oriente Próximo son el caldo de cultivo de conflictos. Europa, por tanto, debe consolidar, reforzar y, si cabe, blindar su identidad como región, su cultura y su posición en el mundo.

El ámbito universitario, espacio de formación, innovación y convivencia, se convierte en el espacio ideal para seguir trabajando en este sentido, a partir de políticas y estrategias de comunicación e iniciativas

como Erasmus+ que sirvan para fomentar el europeísmo y despertar el interés por trabajar por esa Europa de los países y las Regiones, pero fuerte y líder en tecnología, ciencia, comprometida con su cultura y, por supuesto, con la democracia.

Los hallazgos derivados de la presente investigación han de interpretarse exclusivamente como una aproximación preliminar al objeto de estudio, supeditada a las restricciones que impone una muestra de 166 respuestas frente a una comunidad universitaria significativamente mayor. Esta limitación estructural, condicionada por una representación aún insuficiente de colectivos como el estudiantado de la rama de Ciencias de la Salud, el Personal Docente e Investigador (PDI) y el Personal Técnico, de Gestión y de Administración y Servicios (PTGAS), junto con la ausencia de una dimensión de representación institucional, impide la extrapolación de los resultados al conjunto de la US. Asimismo, se reconoce un sesgo muestral derivado de la sobrerrepresentación de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas en detrimento de otras áreas del conocimiento, lo que condiciona el alcance global de los datos.

Por consiguiente, se plantea como propuesta de futuro la realización de investigaciones más amplias que cuenten con una muestra más extensa y, por ende, más representativa. Los datos actuales, si bien puntuales, sugieren posibilidades de desarrollo mediante la incorporación de nuevas metodologías, que logren profundizar en la percepción institucional y ciudadana de Europa. A través de esta perspectiva de futuro, se busca trazar las estrategias de comunicación necesarias para formar una comunidad con un mayor grado de europeización.

7. REFERENCIAS

- Aguirre-Torres, G. y Rodríguez-Vera, J. (2022). Percepción ciudadana e interés subjetivo de información ciberespacial sobre temas coyunturales socioeconómicos y políticos, Ecuador-2022. *Revista Universidad y Sociedad*, 15(2), 379-388. <https://bit.ly/3YLfLi9>
- Ayala-Carrillo, M. del R.; Zapata-Martelo, E. y Pérez-Fra, M. D. M. (2022). La encuesta online en la investigación social y de género en tiempos de pandemia por covid-19. *Caleidoscopio - Revista Semestral De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 25(46). <https://doi.org/10.33064/46crscsh3368>

- Barberio, V., Kuric, I., Mollona, E., y Pareschi, L. (2020). The use of social media in EU policy communication and implications for the emergence of a European public sphere. *Investigaciones Regionales. Journal of Regional Research*, 1(46), 111-129. <https://doi.org/10.38191/iirr-jorr.20.006>
- Barisione, M. y Michailidou, A. (Eds.) (2017): *Social Media and European Politics: Rethinking Power and Legitimacy in the Digital Era*. Palgrave Macmillan. <https://bit.ly/49rU2lu>
- Benedicto-Solsona, M. A. (2016). *Política de información y comunicación de la Unión Europea. Una estrategia insuficiente para cerrar la brecha entre ciudadanía y la UE*. [Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid]. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/27217>
- Benedicto-Solsona, M. A. (2025). *Comunicar o politizar la Unión Europea: del consenso inicial a la polarización de la Europa geopolítica*. A Coruña (España): Editorial Colex. <https://doi.org/10.69592/978-84-1194-876-0>
- Caiani, M. y Guerra, S. (2017). *Euro-scepticism, Democracy and the Media: Communicating Europe, Contesting Europe*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-59643-7>
- Casanova-Velázquez, O. (2021). *El concepto de identidad europea en la comunicación institucional de la Comisión Europea y el Consejo Europeo. Un análisis comparativo de los discursos de sus presidentes/as*. [Trabajos de Fin de Máster de los Programas de Postgrado del Departamento de Comunicación Social. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona, España]. <http://hdl.handle.net/10230/52280>
- Colomina-Saló, C. y Pérez-Soler, S. (2022). *Desorden informativo en la UE: construyendo una respuesta normativa*. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 131, septiembre, 141-161. <https://doi.org/10.24241/rcai.2022.131.2.141>
- De-Lucas, J. (2004). *Identidad y Constitución Europea, ¿es de la identidad cultural europea clave del proyecto europeo*. *Pasajes: revista de pensamiento contemporáneo*, 13, 63-75. <http://hdl.handle.net/10550/46101>
- De-Wilde, P.; Michailidou, A. y Trenz, H. J. (2015): *Converging on Euro-scepticism: Online polity contestation during European Parliament elections*. *European Journal of Political Research*, 53(4), 766-783. <https://doi.org/10.1111/1475-6765.12050>
- Del-Río-Villar, S., y Sánchez-Barrueco, M. L. S. (2012). *Responsabilización institucional y comunicación en la Unión Europea*. *Cuadernos europeos de Deusto*, (46), 113-146. <https://doi.org/10.18543/ced-46-2012pp113-146>
- Díaz-de-Rada, V. (2010). *Eficacia de las encuestas por Internet: un estudio preliminar*. *Revista Española De Sociología*, (13). <https://bit.ly/4r5JHBT>

- Duggan, D. (2015). *Mobile messaging and social media 2015*. Washington, DC: Pew Research Centre. <https://bit.ly/4sEPwYx>
- European Commission (2003, 5 de febrero). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Comunicación de la Comisión, 58. <https://bit.ly/4qIH6n7>
- European Commission (2024, noviembre). *Guía del Programa Erasmus+ 2025*. European Union. <https://bit.ly/4sOlcea>
- European Parliament (2017). *La política de comunicación*. Fichas técnicas sobre la Unión Europea. <https://bit.ly/49GrvYc>
- European Union (2022, mayo). *Conference on the Future of Europe*. Publications Office of the European Union. <http://bit.ly/49E6m0V>
- Gálvez-Caja, M. A. (2020). La comunicación digital de la Unión Europea en relación con la ciudadanía. *Araucaria: Revista Iberoamericana de Filosofía, Política, Humanidades y Relaciones Internacionales*, 22(45), 237-267. <https://doi.org/10.12795/ARAUCARIA.2020.I45.10>
- Kuric, V.; Mollona, E. y Pareschi, L. (2020). The use of social media in EU policy communication and implications for the emergence of a European public sphere. *Investigaciones Regionales - Journal of Regional Research*, 2020/1 (46), 111-129. <http://hdl.handle.net/10017/42061>
- León-Távora, W. A. (2022). *La Unión Europea y la universidad del futuro*. Lima (Perú): Universidad Ricardo Palma Rectorado, relaciones universitarias. <https://bit.ly/49JMslj>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades de España (2023, 15 de septiembre). *Alianzas de Universidades Europeas*. MICIU. <https://bit.ly/4sEM8Nj>
- Orellana-López, D. M., & Sánchez Gómez, M. C. (2006). Técnicas de recolección de datos en entornos virtuales más usadas en la investigación cualitativa. *Revista De Investigación Educativa*, 24(1), 205–222. <https://bit.ly/3YLK7RF>
- Papagiannas, S. (2017): *Rebranding Europe. Fundamentals for leadership Communication*. Bruselas: ASP editions. ISBN 13: 9789057186202.
- Pérez-Curiel, C.; Navarro-Moreno, J. A. y Domínguez-García, R. (2024). *Comunicación política e institucional en tiempos de conflicto*. Desafíos de la Unión Europea y nuevas narrativas ante la desinformación. Editorial Dykinson. Colección Conocimiento Contemporáneo. ISBN: 978-84-1170-761-9.
- Pérez-Sánchez, G. Á. (2020). La Unión Europea ante el espejo: entre el europeísmo y el antieuropeísmo (presentación). *Historia y Política*, 44, 17-21. <https://doi.org/10.18042/hp.44.01>

- Quan-Haase, A. y Sloan, L. (2017): *Introduction to the Handbook of Social Media Research Methods: Goals, Challenges and Innovations*. Londres: Social Media Research Methods, SAGE.
<https://doi.org/10.4135/9781473983847.n1>
- Ruiz-Jiménez, A. M. (2004). *La identidad europea de los españoles: sentido pasado y presente de la identificación con Europa en España (1ª Parte)* (Documento de Trabajo DT 61/2004). Real Instituto Elcano de Estudios Internacionales y Estratégicos. <https://bit.ly/4qsaKhr>
- Sabater-Quinto, F., Belmonte-Martín, I., y Lloret-Irles, D. (2025). Respuestas públicas a la desinformación en la UE y España (2015-2023): una cuestión abierta. *Revista Mediterránea de Comunicación*, 16(1), e27371. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM.27371>
- Tuñón-Navarro, J. (2017). *Comunicación Internacional. Información y desinformación global en el siglo XXI*. Fragua. Madrid. ISBN: 978 84 70747472.
- Tuñón-Navarro, J. y Carral, U. (2019). Twitter como solución a la comunicación europea. Análisis comparado en Alemania, Reino Unido y España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 74, 1219-1234. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2019-1380>
- Viejo, C.; Gómez-López, M. y Ortega-Ruiz, R. (2019). Construyendo la Identidad Europea: una Mirada a las Actitudes Juveniles y al Papel de la Educación. *Psicología Educativa*, 25(1), 49-58. <https://doi.org/10.5093/psed2018a19>
- Yakut, E., Küçükbay, F. and Gökbunar, R. (2025), Understanding Student Perceptions on University Social Responsibility and Student–University Identification. *Eur J Educ*, 60: e70113. <https://doi.org/10.1111/ejed.70113>
- Zuñiga, R. (2016). Transnacionalidad y nuevo espacio europeo de identificación. *Revista de Estudios de Juventud*, septiembre, 113. <https://hdl.handle.net/20.500.14352/17562>

INTERESES INFORMATIVOS DE LOS JÓVENES EN INSTAGRAM: UN ANÁLISIS DE CONTENIDO

YAIZA CEBALLOS

Universidad de Málaga

BERNARDO GÓMEZ-CALDERÓN

Universidad de Málaga

ALBA CÓRDOBA-CABÚS

Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

No constituye ninguna novedad el hecho de afirmar que las redes sociales suponen la principal y casi exclusiva vía de acceso a la información para la juventud (Pérez-Escoda et al., 2021; Farias-Batlle et al., 2024; Férdeline, 2021; Notley et al., 2023; Eddy, 2022; Bergström & Jervelycke, 2018; entre otros). Su uso informativo (39%) está muy por encima del de otros medios como la televisión (23%) o las webs de los periódicos digitales (11%) (Novoa-Jaso et al., 2024). En el caso de los jóvenes europeos, el porcentaje es incluso algo superior, pues el 40% afirma usar los medios sociales para acceder a la actualidad (Eurobarómetro, 2025).

Este cambio de tendencia hacia los nuevos soportes ya fue señalado hace más de una década por Casero-Ripollés (2012) y, aunque parece estar más orientado hacia el entretenimiento, se ha demostrado que los jóvenes muestran una atención creciente hacia el contenido informativo (Ceballos et al., 2025).

Algunas de las causas que explican este cambio de paradigma son que los jóvenes perciben que los medios de comunicación tradicionales no tratan cuestiones realmente importantes para ellos y con las que sientan una implicación directa (Férdeline, 2021). Además, tampoco están de acuerdo con la imagen que proyectan de ellos los medios convencionales (Yuste, 2015). Lo anterior conduce a que presten una atención

creciente hacia el contenido creado por *instagramers* o *influencers*, a los que perciben como más cercanos, en detrimento de los profesionales de la información (Casero-Ripollés, 2018; Suárez-Álvarez et al., 2023). Este fenómeno de consulta de nuevas fuentes incluso se ha detectado entre el estudiantado de facultades de Ciencias de la Comunicación (Tejedor et al., 2021), que tiene una relación más cercana con el contenido informativo, lo que indicaría que no se trata de una tendencia aislada.

Cabe destacar que no todas las redes sociales despiertan el mismo interés entre la juventud: desde 2021, TikTok registra la mayor tasa de crecimiento entre los nativos digitales (Peña-Fernández et al., 2022, y Ceballos et al., 2025). Sin embargo, Instagram (29%) parece seguir siendo la red informativa prioritaria entre los jóvenes menores de 35 años, seguida de X y TikTok (Novoa-Jaso et al., 2024).

1.1 GENERALIDADES DE LAS RUTINAS INFORMATIVAS DE LOS JÓVENES

Como apuntan numerosos autores, en redes sociales se produce un consumo de la información de naturaleza frecuentemente incidental (cf. Fletcher & Nielsen, 2017; Boczkowski et al., 2017; Goyanes et al., 2021; Kaiser et al., 2021; Mitchelstein y Boczkowski, 2018; Giraldo-Luque y Fernández-Rovira, 2020; Francés, 2020; López de Ayala et al., 2020; Toledo et al., 2022, entre otros). Es decir, sin que los jóvenes busquen la información: esta les aparece de manera fortuita cuando usan las redes con fines sociales o lúdicos (López de Ayala et al., 2020). Este hecho, evidentemente, supone una merma en la comprensión y asimilación de la actualidad informativa, ya que, como señalan autores como Giraldo-Luque y Fernández-Rovira (2020) o Toledo et al. (2022), se pierden el contexto y la jerarquía que proporcionan los medios tradicionales, que permiten identificar el contenido más importante. El perjuicio en la comprensión de los asuntos públicos también afecta a la participación ciudadana en los asuntos políticos (Serrano-Puche et al., 2018), siendo los más jóvenes y de mayor nivel socioeconómico los más expuestos a este riesgo, por ser los que más información incidental reciben (Mitchelstein y Boczkowski, 2018). No obstante, como señalan Córdoba-Cabús et al. (2025), el fenómeno de la incidentalidad es más frecuente entre aquellos que buscan en mayor medida contenido de

actualidad. Asimismo, también se ha detectado que el fenómeno se produce más en las chicas (73,6%) que en los chicos (67,1%).

Otra característica que se registra en el acceso a los contenidos informativos en redes sociales es que, pese al alto grado de interacción que posibilitan, la mayoría de los jóvenes no aprovechan su potencial, pues en la mayoría de los casos se limitan a leerlos (Farias-Batlle et al., 2024) de manera resumida (Martos-Moreno y Sánchez-Gonzales, 2024) y sin compartir comentarios ni opiniones al respecto (Ceballos et al., 2025).

Asimismo, al acceder a la actualidad a través de las redes sociales, la credibilidad se ve mermada, pues los jóvenes perciben estas plataformas como el lugar ideal para la distribución de noticias falsas (Kapantai et al., 2021; Gómez-Calderón et al., 2023; Casero-Ripollés et al., 2023), por lo que se produce el efecto paradójico de que la juventud se informa a través del canal en el que menos confía (Pérez-Escoda et al., 2021, y Sibrian-Díaz et al., 2023).

Cabe destacar que la credibilidad en el contenido noticioso difundido por Internet está marcada por variables sociológicas como la ideología, de modo que los jóvenes de derechas tienden a confiar más en la información de los medios sociales que los de izquierdas (Gómez-Calderón et al., 2023). También se ha detectado que la capacidad reflexiva y crítica hacia una información es superior entre aquellos que están en contra del argumento defendido en la información (Castells et al., 2022).

Sin embargo, de manera general, los jóvenes no suelen contrastar los contenidos potencialmente engañosos (Juca-Maldonado y Abril-Axel, 2020) y, de hecho, un 61,1% de los menores de 25 años ni siquiera sabe de la existencia de plataformas dedicadas a la verificación del contenido (Pérez y Pedrero, 2021).

1.2. LA IMPORTANCIA DE INSTAGRAM EN EL ACCESO A LA INFORMACIÓN

Instagram es una de las redes de uso más extendido entre la juventud. Según el informe IAB (2025), los jóvenes pasan de media unos 62 minutos diarios en esta aplicación. Asimismo, constituye una plataforma importante de recepción de información política y social entre el colectivo —el 46% de ellos eligen Instagram para informarse, por delante de

otras como TikTok (31%) y X (25%), aunque los países en los que su uso es más destacado son Luxemburgo (54%) y Países Bajos (49%), en los que constituye la red social predilecta para informarse sobre dichos asuntos— (Eurobarómetro, 2025).

Teniendo en cuenta lo anterior, son numerosos los investigadores (Lazcano-Peña et al., 2023; Andrada-Sola et al., 2025; Rodríguez-Fidalgo et al., 2023, entre otros) que han analizado, aplicando diversas metodologías y perspectivas, cómo son las rutinas informativas de los jóvenes en dicha aplicación, llegando, en la mayoría de los casos, a conclusiones similares.

En el ámbito internacional, Lazcano-Peña et al. (2023), mediante la realización de entrevistas a jóvenes chilenos, confirman el uso prioritario de Instagram como canal informativo. Sin embargo, incluyen una matización importante, y es que a través de la aplicación se siguen y consumen los perfiles de los medios tradicionales, de tal manera que Instagram actuaría como plataforma mediadora. De manera similar, Andrada-Sola et al. (2025), a través de *focus groups* a jóvenes de varias universidades de América Latina, destacan el uso de la aplicación como “puerta de entrada” al consumo de noticias que luego lleva a otros medios tradicionales. También mencionan la nueva tendencia de consumo basada en lo que ellos denominan “snacks de información”, que proporcionan un consumo superficial.

Otras características que mencionan estos autores son el gusto por el consumo rápido y audiovisual (Andrada-Sola et al., 2025) y la conciencia de los jóvenes sobre los efectos de los algoritmos, algo que perciben como positivo, al generar burbujas informativas que ellos entrenan según sus hábitos y que suministran contenido personalizado (Lazcano-Peña et al., 2023).

En el ámbito nacional, Rodríguez-Fidalgo et al. (2023) realizan un análisis de los *reels* informativos publicados por RTVE Noticias en Instagram, y concluyen que, gracias a la aparición del soporte digital y sus oportunidades de participación, el espectador ha adquirido un protagonismo sin precedentes. Sin embargo, señalan que el medio público no tiene una estrategia definida a la hora de informar a través de esta vía y, en numerosas ocasiones, reutilizan el contenido televisivo sin plantearse un verdadero

aprovechamiento del potencial narrativo de la red. De este modo, las publicaciones consiguen poca interacción a través de *likes* y comentarios.

Con una concepción original, Rivas-Herrero e Igartua (2021) analizan Instagram desde la perspectiva de la teoría de los Usos y Gratificaciones, indicando que prevalecen los motivos de interacción social, creatividad y documentación; este último, por tanto, se podría relacionar con el acceso a contenido informativo.

2. OBJETIVOS

Teniendo en cuenta la importancia de Instagram en el contexto informativo de los jóvenes y la necesidad de conocer cómo son los mensajes informativos que se distribuyen a través de esta aplicación para poder establecer estrategias de comunicación efectivas entre el colectivo juvenil, el objetivo principal de esta investigación estriba en analizar las características de los mensajes noticiosos que circulan por la red. Para dar respuesta a este, se han establecido otros objetivos secundarios: contabilizar cuáles son las principales cuentas de distribución del contenido informativo (O1), para así poder identificar si se trata de medios de comunicación, creadores de contenidos u otro tipo de personalidades o instituciones; contabilizar cuáles son los formatos predominantes en los que se distribuye la información en Instagram (O2), identificar el tono de las informaciones (O3) y, finalmente, observar el nivel de interacción que consiguen (O4).

3. METODOLOGÍA

Para dar respuesta a los objetivos planteados, se ha aplicado una metodología de carácter cuantitativo basada en el análisis de contenido.

A la hora de seleccionar la muestra, se identificaron los cuatro temas que más preocupan a los jóvenes españoles según el informe del Consejo de la Juventud de España (2023). Estos son la dificultad de acceso a la vivienda, la precariedad laboral, la salud mental y la crisis climática. Una vez seleccionados los temas, se identificaron, mediante la interfaz de búsqueda de la aplicación y a través de *hashtags* (*#crisisvivienda*, *#precariedadlaboral*, *#saludmental*, *#crisisclimática*), las primeras

veinticinco publicaciones de cada una de estas temáticas (n=100). La búsqueda de las publicaciones tuvo lugar el 28 de octubre de 2025.

Posteriormente, se procedió a su codificación atendiendo a las distintas variables diseñadas *ad hoc* para la investigación. Las categorías que se tuvieron en cuenta estaban alineadas con los objetivos específicos de la investigación y pretendían dar a conocer aspectos como el tipo de creador del contenido (medio tradicional, medio nativo digital, *influencer*, divulgador, periodista a través de su cuenta personal, institución pública u ONG, empresa privada, usuario común, anónimo y político). También se analizaron el género del emisor y el rol (periodista, experto, activista, ciudadano u otros) con el que transmitía la información, así como el tono (neutro, reivindicativo, opinativo, humorístico, alarmista u otros), la función (informar, denunciar, movilizar, educar o entretener) y la apelación al público (directa, indirecta o inexistente).

Otras variables que se han analizado son la frecuencia de publicación, la mención a otras cuentas, la inclusión o no de fuentes y el tipo (institucional, documental, testimonial, experta u otras), así como el modo de citarlas y su atribución.

Finalmente, se han tenido en cuenta aspectos como la inclusión de algún tipo de recurso (texto, imágenes, gráficos o estadísticas) y el nivel de interacción, mediante la medición del número de *likes*, compartidos o comentarios que alcanzan las publicaciones.

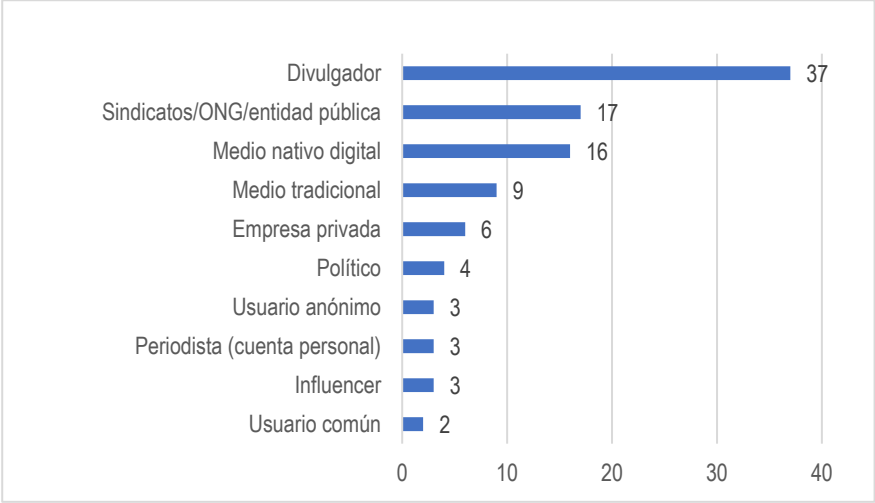
Una vez recopilado y codificado el contenido, se procedió a su volcado en Excel y su posterior análisis para la obtención de las conclusiones.

4. RESULTADOS

4.1. CARACTERÍSTICAS DEL EMISOR DE LA INFORMACIÓN

Un aspecto importante es conocer qué perfiles son los que actualmente crean contenido informativo en Instagram. Parece haber un claro predominio de los divulgadores (ver gráfico 1). Es decir, de los creadores de contenido expertos en una materia y que dedican su cuenta de manera exclusiva a explicar diversas cuestiones sobre el asunto.

GRÁFICO 1. Fuentes emisoras



Fuente: elaboración propia

El éxito de los divulgadores es tal que prácticamente duplica a los segundos emisores de información más destacados (sindicatos, ONG e instituciones públicas, que suponen un 17% de los casos). No obstante, si se suman los contenidos publicados por los medios nativos digitales y los tradicionales, suponen un 25% de la muestra, lo que los situaría en segunda posición, aunque su presencia sigue sin ser demasiado abultada. Los divulgadores destacan en la temática de la salud mental, en la que se aprecia un gran número de cuentas, sobre todo de psicólogas, que tratan el tema desde múltiples perspectivas. Las ONG sobresalen en las cuestiones climáticas, y los sindicatos, como era de esperar, en las publicaciones relacionadas con la crisis laboral. Asimismo, el tema de la crisis de la vivienda es en el que se observa un mayor interés por parte de los medios de comunicación, tanto nativos digitales como tradicionales.

Relacionado con el tipo de emisor está el rol con el que transmiten la información, recogido en la tabla 1.

TABLA 1. Rol de los emisores de contenido

Experto	32
Activista	21
Periodista	20
Otros	17
Ciudadanos	10

Fuente: elaboración propia

Se observa un predominio del experto, aspecto que tiene sentido, pues sería el rol relacionado con el perfil de los divulgadores, que también constituye el mayoritario. En segundo lugar, estarían los activistas, también coincidente con el perfil de los sindicatos y ONG, seguidos de los periodistas. De manera general, se observa una relación lógica entre perfil y rol de transmisión de la información. Sin embargo, sí es cierto que no se produce una coincidencia plena, pues hay casos en que los expertos, e incluso los periodistas, desde sus cuentas personales, adquieren un rol de activistas y movilizadores de un determinado asunto, tal y como se puede observar en la figura 1. En ella se aprecia un ejemplo de un contenido crítico publicado por una cuenta dedicada a la divulgación climática.

FIGURA 1. Ejemplo de contenido crítico



Fuente: Instagram

Por otro lado, se ha analizado el género de la persona que difunde el contenido en Instagram. Un 30% de los emisores son hombres, un 35% mujeres y otro 35% no se puede clasificar al tratarse de instituciones y no de personas físicas. Aunque el porcentaje entre hombres y mujeres es muy similar, sí se observan diferencias en lo que respecta a las temáticas. Ellos tienen más presencia en asuntos relacionados con la crisis de la vivienda y ellas, en los de salud mental. En las cuestiones de precariedad laboral y crisis climática las proporciones son similares.

Es destacable, además, que la mayoría de las cuentas (el 72%) no tienen el perfil verificado y, en el caso de tenerlo, suelen corresponder a perfiles de los medios de comunicación: @hoyporhoycadenaser, @eldiarioes o @publico.es...

En cuanto a la frecuencia de publicación de los creadores de contenido en Instagram, la mayoría de las cuentas (un 36%) genera varios vídeos a la semana. El 27% publica más de un vídeo al día, el 21% al menos un vídeo al día y el 16% un vídeo a la semana o menos. De nuevo, son los medios de comunicación lo que publican con una mayor frecuencia, quizás llevados por su propia rutina profesional.

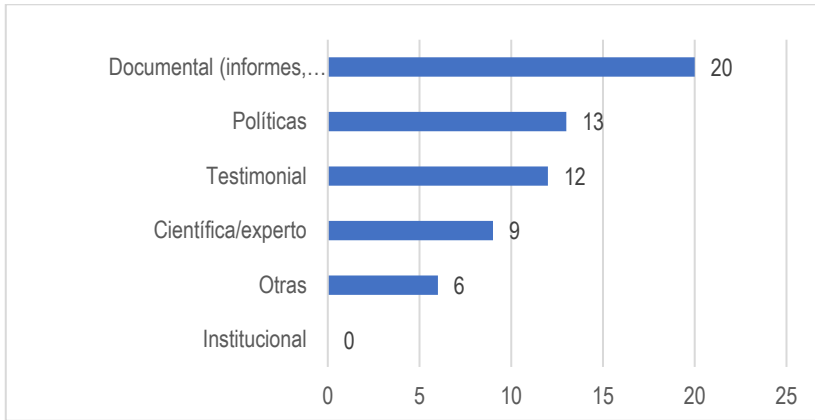
4.2. INCLUSIÓN DE FUENTES EN EL CONTENIDO INFORMATIVO PUBLICADO EN INSTAGRAM

Como es bien sabido, las fuentes son la herramienta de trabajo principal de los profesionales de la información y la pieza clave en la que se sustentan los contenidos noticiosos para transmitir credibilidad. Por este motivo, es interesante analizar si en los contenidos publicados en Instagram se sigue también este proceso o no.

De manera general, puede afirmarse que este principio periodístico no se cumple en el entorno de Instagram, pues más de la mitad de las publicaciones (el 55%), no recurren a ninguna fuente que respalde los contenidos publicados. Un 25% de los contenidos recurren a una única fuente y solo un 21% a más de una.

En el caso de utilizar alguna fuente, suelen ser sobre todo documentales (ver gráfico 2).

GRÁFICO 2. Fuentes en las que apoyan el contenido



Fuente: elaboración propia

De hecho, un tipo de publicación común que se ha identificado es aquella en la que los creadores de contenido parten de algún tipo de informe o noticia publicada y, al hilo de ella, aportan sus puntos de vista, tal y como se puede ver en el ejemplo de la figura 2.

FIGURA 2. Ejemplo de contenido que parte de una publicación



Fuente: Instagram

Otras fuentes destacadas son las políticas, sobre todo en los casos de los medios de comunicación. Sin embargo, se trata por lo general de un contenido basado en la publicación de declaraciones de los políticos en el Congreso de los Diputados o en algún otro acto, por lo que no se trataría de un contenido muy elaborado ni pensado de manera específica para aprovechar el potencial que ofrecen las redes sociales. De hecho, incluso se puede llegar a producir duplicidades, como es el caso de *elDiario.es* y el *HuffPost*, que subieron un vídeo similar de las declaraciones de Gabriel Rufián en el Congreso sobre la crisis de la vivienda en España sin más elaboración que el texto que acompaña al vídeo (ver figura 3).

FIGURA 3. Ejemplo de contenido similar en distintas publicaciones



Fuente: Instagram

Las fuentes testimoniales también revisten cierta importancia. En este caso, si se trata de un contenido más elaborado y exclusivo con el que el creador de la publicación, también mayoritariamente de carácter periodístico, recurre a una persona para que explique a su público su experiencia ante un determinado fenómeno (ver imagen 4).

FIGURA 4. Ejemplo de contenido testimonial



Fuente: Instagram

Finalmente, en cuanto a la atribución de las fuentes, se identifica que en la mayoría de los casos (67,39%) estas son de carácter identificable. Sin embargo, se ha detectado un 28,26% parcialmente identificable en las que el autor del contenido recurre a fórmulas del tipo: “según los científicos”, “según varios expertos”, de cuya veracidad o procedencia no se puede estar seguro (ver imagen 5). Asimismo, se ha detectado que un 4,34% de las publicaciones incluye fuentes no identificables.

FIGURA 5. Ejemplo de contenido con atribución parcial de fuentes

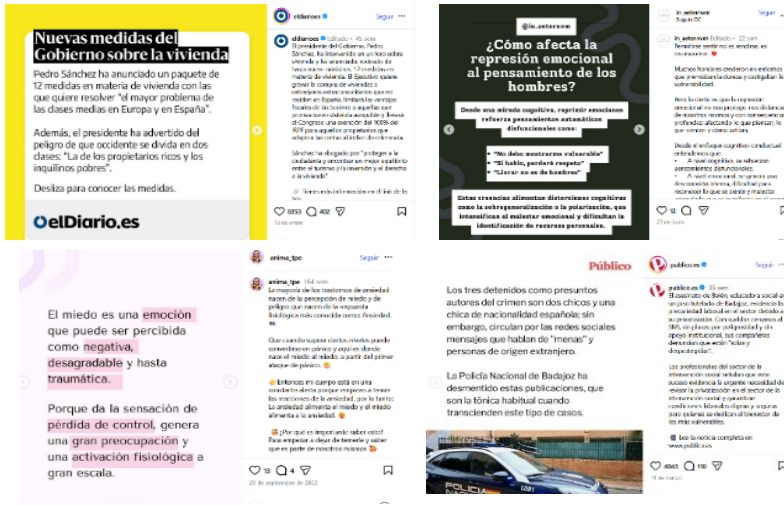


Fuente: Instagram

4.3. CARACTERÍSTICAS DE LOS MENSAJES

Otro aspecto analizado es la estructura formal de los mensajes que se publican en Instagram. En este sentido, se ha detectado que la mayoría de publicaciones (68%) corresponden a imágenes fijas con texto (ver figura 6). Incluso en algunos casos se replica un contenido publicado en los medios de comunicación; por lo tanto, de manera general, no se observan aplicaciones innovadoras. Esto es así tanto en los medios de comunicación como entre los creadores de contenido.

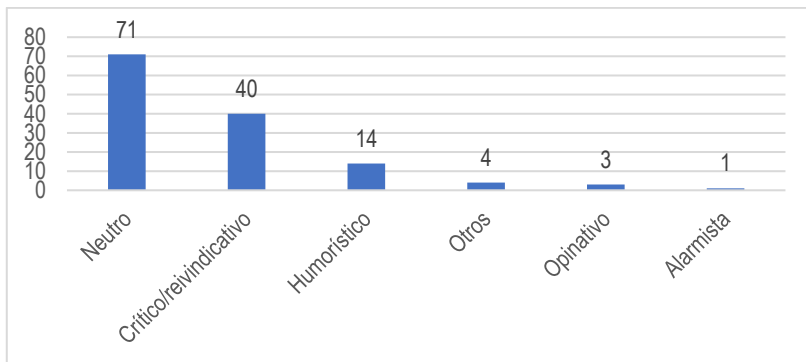
FIGURA 6. Ejemplo de contenido textual



Fuente: Instagram

También se han identificado otro tipo de formatos como son los vídeos tradicionales (18%), las entrevistas (7%) o los monólogos a cámara (6%). Solo se ha identificado un dúo, contenido característico de las redes sociales en el que una persona reacciona al contenido de otra en formato vídeo. El tono de las informaciones también es un aspecto que se ha tenido en cuenta en el análisis (ver gráfico 3).

GRÁFICO 3. Tono de las informaciones



Fuente: elaboración propia

Se observa un predominio de las informaciones de tono neutro, pues tanto los medios de comunicación como los divulgadores intentan transmitir las noticias de la manera más aséptica posible. Aun así, hay un 40% que traslada la información de manera crítica o reivindicativa (ver figura 7). Categorías no excluyentes, pues una información puede presentar un tratamiento neutro en su forma expositiva, pero incorporar un enfoque reivindicativo y movilizador.

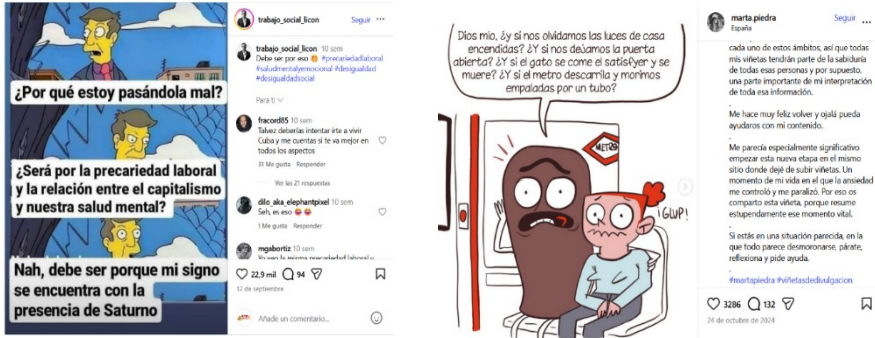
FIGURA 7. Ejemplo de contenido crítico



Fuente: Instagram

Este fenómeno de denuncia también se consigue a través de los contenidos con componente humorístico. De hecho, las publicaciones satíricas suponen el 14% de la muestra (ver imagen 8).

FIGURA 8. Ejemplo de contenido humorístico



Fuente: Instagram

Relacionada con el tono de las informaciones está la función que desarrollan. En la mayoría de los casos (63%) es meramente informativa. Sin embargo, no es desdeñable un 34% de las publicaciones que buscan denunciar una situación, y un 19% que tratan de movilizar a la audiencia para que actúe. Asimismo, se ha detectado un 21% de publicaciones que buscan educar y proporcionar estrategias efectivas a los receptores. Entran en esta categoría mensajes sobre todo de carácter psicológico y de salud mental, del tipo “cómo tener una comunicación asertiva” o “tips para cuidar tu salud mental en las fiestas decembrinas”.

Cabe destacar que estas categorías no son excluyentes, pues hay publicaciones en las que, además de informar sobre una determinada cuestión, también se busca denunciarla o movilizar.

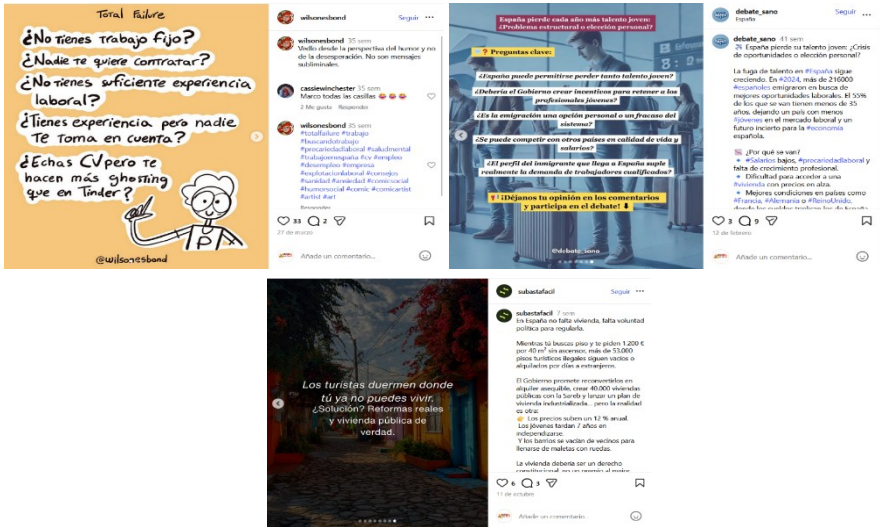
4.4. INTERACCIÓN CON LOS CONTENIDOS

A las redes sociales, al desarrollarse en el entorno digital, se les presume una mayor interacción con el público que a los medios de comunicación tradicionales. Para evaluar esta premisa se han tenido en cuenta las apelaciones de los creadores de contenido hacia su audiencia, así como su respuesta a los comentarios o preguntas formuladas por su público. Por otro lado, también se han cuantificado el número medio de *likes* y compartidos que generan las publicaciones.

En cuanto a las apelaciones al público, se observa que en el 62% de los casos no se producen. Solo un 33% de los creadores de contenido

apelan de manera directa a su público utilizando pronombres, como “tú” o “nosotros”, o mediante preguntas directas, entre otras fórmulas (ver figura 9). Solo un 5% interpela a su audiencia de manera indirecta y de manera implícita le pide que actúe respecto a un determinado tema.

FIGURA 9. Apelación directa en los contenidos



Fuente: Instagram

Es destacable, por otro lado, que el 68% de las publicaciones que han generado comentarios no han sido respondidos por el creador del contenido, lo que también reduce las posibilidades de comunicación.

En cuanto a la interacción generada por la audiencia, como es lógico, de media se detectan un mayor número de “me gusta” (4.818) que de comentarios (253) o compartidos (269). Asimismo, hay un porcentaje destacable de publicaciones (28%) que no han recibido ningún comentario. Además, se detectan mensajes que únicamente tienen un “me gusta” y ningún compartido, caso de una cuenta con 420 seguidores. La publicación que más “me gusta” ha conseguido (92.196) corresponde a una cuenta con 295.694 seguidores.

5. CONCLUSIONES

Al analizar los contenidos informativos que circulan en Instagram se evidencia una ruptura con el ecosistema informativo tradicional, pues los medios ya no ocupan una posición central, tal y como se desprende del O1 de la investigación, con el que se pretendía averiguar quiénes son los principales distribuidores de contenido informativo en redes sociales. Se detecta una supremacía de los divulgadores, profesionales expertos en determinadas materias, quizás porque, en la mayoría de los casos, es el entorno principal en el que se desarrolla su labor, mientras que los medios de comunicación (suma de los tradicionales y los nativos digitales) muestran una presencia más escasa. Esto indicaría que no aprovechan de manera efectiva los recursos que les ofrece el entorno digital y que los jóvenes se están informando a través de otros perfiles profesionales.

En cuanto al género, aunque las proporciones son muy similares, se observa un cierto predominio de las creadoras de contenido, quizá debido al hecho de que Instagram es usado mayoritariamente por mujeres (Córdoba-Cabús et al., 2025). También se aprecian diferencias entre géneros atendiendo a las temáticas: ellos sobresalen en contenidos relacionados con la crisis de la vivienda, y ellas con los de salud mental. No en vano, como ya apuntaban Gómez-Calderón y Ceballos (2024), las usuarias de redes sociales tienen mayor interés que los hombres por el contenido relacionado con la salud, mientras que ellos atienden más a mensajes relacionados con la economía.

En cuanto al formato en el que se transmite el contenido en Instagram (O2), se detecta que, todavía en el entorno de esta red, no se aprovecha todo el potencial que ofrece la tecnología. La mayoría de las publicaciones consisten en imágenes estáticas con texto y el contenido audiovisual, el que más llama la atención de los jóvenes (Andrada-Sola et al., 2025), apenas se utiliza. Esto es así tanto para los divulgadores, a los que en un primer momento se les podría considerar más adaptados al lenguaje de las redes sociales, como para los medios de comunicación. Estos últimos, incluso, basan gran parte de sus publicaciones en la re-difusión del contenido previamente publicado en su medio sin adaptación alguna a las redes sociales, lo que no aporta ningún valor

diferencial ni pone solución a las carencias expresadas por los jóvenes en relación con los medios tradicionales (Férdeline, 2021).

En lo que respecta al tono de las informaciones (O3), la mayoría son neutras con un enfoque informativo. No obstante, más de la mitad no recurre a ningún tipo de fuente para respaldar los datos que proporciona. Esto puede deberse a que la mayoría transmite el contenido desde su posición de experto; aun así, parece recomendable apelar a fuentes externas para otorgar solidez a los argumentos. En el caso en que se usan, en la mayoría de las ocasiones son de carácter documental.

También se ha detectado un porcentaje elevado de mensajes (40%) con un tono crítico o reivindicativo, por lo que, en este caso, las publicaciones sí parecen alejarse de las características tradicionales de los medios de comunicación, que transmiten la información con un tono más aseptico, pues los divulgadores utilizan la red social como un espacio de posicionamiento público. Asimismo, algunas de estas piezas utilizan el humor (14%) para generar conciencia, aspecto mencionado por Ríos-Gutiérrez (2023), quien señala que los jóvenes prefieren el contenido breve y con ciertas dosis de jocosidad.

En lo que respecta al último objetivo de la investigación (O4), con el que se pretendía determinar el grado de interacción que generan las redes sociales, se observa que, aunque la audiencia comenta las publicaciones, en la mayoría de los casos no se produce una respuesta por parte del emisor del contenido, lo que lastra una de las ventajas que, en principio, se podría atribuir a las redes, que es la posibilidad de comunicación bidireccional y que otorgaría mayor sensación de participación y escucha a los jóvenes. Asimismo, es destacable que no se ha detectado ninguna respuesta por parte de los medios de comunicación. Esta respuesta nula debe de estar incidiendo, creemos, en la escasa participación propiciada por los mensajes de Instragram (López de Ayala et al., 2020): es difícil que los jóvenes se animen a intervenir ante contenidos generados por emisores que no ofrecen *feed-back* a los comentarios.

Cabe destacar que, por parte de los creadores de contenido, sí se observa un trato más directo y cercano, pues en numerosas ocasiones interpelan de manera directa a su audiencia. Además, como ya apuntaban Suárez-

Álvarez et al. (2023), las redes sociales favorecen un trato más íntimo, aunque esto parece no ser aprovechado por los medios de comunicación.

En definitiva, se observa que, aunque en ciertas ocasiones sí se saca partido al potencial de las redes y se crea un contenido diferencial con más dosis críticas e incluso humorísticas que el de otros soportes informativos, de manera general en Instagram no se hace un uso eficiente de las posibilidades audiovisuales que la plataforma ofrece.

Asimismo, es lógico pensar que el limitado uso de fuentes informativas solventes que hemos detectado se encuentra en la base de la escasa credibilidad de los *social media*, que no en vano son el canal en el que menos confían los jóvenes (Pérez-Escoda et al., 2021, y Sibrian-Díaz et al., 2023). Los medios podrían captar a esta audiencia generando contenido de calidad, que se diferenciara del resto que circula por Instagram, adaptándolo en mayor medida al canal e interactuando de manera sostenida con el público.

6. REFERENCIAS

- Andrada-Sola, P., Arri, F., García-Luna, A. L. y Paredes, G. M. (2025). El uso de Instagram en el consumo informativo de los estudiantes de Comunicación en América Latina. *La Trama De La Comunicación*, 28(02), 194–230. <https://doi.org/10.35305/lt.v28i02.879>
- Bergström, A. y Jervelycke-Belfrage, M. (2018). News in Social Media: Incidental consumption and the role of opinion leaders. *Digital Journalism*, 6(5), 583–598. <https://doi.org/10.1080/21670811.2018.1423625>
- Boczkowski, P., Mitchelstein, E. y Matassi, M. (2017). Incidental news: How young people consume news on social media. *Proceedings of the 50th Hawaii International Conference on System Sciences*, 1785-1792. <https://bit.ly/3BmGW7e>
- Casero-Ripollés, A. (2012). Más allá de los diarios: El consumo de noticias de los jóvenes en la era digital. *Comunicar*, 39, 151-158. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-05>
- Casero-Ripollés, A. (2018). Investigación sobre información política y redes sociales: puntos clave y retos de futuro. *El Profesional de la Información*, 27(5), 964–974. <https://lc.cx/FlrN2R>

- Casero-Ripollés, A., Doménech-Fabregat, H. y Alonso-Muñoz, L. (2023). Percepciones de la ciudadanía española ante la desinformación en tiempos de la Covid-19: efectos y mecanismos de lucha contra las noticias falsas. *Icono* 14, 21(1). <https://doi.org/10.7195/ri14.v21i1.1988>
- Castells, N., García-Mila, M., Miralda-Banda, A., Jose L. y Pérez, E. (2022). El razonamiento de los adolescentes para gestionar las noticias falsas. *Educación XXI*, 25(2), 291–313. <https://doi.org/10.5944/educxx1.31693>
- Ceballos, Y., Gómez-Calderón, B. y Córdoba-Cabús, A. (2025). Redes sociales y hábitos de consumo informativo de los jóvenes españoles: un análisis diacrónico (2021-2023). *Revista Mediterránea de Comunicación*, 16(1), e28010. <https://www.doi.org/10.14198/MEDCOM.28010>
- Consejo de la Juventud Española (2023). *Hacia una UE para la juventud española*. <https://acortar.link/soYymd>
- Córdoba-Cabús, A., Farias-Batlle, P. y Ceballos, Y. (2025). Jóvenes y consumo de noticias en España: la influencia de factores sociodemográficos. *Cuadernos.info*, (62), 184-208. <https://doi.org/10.7764/cdi.62.91394>
- Eddy, K. (2022). *The changing news habits and attitudes of younger audiences*. Reuters Institute. <https://acortar.link/q9iDVh>
- Eurobarómetro (2025). *Encuesta de medios sociales*. <https://europa.eu/eurobarometer/surveys/detail/3592?etras=es>
- Farias-Batlle, P., Córdoba-Cabús, A. y Gómez-Calderón, B. (2024). Jóvenes y Redes Sociales: Hábitos de consumo informativo y credibilidad de las noticias. *Comunicar*, 32(78), 155–165. <https://doi.org/10.58262/V32I78.13>
- Férdeline, A. (2021). *Youth and the news in five charts*. Centre for International Media Assistance. <https://bit.ly/42Y7lnL>
- Fletcher, R. y Nielsen, R. K. (2017). Are people incidentally exposed to news on social media? A comparative analysis. *New Media & Society*, 20(7), 2450-2468. <https://doi.org/10.1177/1461444817724170>
- Francés, M. (2020). *Comunicación y Diversidad*. Libro de comunicaciones del VII Congreso Internacional de la Asociación Española de Investigación de la Comunicación. Madrid: Asociación Española de Investigación de la Comunicación. <https://hdl.handle.net/11441/126904>
- Giraldo-Luque, S. y Fernández-Rovira, C. (2020). Redes sociales y consumo digital en jóvenes universitarios: economía de la atención y oligopolios de la comunicación en el siglo XXI. *El Profesional de La Información*, 29(5). <https://acortar.link/sXZYq8>

- Gómez-Calderón, B. y Ceballos del Cid, Y. (2024). La influencia del género en el consumo informativo de los jóvenes a través de las redes sociales: el caso español. En M. Santamarina Sancho, V. Dasí Fernández & M. Herrero de la Fuente (Coords.), *Perspectivas para la visibilización del género* (pp. 155-165). Universidad de Málaga
- Gómez-Calderón, B., Córdoba-Cabús, A. y López-Martín, Á. (2023). Fake news and its perception among Young Spaniards: the influence of socio-demographic factors. *Doxa Comunicación*, 36, 19-42. <https://doi.org/10.31921/DOXACOM.N36A1741>
- Goyanes, M., Ardèvol, A. y Gil, H. (2021). Antecedents of news avoidance: competing effects of political interest, news overload, trust in news media, and «News finds me» perception. *Digital Journalism*, 11(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/21670811.2021.1990097>
- IAB (2025). Estudio sobre redes sociales 2025. <https://iabspain.es/estudio/estudio-redes-sociales-2025-iab-spain/>
- Juca-Maldonado, F. X. y Abril-Axel, J. A. (2020). La desinformación en las redes sociales y su influencia en los jóvenes del siglo XXI, una mirada desde la academia. *Conference Proceedings (Machala)*, 4(1), 144-153. <https://lc.cx/RgjqKy>
- Kaiser, J., Keller, T. y Kleinen, K. (2021). Incidental news exposure on Facebook as a social experience: The influence of recommender and media cues on news selection. *Communication Research*, 48(1), 77-99. <https://doi.org/10.1177/0093650218803529>
- Kapantai, E., Christopoulou, A., Berberidis, C. y Peristeras, V. (2021). A systematic literature review on disinformation: Toward a unified taxonomical framework. *New Media & Society*, 23(5), 1301-1326. <https://doi.org/10.1177/1461444820959296>
- Lazcano-Peña, D., Bustamante-Pavez, G., Lagos-Lira, C. y Cabalín-Quijada, C. (2023). “Me enteré por Instagram”. Consumo y competencias mediáticas de jóvenes de sectores populares y medios en Chile. *Contratexto*, (40), 237-256. Epub 30 de noviembre de 2023. <https://doi.org/10.26439/contratexto2023.n40.6393>
- López de Ayala-López, M. C., Vizcaíno-Laorga y Gavilán, R. y Montes Vozmediano, M. (2020). Hábitos y actitudes de los jóvenes ante las redes sociales: influencia del sexo, edad y clase social. *El Profesional de La Información*, 29(6). <https://lc.cx/uHM7Cp>
- Martos-Moreno, J. M. y Sánchez-Gonzales, H. M. (2024). Consumo incidental de noticias en Telegram. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 30(1), 167-176. <https://doi.org/10.5209/ESMP.92127>

- Mitchelstein, E. y Boczkowski, P. J. (2018). Juventud, estatus y conexiones. Explicación del consumo incidental de noticias en redes sociales. *Revista Mexicana de Opinión Pública*, 24, 131-145.
<https://doi.org/10.22201/FCPYS.24484911E.2018.24.61647>
- Notley, T., Dezuanni, M. and Park, S. (2023). Young Australians increasingly get news from social media, but many don't understand algorithms. *The Conversation*. <https://acortar.link/2Ykfg5>
- Novoa-Jaso, M., Sierra, A., Laviano, R. y Vara-Miguel, A. (2024). Digital News Report España 2024. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Navarra. <https://www.unav.edu/web/digital-news-report>
- Peña-Fernández, S., Larrondo-Ureta, A. y Morales-i-Gras, J. (2022). Current affairs on TikTok. Virality and entertainment for digital natives. *El Profesional de la Información*, 31(1).
<https://doi.org/10.3145/epi.2022.ene.06>
- Pérez, A. y Pedrero, L. M. (2021). Retos del periodismo frente a las redes sociales, las fake news y la desconfianza de la generación Z. *Revista Latina de Comunicación Social*, 79, 67-85.
<https://www.doi.org/10.4185/RLCS-2021-1519>
- Pérez-Escoda, A., Barón-Dulce, G. y Rubio-Romero, J. (2021). Mapeo del consumo de medios en los jóvenes: redes sociales, fake news y confianza en tiempos de pandemia. *Index.Comunicación*, 11(2), 187-198.
<https://doi.org/10.33732/ixc/11/02Mapeod>
- Ríos-Gutiérrez, J. A. (10 de septiembre 2023). Por qué la gente se aleja de las noticias y desconfía de la prensa. *The Conversation*.
<https://theconversation.com/por-que-la-gente-se-aleja-de-las-noticias-y-desconfia-de-la-prensa-208820>
- Rivas-Herrero, B. y Igartua, J.J. (2021). Los jóvenes se sumergen en Instagram. Un estudio desde la perspectiva de los usos y gratificaciones. *Profesional de la información*, 30(5). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.sep.09>
- Rodríguez-Fidalgo, M.I., Paíno-Ambrosio, A. y Herrero-Gutierrez, F.J. (2023). Informative reels on Instagram in the face of new ways of reporting to attract new audiences. *Profesional de la información*, v. 32, n. 5, e320519.
<https://doi.org/10.3145/epi.2023.sep.19>

- Serrano-Puche, J., Fernández, C. B. y Rodríguez-Virgili, J. (2018). Información política y exposición incidental en las redes sociales: un análisis de Argentina, Chile, España y México. *Doxa Comunicación. Revista Interdisciplinaria de Estudios de Comunicación y Ciencias Sociales*, 27, 19–42. <https://doi.org/10.31921/DOXACOM.N27A1>
- Sibrian-Díaz, N., Cámara-Manrique, A. y Tagini-Villalón, R.-S. (2023). Acceden mediante RRSS pero confían en la TV: Consumo informativo en jóvenes de una comuna chilena en contexto de pandemia durante 2021. *Dígitos. Revista de Comunicación Digital*, 9, 85–107. <https://doi.org/10.7203/DRDCD.V019.263>
- Suárez-Álvarez, R., García-Jiménez, A. y Catalina-García, B. (2023). Entendiendo las preferencias y motivaciones de los jóvenes para seguir a influencers. *Fonseca, Journal of Communication*, 27, 215-233. <https://doi.org/10.48047/FJC.27.01.13>
- Tejedor, S., Cervi, L., Martínez, F. y Tusa, F. (2021). Principales motivaciones en el uso de redes sociales en estudiantes de Comunicación: perspectiva comparada entre Colombia, Ecuador y España. *Journal of Iberian and Latin American Research*, 27(1), 163-182. <https://doi.org/10.1080/13260219.2021.1947353>
- Toledo, E., Comba, S. y Pamucio, L. (2022). La transformación del consumo de información en jóvenes. 3º Congreso Latinoamericano de Comunicación de la UNVM. *Agendas Emergentes y Protagonistas Territoriales. Homenaje a Mabel Piccini*. Argentina: Universidad Nacional de Villa María. <https://lc.cx/fJkX0s>
- Yuste, B. (2015). Las nuevas formas de consumir información de los jóvenes. *Revista de Estudios de Juventud*, 108, 179–191. <https://lc.cx/yFGGdM>

COLABORACIONES PUBLICITARIAS CON INFLUENCERS EN EL SECTOR DE LA MODA PARA ATRAER A LA GENERACIÓN Z

LAURA HERRERO RUIZ

Universidad Internacional de La Rioja (UNIR)

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente el mundo de la moda es una industria multimillonaria que va mucho más allá de lo que podemos observar en escaparates y pasarelas. Se trata de un negocio complejo y altamente competitivo, que pretende mantener una ventaja diferencial en relación con sus competidores, y que depende, en gran medida, de las marcas de los productos de cada uno de ellos (Silva Duarte, 2025). Así, la moda es un sector económico a nivel mundial que engloba un amplio espectro de actividades, abarcando desde la concepción, producción y comercialización, hasta el consumo de prendas de vestir y complementos; y tanto las prestigiosas casas de moda de alta costura, como las marcas de moda rápida, juegan un papel destacado en la economía global (Castro Tacuri et al., 2024). El conjunto de empresas europeas dedicadas al sector de la moda ha generado de forma directa, un total 331.800 millones de euros en el PIB comunitario, según el estudio elaborado por European Branded Clothing Association, sobre el impacto de las marcas de moda en la economía de la Unión Europea (EBCA, 2025),

Así, en Europa, el sector de la moda ha ido creciendo de manera exponencial, situándose como una industria cada vez más digitalizada (Barrero Caballero, 2021). La moda se ha convertido en comunicación en sí misma (Martínez-Sala et al., 2017), reorientando sus estrategias de comunicación de marca hacia nuevos roles y exigencias de los consumidores, donde las redes sociales juegan un papel fundamental (Martínez-Sala et al., 2019). En este contexto, entran en juego los *influencers*,

generadores de contenido que destacan por despertar interés a través de las redes sociales gracias a su carisma, imagen y credibilidad sobre aquello que representan (Martín Critikián et al., 2022).

En el contexto digital actual, los jóvenes europeos consiguen obtener información novedosa de la industria textil gracias a las redes sociales y a los *influencers* (Guerrero-Navarro et al., 2022). Por su parte, la industria de la moda en Europa aboga por estrategias de colaboración con estos *influencers*, para adentrarse en el escenario de la denominada Generación Z y crear con ellos un vínculo emocional a través del prescriptor del que se sienten parte (Herrero-Ruiz, 2025).

1.1. COLABORACIONES PUBLICITARIAS CON INFLUENCERS PARA ATRAER A LA GENERACIÓN Z

En el sector de la moda, las redes sociales tienen la posibilidad de ejercer un papel crucial en cualquiera de las etapas del proceso de decisión de compra (Nash, 2019; Sethi et al., 2018; visto en Martínez Sala et al., 2019). En este sentido, la publicidad proporciona al consumidor información pertinente sobre una marca y los productos que comercializa, representando un papel fundamental en el escenario de la moda (Silva Duarte, 2025). Tal es así, que las marcas de moda son sumamente efectivas para crear comunidades y sentido de pertenencia a un grupo, siendo muy común que los *influencers* sean los que establezcan modas y tendencias efectivas que incrementan las ventas (Quevedo-Espinoza y Vidal-Fernández, 2023).

La industria de la moda, consciente de ello, fue pionera en arriesgarse con la colaboración de *influencers* para llegar un mayor número de potenciales clientes (Lorenzo Luna, 2023). El contenido difundido por los *influencers* se centra en perfiles atractivos con contenido útil para el usuario, que ayuda, además, a comercializar los productos y servicios a través de una buena imagen acorde con la marca, fidelizando a los seguidores y clientes (Guerrero-Navarro et al., 2022). Si bien es cierto, que, tras la entrada al mercado de la denominada Generación Z, se están redefiniendo las estrategias de comunicación en la industria de la moda, reclamando a las marcas una aportación de valor a la sociedad (Castelló-Martínez y Plaza-Chica, 2022).

La Generación Z es la primera generación de jóvenes que ha nacido, se ha educado y socializado desde su inicio con internet y las redes sociales. Nacidos entre 1994 y 2010, se caracterizan por vivir en una dinámica de inmediatez, defienden la inclusión y son protagonistas de la economía colaborativa y la diversidad (Martín Critikián et al., 2021). Esta generación muestra comportamientos de compra y consumo particularmente propios, entre los que destaca, la influencia de las estrategias de comunicación del sector de la moda en redes sociales como Instagram, en las que las decisiones de compra de estos jóvenes, especialmente el público femenino, está asociado a emociones positivas (Castelló-Martínez y Plaza-Chica, 2022). The Center for Generational Kinetics (2020) explica que, esta generación tiene muy en cuenta las recomendaciones de sus amigos o de los/las *influencers* a los que sigue. Esto puede deberse a que, el comportamiento del consumidor en entornos digitales se ve profundamente influenciado por estímulos visuales y simbólicos que activan respuestas emocionales (Schiffman y Kanuk, 2000).

Las colaboraciones publicitarias entre marcas de moda e *influencers* son cada vez más frecuentes, convirtiéndose en una estrategia clave para atraer a la generación Z (Herrero-Ruiz, 2025). Parte del éxito de estas estrategias publicitarias, radica en que esta generación, es muy conocedora de la tecnología y prefiere comprar ropa y accesorios en línea en lugar de acudir a las tiendas físicamente (Quevedo-Espinoza y Vidal-Fernández, 2023). Así, redes sociales como Instagram se postulan como espacios clave para la relación entre marcas de moda, *influencers* y la generación Z.

1.2.1. INSTAGRAM: ESCENARIO PRINCIPAL DE LAS COLABORACIONES PUBLICITARIAS ENTRE MARCAS DE MODA E *INFLUENCERS*

Los jóvenes de la generación Z crean sus identidades según lo que ven en redes sociales, siendo estas, fuentes principales de información en cuanto a tendencias y noticias, especialmente Instagram, red social de fotografía por excelencia (Marinas, 2019). La popularidad de esta plataforma se debe, fundamentalmente, a su instantaneidad, con la que genera información visual que se apoya en breves textos, creando una sensación de cercanía a otros usuarios (Lacasa Díaz, 2018). Se trata pues,

de una red social apta para el entretenimiento y la interacción, que favorece el consumo, el contacto y la difusión con las marcas y sus productos, entre los usuarios, a través del “boca a boca” (Khan, 2018). Así, la consolidación de Instagram como la red social más popular entre la gente joven y la más idónea para seguir a los *influencers* (IAB Spain, 2025), ha creado un nuevo escenario entre el público objetivo y la marca, necesitando ésta la labor de dichos prescriptores como mediadores para hacer llegar el mensaje de la entidad a su potencial consumidor (Martín García, 2021). Del mismo modo, Instagram integra la mayor comunidad de usuarios caracterizados como Generación Z, ya que esta red social constituye un espejito individual en el que volcar sus pareceres afectivo-emocionales y un foro que propicia la culturización social (Mateos Blanco, 2023). Estos jóvenes usuarios, utilizan esta plataforma por ser un soporte de uso diario en la que poder interactuar con amigos y desconocidos, y compartir contenido (Martín García, 2021). En el escenario digital de Instagram, el desarrollo de la figura del generador de contenido ha sido espectacular, inclusive en años complicados como el contexto de la Covid-19, ya que su influencia y poder sobre la compra de determinadas marcas en varios sectores, ha sido determinante (Matellanes Lazo y Rodríguez Velasco, 2021).

En definitiva, los escaparates físicos tradicionales han dejado de tener importancia para las nuevas generaciones. Las marcas de ropa y accesorios cuidan, amplían y explotan sus tiendas virtuales, sus posiciones y comentarios en todas las redes sociales, y sus valiosas colaboraciones con *influencers* (Padilla Castillo y Oliver González, 2018). La Generación Z se ha convertido en una audiencia clave para la industria de la moda, representando un gran potencial de consumo y una presencia significativa en el mundo digital (Quevedo-Espinoza y Vidal-Fernández, 2023). Instagram asoma como espacio principal para la interacción de estos jóvenes nativos digitales, y las campañas publicitarias con *influencers* se postulan como estrategias clave en el sector de la moda en Europa.

2. OBJETIVOS

Tras un análisis previo, se determina que, el objetivo principal de esta investigación es analizar si las colaboraciones publicitarias de marcas de moda con influencers, son una herramienta eficaz para atraer a la generación Z.

Asimismo, y partiendo de la hipótesis de que la creación de ediciones limitadas por parte del *influencer*, para una marca de moda concreta, genera en sus seguidores la necesidad de adquirir el producto, que asocian directamente con el *engagement* que tienen con el generador de contenido, se establecen dos objetivos secundarios: Analizar el plan de acción seguido por la marca que realiza la campaña publicitaria, y estudiar el plan de acción de los *influencers* contratados para la promoción del producto/servicio de moda.

3. METODOLOGÍA

Esta investigación se vertebra en un enfoque metodológico de estudios de caso comparados, ya que se considera que este tipo de investigación permite explorar en profundidad las estrategias publicitarias de las marcas de moda, su colaboración con *influencers*, y la necesidad de crear un vínculo emocional con la generación Z. Así, la metodología planteada en esta investigación sigue la línea desarrollada por Castelló-Martínez y Del Pino Romero (2017), quienes analizaron la campaña de lanzamiento del Samsung Galaxy S7 Edge Smart Girl Edition, un smartphone reinventado en edición limitada en la que se introducen cambios para incorporar un elemento que embellece el producto y supone un valor añadido (Castelló-Martínez y Del Pino-Romero, 2017). En este estudio, extrapolamos la investigación al sector de la moda, por considerarse totalmente pertinente con nuestro objeto de análisis.

3.1. MUESTRA DE ESTUDIO

Para la muestra de estudio de las marcas de moda escogidas, se han tenido en cuenta cuatro variables: marcas de moda que operen en Europa, que tengan perfil oficial en la red social Instagram, que hayan realizado

una colaboración publicitaria con un/una *influencer* de moda, y que sean seguidas por la Generación Z. Se ha seleccionado esta generación de jóvenes como público de referencia, porque es, en estas edades, donde más prolifera el uso de las redes sociales, especialmente Instagram, siendo un tipo de público más influenciable y que consume determinadas marcas a través de las plataformas digitales (Matellanes Lazo y Rodríguez Velasco, 2021). Del mismo modo, se escoge Instagram por ser la red social más utilizada por esta generación (Mateos Blanco, 2023), y por tratarse del canal más propicio para la promoción de marcas a través de *influencers* (Segarra-Saavedra e Hidalgo-Marí, 2018).

Considerando las distintas variables y los datos analizados, se toman como muestra de estudio dos campañas publicitarias de colaboración con *influencers* de las marcas de moda Gioseppo y Agatha París: “*Wild muse by Melissa Pinto*” para Gioseppo y “*María Pombo x Agatha París. Colección BE*” para Agatha París. Se escogen estas marcas por tratarse de marcas de la industria de la moda que, en el año 2025, han realizado una colaboración publicitaria con *influencers* y creado “ediciones limitadas”, para su posterior promoción y venta por parte de la propia marca y el/la *influencer*. Además, se ha determinado que ambas utilizan la figura de prescriptoras que encajan en la variable propuesta. Tanto María Pombo como Melyssa Pinto son mujeres que se enfocan a un público especialmente femenino comprendido en la Generación Z, cuentan con más de un millón de seguidores (María Pombo 3,3 millones y Melyssa Pinto 1,1 millón), realizan multitud de colaboraciones con marcas de moda y promueven su estilo de vida, sus aficiones e intereses a través de sus publicaciones en Instagram.

3.2. ESTRUCTURA DE LA INVESTIGACIÓN

3.2.1. Variables plan de acción por parte de las marcas de moda escogidas

Se estudia el plan de acción por parte de las marcas de moda para la promoción de la colaboración de la campaña entre la marca y la *influencer*, teniendo en cuenta como variables destacadas: acciones que han compuesto la campaña y difusión de contenidos por parte de las

prescriptoras; plan de medios publicitarios (determinando si se centra en revistas, Internet, publicidad exterior, televisión); formatos de publicidad nativa encontrados; y número de publicaciones de la marca en redes sociales con el *hashtag* de la campaña.

Asimismo, se analiza la promoción para cada una de las campañas publicitarias de colaboración en las redes sociales de las marcas de moda y de los perfiles oficiales de las *influencers*. La plataforma escogida para este estudio es, principalmente, Instagram. Esta elección viene determinada por ser la red social más utilizada para seguir a influencers (IAB Spain, 2025), así como la de mayor presencia y actividad de las *influencers* seleccionadas. Se observan, de manera complementaria las redes sociales de Youtube y Tik Tok, así como los perfiles oficiales en estas plataformas de las influencers escogidas en la muestra, con el objetivo de identificar posibles acciones de difusión asociadas a las campañas analizadas. La elección de estas tres redes sociales como espacios principales de estudio, viene establecida por considerarse las redes sociales más afines a la Generación Z (IAB Spain, 2025), público objetivo de nuestra investigación.

3.2.2. Recogida de datos

La recogida de datos se realizó mediante la observación sistemática no participante de los perfiles oficiales de las marcas e *influencers* seleccionadas como muestra de estudio. Para ello, se efectuaron capturas y registros manuales de las distintas publicaciones, *reels* y *stories* difundidos entre los meses de septiembre, octubre y noviembre de 2025, coincidiendo con el prelanzamiento y lanzamiento de las colecciones analizadas (“*Wild Muse by Melissa Pinto*”, lanzada el 2 de octubre de 2025; y el lanzamiento “*María Pombo x Agatha París. Colección B*” 23 de octubre de 2025). Todo ello se llevó a cabo con el objeto de garantizar la trazabilidad de los contenidos efímeros compartidos en la red social Instagram.

Exponer que, en el caso de las publicaciones que se presentan en formato *stories* (publicaciones que duran 24 horas), se registraron variables relativas al formato, presencia del producto, etiquetado de la marca, uso de *hashtags*, llamadas a la acción y referencias al evento de lanzamiento o colección. Del mismo modo, que se tuvieron en cuenta

los *stories* guardados en el perfil de las *influencers* en el apartado “destacados” que presenta Instagram para poder archivar, durante un tiempo indefinido, los *stories* publicados, y visualizarlos cuando se quiera, tanto por parte de la generadora de contenido, como por parte de su audiencia. Así, destacar que, el periodo de recogida de datos se produjo entre los meses de noviembre y diciembre de 2025.

3.2.3. Ficha de análisis. Variables a analizar en las publicaciones de las *influencers*.

Se realiza una ficha de análisis que recoge las variables analizadas en el estudio.

Variable	Indicadores
Tipo de publicación	Imagen /reel/ carrusel/ story/ texto
Interacción	Likes, comentarios, visualizaciones
Presencia influencer	Sí / No
Presencia marca	Hashtag / etiquetado / mención / logo
Estrategia promocional	Lanzamiento de producto / evento / llamada a la acción

Fuente: Elaboración propia (2025).

4. RESULTADOS

El análisis de las campañas se estructura en dos partes: en primer lugar, analizamos el plan de acción por parte de las marcas de moda Agatha París y Gioseppo, para posteriormente, estudiar el plan de acción desarrollado por las *influencers* María Pombo y Melyssa Pinto en sus perfiles oficiales en redes sociales, pudiendo conocer la estrategia llevada a cabo por las marcas de moda y, a su vez, el uso que se da a la imagen de las *influencers*, y cómo estas promocionan en sus redes sociales las colecciones en las que han colaborado.

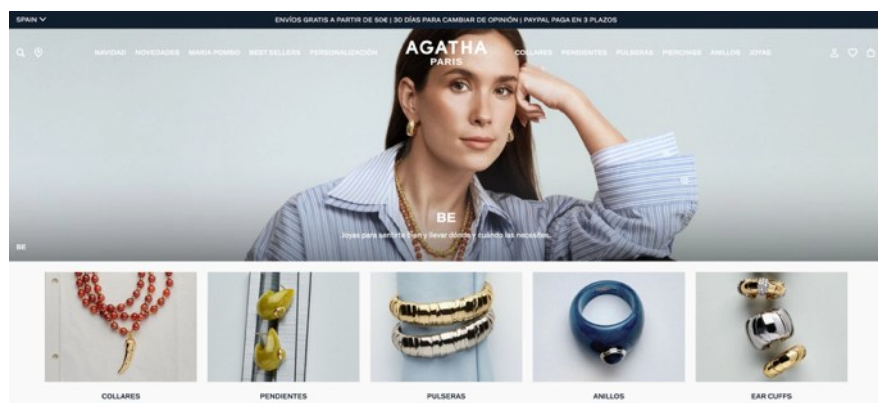
4.1. ANÁLISIS CAMPAÑA “MARÍA POMBO X AGATHA PARÍS. COLECCIÓN BE”.

Como acciones principales que han compuesto la campaña, encontramos que, por un lado, se realiza un evento de lanzamiento, utilizado como estrategia de comunicación para posicionar a la marca junto a la *influencer*. Observamos que, Agatha París publica contenido sobre el acontecimiento en su perfil oficial de Instagram (@agathaparisspain) utilizando el

hashtag #BE, especialmente a través de la herramienta *stories*. A este evento acude la prescriptora y creadora de la colección cápsula, quien, al igual que la marca de moda, publica contenido en su perfil oficial de Instagram, haciendo uso del mismo *hashtag* y etiquetando a la marca.

Por otro lado, se presenta la colección en la página web oficial de Agatha París (www.agatha.es), en la que se puede visualizar un *banner* principal con los productos más destacados de la colección, y la imagen de María Pombo como reclamo publicitario. El uso de la imagen de la *influencer* es fundamental para atraer al público, que decide comprar la colección, por el hecho de estar creada por la generadora de contenido a la que siguen y admiran.

FIGURA 1. Página web oficial Agatha París. Presentación colección BE.



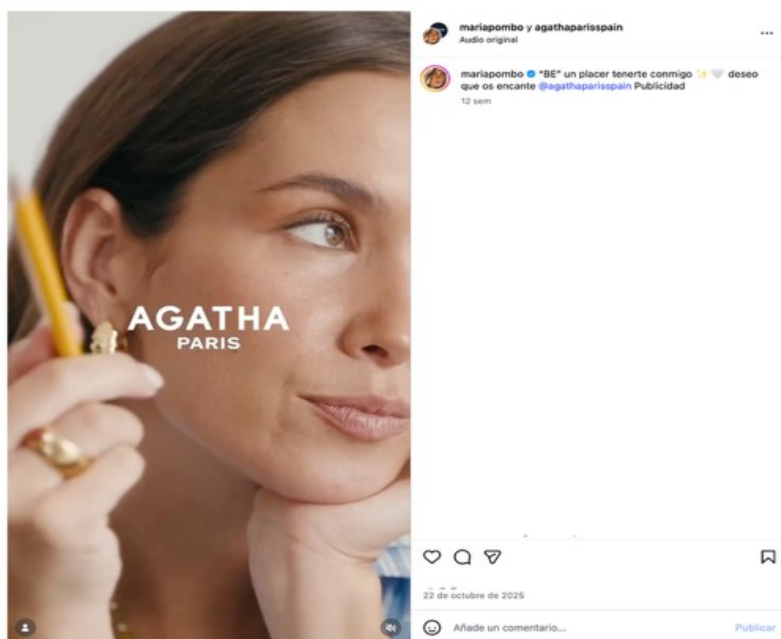
Fuente: Agatha.es (2025)

Tras un análisis exhaustivo de la campaña, se considera que el plan de medios publicitario está centrado principalmente en Internet, concretamente en la página web de la marca y en sus perfiles oficiales en redes sociales. Destacar que, Instagram es la única plataforma que utiliza Agatha París (@agathaparisSpain) para la promoción de la campaña, con un total de 6 publicaciones. En sus perfiles oficiales de Tik Tok y Youtube, no existen publicaciones. En cuanto a los formatos de publicidad nativa hallados, todos ellos se encuentran dentro del perfil oficial de la marca en Instagram, siendo principalmente publicaciones patrocinadas.

Además, como tipo principal de publicación encontramos la imagen, con texto, presencia de la *influencer* y uso del *hashtag* de la campaña (#BE).

En relación al plan de acción llevado a cabo por María Pombo, como creadora de la colección cápsula para la marca Agatha París, observamos que, a pesar de contar con perfil oficial en Tik Tok (@*mariapombo*), Youtube (@*mariapombooo*) e Instagram (@*mariapombo*), la prescriptora únicamente hace uso de esta última para la promoción de la campaña de colaboración con Agatha París. Así, el 22 de octubre de 2025, María Pombo realiza su primera publicación, consistente en un *reel* prelanzamiento de la campaña, como primicia, generando el sentido de pertenencia entre su comunidad de seguidores, y otorgándoles esa sensación/emoción de vinculación con ella.

FIGURA 2. Publicación de María Pombo en su perfil oficial de Instagram.



Fuente: Perfil oficial de María Pombo en Instagram @mariapombo (2025)

Se trata de una publicación conjunta, que se difunde tanto en el perfil oficial de Agatha París como en el perfil de María Pombo. Si bien es cierto que, exceptuando ese *reel*, no realiza ninguna publicación más en

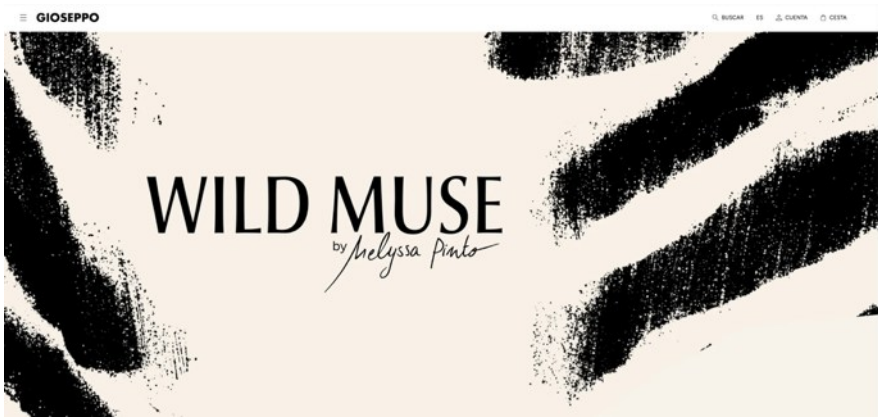
su *feed*, pero sí multitud de *stories* etiquetando a la marca (@*aghata-parisspain*) y haciendo uso del *hashtag* de la campaña (#*BE*) durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2025, coincidiendo con el lanzamiento de la colección, y el periodo de compras navideñas en el mes de diciembre.

Se determina, por tanto, que la campaña “*María Pombo x Agatha París. Colección BE*” se construye en Internet, siendo la página web oficial de la marca, y los perfiles oficiales en Instagram de Agatha París y María Pombo, los espacios principales para el lanzamiento y promoción de esta.

4.2. ANÁLISIS CAMPAÑA “MELYSSA PINTO X GIOSSEPO. WILD MUSE BY MELYSSA PINTO”.

Al igual que ocurre con el caso anteriormente analizado, la marca de moda de calzado Gioseppo apuesta por la organización de un evento de lanzamiento como espacio idóneo para crear identidad y reputación de marca, asociando la misma a la identidad e imagen de la *influencer* Melyssa Pinto. En este sentido, observamos que, además, las acciones que componen la campaña se centran en, por un lado, el evento antes mencionado y, por otro, en el lanzamiento y promoción de la colección limitada en la página web oficial de la marca (www.gioseppo.com). En este caso, en el menú desplegable de la página web hay un espacio dedicado exclusivamente a la colección, ya que pinchando en él lleva al usuario a una *landing* en la que se puede visualizar un banner con el nombre de la colección, el de la *influencer*, e imágenes sobre los productos y la prescriptora de contenido.

FIGURA 3. Landing de la colección limitada Wild Muse by Melyssa Pinto.



Fuente: Gioseppo.com (2025)

Gioseppo no utiliza a la *influencer* como reclamo principal en su página web, pero sí ha apostado por la creación de un espacio destinado exclusivamente a la colección.

Otro de los elementos principales de la campaña publicitaria es la publicación de contenido en los perfiles oficiales de la marca en redes sociales. Es en Instagram donde se realiza prácticamente toda la promoción de la colección. Se observan un total de 9 publicaciones en el perfil oficial de Giseppo en la plataforma Instagram (*@gioseppo_official*)

FIGURA 4. Promoción de la colección por parte de Gioseppo en su perfil de Instagram.



Fuente: Perfil oficial de Gioseppo en Instagram @gioseppo_official (2025)

Aunque encontramos *reels* e imágenes entre las publicaciones, la imagen es el formato más utilizado, acompañado siempre de texto, presencia de la *influencer* y uso del *hashtag* de la campaña #WILDMUSEby-MelyssaPinto. Por otro lado, la marca también realiza dos publicaciones en su perfil oficial de Tik Tok (@gioseppo_official), siendo estos, *posts* ya publicados en Instagram: un vídeo promocional de la campaña y un spot publicitario. Así, la marca de calzado Gioseppo utiliza su página web y la red social Instagram como espacios principales para la promoción de la campaña.

En cuanto a la *influencer* Melyssa Pinto, destacamos que no tiene perfil en Tik Tok y Youtube, siendo Instagram su única plataforma social. Así, la prescriptora utiliza su perfil oficial en Instagram (@melyssapiinto) como medio para el prelanzamiento en primicia de la campaña, creando, al igual que María Pombo con Agatha París, ese sentido de pertenencia a su comunidad y compromiso con sus seguidores. En cuanto al número de publicaciones realizadas por Melyssa Pinto, encontramos un total de 5, siendo estas en formato *reel* y carrusel principalmente. Destacar que, en algunas publicaciones utiliza el *hashtag* de la campaña, aunque no en todas. No obstante, la *influencer* se sirve de

texto en todas sus publicaciones para promocionar la campaña, haciendo alusión continuada al nombre de la misma (Wild Muse).

FIGURA 5. Video promocional campaña Wild Muse by Melyssa Pinto.



Fuente: Perfil oficial de Melyssa Pinto en Instagram @melyssapiinto (2025)

La campaña realizada por Gioseppo en colaboración con la *influencer* Melyssa Pinto se construye en el espacio digital, siendo la página web oficial de la marca, así como los perfiles en Instagram de Gioseppo y de la generadora de contenido, los espacios principales para la promoción y difusión de esta.

4.2. ANÁLISIS COMPARATIVO DE LAS CAMPAÑAS

Tras un análisis exhaustivo de ambas campañas, se observan una serie de similitudes en la estrategia de lanzamiento y promoción de las colecciones estudiadas. En ambos casos, la campaña comienza con la organización de un evento que se promociona, a su vez, en los perfiles oficiales de las marcas de moda y en los de las *influencers*. El evento se utiliza como herramienta experiencial capaz de generar en el público el sentido de pertenencia a la marca y a la comunidad de la *influencer*. Asimismo, ambas campañas se engloban en el mundo digital, ya que la promoción de las mismas se centra en la página web oficial de la marca de moda, y en la red social Instagram. Destacamos que, sí existe una diferencia en

el uso que Agatha París y Gioseppo dan a la página web. Mientras que la primera, apuesta por la imagen de la *influencer* como reclamo principal en su web, utilizando un banner en la página principal con su imagen; Gioseppo apuesta por un espacio exclusivo para la colección. Este espacio se encuentra dentro del menú desplegable de la página principal y, solo si se accede a él, se puede ver la colección y los productos que la componen. En cuanto a la promoción en la red social Instagram, otro de los elementos comunes que hemos encontrado es el tipo de publicación más utilizado en la mayoría de los casos, siendo esta la imagen o carrusel de imágenes, en las que, además, la inclusión de texto, el uso del *hashtag* de la campaña, y el uso de la imagen de la generadora de contenido con la que se realiza la colección limitada, son clave.

Por otro lado, en relación a la difusión que las *influencers* efectúan, observamos similitudes a tener en cuenta. Ambas prescriptoras utilizan la plataforma Instagram como medio principal para difundir el contenido sobre la campaña; y hacen uso de un vídeo promocional de prelanzamiento, creando entre sus seguidores la sensación de pertenencia a la comunidad que han creado. Además, la gran mayoría de las publicaciones que realizan siguen un mismo patrón: formato imagen o carrusel, uso de texto, uso de *hashtag* de la colección, etiqueta a la marca de moda con la que colaboran y presencia de la *influencer* en la publicación. No obstante, hemos comprobado que sí existen diferencias en cuanto al número de publicaciones, ya que Melyssa Pinto realiza cinco en su muro, y María Pombo únicamente cuenta con una publicación en su *feed*, sirviéndose más de la herramienta *stories*.

En definitiva, el plan de medios de ambas campañas se enfoca en la organización de un evento como espacio de creación de identidad de marca, y en la promoción en Internet, concretamente en la página web oficial de las marcas de moda, en sus perfiles oficiales de Instagram, y en los perfiles de las *influencers* con las que se realiza la campaña, y que cuentan con una comunidad de seguidores a los que influir.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Tras el estudio y análisis de las campañas, constatamos que, ambas marcas de moda abogan por el binomio evento – red social para el

lanzamiento y promoción de sus colecciones, apostando por *influencers* de reconocido valor en la plataforma Instagram, y que actúan como reclamo publicitario. Así, María Pombo y Melyssa Pinto ejercen la función de *brand ambassador*, es decir, personas conocidas que se muestran cercanas, creíbles y de confianza para su público, haciendo que la marca conecte con sus seguidores y les traslade el compromiso real que tiene con los potenciales clientes (Castelló-Martínez y Del Pino-Romero, 2017). Estas *influencers* crean en sus seguidores unos modelos de identidad y valores concretos (Cuenca-Piqueras et al., 2020), y construyen comunidades en las que ellas, son el interés. La construcción de una imagen de cercanía y autenticidad en los perfiles de las *influencers* analizadas, contribuye potencialmente a reforzar su papel como figuras relevantes en las estrategias de comunicación digital dirigidas a la Generación Z. Generación que, recordemos, es la primera que ha nacido y crecido con Internet.

Del mismo modo, hemos comprobado que, las campañas publicitarias centradas en colaboración con *influencers*, donde existen ediciones limitadas, favorecen dinámicas de identificación y visibilidad de marca entre su audiencia, especialmente a través de la interacción y difusión de contenidos vinculados a las colecciones en las que han participado. En este sentido, Instagram se posiciona como medio principal para el lanzamiento de estas campañas, seguidas de eventos de lanzamiento de producto y de generación de contenido continuado, en la red social, por parte de la marca de moda y de las *influencers* contratadas. El uso de imágenes o carrusel, la utilización de *hashtags* y texto en las imágenes, la presencia de la *influencer*, y la creación de expectativa, son clave en estas campañas de colaboración en el sector de la moda.

Así, la industria de la moda en Europa se sirve de plataformas virales como Instagram, y del vínculo emocional de los jóvenes con los *influencers* de los que se sienten parte, para adentrarlos en un espacio digital europeo en el que la relación prescriptor-seguidor, es clave para el éxito de la campaña.

Para concluir, resaltar que, entre las limitaciones del estudio, destaca el carácter exploratorio de la muestra analizada y la difícil medición de forma directa del impacto real de estas campañas en las decisiones de compra de la Generación Z. Sí bien es cierto, que futuras

investigaciones podrían incorporar metodologías cuantitativas o técnicas de análisis de audiencia que permitan profundizar en la recepción y efectos de estas estrategias publicitarias.

6. REFERENCIAS

- Barrero Caballero, A. (2021). Millennials: comportamiento de consumo y estrategias comunicativas en redes sociales en el sector de la moda 2016-2019 [tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. Repositorio Institucional IdUs. <https://bit.ly/49Jz3el>
- Castelló-Martínez, A. y Plaza-Chica, S. (2022). Moda de lujo, contenidos de marca y metaverso: el caso de Gucci y la generación Z. *Communication papers: media literacy & gender studies*, 11(23), 96-111. https://doi.org/10.33115/udg_bib/cp.v11i23.22826
- Castro Tacuri, J.L., Vargas Santillán, M.A., Santur Silva, J.A., Guevara Barrigas, K.A. y Vargas Marín, H.J. (2024). Impacto de las Redes Sociales en la Industria de la Moda en el Cantón Babahoyo 2023. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 3326-3347. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9680
- Cuenca-Piqueras, C., González Moreno, M.J. y Checa Olmos, J.C. (2020). ¿Empoderadas u objetivadas? Análisis de las ciberfeminidades en las influencers de moda. *Investigaciones Feministas*, 12(1), 19-30. <https://dx.doi.org/10.5209/infe.68810MONOGRÁFICO>
- Del Pino-Romero, C. y Castelló-Martínez, A. (2017). La estrategia publicitaria basada en influencers. El caso de Smartgirl by Samsung en N. Castelló-Martínez, A. y del Pino-Romero, C. (Coord.), *Publicidad y Convergencia Mediática. Nuevas estrategias de Comunicación Persuasiva* (I ed., Vol. I, pp. 117- 146). Egregius Ediciones.
- European Branded Clothing Association (EBCA) (2025). *The economic impact of branded clothing in the EU*. Oxford Economics. <https://bit.ly/4bxW7h0>
- Guerrero-Navarro, D., Cristófol Rodríguez, C. y Gutiérrez-Ortega, P. (2022). La evolución de la relación entre marcas e influencers españolas de moda tras la pandemia. *Revista de Comunicación de la SEECI*, 55, 1-29. <https://doi.org/10.15198/seeci.2022.55.e754>
- Herrero-Ruiz, L. (2025). Los influencers lifestyle como promotores de identidad de los jóvenes en Instagram en N. Sierra Sánchez, J., Rodrigo Marín, I. y Muñoz de la Luna, A.B. (Ed.), *Realidades conectadas: medios, cultura y sociedad en la era digital* (I ed., Vol. I, pp. 715-732). McGrawHill.

- IAB Spain (2025). Estudio Anual de Influencer Marketing. Influencer Economy. Los datos del mercado sin filtros. <https://goo.su/EJHFa>
- Khan, S. (2018). Instagram as a marketing tool for luxury brands. *International Journal of Management, Business and Research*, 8(2), 120-126. <https://bit.ly/4bob851>
- Lacasa Díaz, P. (2018). Expresiones del futuro. Cómo se comunicarán las próximas generaciones. Morata.
- Lorenzo Luna, M. (2023). Fashion law e influencers: de la incredulidad a su integración jurídica. *CEF Legal. Revista práctica de derecho*, (276), 5-30. <https://doi.org/10.51302/ceflegal.2024.19037>
- Marinas, I. (2019). Instagram: donde Millennials, Generación Z, McLuhan y Bolter se cruzan. *Cuadernos de Información y Comunicación*, 24, 187-201. <http://dx.doi.org/10.5209/ciyc.64641>
- Martín Critikián, D., Solano Altaba, M., Serrano Oceja, J.F. y Medina Núñez, M. (2022). Hábitos de consumo de moda a través de influencers en la Generación Z. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 155 (enero), 39-68. <https://doi.org/10.15178/va.2022.155.e1387>
- Martín García, A. (2021). Percepción de los estudiantes del Grado de Publicidad y RR.PP. sobre la relación entre marcas e influencers en Instagram. *Vivat Academia. Revista de Comunicación*, 154, 57-78. <https://doi.org/10.15178/va.2021.154.e1337>
- Martínez sala, A.M., Segarra Saavedra, J. y Cristófol Rodríguez, C. (2019). Estrategias de comunicación digital en el sector franquicias de moda. El caso de Zara en Facebook. *Área Abierta. Revista de comunicación audiovisual y publicitaria*, 19(2), 145-162. <https://bit.ly/4sGe4QX>
- Matellanes Lazo, M. y Rodríguez Velasco, V. (2021). Conexión de los/las influencers con la generación Z en la industria del maquillaje. *Revista Prisma Social*, 35, 199-220. Recuperado a partir de <https://revistaprismasocial.es/ps/article/view/4351>
- Mateos Blanco, B. (2023). Instagramers Z: bildung virtual, identidades lectoras y literacidad crítica en Lola Vendetta de Raquel Riba Rossy. *Cultura, Lenguaje y Representación*, Vol. XXXII, 131.146. <https://doi.org/10.6035/clr.6954>
- Padilla Castillo, G. y Oliver González, A.B. (2018). Instagramers e influencers. El escape de la moda que eligen los jóvenes menores españoles. *Revista Internacional de Investigación en Comunicación aDResearch ESIC*, 18(18), 42-59. <https://doi.org/10.7263/adresic-018-03>

- Quevedo-Espinoza, A. y Vidal-Fernández, P. (2023). Estrategias de Social Media para la industria de la moda enfocados en la generación Z. *Digital Publisher CEIT*, 8(3-1), 392-404. <https://doi.org/10.33386/593dp.2023.3-1.1872>
- Schiffman, L.G. y Kanuk, L.L. (2000). *Consumer Behaviour* (7th ed.). Prentice Hall.
- Segarra-Saavedra, J. e Hidalgo-Marí, T. (2018). Influencers, moda femenina e Instagram: el poder de la influencia en la era 2.0. *Revista Mediterránea de Comunicación/Mediterranean Journal of Communication*, 9(1), 313-325. <https://doi.org/10.14198/MEDCOM2018.9.1.17>
- Silva Duarte, F. (2025). Moda, marcas y su dilución: el branding más allá de los escaparates y pasarelas. *Cuadernos del Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Ensayos*, 257, 123-140. <https://doi.org/10.18682/cdc.vi257.12207>
- The Center for Generational Kinetics (2020, 12 noviembre). *Generation Z Research State of Gen Z® 2020 – Consumers -*. Recuperado 10 de enero de 2026, de <https://goo.su/8mywE>

LA PRODUCCIÓN SONORA EN LA RADIO UNIVERSITARIA COMO ESTRATEGIA DOCENTE Y DIVULGATIVA DE LA ÉTICA PERIODÍSTICA: EL CASO DE MEDIATIZA2

CARMEN M.^a LÓPEZ-RICO
Universidad Miguel Hernández

1. INTRODUCCIÓN

1.1. EL RETO DE LA DEONTOLOGÍA PERIODÍSTICA: LA ÉTICA EN LA ERA DE LA DIGITALIZACIÓN Y LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

El periodismo vive actualmente otra de las muchas crisis a las que se ve abocado con el propio devenir social, la confianza. Actualmente, los medios tradicionales y los periodistas no son los únicos que pueden informar u opinar ante la ciudadanía. Las redes sociales han abierto un nuevo foro donde la información proviene de múltiples fuentes, algunas honestas, otras no, y los ciudadanos conviven con una ingente cantidad de información que les abruma e impide discernir entre lo que es verdad o no, la llamada infoxicación.

“El informe Data Never Sleeps 12.0 (Domo, 2024) reporta que, cada minuto, se envían aproximadamente 251.1 millones de correos electrónicos, se realizan 5,9 millones de búsquedas en Google, se reproducen 138.9 millones de reels en Facebook e Instagram y se visualizan 3.472.222 videos en YouTube. Asimismo, los usuarios suben 16 000 videos a TikTok, transmiten 362 962 horas en Netflix, envían 18.8 millones de mensajes de texto y 3.3 millones de snaps en Snapchat, mientras que en LinkedIn se registran 9000 solicitudes de empleo.” (Reyes Hidalgo, 2025, p. 153).

Actualmente, “más de la mitad del público muestra inquietud en torno a qué es verdadero y qué es falso cuando se trata de las noticias online”, afirma Kleis Nielsen (2025).

Con la irrupción de Internet pensamos que iba a democratizar la información y el conocimiento, pero como apunta Morozov (2018), creer que un mayor volumen de contenidos en las redes significa mayor democracia es un error (Morozov, 2018, citado en Rodríguez Borges, 2020). A pesar de que estas herramientas han ayudado a eludir la censura en países con regímenes dictatoriales, también han sido parte necesaria para sumirnos en un estado de desconfianza constante. El *News Digital Report 2025* indica que:

“En cuanto a las fuentes de información falsa o engañosa, encabezan la lista global dos grupos con el 47%: influencers y personalidades, por un lado, y políticos nacionales por otro. Los primeros son más señalados en países africanos como Nigeria (58%) y Kenia (59%), mientras que los segundos lo son en Estados Unidos (57%), España (57%) y gran parte del este europeo, como Serbia (59%), Eslovaquia (56%) y Hungría (54%)” (Newman, 2025)

En la era llamada de la posverdad, las creencias son más poderosas que las evidencias y quienes la fomentan intentan hacer creer a la sociedad aquello que le beneficia a pesar de que sea verdad o no (McIntyre, 2018, p. 42, citado en Rodrigo-Alsina & Cerqueira, 2020, p. 226).

Como advierte Habermas (2006), una esfera pública democrática depende de la calidad de la información y del debate mediático. Sin periodismo ético y responsable, la democracia se debilita. Ante este panorama, la deontología profesional es lo único que lo diferencia de otras fuentes de comunicación no profesionales o interesadas, pues el periodismo sin ética no es periodismo, es otro tipo de comunicación. Realizar un trabajo periodístico honesto, devuelve la confianza de los ciudadanos y permite que los hechos vuelvan a estar en el centro de la información en lugar de las emociones. Diversas investigaciones académicas han demostrado que:

“si la ciudadanía confía en los medios tiende a estar más informada y, en algunos casos, es más resiliente ante la desinformación (Altay et. al., 2024, citado en Kleis Nielsen, 2020). Y además, los ciudadanos suelen prestar atención a la verificación y a otras formas de información objetiva, incluso cuando éstas desafían sus posiciones ideológicas (Porter y Wood, 2024, citado en Kleis Nielsen, 2020). En cambio, otras fuentes pueden no ayudar a contrarrestar la desinformación, e incluso a veces refuerzan creencias erróneas y narrativas engañosas. Por lo tanto, es crucial saber dónde acude el público en caso de duda” (Kleis Nielsen, 2020).

Reflejo de todo esto es que en España “la disminución en el interés por las noticias afecta a todas las fuentes, y el consumo está en su nivel más bajo desde 2015. El 4% se informa mediante *chatbots* de inteligencia artificial o escuchando podcasts.” (Digital News Report, 2025)

Sin embargo, las mentiras no son inherentes a la existencia de Internet o las redes sociales, antes las hubo igualmente (Burguet Ardiaca, 2004; Mas de Xaxàs, 2005; Mc Intyre, 2018, pp. 87-105 citados en Rodrigo-Alsina & Cerqueira, 2020, p. 227) y el poder institucional siempre ha querido controlar las narrativas e informaciones en los medios de comunicación de masas (Aguilar et al., 1991; Collins & Glover, 2003; Jacquard, 1988; Gillen, 1991; Ramonet, 1998; Schiller, 1974 citados en Rodrigo-Alsina & Cerqueira, 2020, p. 227) para poder dominar la opinión pública. Pero “los medios nativos digitales están en constante variación a escala global y manejan flujos enormes de información. El alcance masivo mediante Internet ocasiona que los territorios pierdan sus fronteras, los tiempos se vuelvan atemporales y los problemas locales se transformen en inconvenientes de las periferias, o que las problemáticas de un país tiendan a ser vistas y presentadas desde otros contextos” (Aguar Mariño & Vargas Lema, 2023, p.181).

Ante este panorama, la docencia de ética periodística en los estudiantes de periodismo es más necesaria que nunca, de forma que los nuevos profesionales asuman su responsabilidad con la sociedad y pongan en valor la importancia de su trabajo para el fortalecimiento de las democracias contribuyendo a una opinión pública informada.

1.2. JUSTIFICACIÓN DEL PARADIGMA INNOVADOR EN LA DOCENCIA DE LA ÉTICA PERIODÍSTICA

La proliferación de información falsa erosiona la confianza en las instituciones y en los propios medios de comunicación (Wardle & Derakhshan, 2017). Además, existe una brecha entre la teoría enseñada en las aulas y la práctica periodística en escenarios reales, lo que limita la capacidad del alumnado para aplicar la ética profesional y la comunicación política en contextos vivos y con impacto social, pero también el desconocimiento de la ciudadanía de los principios deontológicos del Periodismo, más allá de la objetividad que todo el mundo le atribuye.

La ética periodística surge a principios del siglo XX cuando el periodismo pasa de considerarse un oficio a una profesión. Joseph Pulitzer, mecenas de la primera escuela de periodismo en la Universidad de Columbia, entendió que el bien común estaba por encima de otros beneficios que pudieran obtenerse en este trabajo. Sin embargo, la cercanía con el poder de esta profesión y el ego, que puede afectar a los periodistas, se han aliado con intereses económicos empresariales, para que el periodismo pierda su deber esencial, el servicio público.

El propio Pulitzer incurrió en malas prácticas periodísticas en su guerra personal contra Randolph Hearst por ser líderes de audiencia. Sin embargo, sabía que una prensa mediocre y mercenaria daría lugar a una sociedad de igual características. Por ello, apostó por profesionalizar la enseñanza del periodismo y por preguntarse cuál sería la mejor de las formaciones que podrían tener para cumplir su deber social (Pulitzer, 1904).

La ANECA indica que los planes de estudio de comunicación en España, deben tener en cuenta la ética profesional para que los estudiantes conozcan los límites de la libertad de expresión y cuál es la conducta que se espera de ellos como informadores (2005, p. 193) y garantes del derecho a la información recogidos en el artículo 20 de la Constitución Española (1978).

La ética es una ciencia práctica, de carácter filosófico y normativa, que se aprende haciendo, y dicta normas sociales que orientan a la convivencia social. En el caso de la deontología, la parte de la ética que aborda los deberes y principios de una profesión, también tiene dichas características. En la deontología periodística estas reglas se recogen en los códigos deontológicos y se debería ir adaptando a la coyuntura de cada momento. En este caso, la tecnología está siendo la variable más importante en cuanto a regular la ética periodística a nuevos contextos como las redes sociales y la inteligencia artificial (IA), aunque como suele suceder en estos casos, los avances tecnológicos suelen ir más rápido que la normativa. Pero urge revisar el Código Deontológico Profesional para adaptarlo al periodismo automatizado, con especial atención a la autoría, la transparencia y la jerarquización de la información.

Como la ética no es coercitiva, ni punitiva, su asunción depende del ciudadano y en el caso de la ética aplicada a las profesiones, del profesional en sí mismo o de la empresa. En el caso del periodismo, los medios no son empresas comunes, pues hay un deber de servicio público.

“El periodista no sólo tiene la obligación de establecer la verdad sobre los hechos que investiga, sino que tiene también el deber de contar lo que sabe cómo cierto y lo que resulte noticiable. Esto se puede traducir bajo la premisa de que el periodista tiene la obligación de no callarse lo que sabe, siempre que sea de interés público” López de Lerma Galán, J. (2018, p. 445).

De este modo, la ética periodística debería abordarse desde una perspectiva más amplia en la que se rindan cuentas a la sociedad y no solo quede en la buena voluntad o no del profesional/medio. En este sentido, la docencia enfocada en casos concretos de estudio puede aportar una visión más realista como indican Jansen y Toulmin: “el método de análisis y resolución de cuestiones morales complejas, a través de la interpretación de las reglas morales generales a la luz de circunstancias particulares” (1988, p. 257 citado en Rodríguez Borges, 2020, p.13)

La transformación de la educación superior en periodismo es un imperativo sistémico, impulsado por las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la aceleración de los entornos digitales. Esta evolución requiere un cambio fundamental en la pedagogía, transitando de un modelo basado en la pasividad del estudiante y la lección magistral a enfoques que promueven la actividad y la experimentación (Murcia Verdú et al., 2023).

El sector académico ha respondido mediante la implementación de la Docencia Innovadora (DI), que se define como el desarrollo de modelos educativos que aseguran la calidad de la enseñanza a través del aprendizaje activo y significativo (Sánchez González, 2021). Esta necesidad se vio drásticamente acentuada a partir del curso académico 2020-2021, cuando la contingencia global generó una demanda crítica de capacitación docente para operar en el entorno digital. La experiencia de la pandemia de COVID-19 confirmó la importancia de integrar metodologías que sirvan como recurso para la guía, la motivación y la adquisición de competencias, incluso en la enseñanza a distancia.

La innovación en la docencia universitaria es fundamental para motivar e incentivar al estudiantado. En este caso,

“la innovación pedagógica en educación superior incluye el uso de metodologías digitales y radio. Integrar tecnología y radio puede enriquecer la experiencia educativa mediante multimedia y comunicación en línea, fomentando la participación estudiantil” (Roulet, 2024, p.7).

La enseñanza tradicional de la ética, basada en la transmisión de marcos teóricos, resulta insuficiente para abordar estos dilemas inmediatos y algorítmicos. La Deontología Periodística, en este contexto, se convierte en una asignatura de aplicación y gestión de crisis. La metodología docente debe permitir a los estudiantes aplicar el juicio ético de forma reflexiva y experimental (Roulet, 2024). La mera memorización de códigos es ineficaz; se requiere una metodología práctica que mueva el conocimiento teórico abstracto hacia la capacidad de juicio aplicado y a largo plazo.

1.2.1. La Radio Universitaria como Laboratorio de Aprendizaje Activo y Motivación

La aplicación de la producción sonora como herramienta pedagógica se sustenta en bases teóricas sólidas. El constructivismo, con amplio desarrollo teórico desde Vygotsky y Piaget, establece que el aprendizaje es un proceso activo que se construye mediante la interacción y la colaboración.

“Veras (2010) indicó que los programas de radio pueden complementar las estrategias de enseñanza en línea, ofreciendo un medio accesible y familiar para difundir contenido académico y llegar a audiencias amplias, incluidas regiones remotas con limitaciones tecnológicas” (Roulet, 2024:8)

Encontramos dos pilares fundamentales que respaldan la metodología activa en Periodismo: El Aprendizaje Experiencial (Kolb, 1984), que sostiene que se aprende a partir de experiencias directas y su posterior reflexión. La radio educativa y la producción de podcast facilitan este proceso al obligar al estudiante a presentar situaciones reales que requieren análisis y diálogo y el Aprendizaje Colaborativo (Vygotsky, 1978), en el que el trabajo en un proyecto de producción sonora requiere de roles definidos, lo que fomenta la importancia de la colaboración para la creación del producto final (Roulet, 2024:8).

Se ha confirmado que el Aprendizaje Basado en Proyectos no solo es una herramienta fundamental en el aula, sino que mejora de manera demostrable la capacidad de absorción de los conocimientos teóricos. El aprendizaje teórico se interioriza de manera más profunda cuando se acompaña de un ejercicio práctico que incluye seguimiento docente. Esto implica que la producción radiofónica actúa como una potente ancla cognitiva. Al aplicar los principios deontológicos (la teoría) a la creación del guion de una sección (el ejercicio práctico), el conocimiento trasciende la memoria a corto plazo, consolidándose en la aplicación reflexiva del juicio ético. (Pérez Gómez, 2024)

La radio no deja de ser un instrumento integrador en el desarrollo social, entre otras cosas, por el nivel de penetración en la audiencia y la variedad de formatos, que llegan al público en general. De hecho, a pesar de las nuevas tecnologías, la radio sigue siendo el preferido de muchas personas gracias a la inmediatez con la que llega la información y la influencia que puede ejercer en los oyentes, así como la facilidad de acceso que la población tiene a ella (Barquero Cornelio, 2022).

Por otro lado, la radio es un elemento de aprendizaje en sí, que pueden ayudar a crear modelos a imitar (Bandura, 1977, citado en Roulet, 2024); Piaget (1972, citado en Roulet, 2024) y Vygotsky (1978, citado en Roulet, 2024) incluyen la colaboración y la interacción, que junto al Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984, citado en Roulet, 2024) ayudan a un aprendizaje activo, características que aporta este proyecto a los alumnos.

2. OBJETIVOS

Ante la situación actual en la que la desinformación, los bulos, la aparición de pseudo medios y la falta de deontología periodística que condicionan la opinión pública, se presenta la idea de crear un podcast en la radio universitaria de la Universidad Miguel Hernández, con el nombre de Mediatiza2. El programa tiene como temática principal hablar de periodismo y del fortalecimiento de la democracia a través del pensamiento crítico. Se producirá y emitirá de septiembre de 2025 a junio de 2026.

Autores como Kovach y Rosenstiel (2012) subrayan que la primera lealtad del periodismo es hacia los ciudadanos. Partimos desde el punto

de vista práctico, que la universidad cuenta con infraestructura de radio universitaria, con potencial de llegar a la comunidad académica y también a la ciudadanía local. Sin embargo, este medio se utiliza poco como espacio docente sistemático vinculado a competencias profesionales, éticas y democráticas.

Por lo que respecta a la innovación, este programa busca transformar la radio universitaria en un laboratorio de formación práctica, reflexión crítica y participación ciudadana, integrando a estudiantes, docentes y oyentes en un diálogo plural sobre periodismo y democracia. Por ello es un Proyecto De Innovación Educativa Universitaria (PIEU) de la convocatoria interna UMH 2025 y tiene como objetivo a largo plazo seguir manteniéndose en la parrilla de Radio UMH con las siguientes promociones del grado y del doble grado.

En este sentido este programa quiere ser, en un mundo saturado de información, el programa de radio universitario que guía a los oyentes en la alfabetización mediática, el pensamiento crítico y la ética periodística con el objetivo de mostrar el periodismo como herramienta fundamental para consolidar las democracias en el S.XXI. Además, hablaremos de los conflictos que azotan el mundo en la actualidad con una sección de expertos en geopolítica y recomendando libros sobre dichos temas. Los objetivos generales son: ser una herramienta docente para mejorar la motivación del estudiantado en el aprendizaje de la ética periodística y un espacio de alfabetización mediática para la audiencia tanto universitaria como de la ciudadanía en general.

En cuanto a los objetivos específicos queremos consolidar el sentimiento de pertenencia del estudiantado al colectivo profesional; afianzar su compromiso con el periodismo ético; fortalecer la reflexión crítica en temas de especial sensibilidad; fomentar el pensamiento crítico de la audiencia de Radio UMH ante las malas prácticas de la profesión periodística; aportar información de calidad sobre geopolítica para formar ciudadanos más comprometidos con la defensa de los valores democráticos.

3. METODOLOGÍA.

3.1. DESARROLLO DE LA EXPERIENCIA DE INNOVACIÓN CON EL PROGRAMA MEDIATIZA2

El plan de trabajo de implementación se divide en varias fases:

TABLA 1. Cronograma para el desarrollo del proyecto de radio Mediatiza2

septiembre	Reuniones con la radio, estudiantes y profesores para informar de las secciones, cronograma de grabación y emisión. Selección de estudiantes que participarán. Realización de encuesta previa sobre el programa al estudiantado que participa.
octubre	Inicio del programa. Participan alumnos de ambos grados alternándose en cada programa. El profesorado de la asignatura ayuda al estudiantado con el contenido de su sección.
junio	Fin de la primera edición del programa. Evaluación del proyecto mediante encuestas a estudiantado que ha participado.
julio	Envío de comunicaciones a Congresos de Innovación Docente sobre el proyecto. Evaluación final para evaluar la continuidad del proyecto el próximo curso

Fuente. Elaboración propia

En cuanto a los recursos necesarios, sin coste económico, podemos dividirlos en tres áreas: Recursos humanos: Profesorado de la asignatura, estudiantes (locutores, guionistas, técnicos), invitados externos (periodista y geógrafo para las secciones de literatura y geopolítica); recursos técnicos: Estudio de radio universitario (micrófonos, mesa de mezclas, software de edición), plataforma de podcast y *streaming*, redes sociales para difusión y Difusión en redes: Creación de perfiles de Mediatiza2 en YouTube, Spotify e Instagram.

Para medir los resultados se han implementado dos cuestionarios para el estudiantado. El primero se les enviará antes de su participación en el programa y el segundo tras participar, de modo que nos den su opinión con respecto al aprendizaje que han tenido y si han aumentado su motivación sobre el estudio de la deontología periodística. Los cuestionarios se han hecho a través de *Google Form* y se han enviado a los participantes de forma digital.

Los indicadores para medirlos serán:

TABLA 2. *Indicadores de medición de resultados*

Dimensión	Indicador	Método de evaluación
Producción	N.º de programas emitidos ($\geq 8/9$)	Registro de emisiones
Participación estudiantil	≥ 25 % del alumnado total de ambas asignaturas	Listados de participación y encuestas a estudiantes
Impacto ciudadano	≥ 200 oyentes externos y al menos 2 colaboradores externos en el programa	Medición interacciones (redes sociales), y escuchas en plataformas de <i>streaming</i> , registro de invitados
Competencias éticas	Mejora ≥ 25 % en evaluación pre/post sobre deontología y análisis crítico	Encuestas pre y post participación en el programa. ¿Cuál era tu grado de motivación en realizar las prácticas en clase ANTES y DESPUES de formar parte del programa? Siendo 1 muy poco y 5 mucho

Fuente: Elaboración propia

El nombre del programa es: Mediatiza2, haciendo referencia a la mediatización (Cabrera-Altieri, et. al., 2025) y su slogan es: Sintoniza, cuestiona y aprende a leer el mundo con una mirada crítica. Conoce cómo el periodismo puede ayudar a defender nuestras democracias.

Este proyecto se desarrolla dentro de la asignatura Ética y deontología profesional, tanto del Grado en Periodismo como del Doble Grado de Comunicación Audiovisual y Periodismo (CAUP) de la Universidad Miguel Hernández. Han participado un total de 21 estudiantes en esta primera edición.

El programa es presentado por la docente de las asignaturas Carmen M.^a López-Rico y se produce y emite en la radio universitaria, Radio UMH. Tiene una periodicidad mensual durante el curso académico (de septiembre a junio) y una duración de unos 50-55 minutos y su estructura se divide en una entradilla de presentación con un editorial, dos tres secciones detalladas en la tabla 3 y el cierre/despida.

TABLA 3. Estructura del programa

Sección	Descripción
Entradilla	Editorial sobre un tema de actualidad, acompañado de un breve resumen de los temas que se abordarán en el programa.
Punto y Aparte	Sección en la que los estudiantes explican análisis de noticias que podrían mejorarse desde el punto de vista deontológico y que han trabajado previamente en el aula. Participan tres estudiantes por programa (del grado de Periodismo o del doble grado CAUP). Duración aproximada: entre 10 y 15 minutos.
Franjas Invisibles	Sección de geopolítica en la que colaboran Samuel Ortiz Pérez y M. ^a Jesús Cabezón Fernández, del Departamento de Geografía de la Universidad de Alicante (UA). Se abordan temas complejos y de actualidad con el objetivo de comprender mejor los contextos y fomentar el espíritu crítico ciudadano. Duración: 20 minutos. Los colaboradores participan en programas alternos e invitan a un estudiante de la UA a intervenir.
Objeto Literario No Identificado	Sección a cargo de la periodista experta en literatura feminista Helena Vicente Sevilla, dedicada a reseñas de libros escritos por mujeres. Las obras suelen tratar temas relacionados con periodismo, política, derechos humanos, feminismo, etc., y guardan relación con los asuntos abordados en <i>Franjas Invisibles</i> . Duración aproximada: 20 minutos.
Cierre del programa	Despedida y clausura del programa.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto a los colaboradores externos contamos con estudiantes de la Universidad de Alicante así como colaboradores habituales, expertos académicos y profesionales con experiencia en la temática de sus secciones:

- **Samuel Ortiz Pérez** es Licenciado en Geografía (2008), Doctor en Geografía en 2014. Es miembro del Grupo de Investigación en Geografía Humana y director del Grupo de Investigación en Geopolítica: estudios interdisciplinares en Migraciones, Conflictos Territoriales y Cooperación (GECOTEMI). Actualmente es Profesor Permanente Laboral en el Departamento de Geografía Humana.
- **M.^a Jesús Cabezón Fernández** es Licenciada en Sociología (UA) y Periodismo (US), es doctora en Filosofía y Letras por la Universidad de Alicante sobre la emigración española en tiempos de crisis hacia Argelia. Pertenece al grupo de

investigación GEOPOLÍTICA: Estudios Interdisciplinares sobre Migraciones, Conflictos Territoriales y Cooperación (GECOTEMI) en la Universidad de Alicante.

- **Helena Vicente Sevilla** es Licenciada en periodismo y Máster de Literatura Comparada. Fundó la Librería Feminista Hache y la agencia de marketing de contenidos *OntheRecord* publicando diversos artículos en la revista Forbes. Cuenta con más de 20 años de experiencia en el periodismo, la comunicación y el mundo digital, además de dedicarse a la escritura y la divulgación cultural.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos del programa han sido positivos. Como podemos ver en la tabla 4, se ha superado el objetivo de participación del 25% del estudiantado que está en evaluación continua en la asignatura de Ética y deontología periodística.

TABLA 4. *Medición de resultados*

Dimensión	Indicador	Método de evaluación	Resultados
Producción	N.º de programas emitidos ($\geq 8/9$)	Registro de emisiones	9 en total
Participación estudiantil	≥ 25 % del alumnado total de ambas asignaturas	Listados de participación y encuestas a estudiantes	Han participado un 26.25% de los estudiantes de evaluación continua del grado en Periodismo y doble grado de Com. Audiovisual y Periodismo
Impacto ciudadano	≥ 200 oyentes externos y al menos 2 colaboradores externos en el programa	Medición interacciones (redes sociales), y escuchas en plataformas de <i>streaming</i> , registro de invitados	Las escuchas del podcast en YouTube han sido de máximo 60 visualizaciones y en Spotify un total de 43 escuchas. Hemos contado con 7 colaboradores externos en las dos secciones que no son de estudiantes UMH. Entre ellos estudiantes y profesores de la Universidad de Alicante y la periodista Helena Vicente Sevilla.
Competencias éticas	Mejora ≥ 25 % en evaluación pre/post sobre deontología y análisis crítico	Encuestas pre y post participación en el programa: motivación en realizar las prácticas en clase ANTES y DESPUES de formar parte del programa; motivación por la asignatura ANTES y DESPUES de participar en el programa. Siendo 1 muy poco y 5 mucho	Antes la motivación de los participantes se situaba en un 4.2 de media y después un 4.6 El interés por la asignatura pasó de 4.27 de media antes de participar en el programa a 4.73 después.

Fuente. Elaboración propia

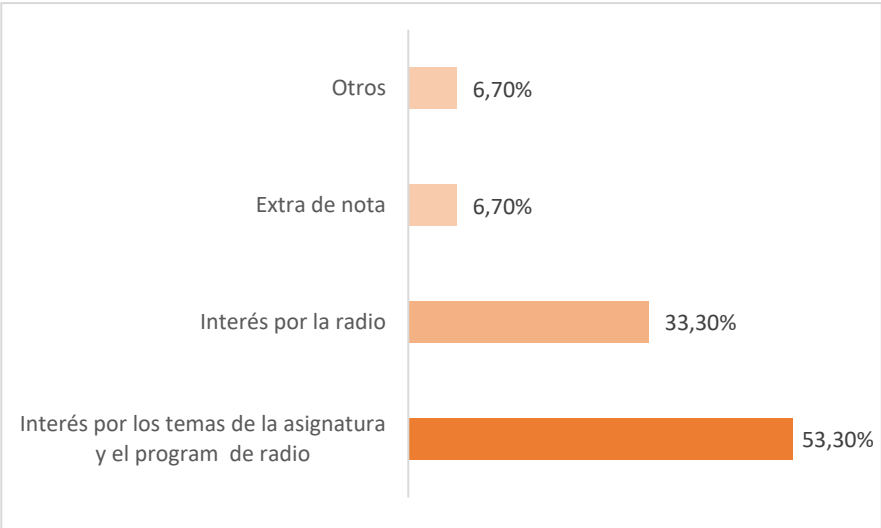
En el aula, los alumnos de ambos grados realizan diversas prácticas para analizar noticias que no han seguido los códigos deontológicos periodísticos en algún aspecto, de modo que realizan una lectura crítica y

se para evidenciar esta falta de ética y cómo deberían haberse publicado esas informaciones. Las respuestas de los estudiantes muestran que la acogida ha sido positiva, revelando como este tipo de recursos en la docencia ha motivado al alumnado tanto a realizar las prácticas en el aula como a compartir su trabajo con la ciudadanía en general.

En la tabla 4, se muestra un aumento de la motivación de realizar las prácticas en clase después de participar en el programa de radio. Y la satisfacción media de participar en el programa se sitúa en 4.67 sobre 5.

Esto fomenta tanto la responsabilidad social, intrínseca en el ejercicio periodístico, como la importancia de promover la resiliencia democrática ante un contexto de desafección política y de aumento del voto joven a partidos que incitan al odio y desprestigian las instituciones, con un sentir especialmente anti-europeísta. De hecho, 53% del estudiantado decidió participar en el proyecto por interés en los temas de la asignatura de Ética y deontología periodística.

GRAFICO 1. ¿Por qué decidiste participar en el programa Mediatiza2?



Fuente. Elaboración propia

Mostrando que en la sección Punto y Aparte, con la publicación de los trabajos de los estudiantes, no sólo conseguimos motivarlos y retener su aprendizaje a largo plazo, sino que aumenta el interés por la propia asignatura como vemos en la tabla 4.

En cuanto a los resultados cualitativos, los estudiantes quieren más participación en el programa y dejar más margen al debate de asuntos éticos así como que la participación en el programa de radio sea una práctica de la asignatura obligatoria y no optativa.

En cuanto a la audiencia exterior, el *feedback* que tenemos de las redes sociales es positivo tanto en interacciones con el contenido como en las escuchas en diversas plataformas como YouTube y Spotify, aunque no hemos alcanzado los objetivos de audiencia (tabla 4). Los alumnos también han sido parte activa de la difusión de los programas a través de sus redes y círculos sociales, lo que demuestra que están satisfechos con su trabajo y motivados a compartirlo con más gente.

5. CONCLUSIONES

Las conclusiones preliminares que tenemos han mostrado que la innovación docente en periodismo, y concretamente en deontología, es una herramienta poderosa para que el estudiantado aumente su motivación por el asunto y que dichos principios calen más profundamente en ellos.

El aprendizaje activo demuestra que se aprende haciendo y en la ética, como ciencia práctica que es, tiene más sentido si cabe.

En un futuro próximo podremos comparar los resultados de este primer año de emisión con los siguientes, para comprobar si esta herramienta sigue dando los mismos resultados positivos o no.

6. REFERENCIAS

- Aguiar, N. L. y Vargas, K. A. (2023). Análisis sobre la ética periodística en los medios de comunicación. Caso de estudio La Posta. *Correspondencias & Análisis*, (18), 177-197. <https://doi.org/10.24265/cian.2023.n18.07>
- ANECA (2005) Libro blanco de los títulos de grado en Ciencias de la Comunicación. <https://shre.ink/5AVf>
- Barquero Cornelio, F. J. (2022). La Radio Como Elemento Integrador En El Desarrollo Social. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 4723-4735. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3433
- Cabrera-Altieri, D. H., López-García, G., & Campos-Domínguez, E. (2025). Introducción. La desinformación como efecto de la mediatización digital. *Espejo De Monografías De Comunicación Social*, (41), 9–16. <https://doi.org/10.52495/intro.emcs.41.pl17>
- Habermas, J. (2006). Entre naturalismo y religión. Paidós.
- Kleis Nielsen, R. (17 de junio de 2025). Así comprueba el público información que piensa que puede ser falsa. Reuters Institute. <https://shre.ink/5AVa>
- Kovach, B., & Rosenstiel, T. (2012). Los elementos del periodismo. Santillana.
- López de Lerma Galán, J. (2018). El Derecho a Recibir información Veraz En El Sistema Constitucional. El Ejercicio Profesional Del Periodismo Como garantía democrática. *Estudios De Deusto* 66 (2), 435-59. [https://doi.org/10.18543/ed-66\(2\)-2018pp435-459](https://doi.org/10.18543/ed-66(2)-2018pp435-459).
- Murcia Verdú, F. J., Ufarte Ruiz, M. J. & Calvo Rubio, L. M. (2023) Programas Radiofónicos Como Metodología De Aprendizaje En La Asignatura De Periodismo Económico, En Gálvez De La Cuesta, M. C., Gertrudis Casado, M. C. & Ventura Salom, B. (Coord.). *Comunicación, Creación Artística Y Audiovisual: Un Marco Para La Innovación Educativa*, Dykinson. ISBN: 978-84-1170-148-8 <https://shre.ink/5AVU>
- Newman, N. (17 de junio de 2025). Resumen ejecutivo y hallazgos clave del informe de 2025. Reuters Institute. <https://shre.ink/5Aw4>
- Pérez-Gómez, M. Ángel. (2024). Innovación docente en el aula a través del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) aplicado en la asignatura Teoría, Producción y Realización de Radio. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 1–19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2024-1427>
- Pulitzer, J. (1904). Sobre el periodismo. Editorial Gallonero

- Reyes Hidalgo, C. (2025) Enfoque teórico sobre la infoxicación y su incidencia en las redes sociales. En Valdez Orriaga, M. & Rios Incio, F. (Eds.) *Comunicación, Medios Y Cultura Digital*. Universidad César Vallejo, Lima. ISBN: 978-612-5221-05-6 DOI: <https://doi.org/10.18050/reflexfiscon>
- Rodrigo-Alsina, M., & Cerqueira, L. (2020). Periodismo, ética y posverdad. *Cuadernos.Info*, (44), 225–239. <https://doi.org/10.7764/cdi.44.1418>
- Rodríguez Borges, RF (2020). El valor de los valores en el periodismo del siglo XXI: La formación ética de los periodistas en la era de la posverdad. *Análisi*, (62), 7–17. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3277>
- Roulet, F. (2024). Radio UAPA: Transformando el Desarrollo Académico en Línea de la Educación Superior de la República Dominicana. *Revista de Innovación y Buenas Prácticas Docentes*, 14, 82-93.
- Sánchez González, M. (2021) #DIenlínea UNIA: guía para una docencia innovadora en red. Sevilla, Universidad Internacional de Andalucía. ISBN 978-84-7993-365-4. <http://hdl.handle.net/10334/5981>
- Wardle, C., & Derakhshan, H. (2017). Information disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policymaking. Council of Europe report.

ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA Y CIUDADANÍA CRÍTICA EN CONTEXTOS DE IA GENERATIVA: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA TEORÍA DEL EMPLAZAMIENTO/DESPLAZAMIENTO (TE/D)

ANTONIO ACEDO-GARCÍA
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La expansión de la inteligencia artificial generativa (IAG) está transformando de manera acelerada los ecosistemas comunicativos contemporáneos, modificando profundamente las dinámicas de producción, circulación y consumo de la información. La aparición de herramientas capaces de generar textos, imágenes, audios y vídeos de forma automatizada no solo introduce nuevas posibilidades tecnológicas, sino que también altera las formas de construcción del conocimiento, de interacción social y de participación ciudadana. En este escenario de *hiperautomatización* comunicativa, caracterizado por la creciente mediación algorítmica de la experiencia humana, se hace imprescindible replantear los modelos de alfabetización mediática desde perspectivas críticas, éticas y transdisciplinarias capaces de responder a los desafíos culturales y democráticos del presente.

La inteligencia artificial generativa no puede entenderse únicamente como una innovación técnica. Su impacto atraviesa dimensiones epistemológicas, sociales, educativas y políticas que afectan directamente a la configuración de la esfera pública y a las formas contemporáneas de ciudadanía. La automatización de la producción simbólica, la circulación masiva de contenidos sintéticos, la expansión de la desinformación algorítmica y la creciente opacidad de los sistemas de recomendación obligan a repensar críticamente la relación entre tecnología, conocimiento y poder. En este contexto, la Alfabetización Mediática e Informativa (AMI)

adquiere una relevancia estratégica, no solo como competencia instrumental vinculada al acceso y análisis de información, sino como una práctica crítica orientada a formar sujetos capaces de comprender, cuestionar y transformar los entornos digitales en los que habitan.

Tal como señalan los marcos internacionales impulsados por la UNESCO (2023), la alfabetización mediática constituye hoy una condición fundamental para el fortalecimiento de la democracia, la participación ciudadana y el desarrollo sostenible. Sin embargo, los retos derivados de la inteligencia artificial exigen ampliar los enfoques tradicionales de la AMI e incorporar nuevas dimensiones relacionadas con la transparencia algorítmica, la ética digital, los derechos comunicativos y la gobernanza tecnológica. En este sentido, resulta necesario avanzar hacia modelos pedagógicos que integren no solo competencias técnicas, sino también capacidades críticas, creativas y reflexivas que permitan interpretar las tecnologías desde una perspectiva cultural y humanista.

El presente artículo se sitúa precisamente en esta línea de reflexión y propone una aproximación teórica al modelo TE/D (Teoría del Emplazamiento/Desplazamiento), formulado por Manuel Ángel Vázquez Medel y desarrollado desde el Grupo de Investigación en Teoría y Tecnología de la Cultura y la Comunicación (GITTCUS) de la Universidad de Sevilla. Este enfoque epistemológico parte de la idea de que todo sujeto se encuentra emplazado en un contexto cultural, histórico y tecnológico determinado, pero que, al mismo tiempo, necesita desarrollar procesos de desplazamiento crítico que le permitan tomar distancia reflexiva respecto de las estructuras simbólicas y mediáticas que configuran su experiencia del mundo. Aplicada al contexto de la inteligencia artificial generativa, la TE/D permite interpretar las tecnologías no solo como herramientas funcionales, sino como dispositivos culturales capaces de reorganizar las formas de percepción, representación y construcción de sentido.

Desde esta perspectiva, la alfabetización mediática deja de entenderse exclusivamente como adquisición de habilidades técnicas y pasa a concebirse como una práctica crítica de lectura, interpretación y producción cultural situada. La propuesta teórica aquí presentada se articula en torno a tres dimensiones complementarias (técnica, crítica y poética) que buscan responder a los desafíos contemporáneos derivados de la

automatización comunicativa. De este modo, el modelo TE/D propone una alfabetización mediática capaz de integrar comprensión tecnológica, reflexión ética y creatividad narrativa como elementos fundamentales para la formación de una ciudadanía digital crítica.

Este trabajo se inscribe en el marco de una investigación doctoral desarrollada entre 2019 y 2025 en un contexto europeo compartido entre España y Francia. La investigación, centrada en alfabetización mediática crítica, narrativas *transmedia* y ciudadanía digital, se desarrolló mediante proyectos de innovación docente implementados en la Universidad de Sevilla y en la Université Gustave Eiffel, permitiendo construir un espacio comparado de reflexión sobre los desafíos educativos asociados a la cultura digital contemporánea. La dimensión internacional e intercultural del proyecto ha posibilitado analizar cómo distintos contextos educativos europeos afrontan los retos derivados de la inteligencia artificial, la desinformación y la transformación de los ecosistemas comunicativos.

Asimismo, el trabajo toma como referencia fundamental los marcos regulatorios y éticos impulsados desde las instituciones europeas e internacionales en materia de inteligencia artificial, derechos digitales y alfabetización mediática. La preocupación creciente de la Unión Europea por cuestiones como la transparencia algorítmica, la protección de datos, la ética de la inteligencia artificial o la lucha contra la desinformación evidencia la necesidad de desarrollar modelos educativos capaces de formar ciudadanos críticos ante los nuevos sistemas automatizados de producción y circulación de información. En este sentido, la propuesta TE/D dialoga directamente con las políticas europeas orientadas a promover una ciudadanía digital activa, reflexiva y democráticamente comprometida.

Conviene señalar, además, que el presente artículo no pretende ofrecer todavía una validación empírica definitiva del modelo propuesto. Su objetivo principal consiste en establecer las bases conceptuales, metodológicas y pedagógicas necesarias para una posterior implementación práctica en diversos ámbitos educativos. Esta dimensión aplicada constituye una de las líneas de continuidad futuras de la investigación doctoral y contempla el desarrollo de experiencias concretas en educación universitaria, enseñanza secundaria y programas formativos vinculados al Aula de la Experiencia. La elección de estos contextos responde a la

necesidad de analizar la adaptabilidad del modelo TE/D a diferentes realidades generacionales, culturales y educativas, favoreciendo así una comprensión más amplia de las posibilidades de la alfabetización mediática en contextos mediados por inteligencia artificial.

De este modo, la propuesta presentada se configura como una línea de investigación orientada a la construcción de modelos de alfabetización mediática capaces de responder críticamente a los desafíos contemporáneos de la inteligencia artificial generativa. Frente a enfoques exclusivamente tecnocráticos o instrumentales, la TE/D plantea la necesidad de una pedagogía centrada en la conciencia crítica, la ética comunicativa y la creatividad cultural. En un contexto caracterizado por la creciente automatización de los procesos simbólicos, formar ciudadanos capaces de comprender, cuestionar y resignificar los sistemas algorítmicos se convierte en una tarea educativa fundamental para la defensa de una cultura democrática, plural y humanista.

2. OBJETIVOS

2.1. OBJETIVO 1

Analizar los desafíos legales, éticos, comunicativos y epistémicos asociados al uso de IA generativa en Europa, particularmente en relación con transparencia algorítmica, derechos digitales y gobernanza democrática.

2.2. OBJETIVO 2

Examinar el papel de la desinformación algorítmica y los sesgos como fenómenos que requieren un movimiento simultáneo de empujamiento (comprensión) y desplazamiento (distanciamiento crítico) para su detección

2.3. OBJETIVO 3

Estudiar el potencial de la IA como recurso para la verificación, la gestión documental y el aprendizaje personalizado, desde una perspectiva alineada con la ética y la responsabilidad.

2.4. OBJETIVO 4

Proponer un modelo de alfabetización mediática basado en la TE/D, integrando dimensiones técnicas, críticas, creativas y culturales para la formación de ciudadanía digital.

3. METODOLOGÍA

APLICACIÓN DE UN MODELO TE/D DE ALFABETIZACIÓN MEDIÁTICA: TÉCNICA, CRÍTICA Y POÉTICA

Frente al desafío multidimensional que plantea la inteligencia artificial generativa (IAG), se hace necesario construir un modelo de alfabetización mediática que no solo responda a las demandas técnicas de comprensión del entorno digital, sino que también integre una dimensión crítica y una poética de la acción comunicativa. La propuesta teórica de la Teo-praxis del Emplazamiento/Desplazamiento (TE/D) ofrece una arquitectura conceptual sólida para este propósito, al combinar el análisis de las estructuras culturales en las que se halla el sujeto (emplazamiento), la reflexión crítica sobre dichas estructuras (desplazamiento), y una apertura creativa hacia formas alternativas de estar y comunicar en el mundo (poética). Este modelo se articula en torno a tres ejes complementarios que configuran un enfoque integral de la alfabetización mediática e informacional (AMI): el eje técnico-cultural, el eje crítico-ético y el eje creativo-poético.

3.1. EJE TÉCNICO-CULTURAL (EMPLAZAMIENTO)

El primer paso hacia una ciudadanía crítica consiste en comprender el entorno *tecnocultural* en el que se desarrolla nuestra experiencia comunicativa. En este sentido, el eje técnico-cultural de la alfabetización mediática implica conocer cómo funcionan los sistemas de inteligencia artificial, cómo se entrenan los modelos generativos, qué sesgos pueden incorporar, qué dinámicas económicas y políticas los sustentan y cómo configuran la realidad mediada que consumimos. Tal como indica la UNESCO (2023), estas competencias deben integrarse transversalmente en los currículos educativos, dotando al alumnado de herramientas para interpretar las tecnologías que median su relación con el conocimiento,

la información y los otros. Lejos de reducirse a una alfabetización técnica o funcional, este eje requiere incorporar también saberes provenientes de la sociología de la tecnología, la comunicación digital y los estudios culturales. El análisis de los datos como construcción social (Boyd & Crawford, 2012), la crítica a la ideología del "algoritmo neutral" (O'Neil, 2017) y la problematización de la *tecnogobernanza* global (Zuboff, 2019) deben formar parte de este campo de estudio.

3.2. EJE CRÍTICO-ÉTICO (DESPLAZAMIENTO)

El segundo eje, correspondiente al desplazamiento, se orienta hacia la evaluación crítica de los mensajes mediáticos y las tecnologías que los generan. Aquí se trata de formar sujetos capaces de interrogar los discursos, detectar los sesgos, identificar las lógicas de poder que los sustentan y evaluar sus efectos sociales, culturales y políticos. Desde esta perspectiva, la alfabetización mediática no se limita a enseñar a consumir información, sino que busca empoderar al ciudadano para ejercer una lectura crítica del mundo mediado y una participación activa en su transformación (Freire, 2015; Buckingham, 2003). Esta dimensión crítica implica también una ética del reconocimiento, tal como propone la TE/D: una postura que combina el respeto por la pluralidad de voces con la exigencia de justicia comunicativa, transparencia algorítmica y protección de los derechos digitales. La ciudadanía crítica, en este sentido, es inseparable de una alfabetización ética que permita discernir entre lo que puede hacerse técnicamente y lo que debe hacerse moralmente.

3.3. EJE CREATIVO-POÉTICO (ACCIÓN)

Finalmente, el eje creativo-poético constituye el aspecto más innovador del modelo TE/D de alfabetización mediática. Inspirado en la dimensión poética de la teoría de Vázquez Medel, este eje reconoce el valor transformador de la creatividad en la construcción de una cultura comunicativa más equitativa, plural y expresiva. La alfabetización no culmina en la crítica, sino que se proyecta en la capacidad de imaginar y crear mundos posibles. La IAG, en este sentido, puede ser una aliada poderosa si se integra en procesos de producción cultural y educativa orientados por valores democráticos y estéticos. Las narrativas *transmedia*, el

storytelling digital, la escritura creativa asistida por IA, los entornos inmersivos y los proyectos colaborativos de co-creación son ejemplos de cómo la dimensión poética puede activarse en el aula para fomentar no solo la comprensión, sino también la apropiación significativa de los medios (Jenkins, 2008; Scolari, 2013). Esta dimensión de la alfabetización promueve lo que Carr (2009) llama la "agencia narrativa": la capacidad de los sujetos para contar su propia historia y disputar el relato hegemónico. Así concebido, el modelo TE/D no plantea una secuencia lineal de aprendizajes, sino una integración dialéctica entre comprensión técnica, conciencia crítica y creación poética. Se trata de una alfabetización mediática viva, contextualizada y transformadora, en la que el sujeto no solo se adapta al entorno, sino que lo interroga y lo reinventa. Frente a la tecnocracia instrumental, la TE/D propone una pedagogía de la presencia, la palabra y el sentido: una forma de habitar críticamente el mundo digital desde el cuerpo, la memoria y la imaginación.

4. RESULTADOS

Este artículo se proyecta como una continuidad crítica y ampliada de los hallazgos alcanzados en la investigación desarrollada por Acedo-García (2025) durante seis años en torno a la alfabetización mediática e informacional (AMI) mediante narrativas transmedia, centrada en contextos educativos de educación secundaria y formación docente. A partir de la consolidación de una metodología basada en la Teoría del Emplazamiento/Desplazamiento (TE/D), se identificaron patrones significativos que permiten anticipar los efectos esperados de su aplicación en escenarios contemporáneos marcados por la irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG). Esta continuidad no implica una simple extensión temática, sino una reconfiguración del modelo de alfabetización, en la que la IA se reconoce no solo como un desafío, sino como una nueva dimensión del emplazamiento cultural y tecnológico del sujeto.

Los resultados esperados de esta aplicación de la TE/D apuntan, en primer lugar, a una transformación profunda de las prácticas educativas, integrando la IAG como objeto de reflexión crítica, más allá de su uso instrumental. En línea con los hallazgos de la tesis, se espera que los

contextos formativos adopten enfoques que permitan al alumnado comprender los fundamentos técnicos de la IA: cómo funcionan los modelos de lenguaje, cómo se entrenan, qué sesgos pueden incorporar y que estos conocimientos se conviertan en un punto de partida para el desplazamiento reflexivo, es decir, para la problematización del poder epistémico de las tecnologías. Como se evidenció en la experiencia investigativa, esta alfabetización crítica genera mayor autonomía cognitiva, disposición a la indagación y sensibilidad ética hacia los procesos mediáticos que construyen la realidad.

En segundo lugar, se espera que la aplicación sistemática del modelo TE/D en escenarios educativos mediados por IA fortalezca la conciencia ética y el pensamiento crítico en torno al uso de datos, la manipulación algorítmica y los discursos de automatización. La investigación previa permitió identificar cómo el desplazamiento como categoría clave de la teoría facilita la emergencia de un sujeto capaz de cuestionar no solo los contenidos, sino las estructuras que los producen, reconociendo los intereses ideológicos que atraviesan tanto los medios tradicionales como las inteligencias artificiales. En este sentido, los contextos de aplicación deben fomentar una formación en ética de datos, justicia algorítmica y derechos digitales, alineada con los principios de la educación crítica de Freire y con los marcos internacionales de la UNESCO (2023).

En tercer lugar, se proyecta que la integración de la IAG, desde un enfoque TE/D, potencie los procesos de verificación informativa y pensamiento contrafactual, elementos que ya se identificaron como claves en la experiencia doctoral previa. Los entornos educativos que promueven la verificación automatizada, el análisis discursivo asistido por IA y la revisión crítica de fuentes, ofrecen condiciones óptimas para el desarrollo de una ciudadanía activa, que no solo consume información, sino que la interroga, la contextualiza y la reconstruye. Los resultados esperados incluyen la mejora en la capacidad de detección de desinformación, una mayor comprensión de los mecanismos de propagación de noticias falsas y un uso más consciente de los dispositivos generativos en contextos escolares y comunitarios.

Finalmente, en coherencia con la dimensión poética de la TE/D y con los aportes de la tesis doctoral, se anticipa un fortalecimiento del

pensamiento creativo y expresivo en entornos digitales mediados por IA. Las prácticas transmedia desarrolladas durante la investigación doctoral mostraron cómo la creatividad puede ser una vía para resignificar la alfabetización, no como decodificación de mensajes, sino como producción cultural situada. Se espera que los modelos educativos que incorporen IA generativa desde esta perspectiva poética propicien experiencias de co-creación, narrativa digital crítica y autoría compartida, donde la tecnología se convierte en medio de emancipación simbólica y no en reproductora de hegemonías.

En síntesis, los resultados esperados de la aplicación de la TE/D en el contexto de la inteligencia artificial generativa, y en continuidad con los aprendizajes sistematizados por Acedo-García (2025), permiten prever la consolidación de un modelo de alfabetización mediática que articula técnica, crítica y creatividad. Un modelo que responde no solo a las exigencias de la ciudadanía digital del presente, sino también al imperativo pedagógico de formar sujetos capaces de emplazarse, desplazarse y crear en un mundo profundamente mediado por lo artificial.

5. DISCUSIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) plantea una reconfiguración radical de los marcos tradicionales de la alfabetización mediática. En lugar de limitarse a la lógica de la decodificación de mensajes o a la adquisición de competencias instrumentales, el contexto actual exige una comprensión más compleja, crítica y multidimensional del ecosistema mediático. En este marco, la Teoría del Emplazamiento/Desplazamiento (TE/D) se presenta como una propuesta teórico-práctica capaz de integrar las transformaciones culturales, cognitivas y éticas que emergen en los nuevos entornos digitales, no desde la denuncia apocalíptica ni desde el entusiasmo acrítico, sino desde un posicionamiento equilibrado, situado y transdisciplinario (Vázquez Medel, 2009; 2021). Una de las principales contribuciones de la TE/D al campo de la alfabetización mediática es su capacidad para repensar el lugar del sujeto en la era de la *hiperautomatización*. A diferencia de enfoques centrados exclusivamente en el desarrollo de habilidades digitales, la TE/D propone una articulación

entre cuerpo, cultura y conciencia crítica que resulta especialmente pertinente en un entorno mediado por algoritmos que operan con escasa transparencia y creciente autonomía. Este modelo implica reconocer que el sujeto no es un mero usuario de tecnologías, sino un agente cultural emplazado en un contexto específico, y capaz de ejercer desplazamientos reflexivos que le permitan reelaborar su relación con los medios y los sistemas de información (Acosta et al., 2003; Acedo-García, 2025).

Desde esta perspectiva, la alfabetización mediática no puede entenderse como un conjunto cerrado de competencias, sino como un proceso dinámico de aprendizaje situado, que combina el análisis del presente con la proyección hacia formas más justas y conscientes de comunicación. Tal como lo señalan Barton y Hamilton (2004), la literacidad debe ser concebida como una práctica social, contextual y relacional. Esta noción es coherente con la dimensión poética de la TE/D, que apuesta por una alfabetización centrada en la creatividad, la imaginación y la producción simbólica colectiva, trascendiendo el paradigma de la recepción pasiva. Al mismo tiempo, la discusión sobre el papel de la IA en los procesos de alfabetización no puede eludir las tensiones entre autonomía y control, entre personalización educativa y vigilancia algorítmica. Como advierte Pérez Tornero (2020), la digitalización acelerada de la vida social está generando nuevas formas de mediación que erosionan la experiencia humana, reemplazándola por simulacros que diluyen la diferencia entre lo real y lo artificial. Frente a esta situación, la TE/D ofrece una brújula ética que permite discernir entre usos emancipadores de la tecnología y prácticas que refuerzan la desigualdad, la manipulación o la exclusión.

La UNESCO (2023) insiste en que la Alfabetización Mediática e Informativa debe ser abordada como un derecho fundamental en las sociedades contemporáneas, siendo clave para el desarrollo sostenible, la equidad y la participación democrática. Sin embargo, esta visión debe ser ampliada y contextualizada mediante enfoques como la TE/D, que enfatizan la dimensión crítica, poética y dialógica del aprendizaje mediático, promoviendo una ciudadanía que no solo consume o valida contenidos, sino que los cuestiona, los resignifica y los crea. Asimismo, en el cruce entre alfabetización, ciudadanía y tecnología, la TE/D se alinea con propuestas de educación crítica como las de Freire (2015) y Adorno

(1998), al subrayar la necesidad de una formación que no solo proporcione herramientas técnicas, sino que despierte la conciencia del sujeto frente a los condicionamientos estructurales que median su relación con el conocimiento. Esta alfabetización crítica no puede ser neutral ni aseptica; debe estar orientada por valores democráticos, por la defensa de los derechos humanos y por una visión plural del saber. En definitiva, la incorporación de la TE/D a las estrategias de alfabetización mediática en contextos de IA generativa no solo fortalece la dimensión crítica del proceso educativo, sino que permite integrar la técnica, la ética y la estética en una propuesta pedagógica coherente con los desafíos de la era digital. El reto actual no es únicamente saber usar la IA, sino saber habitarla desde la conciencia, el pensamiento y la acción transformadora.

5.1. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA COMO EMPLAZAMIENTO *TECNOCULTURAL*

En la tradición crítica de pensadores como Edgar Morin (2002 y 2007) la comprensión del mundo requiere una mirada compleja, situada y transdisciplinaria. La IAG, entendida como fenómeno comunicativo, epistémico y estético, configura un nuevo emplazamiento para la ciudadanía digital. No se trata simplemente de tecnologías que automatizan tareas, sino de dispositivos que mediatizan nuestras formas de percibir, pensar y narrar el mundo. Esta mediatización algorítmica, caracterizada por la generación automatizada de texto, imagen, audio o video, altera los marcos tradicionales de autoría, veracidad y agencia comunicativa. En palabras de Vázquez Medel (2009), la alfabetización ya no puede concebirse como una habilidad instrumental, sino como una práctica cultural de lectura crítica del mundo y de sus mediaciones simbólicas.

Aplicar la TE/D a este contexto implica partir del reconocimiento de que los sujetos están emplazados en un ecosistema de alta complejidad mediática, en el que los modelos de IAG operan como nuevos actores en la construcción de sentido. Estos sistemas no solo producen contenido, sino que influyen en la formación de opiniones, en la circulación de afectos y en la configuración de imaginarios colectivos. La alfabetización mediática, desde este emplazamiento, requiere por tanto una comprensión de las estructuras técnicas, económicas y culturales que

sustentan estas tecnologías: desde el entrenamiento de modelos a partir de grandes corpus de datos, hasta su inserción en lógicas de mercado y vigilancia digital. Al reconocer este emplazamiento *tecnocultural*, se abre la posibilidad de promover un desplazamiento crítico, un proceso de problematización y cuestionamiento que permita al sujeto no solo consumir tecnología, sino interpretarla, resignificarla y, en última instancia, transformarla.

5.2. DESPLAZAMIENTO CRÍTICO: ÉTICA, SEGOS Y DESINFORMACIÓN ALGORÍTMICA

El segundo movimiento fundamental de la Teoría del Emplazamiento/Desplazamiento (TE/D) es el desplazamiento: una toma de distancia crítica que permite al sujeto reflexionar sobre su emplazamiento, reconocer sus condicionamientos y problematizar su entorno. En el caso de la inteligencia artificial generativa (IAG), este desplazamiento implica desarrollar la capacidad de interrogar las lógicas algorítmicas que organizan nuestra experiencia comunicativa. Si el emplazamiento reconoce la presencia ubicua de la IA en nuestros entornos de información, el desplazamiento demanda una conciencia crítica de sus implicaciones éticas, epistémicas y políticas. Uno de los aspectos más preocupantes de la IAG es su capacidad para amplificar la desinformación y los sesgos preexistentes. Diversas investigaciones han demostrado que los modelos de lenguaje, por su naturaleza estadística y por la opacidad de sus procesos de entrenamiento, tienden a reproducir y, en ocasiones, intensificar los prejuicios presentes en sus datos de origen (Bender et al., 2021; Crawford, 2021). Esto ocurre tanto a nivel lingüístico como en la representación de identidades culturales, de género o étnicas, lo que plantea serias preguntas sobre la equidad, la inclusión y los derechos digitales. Desde la perspectiva de la TE/D, abordar estos riesgos requiere una alfabetización ética que combine el conocimiento técnico con la sensibilidad crítica. Se trata de ir más allá de una comprensión funcional de la IA, para problematizar las condiciones sociales, económicas e ideológicas de su desarrollo. Como plantea Floridi (2019), no basta con crear tecnologías que "funcionen"; es necesario que lo hagan de forma moralmente aceptable, socialmente justa y epistemológicamente transparente. En este sentido,

la alfabetización mediática crítica no puede limitarse a enseñar cómo usar las herramientas de IA, sino que debe formar a los ciudadanos en la interpretación de los algoritmos como estructuras de poder simbólico.

La producción automatizada de desinformación representa un ejemplo paradigmático de este problema. Herramientas como los *deepfakes* o los generadores de texto han facilitado la creación de contenidos manipulados con alto grado de verosimilitud, desdibujando las fronteras entre lo real y lo falso (Vaccari & Chadwick, 2020). Esta proliferación de contenidos engañosos no solo afecta la calidad del debate público, sino que erosiona las bases cognitivas de la democracia al socavar la confianza en las instituciones, los medios y el conocimiento científico. La UNESCO (2023) ha advertido sobre esta "desinfodemia", definida como una sobrecarga de información falsa, malintencionada o fuera de contexto, que se propaga rápidamente gracias a las plataformas digitales y al uso intensivo de inteligencia artificial. Ante este escenario, el desplazamiento crítico se vuelve una competencia indispensable para discernir, evaluar y responder de forma ética a los flujos informativos. No se trata únicamente de identificar noticias falsas, sino de comprender las infraestructuras técnicas y discursivas que las posibilitan y sostienen.

La TE/D propone una ética relacional y situada, basada en lo que Vázquez Medel (2021) denomina relatividad intersubjetiva: una posición que evita tanto el absolutismo dogmático como el relativismo nihilista, apostando por una construcción dialógica de la verdad, fundada en el reconocimiento del otro y en la responsabilidad colectiva. Aplicada a la alfabetización mediática, esta perspectiva permite formar ciudadanos capaces de articular juicios críticos fundamentados, abiertos a la complejidad y sensibles a la diversidad de voces, memorias y saberes. Este desplazamiento crítico debe incluir también una reflexión sobre la gobernanza algorítmica. La opacidad de los sistemas de IA, la concentración de poder en manos de grandes corporaciones tecnológicas y la ausencia de mecanismos efectivos de supervisión democrática constituyen riesgos sistémicos que no pueden ser ignorados (Zuboff, 2019). En este contexto, la alfabetización mediática debe incorporar nociones de justicia algorítmica, soberanía digital y derechos de los usuarios, promoviendo una ciudadanía activa y vigilante frente a las

transformaciones del espacio público digital. El desplazamiento en clave TE/D no es una simple actitud escéptica, sino una praxis educativa y ética que busca desmontar las naturalizaciones tecnológicas, develar las relaciones de poder implicadas en los sistemas de IA y empoderar a los ciudadanos para intervenir en su diseño, regulación y uso. Se trata de enseñar a "ver" lo invisible: los sesgos, las exclusiones, los silencios y las opacidades que habitan los algoritmos. Solo así será posible construir una cultura digital democrática, justa y plural.

5.3. LA IA COMO HERRAMIENTA EN EDUCACIÓN Y VERIFICACIÓN

En el marco de la alfabetización mediática crítica propuesta por la TE/D, la inteligencia artificial generativa (IAG) no solo representa un desafío ético y epistemológico, sino que también ofrece oportunidades significativas para la innovación educativa y la mejora de las capacidades de verificación informativa. Reconocer este potencial forma parte del eje del "emplazamiento": entender la IA como un entorno cultural y tecnológico en el que nos encontramos inmersos. Pero también implica ejercer un desplazamiento consciente: utilizar la IA desde una ética del cuidado, con intencionalidad pedagógica y responsabilidad social. En el ámbito educativo, la IA ha demostrado su capacidad para facilitar procesos de enseñanza y aprendizaje personalizados, apoyando la comprensión de textos, la generación de materiales didácticos adaptados a distintos niveles, el análisis de patrones de aprendizaje y la evaluación automatizada (Bain, 2007; Acedo-García, 2025). Estos avances permiten al docente no solo optimizar tiempos y recursos, sino también atender mejor a la diversidad del alumnado. Desde la perspectiva de la TE/D, este uso debe estar guiado por una conciencia crítica de las limitaciones tecnológicas y por el respeto a la dimensión humana del proceso educativo. Autores como Aparici (2010) y Ferrés & Piscitelli (2012) han defendido una educomunicación centrada en el pensamiento crítico, el diálogo y la creatividad. La IA, utilizada con fines educativos, debe alinearse con estos principios, promoviendo no solo habilidades técnicas, sino también competencias comunicativas, éticas y expresivas. Por ejemplo, los asistentes de escritura basados en IA pueden utilizarse para fomentar la producción textual, siempre que se incluyan

procesos de reflexión, edición crítica y discusión colectiva sobre los resultados. La herramienta se convierte así en un mediador del aprendizaje, no en un sustituto del sujeto pedagógico.

En cuanto a la verificación de información, la IA ofrece recursos avanzados que pueden fortalecer la alfabetización informacional. Herramientas de *fact-checking* automatizado, rastreo de fuentes, análisis semántico y detección de patrones de desinformación pueden integrarse en proyectos de formación mediática, dotando al alumnado de competencias prácticas para navegar el ecosistema digital (UNESCO, 2023; Vaccari & Chadwick, 2020). Sin embargo, como advierte O'Neil (2017), estas tecnologías no están exentas de sesgos ni de riesgos de opacidad, por lo que su implementación educativa debe ir acompañada de una formación crítica sobre sus criterios, procesos y límites. En este sentido, la TE/D postula una ética habermasiana de la comunicación, centrada en la acción dialógica, la deliberación racional y la construcción intersubjetiva del conocimiento (Habermas, 1981; Vázquez Medel, 2021). Aplicada al uso de IA en contextos educativos, esta ética exige que las decisiones sobre qué herramientas utilizar, cómo interpretarlas y con qué fines se realicen desde la participación activa de la comunidad educativa, la transparencia de los algoritmos y la valoración de la pluralidad de perspectivas. Asimismo, el potencial creativo de la IAG puede aprovecharse en el diseño de actividades educocomunicativas basadas en narrativas transmedia, producción audiovisual, juegos educativos o simulaciones interactivas. Estas prácticas permiten no solo un aprendizaje significativo, sino también el desarrollo de una ciudadanía expresiva, capaz de generar contenidos críticos y transformadores (Jenkins, 2008; Scolari, 2016; Sánchez-Mesa Martínez, 2019). Desde el enfoque poético de la TE/D, la creatividad no es un adorno opcional, sino una dimensión esencial de la alfabetización: la capacidad de imaginar, narrar y construir mundos posibles desde una conciencia crítica del presente. Por tanto, integrar la IA en el proceso educativo desde la TE/D no significa tecnificar la enseñanza, sino humanizar la tecnología. Significa reconocer su potencial, pero también sus límites; utilizarla como una aliada, sin caer en la fascinación acrítica; formar en competencias digitales, pero sobre todo en ciudadanía crítica. Así, se configura una pedagogía de la presencia, de la palabra y del

sentido, donde la inteligencia artificial no desplaza al sujeto, sino que lo acompaña en su proceso de formación integral.

6. CONCLUSIONES

La investigación desarrollada en la tesis doctoral de Acedo-García (2025) supuso un hito en la aplicación de la Teoría del Emplazamiento/Desplazamiento (TE/D) a los procesos de alfabetización mediática e informacional, especialmente mediante prácticas narrativas transmedia en entornos educativos. A partir de una metodología cualitativa situada, se demostró que dicha teoría ofrecía un marco potente para formar sujetos críticos, capaces de leer, interpretar y resignificar los medios desde su emplazamiento cultural y con capacidad de desplazamiento reflexivo y creativo. El presente artículo se inscribe como una continuidad natural de ese recorrido investigativo, pero introduce un giro sustantivo y necesario: la incorporación crítica de la inteligencia artificial generativa (IAG) como nuevo territorio de aplicación de la TE/D. Este trabajo representa, por tanto, un esfuerzo de actualización teórica y proyección pedagógica que responde a una transformación ineludible del ecosistema comunicativo contemporáneo. La irrupción de la IAG no solo ha alterado las formas de producir, difundir y consumir información, sino que ha modificado profundamente las condiciones mismas de la representación, la autoría y la agencia simbólica. En este escenario, la alfabetización mediática ya no puede limitarse a los medios tradicionales o a las plataformas digitales interactivas: debe dar el salto hacia una alfabetización algorítmica, que permita comprender y cuestionar los sistemas de producción automática de sentido. La TE/D, por su estructura dialógica y su vocación transdisciplinar, se muestra especialmente adecuada para este nuevo desafío. El modelo TE/D no solo se adapta a la inclusión de la IAG en el aula, sino que enriquece su tratamiento pedagógico al dotarlo de una base crítica, ética y creativa. La comprensión *tecnocultural* de la IA, la ética del dato, la justicia algorítmica y la creatividad poética en la producción de contenidos generativos se articulan aquí como ejes vertebradores de una alfabetización que no se limita a la funcionalidad técnica, sino que promueve la agencia transformadora. En este sentido, el artículo aporta una novedad teórica y una orientación

práctica: aplicar la TE/D como marco para leer, enseñar y crear en entornos mediados por IA. La propuesta aquí planteada no busca ofrecer un manual cerrado de estrategias, sino abrir un campo de reflexión e intervención urgente. Frente a la automatización de la palabra, se propone una pedagogía de la conciencia. Frente al simulacro, una ética del reconocimiento. Y frente al vértigo tecnocrático, una poética del sentido. El desafío de la IAG no es solo técnico, sino profundamente cultural: afecta a la forma en que nos narramos, nos relacionamos y nos proyectamos como sujetos en el mundo. Por ello, una alfabetización mediática que aspire a ser crítica y significativa debe ser también una práctica filosófica y política. Aplicar la TE/D al uso crítico de la IAG implica formar ciudadanos capaces de habitar lo artificial con conciencia, de dialogar con los algoritmos sin subordinarse a ellos, y de defender la palabra humana plural, encarnada, situada como núcleo irreductible de toda alfabetización verdaderamente transformadora.

8. REFERENCIAS

- Acedo-García, A. (2025). Alfabetización mediática e informacional a través de narrativas transmedia. Tesis doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Acosta, A., Browne, R., & Silva, V. M. (Eds.). (2003). Teoría del Emplazamiento: Aplicaciones e Implicaciones. Sevilla: Alfar.
- Adorno, T. W. (1998). Educación para la emancipación: conferencias y conversaciones con Hellmut Becker (1959–1969). Madrid: Morata.
- Aguaded, J. I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, (39), 7–8. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Aparici, R. (Coord.). (2010). Educomunicación: más allá del 2.0. Barcelona: Gedisa.
- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Barton, D., & Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En *Escritura y sociedad: Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109–139). Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

- Bender, E. M., Gebru, T., McMillan-Major, A., & Shmitchell, S. (2021). On the Dangers of Stochastic Parrots: Can Language Models Be Too Big? In Proceedings of the 2021 ACM Conference on Fairness, Accountability, and Transparency (pp. 610–623).
- boyd, d., & Crawford, K. (2012). Critical Questions for Big Data. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662–679.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. Cambridge: Polity Press.
- Carr, P. (2009). *El arte de narrar. Taller de escritura creativa*. Valencia: Editorial Tirant lo Blanch.
- Crawford, K. (2021). *Atlas of AI: Power, Politics, and the Planetary Costs of Artificial Intelligence*. Yale University Press.
- Ferrés, J., & Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 38, 75–82.
<https://doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Floridi, L. (2019). *The Logic of Information: A Theory of Philosophy as Conceptual Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- Habermas, J. (1981). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: la cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós.
- McIntyre, L. (2018). *Post-Truth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Morin, E. (2002). *El método I: La naturaleza de la naturaleza*. Barcelona: Cátedra.
- Morin, E. (2007). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- O’Neil, C. (2017). *Armas de destrucción matemática: cómo el big data aumenta la desigualdad y amenaza la democracia*. Madrid: Capitán Swing.
- Pérez Tornero, J. M. (2020). *La gran mediatización I: el tsunami que expropia nuestras vidas: del confinamiento digital a la sociedad de la distancia*. Barcelona: UOC.
- Sánchez-Mesa Martínez, D. (Ed.). (2019). *Narrativas transmediales: la metamorfosis del relato en los nuevos medios digitales*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2013). *Hipermediaciones: elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2016). *Narrativas transmedia: cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.

- UNESCO. (2023). Ciudadanía alfabetizada en medios e información: pensar críticamente, hacer clic sabiamente. Currículum de Alfabetización Mediática e Informativa para educadores y estudiantes. París: UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382096>
- Vaccari, C., & Chadwick, A. (2020). Deepfakes and Disinformation: Exploring the Impact of Synthetic Political Video on Deception, Uncertainty, and Trust in News. *Social Media + Society*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2056305120903408>
- Vázquez Medel, M. Á. (2009). La universidad del siglo XXI en la sociedad de la comunicación y del conocimiento. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Vázquez Medel, M. Á. (2021). Hacia una redefinición de “Público” y “Participación ciudadana” en el siglo XXI. En *Participación ciudadana y medios de comunicación públicos* (pp. 363–385). Valencia: Tirant Humanidades.
- Zuboff, S. (2019). *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for a Human Future at the New Frontier of Power*. New York: PublicAffairs.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS MEDIADAS POR IA: UNA PROPUESTA PARA EL FOMENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO EN EL AULA UNIVERSITARIA¹

MARÍA INMACULADA TOBAR-FERNÁNDEZ
Universidad de Sevilla

INMACULADA CASAS-DELGADO
Universidad de Sevilla

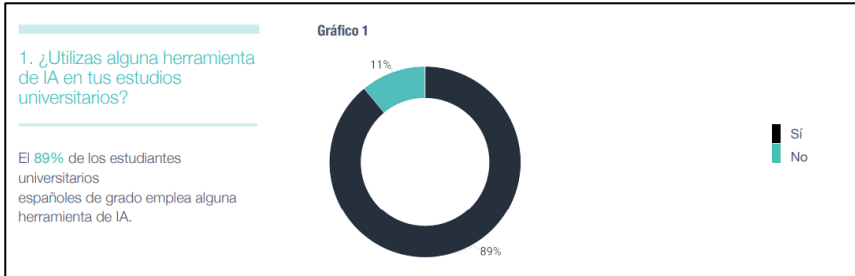
ALDANA RATUSCHNY
Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG), representada por herramientas como *ChatGPT* o *Géminis* ha supuesto un cambio disruptivo en los modos de enseñar, aprender e investigar. Su integración implica un cambio estructural en los modos de producción, transmisión y validación del conocimiento. De acuerdo con el informe *Inteligencia Artificial y Universidad: Uso y percepción de la IA en el entorno universitario* de la Fundación CYD (2025), el 89% del estudiantado universitario utiliza herramientas basadas en IA, y un 35% de los mismos afirma emplearlas de manera cotidiana.

¹ Este trabajo se ha desarrollado en el marco del proyecto de innovación docente Red de colaboración para la innovación docente en materia de Objetivos de Desarrollo Sostenible y comunicación transformadora 2025/2026, financiado por el IV Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla.

FIGURA 1.



Fuente: Uso de la IA por parte del estudiantado universitario [Captura de pantalla]. (2025). Tomado de <https://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/uso-y-percepcion-de-la-ia-en-el-entorno-universitario/>

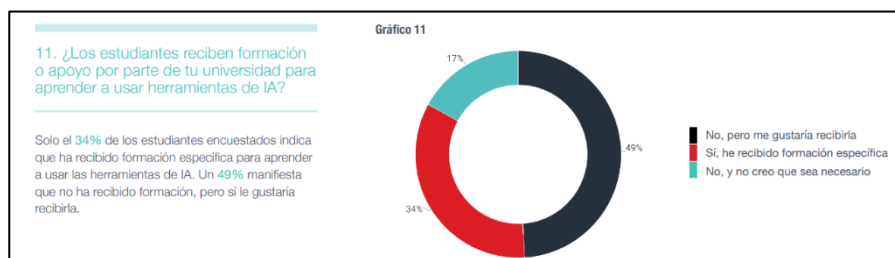
En cuanto a las motivaciones, el 66% de los estudiantes señala que emplea la IA para resolver dudas de comprensión, el 48% para realizar investigaciones y análisis de información, y el 45% para elaborar trabajos académicos (Fundación CYD, 2025). Las aplicaciones más empleadas corresponden a los sistemas de conversación y asistencia textual, como *ChatGPT*, *Gemini DeepSeek* o *Copilot*, utilizadas por el 81% del alumnado, seguidas de las herramientas de generación de contenido multimedia (47%) y de análisis de datos (34%). Estos datos confirman una orientación predominantemente pragmática del uso de la IA que es vista por el estudiantado como un asistente o tutor que optimiza el tiempo y facilita la organización del conocimiento.

La percepción del impacto académico de la IA es mayoritariamente positiva. Siguiendo con el informe, el 63% del estudiantado considera que estas herramientas pueden mejorar su rendimiento académico y favorecer la comprensión de los contenidos, mientras que solo un 4% estima que no aportan valor. Sin embargo, existe una notable preocupación por los riesgos que entraña su uso. El 79% de los encuestados expresa inquietud por la protección de los datos y la confidencialidad de la información que vierten en ella, y un 47% manifiesta preocupación por el impacto ético que tiene su uso.

A pesar del mayoritario uso de la IA por parte de los estudiantes, las universidades españolas apenas cuentan con iniciativas que promuevan

su uso. El 40% del alumnado percibe que su centro no fomenta activamente el uso de la IA, un 12% indica que existen restricciones explícitas, y solo un 23% considera que su institución promueve su empleo de forma activa (Fundación CYD, 2025). Esta falta de impulso institucional se refleja también en la formación: únicamente un 34% de los estudiantes ha recibido formación específica sobre herramientas de IA, aunque un 49% manifiesta interés en acceder a dicha formación. Además, la integración de la IA en los entornos universitarios se concentra principalmente en las herramientas disponibles en las plataformas virtuales (36%) y en los servicios de atención al estudiantado (31%), mientras que un 30% afirma que su universidad no emplea la IA en ningún ámbito.

FIGURA 2.



Fuente: Formación en IA del estudiantado universitario [Captura de pantalla]. (2025). Tomado de <https://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/uso-y-percepcion-de-la-ia-en-el-entorno-universitario/>

Estos datos evidencian la consolidación de un nuevo ecosistema de aprendizaje mediado por sistemas algorítmicos, cuyas implicaciones superan el ámbito instrumental y demandan una respuesta pedagógica integral. En este sentido, la docencia universitaria se enfrenta a un doble desafío: por un lado, la necesidad de incorporar la IA de forma ética y crítica en las prácticas educativas; y por otro, la obligación de garantizar que su uso contribuya al desarrollo del pensamiento autónomo, reflexivo y responsable del estudiantado. Sin embargo, la implementación de metodologías basadas en IA sigue encontrando importantes obstáculos. Entre ellos destacan la limitada formación del profesorado en el uso

didáctico de estas herramientas, la ausencia de un marco normativo consolidado que regule su aplicación con criterios éticos y de protección de datos —en consonancia con las directrices del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD, UE 2016/679) y la Estrategia Europea de la IA (Comisión Europea, 2021)—, así como la dificultad de aplicar estrategias pedagógicas adaptativas en aulas con elevada carga de alumnado.

Por lo tanto, repensar la integración de la IA en la docencia universitaria no debe limitarse a la adopción de recursos tecnológicos, sino que requiere una reconfiguración de los marcos epistemológicos y metodológicos que sustentan el proceso educativo. Se hace imprescindible, por tanto, diseñar estrategias sostenibles e inclusivas que integren la IA como aliada pedagógica, promoviendo entornos de aprendizaje donde la reflexión crítica, la creatividad y la colaboración sean los ejes centrales de la experiencia formativa.

1.1. NORMATIVA

A día de hoy, no existe en España una normativa específica que regule de manera directa el uso de la inteligencia artificial en el ámbito universitario. Las políticas que orientan su aplicación se sustentan, principalmente, en dos marcos regulatorios: por un lado, las estrategias de transformación digital y modernización educativa promovidas por la Unión Europea y el Estado español; y por otro, la legislación sobre protección de datos personales y derechos digitales, que establece los límites éticos y jurídicos en el tratamiento automatizado de la información.

En el contexto europeo, la Ley de Inteligencia Artificial (Reglamento [UE] 2024/1689) representa el primer intento de crear un marco común de confianza y gestión del riesgo. Sin embargo, su aplicación no está orientada específicamente al ámbito educativo, sino al conjunto de sectores económicos y sociales. El reglamento introduce un enfoque basado en el riesgo y la transparencia algorítmica, exigiendo que los sistemas de IA utilizados en contextos de alto impacto —como la educación— cumplan con criterios de seguridad, explicabilidad y supervisión humana (Comisión Europea, 2024).

En el caso de la educación superior, las universidades deben aplicar este marco de forma adaptada, garantizando que el uso de la IA respete los principios de autonomía académica, igualdad de oportunidades y protección de los derechos de los miembros de la comunidad universitaria. No obstante, como advierte Santana Ramos (2024), esta adaptación depende actualmente de la interpretación institucional y de las políticas internas de cada universidad, lo que genera una situación de heterogeneidad normativa y vacíos de aplicación.

En el plano nacional, la regulación del uso de la IA en la enseñanza se rige indirectamente por la Ley Orgánica 3/2018, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales (LOPDGDD), que incorpora las disposiciones del Reglamento General de Protección de Datos (RGPD). Ambas normas establecen obligaciones fundamentales para las universidades, especialmente en lo referente al tratamiento automatizado de datos personales, la obtención del consentimiento informado y el derecho del estudiantado a no ser objeto de decisiones exclusivamente automatizadas (Unión Europea, 2016; España, 2018).

Paralelamente, la Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial (ENIA), aprobada en 2020, constituye el principal instrumento de política pública en materia de IA en España. Aunque no tiene carácter normativo, esta estrategia define líneas de actuación dirigidas a impulsar la formación digital, el uso ético de la IA y la creación de entornos de innovación educativa (ENIA, 2020). Dentro de este marco, las universidades se identifican como agentes estratégicos en la generación de conocimiento y en la formación de profesionales capaces de integrar la IA desde una perspectiva humanista y crítica.

1.2. BUENAS PRÁCTICAS

Ante la ausencia de una normativa específica que regule el uso de la inteligencia artificial (IA) en la educación universitaria, las propias universidades y organismos vinculados con la educación superior han asumido un papel activo en la elaboración de directrices éticas y pedagógicas que orienten su implementación. La tendencia general en el ámbito universitario es la de adoptar un enfoque de integración crítica, reconociendo el potencial de la IAG como herramienta para optimizar el

tiempo, potenciar la creatividad y enriquecer los procesos de aprendizaje (US, n.d.; UC3M, 2023). Y para ello es necesario fomentar un uso responsable de la IAG entre estudiantes y profesorado, entendiendo que su dominio constituye una competencia profesional clave en el contexto digital actual (Cruz Argudo *et al.*, 2025).

Uno de los principios éticos más relevantes es la transparencia en su uso. Las directrices instan tanto a docentes como a estudiantes a declarar explícitamente cuándo, cómo y con qué fines se ha empleado la IA, especificando la herramienta utilizada, los *prompts* introducidos y el tipo de datos procesados. En este mismo sentido, algunas universidades como la Universidad Carlos III de Madrid (2023) recomiendan elaborar un contrato didáctico al inicio del curso, donde se expliciten las condiciones de uso de la IA y las posibles sanciones ante su uso indebido.

Asimismo, se subraya la necesidad de formar una conciencia crítica sobre los riesgos asociados a la IAG, entre los que destacan las alucinaciones —errores o invenciones de información— y los sesgos algorítmicos, que pueden reproducir desigualdades estructurales presentes en los datos de entrenamiento (US, n.d.; Wollny *et al.*, 2021). Por ello, se insiste en la formación del alumnado en el desarrollo del pensamiento crítico y la alfabetización digital, capacitándolo para evaluar la fiabilidad de las respuestas y verificar las fuentes.

Las instituciones coinciden en que la IA debe considerarse un agente de transformación metodológica. En esta línea, se promueve el rediseño del aprendizaje universitario, con metodologías centradas en la creatividad, la resolución de problemas y la coevaluación (Cruz Argudo *et al.*, 2025; Grané, 2024), donde el profesorado, además de transmisor de conocimiento, asume el rol de mediador.

En este punto se sitúa el eje vertebrador de nuestra propuesta pedagógica. Partiendo de la idea de que la formación docente debe incorporar competencias para el diseño de actividades mediadas por inteligencia artificial, este capítulo se orienta precisamente a explorar cómo la IA puede convertirse en un asistente pedagógico que favorezca la autonomía del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado universitario. Consideramos que el verdadero desafío no radica

únicamente en incorporar nuevas tecnologías, sino en repensar las prácticas docentes desde una lógica formativa que priorice el proceso de aprendizaje sobre la mera producción de resultados. En este sentido, nuestra propuesta busca situar la IA como una herramienta de apoyo metodológico y evaluativo, capaz de fortalecer la dimensión ética, crítica y colaborativa, contribuyendo así a una docencia más reflexiva, inclusiva y coherente con los retos académicos y profesionales actuales.

2. OBJETIVOS

De este modo, el objetivo general de este capítulo es diseñar y analizar una propuesta metodológica mediada por inteligencia artificial que contribuya al desarrollo del pensamiento crítico en el alumnado universitario, tomando como estudio de caso la asignatura Teoría de la Comunicación y la Información, impartida en el Grado en Periodismo de la Universidad de Sevilla. Los objetivos específicos son los siguientes:

- Fomentar la alfabetización digital y la gestión ética de las herramientas de IA, promoviendo un uso responsable y reflexivo conforme a la normativa vigente.
- Impulsar el aprendizaje colaborativo y la construcción compartida del conocimiento mediante el uso de plataformas que faciliten la organización, síntesis y curación de información.
- Fortalecer las competencias críticas, argumentativas y analíticas del estudiantado, favoreciendo la autorreflexión sobre los discursos mediáticos y los procesos de comunicación en el entorno digital.

3. PROPUESTA PEDAGÓGICA

En coherencia con los principios éticos y de transparencia que orientan esta investigación, se considera pertinente reconocer el uso de herramientas basadas en inteligencia artificial durante el proceso de elaboración de este trabajo. En particular, se han empleado aplicaciones como *ChatGPT*, *NotebookLM* y *Consensus*, integradas en distintas fases del marco teórico y del desarrollo metodológico. Su incorporación

respondió a criterios de rigor académico, permitiendo optimizar tareas de búsqueda bibliográfica y de organización de la información, sin sustituir en ningún momento la labor investigadora ni el análisis crítico del equipo de autoras.

Así mismo, queremos destacar que estas actividades que proponemos a continuación se enmarcan en un itinerario formativo mucho más amplio, en el cual las bases teóricas se irán consolidando a lo largo de la asignatura, proporcionando al alumnado criterios claros y fundamentados para la selección, análisis y evaluación de la información. En este sentido, como se ha señalado a lo largo de este capítulo, la inteligencia artificial no sustituye la labor del docente, sino que se integra como un recurso que puede enriquecer los procesos de aprendizaje.

Somos conscientes de los sesgos cognitivos y algorítmicos que implican su uso, por lo que volvemos a resaltar el papel central del profesorado como mediador durante toda la intervención. Su supervisión resulta esencial para identificar los errores y/o limitaciones de la IA y asegurar que los estudiantes desarrollen un uso responsable y reflexivo de estas herramientas.

3.1. CONTEXTO DE APLICACIÓN

La asignatura de Teoría de la Comunicación y de la Información es de carácter obligatorio y se imparte en el primer curso del Grado en Periodismo, en la Universidad de Sevilla. Con un total de 6 créditos ECTS (150 horas), su finalidad es proporcionar al estudiantado las herramientas conceptuales necesarias para comprender los procesos comunicativos contemporáneos desde una perspectiva crítica y pluridisciplinar.

Sin embargo, a pesar de la claridad de estos propósitos, a nivel metodológico, la enseñanza universitaria en esta materia continúa, en gran medida, anclada en el modelo tradicional de clase magistral, en el que el docente actúa como transmisor del conocimiento y el alumnado adopta un rol predominantemente pasivo. De acuerdo con las observaciones realizadas durante varios cursos académicos, la evaluación sigue dependiendo casi exclusivamente de pruebas eliminatorias, cuya ponderación oscila entre el 80 % y el 100 % de la calificación final. Este

modelo resulta poco coherente con los objetivos formativos de la asignatura, orientados hacia la reflexión crítica, la participación activa y la autonomía en el aprendizaje.

Además, la asignatura se imparte en grupos numerosos, con una media de 100 estudiantes por aula, entre los cuales se registra un alto porcentaje de repetidores. Esta situación dificulta la implementación de metodologías activas y la posibilidad de realizar un seguimiento individualizado del progreso académico.

En relación con el comportamiento del estudiantado, se ha identificado una actitud predominantemente instrumental hacia el aprendizaje, centrada más en la superación de la asignatura que en la comprensión de los contenidos. Por tanto, las dinámicas suelen verse condicionadas por el peso evaluativo de las actividades, reduciendo el valor del aprendizaje en función de su utilidad inmediata, y no de su potencial o intencionalidad (Tobar-Fernández, 2025).

Este enfoque instrumental del aprendizaje se ve acompañado, en algunos casos, por un uso poco responsable de las herramientas tecnológicas disponibles. Las comparaciones entre las tareas realizadas en el aula y aquellas entregadas de forma no presencial muestran diferencias significativas en la calidad y el estilo de los textos, incluso cuando las tareas son de un mismo estudiante. Sin embargo, el principal problema lo encontramos en los cada vez más comunes errores en la atribución de autoría, en la definición de los conceptos o en el uso de referencias bibliográficas inexistentes. Resulta particularmente preocupante que, en muchos casos, el propio alumnado no detecta dichos errores, y entrega los trabajos “corregidos”, reformulados o incluso redactados por completo por la IA.

Esta instrumentalización la encontramos también en las dinámicas de trabajo en grupo. Observamos una tendencia generalizada a fragmentar las tareas entre los miembros del equipo. En lugar de construir colectivamente las respuestas, cada estudiante se encarga de una parte independiente, lo que vacía de sentido al componente cooperativo. Este modo de proceder evidencia carencias en las competencias colaborativas y comunicativas, fundamentales tanto en el ámbito académico -

objetivo específico de esta materia- como en el profesional, especialmente en disciplinas como el periodismo.

3.2. HERRAMIENTAS UTILIZADAS

Para la elaboración de esta propuesta metodológica se han seleccionado las aplicaciones Conversaciones con IA de *Blackboard Learn Collaborate Ultra* y *NotebookLM*. La elección de estas herramientas se debe, en primer lugar, a que ambas plataformas están registradas y autorizadas por la Universidad de Sevilla y se puede acceder a través de las credenciales institucionales. En segundo lugar, porque cumplen con los requisitos de protección de datos de la institución universitaria, y se ha verificado que la información introducida o generada en ambas herramientas no se utiliza para entrenar modelos externos de IA, lo cual evita riesgos de uso indebido de datos sensibles o académicos.

A continuación, vamos a realizar una breve presentación de estas herramientas, con el objetivo de comprender su funcionamiento, sus mecánicas de uso y las posibilidades que ofrecen. Conversaciones con IA es una herramienta integrada en la plataforma *Blackboard Learn Collaborate Ultra*. Está diseñada para que el profesorado pueda crear actividades interactivas basadas en inteligencia artificial, con el objetivo de promover el pensamiento crítico, la reflexión y el aprendizaje activo. Puede encontrarse dentro del entorno de Enseñanza Virtual, en el apartado dedicado a la creación de actividades con IA.

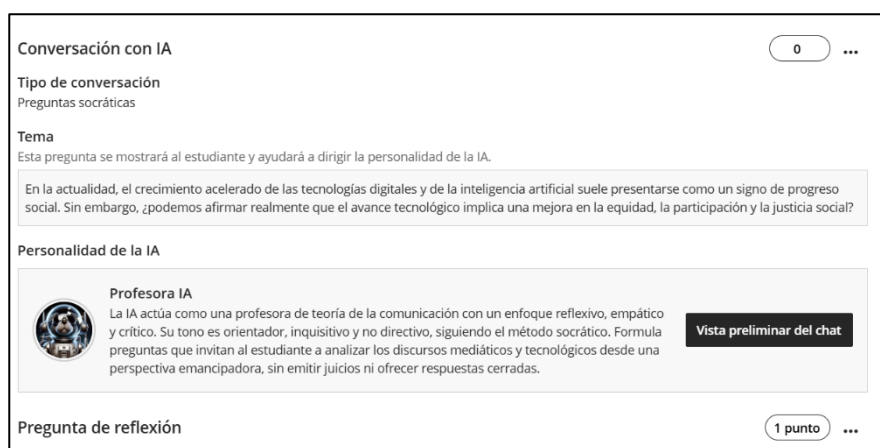
La herramienta permite generar dos tipos de actividades: preguntas socráticas y juegos de roles. Las preguntas socráticas funcionan como un ejercicio guiado en el que la IA no confirma ni corrige respuestas, sino que acompaña al estudiante mediante preguntas abiertas que estimulan la reflexión. En esta modalidad, el profesorado define la pregunta clave que orientará toda la conversación, dota a la IA de personalidad -especificando nombre, rasgos de carácter, ocupación o estado de ánimo-, y establece un nivel de complejidad de las respuestas que ofrecerá.

Por otro lado, el juego de roles permite crear escenarios simulados donde el alumnado interactúa con la IA siguiendo un contexto definido por el profesorado. En este caso, el docente establece el escenario que

se presentará al estudiante y el rol que tendrá en este contexto. Asimismo, dota a la IA de personalidad -nombre, rasgos de carácter y estilo comunicativo- y le asigna un rol.

Al finalizar la actividad, se incluye una pregunta de reflexión, mediante la cual los estudiantes comparten sus impresiones sobre la experiencia. Esta reflexión permite identificar posibles sesgos, errores o limitaciones de la IA. Asimismo, la aplicación recoge el diálogo completo entre el estudiante y la IA, permitiendo al profesor evaluar el proceso.

FIGURA 3.



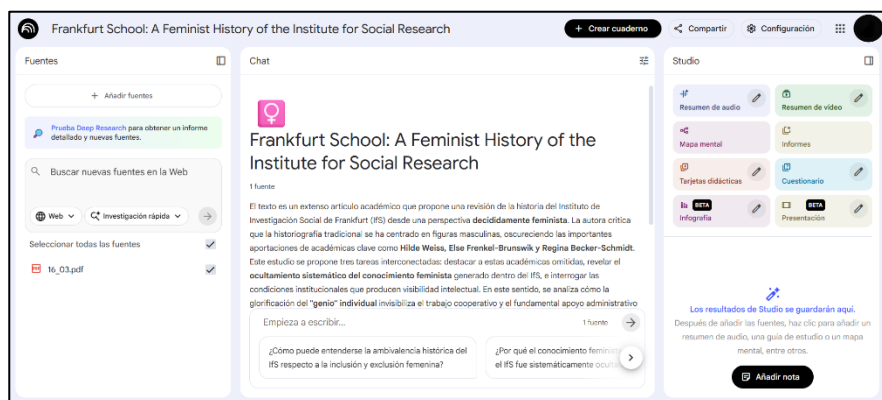
Fuente: Conversaciones socráticas [Captura de pantalla]. (2025). Tomado de <https://ev.us.es/>.

NotebookLM es una aplicación desarrollada por *Google* que utiliza modelos de inteligencia artificial para facilitar la organización, el análisis y la síntesis de información. La unidad de trabajo, denominada cuaderno, permite al usuario incorporar fuentes y materiales en múltiples formatos —archivos PDF, documentos de texto, presentaciones, páginas web y recursos audiovisuales— que pasan a constituir el corpus sobre el cual opera la aplicación. Una vez añadidas las fuentes, la herramienta analiza su contenido y lo integra en el cuaderno, de modo que es posible trabajar con toda la información reunida en un mismo lugar sin necesidad de salir de la plataforma.

Entre sus funciones principales se encuentra el chat contextual, que permite realizar preguntas directamente relacionadas con los documentos incorporados. Gracias a esta herramienta, el usuario puede aclarar conceptos, comparar o profundizar en ideas específicas. La aplicación responde únicamente a partir de la información existente en el cuaderno, evitando alucinaciones.

Además del chat, *NotebookLM* incorpora el módulo *Studio*, que amplía las posibilidades de trabajo con varias herramientas de procesamiento de información. Entre ellas encontramos los resúmenes de texto, audio y vídeo, que permiten identificar de manera rápida los contenidos más importantes. También ofrece la posibilidad de elaborar mapas conceptuales, útiles para visualizar las relaciones entre ideas o categorías, y mapas mentales, pensados para organizar y jerarquizar temas y subtemas.

FIGURA 4.



Fuente: Cuaderno de trabajo en *NotebookLM* [Captura de pantalla]. (2025). Tomado de <https://notebooklm.google.com/>.

3.3. ESTRUCTURA DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: FASES, ACTIVIDADES Y OBJETIVOS

La propuesta se estructura en tres fases complementarias que articulan distintos niveles de aprendizaje: la construcción colaborativa del conocimiento, la reflexión crítica mediada por IA y la elaboración individual

de un ensayo analítico. Cada una de estas etapas se apoya en herramientas específicas y responde a objetivos didácticos diferenciados.

3.3.1. Fase 1. Construcción colaborativa del conocimiento

La primera fase de la propuesta metodológica se centra en la construcción colaborativa del conocimiento mediante el uso de la aplicación *NotebookLM*. De acuerdo con los objetivos de la asignatura, se busca desarrollar la capacidad de identificar y utilizar adecuadamente fuentes relevantes (E03), la habilidad para comentar y editar textos o producciones mediáticas (E06) y la capacidad de reunir e interpretar información para emitir juicios fundamentados, incluyendo la reflexión sobre aspectos sociales, científicos y éticos (E09). Además, se fomentan competencias transversales como la autonomía en el aprendizaje (G04), la búsqueda y manejo de recursos bibliográficos (G05) y la promoción de actitudes emprendedoras en la formación académica (G06).

La dinámica de trabajo se organiza en grupos de 3 a 4 estudiantes, procurando que sean lo más equitativos posibles. A cada grupo se le asigna un autor o autora sobre el que trabajará a lo largo del curso. La tarea requiere investigar tanto la biografía del autor/a como sus obras principales y la escuela o corriente teórica a la que pertenece. El proceso se articula en tres etapas:

En esta primera etapa los estudiantes deben buscar y seleccionar las fuentes que servirán como punto de partida. Pueden utilizar tanto los materiales proporcionados en la plataforma como cualquier otro material que consideren necesario. El objetivo de esta etapa es fomentar la autonomía investigadora del alumnado y dotarlo de las herramientas que le permitan identificar y seleccionar fuentes fiables y pertinentes.

La segunda etapa consiste en el análisis y validación de la información previamente seleccionada. Una vez recopiladas las fuentes, los estudiantes deben examinar el contenido para identificar las ideas principales, contextualizar la obra del autor o autora y situarla dentro de su corriente teórica, evaluando la relevancia y la veracidad de los datos encontrados. El objetivo de esta fase es desarrollar la capacidad de interpretar y relacionar conceptos, así como de evaluar críticamente la

información disponible, fortaleciendo el pensamiento analítico y la comprensión de los contenidos teóricos que se impartirán en clase.

La tercera y última etapa se centra en la creación de materiales de estudio. Ayudándose de las funcionalidades *Studio* de *NotebookLM*, los estudiantes deberán elaborar materiales de aprendizaje como mapas conceptuales, cronologías o mapas de contenido. El objetivo de esta fase es que el alumnado transforme la información analizada en recursos útiles para el estudio individual y el aprendizaje colaborativo. Estos materiales, que posteriormente se compartirán a través de la plataforma virtual con el resto de compañeros y compañeras, permiten presentar de manera clara y concisa los conocimientos adquiridos, promoviendo habilidades comunicativas y organizativas.

3.3.2. Fase 2. Conversación socrática mediada por IA

La segunda fase de la propuesta metodológica se centra en la reflexión crítica individual mediante la herramienta *Conversaciones con IA*, disponible a través de la plataforma *Enseñanza Virtual*. En esta etapa, el alumnado participa en conversaciones socráticas, una modalidad de interacción con la inteligencia artificial que no valida respuestas como correctas o incorrectas, sino que plantea preguntas abiertas que fomentan la reconsideración y el análisis de los propios argumentos.

Esta actividad se realiza de manera individual. Su objetivo principal es ofrecer un espacio de reflexión sobre el conocimiento adquirido, permitiendo al alumnado explorar de manera crítica los conceptos estudiados y vincularlos con ideas y temas que serán útiles para la siguiente fase de elaboración del ensayo crítico.

No obstante, es importante señalar que esta actividad no está exenta de sesgos, dado que las respuestas generadas por la IA pueden reflejar limitaciones o distorsiones inherentes al modelo. Por esta razón, se recomienda que el profesorado acceda a las transcripciones de las conversaciones e identifique los posibles errores o malentendidos con los contenidos.

3.3.3. Fase 3. Ensayo crítico individual

La tercera fase de la propuesta metodológica se centra en la elaboración individual de un ensayo crítico, que integra los conocimientos adquiridos durante las fases previas. En esta etapa, cada estudiante debe seleccionar un tema de su interés, organizar la información más relevante, aplicar las teorías y autores trabajados en clase, y desarrollar un análisis propio y fundamentado en fuentes académicas.

Es recomendable proporcionar a los estudiantes una rúbrica de evaluación, ya que les permite organizar su trabajo y comprender con claridad los objetivos de la actividad. A continuación, se presenta la rúbrica que hemos utilizado, la cual establece criterios precisos para orientar tanto la elaboración del ensayo como su posterior evaluación:

- Corrección ortográfica y gramatical: 2 puntos posibles (20 %)
- Uso de autores y teorías: 3 puntos posibles (30 %)
- Originalidad e ideas propias: 3 puntos posibles (30 %)
- Citación correcta de referencias: 1 punto posible (10 %)
- Estructura y claridad: 1 punto posible (10 %)

4. CONCLUSIONES

La propuesta desarrollada en este capítulo plantea una forma concreta de incorporar herramientas de inteligencia artificial en la docencia universitaria, desde un enfoque reflexivo y ético. Asumir que estas herramientas ya forman parte del aula y establecer normas claras para su uso nos permite trabajar con el alumnado sobre sus limitaciones y riesgos, mientras los acompañamos en su uso durante las distintas actividades de la asignatura. De este modo, la IA se concibe como un recurso de apoyo que puede enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero que en ningún caso sustituye el papel del docente ni el esfuerzo intelectual del estudiantado.

Cabe destacar que esta propuesta no se limita únicamente a la integración de la IA, sino que se vertebra sobre un diseño pedagógico orientado a fortalecer el aprendizaje autónomo y el trabajo en grupo,

identificados previamente como las principales dificultades del alumnado matriculado en la asignatura.

Esta propuesta también ha puesto de manifiesto la necesidad de revisar los sistemas de evaluación, de modo que puedan dar cuenta de los procesos de aprendizaje y no solo de los resultados finales. Se trata de un reto, especialmente si se tienen en cuenta nuestras condiciones laborales y las categorías académicas desde las que impartimos docencia - contratos predoctorales (FPU) y profesorado sustituto interino (PSI)-. Aun así, los pequeños ajustes implementados han demostrado generar cambios significativos en la práctica docente y pueden servir como referencia para otros colegas interesados en integrar propuestas similares en sus asignaturas.

En definitiva, compartiendo esta experiencia pretendemos abrir un espacio de intercambio entre docentes, donde poner en común las dudas, los aciertos y las dificultades que nos surgen cuando afrontamos estos cambios desde nuestra propia práctica docente.

5. REFERENCIAS

- Blackboard Inc. (2018). Conversación con IA. Ayuda de Blackboard.
https://help.blackboard.com/es/Learn/Instructor/Ultra/Interact/AI_Conversation
- Comisión Europea. (2024). Reglamento (UE) 2024/1689 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de junio de 2024, por el que se establecen normas armonizadas en materia de inteligencia artificial. Bruselas: Comisión Europea.
- Consensus. (2025). Consensus [Aplicación de IA]. <https://consensus.app/>
- Cruz Argudo, F., García Varea, I., Martínez Carrascal, J. A., Ruiz Martínez, A., Ruiz Martínez, P. M., Sánchez Campos, A., & Turró Ribalta, C. (2025). La inteligencia artificial generativa en la docencia universitaria: oportunidades, desafíos y recomendaciones. CRUE.
- ENIA. (2020). Estrategia Nacional de Inteligencia Artificial. Madrid: Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital.

- España. (2018). Ley Orgánica 3/2018, de 5 de diciembre, de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. Boletín Oficial del Estado, nº 294.
- Fundación CYD. (2025). Inteligencia artificial y universidad: Uso y percepción de la IA en el entorno universitario. Fundación CYD.
<https://www.fundacioncyd.org/publicaciones-cyd/uso-y-percepcion-de-la-ia-en-el-entorno-universitario/>
- Google. (2024). NotebookLM [Software de inteligencia artificial]. Recuperado de <https://notebooklm.google/>
- Grané, M. (2024). Implementación de ChatGPT en el aula. En M. Ribera & O. Díaz Montesdeoca (Coords.), ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente (pp. 97–122). Octaedro - IDP/ICE, UB.
- OpenAI. (2025). ChatGPT (GPT-5-mini) [Aplicación de IA].
<https://chat.openai.com>
- Santana Ramos, E. M. (2024). El futuro de la inteligencia artificial en el marco europeo. *Revista Brasileira de Políticas Públicas*, 14(2), 396–416.
- Tobar-Fernández, M. I. (2025). Estrategias docentes para el desarrollo del pensamiento crítico en los Estudios Culturales. En A. F. Villarejo Ramos, R. Porlán, G. C. Cattani Delord, & B. Blandón González (Eds.), *Ciclos de mejora en el aula. Curso 2024-25. Experiencias de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla* (Colección Informes, n.º 8, pp. 203-216). Editorial Universidad de Sevilla. DOI: <http://dx.doi.org/10.12795/9788447231898.014>
- UC3M. (2023). Recomendaciones para la docencia con inteligencias artificiales generativas. Universidad Carlos III de Madrid.
- Unión Europea. (2016). Reglamento (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, relativo a la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de estos datos (RGPD).
- Universidad de Sevilla. (2025). Proyecto docente de la asignatura Teoría de la Comunicación y la Información. Universidad de Sevilla.
<https://sevius4.us.es/index.php?PyP=LISTA&codcentro=2&titulacion=210&asignatura=2100009>
- Universidad de Sevilla. (s. f.). Enseñanza virtual. <https://ev.us.es/>

- US. (n.d.). Decálogo del uso de la Inteligencia Artificial Generativa en docencia. Universidad de Sevilla.
- Villarejo-Ramos, A. F., Porlán, R., Delord, G. y Blandón-González, B. (Coords.) (2025). Ciclos de mejora en el aula. Curso 2024-25. Experiencias de Innovación Docente de la Universidad de Sevilla. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla (Colección Informes, n.º 8). DOI: <https://dx.doi.org/10.12795/9788447231898>
- Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M. and Drachsler, H. (2021) Are We There Yet? A Systematic Literature Review on Chatbots in Education. *Front. Artif. Intell.* 4:654924. doi: 10.3389/frai.2021.654924

INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y ALFABETIZACIÓN
MEDIÁTICA EN LA ENSEÑANZA
DE LA HISTORIA DEL PERIODISMO:
UNA PROPUESTA DE INNOVACIÓN DOCENTE QUE
CONECTA PRENSA HISTÓRICA Y ACTUALIDAD

M.^a DEL CARMEN MONTOYA-RODRÍGUEZ
Universidad de Sevilla

ELENA M^a BENÍTEZ ALONSO
Universidad de Sevilla

1. UN DESAFÍO DOCENTE: ENSEÑAR HISTORIA DEL PERIODISMO EN TIEMPOS DE LA IA

Los cambios tecnológicos en la sociedad digital abren posibilidades de transformación radical sin precedentes en la historia de la comunicación y la educación. La propia profesión periodística vive con vértigo las mutaciones en la producción de noticias y la proliferación de contenidos, no siempre entendidas como oportunidad histórica. Los riesgos de la desinformación, la polarización o la pérdida de confianza en los medios de comunicación obligan al investigador y al docente a tomar decisiones estratégicas que permitan propiciar una ciudadanía crítica consciente de su responsabilidad.

En este trabajo se afrontan algunas de las exigencias más urgentes en el marco de la educación superior: innovación docente, metodologías activas y pensamiento crítico. Se trata de combinar la reflexión sobre los modos de enseñar con las oportunidades que ofrecen las herramientas digitales (Fernández Valverde, 2024) y, particularmente, la IA. Lo hacemos en un ámbito como es el de la enseñanza de la historia que tiene, además, su propio desafío: combatir la amnesia histórica del alumnado (Mantecón Movellán, 2024).

La propuesta que aquí se presenta pretende encarar los necesarios cambios en los procesos de enseñanza-aprendizaje en las asignaturas del área de historia del periodismo en las facultades de comunicación. Si bien aún no se ha puesto en marcha se espera poder hacerlo en un futuro inmediato en la Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla. Además, se plantea con una perspectiva transversal de modo que puede servir de inspiración a otras disciplinas que incluyen contenidos históricos.

1.1. LA IA COMO OPORTUNIDAD EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR

En 2022 la Comisión Europea publicó unas directrices para el profesorado en las que se establecían como desafíos inmediatos de la educación y la investigación la lucha contra la desinformación y el fomento de la alfabetización digital, así como unas orientaciones éticas sobre el uso de los datos y las herramientas de inteligencia artificial (European Commission, 2022). Este trabajo aborda el impacto que estas líneas rectoras han tenido sobre la academia y los profesionales de la educación, influyendo en el quehacer de la práctica educativa e investigadora, con especial referencia a la alfabetización mediática en el nuevo entorno digital.

En concreto, este trabajo presenta una propuesta de innovación docente en el área de la historia del periodismo y la comunicación, que se sirve de la Inteligencia Artificial y, en especial, de las redes sociales como aliadas para fomentar la participación y el pensamiento crítico de la ciudadanía. Se trata, en definitiva, de visualizar la implementación y adaptación de estas directrices en la enseñanza de la historia del periodismo interrelacionando pasado, presente y futuro, rescatando textos de prensa histórica con temas que conectan con la actualidad de los que pueden ser *trending topic* en los medios de hoy. Se aprovecha el potencial que brindan las nuevas tecnologías en su aplicación a la educomunicación como forma de transferir el conocimiento generado a raíz de la investigación académica no solo al alumnado a través de la docencia universitaria, sino también fuera del aula, al conjunto de la ciudadanía, con la intención de contribuir al continuo progreso de su alfabetización mediática. Se trata, también, de encontrar, a partir de las dificultades visibilizadas en la cotidianidad docente, oportunidades en los nuevos desafíos digitales.

En consonancia con los objetivos básicos de la alfabetización mediática, definida por la UNESCO como un proceso continuo de adquisición de conocimiento, habilidades y aptitudes para desenvolverse de forma segura en el acceso a la información en la era digital, nuestra propuesta de innovación docente, como inicio de un proyecto mayor actualmente en curso, potencia la capacidad de análisis crítico, contribuyendo al desarrollo de la interpretación y evaluación de los contenidos mediáticos, de sus códigos y mensajes subyacentes, así como de sus sesgos, poniendo especial énfasis en la diferenciación entre información y opinión, y en la identificación de la desinformación. Favorece, asimismo, la capacidad de creación de contenido, de manera responsable, ética y segura en el entorno digital, y la participación de la sociedad a través de la divulgación del conocimiento y su labor coautora en la generación de información y opinión, desde el derecho a la libertad de expresión, contribuyendo, de este modo, al empoderamiento de la ciudadanía.

En este contexto, la aplicación de la IA a la enseñanza universitaria de la historia de la comunicación, en general, y del periodismo, en particular, presenta un amplio potencial en cuanto a la innovación docente en la materia que, sin embargo, por el momento, parece haber sido prácticamente obviado, al menos en lo referente a la teorización académica sobre el tema y a diferencia de lo que sucede con el estudio de la incorporación de las nuevas tecnologías al amplio espectro de la educación, de la comunicación o del periodismo, donde el uso de este tipo de metodologías de innovación docente sí ha sido ampliamente analizado. La evidencia científica de la utilización de la IA en el ámbito de la enseñanza de la historia, desde una perspectiva más global, también es limitada (Álvarez-Sepúlveda, 2023; Camino-Herrera et al., 2024) en lo que respecta al análisis de algunas herramientas, aunque sí ha sido abordada de forma detallada en lo que respecta a su utilización en la generación y evaluación de textos históricos de carácter argumentativo en la educación obligatoria, planteando una extrapolación del Test de Turing que pone a prueba las competencias docentes de humanos y *chatbots* (Tirado-Olivares et al., 2023) que permiten incluso generar personajes históricos, algo sobre lo que sí hay bibliografía, a los que entrevistar en campos como el de la historia de la educación (Hutson et al., 2023

“resucitan” a la fundadora de su universidad, la pionera educadora estadounidense Mary Sibley, impulsora de la Lindenwood University) o de la medicina (DaCosta, 2025, reviviendo al británico Joseph Lister, pionero de la cirugía antiséptica). Otros estudios abordan el empleo en el ámbito universitario de herramientas tecnológicas como sitios web, aplicaciones, videojuegos y, en especial, la realidad virtual en la enseñanza de la historia en su globalidad (Yildirim et al., 2018), así como la percepción del profesorado al respecto (Gómez Carrasco et al., 2022). Igualmente, cabe señalar trabajos de innovación docente en el área de la historia del periodismo que proponen la aplicación de recursos tecnológicos, como el podcast (Ruiz Acosta et al., 2025).

1.2. DIFICULTADES EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA DEL PERIODISMO

Ante este panorama se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿Puede la inteligencia artificial generativa redefinir el trabajo con el alumnado tal como lo hemos conocido hasta ahora? Las clases magistrales cada vez tienen menos sentido y las actividades de investigación y comentario se pueden desarrollar de manera creativa con el uso de la tecnología. ¿Qué espacios quedan para la reflexión y el comentario crítico en el diseño de actividades?

La finalidad de este trabajo académico es afrontar el desafío docente de enseñar historia del periodismo en tiempos de la IA. Para ello se delimitará un marco de análisis que permita a los investigadores del área de historia de la comunicación social e historia del periodismo conectar sus respectivos trabajos de investigación con la práctica docente y el desempeño en el aula. Se trata de buscar centros de interés en la actualidad para reconectar con el alumnado, habitualmente desmotivado hacia las asignaturas de esta área.

Presentamos propuestas didácticas que permitan a los investigadores del área conectar su investigación con la práctica docente y con la transferencia de conocimiento fuera del aula. El objetivo central de la investigación es conseguir una conexión real del alumnado con los procesos históricos del periodismo. Para ello se diseñarán estrategias de aprendizaje basadas en las nuevas herramientas digitales que permitan vencer la desmotivación del alumnado. Para ello se apuesta por la búsqueda de

centros de interés temáticos anclados en la actualidad informativa. Se pretende dotar al alumnado de herramientas críticas que incentiven su participación en la vida pública. Al incentivar la utilización de herramientas de comunicación digital permitimos mejorar las capacidades de creación de contenido propio.

2. OBJETIVOS GENERALES

1. Recuperación e interpretación de un corpus de textos periodísticos históricos inéditos o poco trabajados en las materias de historia de la comunicación, incorporando además de forma más representativa la perspectiva de género en la inclusión autorial de la mujer, prácticamente olvidada por parte de la historiografía tradicional.
2. Conectar los contenidos históricos con asuntos de actualidad que preocupen al alumnado y dotarlo de herramientas que permitan su intervención en el nuevo entorno europeo con una comunicación digital segura.
3. Implementar metodologías activas de participación del alumnado en la generación y divulgación de conocimiento científico con herramientas de comunicación digital.
4. Experimentar con herramientas digitales para el desarrollo de procesos de alfabetización mediática de la sociedad civil a través de las redes.

3. METODOLOGÍA

La propuesta didáctica se concentra en la preparación de un corpus de textos periodísticos de los siglos XVIII al XX y una guía de trabajo en el aula. La selección incluye documentos hemerográficos inéditos o deliberadamente eliminados del corpus canónico de la historiografía clásica. El leitmotiv de la selección es buscar textos que aborden temáticas que conecten con los problemas actuales del alumnado y les permitan conectar con las ideas y las emociones de quienes en el pasado se preocuparon por los cambios que experimentaban: cambios tecnológicos, la aparición de nuevos medios, procesos sociales y políticos profundos

que modificaban el orden vigente... En concreto se abordarán cuestiones como la responsabilidad legal del periodista, el fenómeno creciente de la desinformación, la extensión de una narrativa del odio y las políticas de confrontación ideológica, la lucha feminista... Las líneas temáticas sugeridas permiten un amplio debate en el aula sobre cuestiones centrales relativas a la participación política y la creación de una conciencia crítica en el alumnado.

Partimos de un corpus de textos históricos de prensa seleccionados, en cuya creación nos servimos de los nuevos instrumentos de búsqueda que posibilitan la progresiva digitalización de los repositorios hemerográficos. Se propone al alumnado el análisis de estos documentos periodísticos a través del modelo de ficha realizado para la guía de trabajo en el aula.

Tras el trabajo de comentario del documento histórico propuesto, se plantea un debate en el que se establezcan conexiones con el momento actual del periodismo y se activen los resortes críticos del alumnado. Se establece así un diálogo fructífero entre el pasado y el presente; entre la historia y las demandas ciudadanas de los alumnos.

Seguidamente se sugiere la búsqueda de textos periodísticos actuales con los que establecer una interrelación temática inicial como etapa previa a la redacción de un texto de análisis crítico comparativo entre el documento periodístico del pasado y el del presente. En todo este proceso de trabajo del alumnado, el uso, por ejemplo, de la IA generativa (con herramientas ya integradas en la cotidianidad actual, tipo ChatGPT o Gemini, o en la vida académica, como Notebook LM de Google, o algunas no tan conocidas, como Claude o Perplexity) se ofrece como herramienta complementaria en sus diversas fases (búsqueda del documento de actualidad en la prensa del día o reciente en hemerotecas digitales, así como en la elaboración del texto de análisis comparativo, que posteriormente será sometido, en todo caso, a autoevaluación grupal como forma adicional de aprendizaje partiendo del material docente de la asignatura. Asimismo, la siguiente fase de nuestra propuesta de innovación docente implica el recurso a otras herramientas tecnológicas para la difusión fuera del aula de los textos redactados por el alumnado a través de blogs o redes sociales, en los cuales también se sugiere la aplicación de la IA. Para ello proponemos el uso

de *chatbots*, instrumentos de recreación de imágenes (igualmente, además de las herramientas de IA generativa ya más populares también las hay más específicas para esta funcionalidad, como Lexica o Leonardo. AI) o de creación de gráficos y mapas interactivos (Datawrapper), entre otras posibilidades, con lo que contribuimos, por otra parte, a la transferencia del conocimiento (de ahí además que hayamos seleccionado para el corpus documentos en abierto) mediante una divulgación científica que funciona como herramienta educomunicativa dentro de nuestro objetivo de promoción de la alfabetización mediática y empoderamiento de la ciudadanía en el contexto de la sociedad actual.

4. RESULTADOS

Dado que la aplicación de esta propuesta de innovación docente se encuentra en curso, exponemos algunos ejemplos del corpus documental seleccionado y de su potencial análisis mediante el modelo de ficha realizado como muestra de la guía de trabajo en el aula. Todos los textos proceden de investigaciones originales de las autoras, convenientemente referenciados, que no se hallan catalogados en repertorios autoriales habituales.

De cara al trabajo docente, exponemos aquí fragmentos de textos históricos e imágenes, así como los datos esenciales para su contextualización e interpretación histórica y periodística. Se completa la propuesta docente con una guía de temas para animar el debate en el aula y para abrir líneas de investigación.

4.1. INFORMAR NO ES TAREA FÁCIL: ÉTICA Y REGULACIÓN DEL PERIODISMO

Tema: Las dificultades profesionales de los pioneros emprendedores que dieron forma a la prensa de proximidad en el siglo XVIII, sometidos a la censura informativa y las dificultades económicas en la Ilustración (Montoya, 2025).

Texto: “Satisfacción precisa”, publicado por José Navarro y Armijo en *Hebdomadario útil sevillano* (Papel 123, Sevilla, 23-05-1760)².

[...] A fe de hombre honrado, podrá decir con verdad persona alguna, en los tres años, que tomé este público trabajo, tengo aprovechado por recibir noticia, el más leve estipendio, sino es el que tal vez han producido en la venta mis papeles; manténgolo solo por el bien del público, y le continuaré andando en igualdad, salud y noticias; y para más confusión de opositores, quiero hacer confesión de mis intereses. Es tenerlos estar aguardando las noticias, como ordenarlas, haciendo un original; este pasarle a la aprobación del Sr. Juez de Imprentas, darle a la prensa, pagando su justo estipendio a un oficial de caja, a un tirador y batidor, reducida su venta hoy, lo más a 300 papeles, que componen seis manos, que vendidos a dos cuartos cada uno, partimos los 600 cuartos entre los pobres ciegos, que a las casas de los compradores se los llevan; y yo, que estoy en la mía, esperando quien me los pide, pues me vale más de la mitad más ¿y nadie me los compra? Rinda la pasión el desengaño, advirtiendo de paso mis contrarios, que deseo noticias, para que salga todos los viernes el papel; y si todos las dieran, experimentarían el ponerlas, y más las que pueden servir de útil y provecho para el alma, como es oír la palabra de Dios.

Resumen: Alegato del autor del semanario contra los críticos que le acusaron falsamente de cobrar dinero por recoger las noticias que publica. Navarro y Armijo, que además de autor es el impresor de la publicación, expresa sus dificultades para sacar adelante un proyecto periodístico en tiempos de la imprenta manual: la falta de noticias, el laborioso proceso artesanal, los problemas de la censura previa (llevar cada número para obtener el permiso de publicación del juez de imprentas), etc.

Comentario: Aparición de un nuevo modelo de prensa informativa local y reticencias del público para acoger este nuevo tipo de productos donde se prioriza la información de servicios y noticias breves, frente a las gacetas (con información oficial), la prensa literaria o la prensa popular. Tampoco los críticos se lo pusieron fácil a Navarro y Armijo cuestionando constantemente su manera de trabajar y los resultados de su producto.

² Disponible en Internet Archive [<http://bit.ly/49GpFXf>]. Actualizamos la grafía para facilitar su lectura.

El fragmento es un buen ejemplo de valores éticos esenciales para el profesional del periodismo de cualquier época: dedicación, honestidad... Se subraya además que la utilidad de la información para los ciudadanos es el principal objetivo de un proyecto periodístico y no la rentabilidad económica del producto.

Temas para el debate:

1. El valor de la autorregulación de la profesión periodística. La historia demuestra que la censura gubernamental supone un límite para el desarrollo del periodismo.
2. El difícil equilibrio entre el periodismo de calidad y las demandas del mercado. Las dificultades para mantener negocios periodísticos estables y rentables no justifican actitudes no profesionales.
3. La polarización ideológica y los procesos de desinformación en el contexto sociopolítico actual. La honestidad y el rigor profesional son las mejores armas para luchar contra las calumnias, las críticas y las *fake news*.

4.2. “DEJADME PASAR DONDE EL HOMBRE DISFRUTA DE SU ALBEDRÍO”: FEMINISMO PIONERO EN UNA *PROVINCIANA* DEL XIX

Tema: La lucha feminista desde un concepto aún de incipiente colectividad.

Texto: “Entusiasmo y desaliento”, de Vicenta García Miranda, publicado en *La Platea: revista de teatros y de literatura* (Num. 20, Sevilla, 27-01-1850).³

Dejadme pasar do el hombre
disfruta de su alvedrio,
y soy libre, dice; es mio
del cielo el ancho dosel.
Los seres; la tierra, el viento,
Son tributo á mi valor:
Me da la mujer su amor,
Su obediencia mi corcel.
[...] Esos cielos, esos mares,
ese mundo, esos placeres

³ Disponible en Internet Archive [<https://bit.ly/45R01xZ>]. Respetamos la ortografía de la época en el fragmento.

¡ay! las debiles mujeres
no podemos contemplar.
Que si es cierto que los hombres
nuestra lira nos dejaron,
los cancelos nos cerraron
de ese mundo, de ese eden.
[...] Asi tambien el canario
en sus doradas prisiones
puede libre sus canciones
y sus trinos modular.
Allí le miman, le halagan
y le cuidan con esmero,
y le llaman compañero...
mas no le dejan volar.

Resumen: Defensa del papel autorial de la mujer y de su igualdad de derechos hacia un posicionamiento rupturista en el marco de una sociedad androcéntrica y provinciana (Benítez-Alonso, 2023).

Comentario: La obra de Vicenta García Miranda ha pasado prácticamente desapercibida por la historiografía tradicional. Además de mujer, fue una autora que desarrolló su obra principalmente desde la periferia de su localidad natal de Campanario, frente a circuitos considerados más relevantes para la intelectualidad decimonónica, a pesar de que también publicó en la prensa madrileña más adelantada de su época y del contacto que mantuvo con la red autorial de la hermandad lírica auspiciada por otra extremeña y pacense bastante más conocida, al menos desde la perspectiva del canon literario, Carolina Coronado, almedralejense que sería su mentora desde una proyección bastante más cosmopolita (Benítez-Alonso, 2023). En el texto se observa, no obstante, la presencia de un pensamiento vindicador de los derechos de la mujer que vinculamos a la formación pionera de una importante conciencia feminista como identidad grupal, rasgo distintivo entre las autoras de la prensa del XIX aun en ámbitos periféricos y ligados fundamentalmente a la literatura, como es el caso de esta hermandad lírica de Carolina Coronado, cuyos ecos acabarían también resonando en la prensa española del momento, en la que ya se hacían sentir las voces norteamericanas del movimiento feminista de Seneca Falls.

Temas para el debate:

1. La prensa como instrumento histórico de la mujer en su vindicación de derechos.
2. El rol autorial femenino en la historia del periodismo (olvidado por la historiografía tradicional).
3. El periodismo como herramienta de cambio político-social en la historia.
4. La prensa literaria (y la informativa, en general) como vehículo de propaganda ideológica (el uso ideológico de los medios, desde la prensa hasta los social media).
5. La influencia (o la evasión) de las restricciones legales en el marco de la comunicación.

4.3. EL PERIODISMO ES COSA SERIA. LA SÁTIRA PERIODÍSTICA Y LOS ANTECEDENTES DEL MEME

Tema: El humor y el valor de la mirada crítica sobre la realidad.

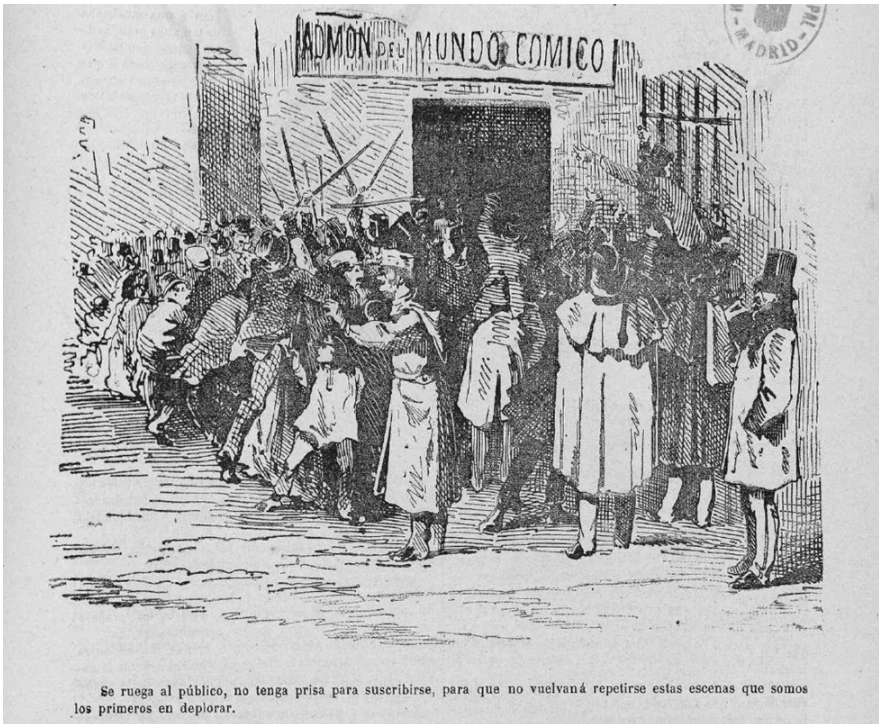
Resumen: La escena propuesta (figura 1) muestra una manifestación ciudadana violenta ante las puertas de un medio de comunicación. El cambio de responsable legal en la revista *Mundo Cómic* provocó reclamaciones de los suscriptores por la gestión de la anterior administración. Los nuevos propietarios se desentienden de la polémica buscando la comicidad del lector y moviéndolo a la risa terapéutica como modo de solventar el malestar generado, simulando que es una manifestación de un grupo de simpatizantes que se agolpan para suscribirse, no para protestar.

Comentario: Los años 70 del siglo XIX son la edad de oro del periodismo satírico, pero la tradición periodística española está llena de ejemplos que usan el humor como recurso periodístico. Ejercicios de libertad de expresión como el del dibujante de la caricatura propuesta, y el de esta revista consagrada al humor son propios de sociedades democráticas. Las capacidades expresivas y la creatividad de los autores se ponen al servicio del objetivo esencial del periodismo: la creación de una opinión pública responsable y sensibilizada con los problemas de la ciudadanía, por eso la crítica es una función esencial de cualquier proyecto periodístico.

Temas para el debate:

1. El periodismo y su imprescindible función de servicio público: fomentar la crítica y la participación ciudadana en la vida pública.
2. La responsabilidad legal de los medios (y del periodista) sobre todo lo que se publica y los límites a la libertad de expresión: calumnias, atentados contra la dignidad personal...
3. La mala crítica y los desafíos éticos de la profesión periodística: aumentar el periodismo de calidad, reducir el intrusismo en la profesión, acabar con el anonimato de ciertos creadores de contenidos...

FIGURA 1. Caricatura con la leyenda “Se ruega al público, no tenga prisa para suscribirse, para que no vuelvan á repetirse estas escenas que somos los primeros en deplorar”.



Fuente: *Mundo Cómico*, 159 (Madrid, 06-02-1876). Hemeroteca Municipal de Madrid

4.4. “EL FANATISMO, DE CUALQUIER CLASE, ES SIEMPRE PERJUDICIAL”.
FEMINISMO, SIONISMO Y EUROPEÍSMO EN UNA COSMOPOLITA DE 1905

Tema: La lucha feminista y liberal (reforma educativa, matrimonio morganático, rol de género, socialismo utópico con Heine) que se identifica con la lucha contra el racismo y la xenofobia dentro de un europeísmo cosmopolita.

Texto: Entrevista “Hablando con Max Nordau”, publicada en la portada del *Heraldo de Madrid*⁴ (Num. 5.458, Madrid, 03-11-1905).

En seguida empezó á pedirme noticias de sus amigos y de la campaña en pro de los judíos españoles.

—¿Cree usted que no despertará sólo una simpatía pasajera y que podrá hacerse algo práctico? —me preguntó.

Le dije que la Prensa había dado cuanta del propósito quo abriga el actual ministro de Instrucción pública de establecer escuelas españolas en todas las ciudades donde existe una gran población de judíos descendientes de nuestra patria.

[...]—¿Entonces espera usted que su viaje pueda servir para la reforma de la enseñanza femenina?

Eludí la respuesta, sirviéndome de base sus palabras para hablarle del admirable tipo ideal de la mujer moderna que ha sabido crear en la Nicolasa de Matrimonios morganáticos.

—¡Oh! —me dijo sonriendo—. Yo también la creo un tipo do mujer perfecta; poro no es una creación mía. Esa figura dulce y fuerte, que ama y piensa, se encuentra mucho en los países del Norte, mas ese carácter no se forma en la escuela; es preciso quo sea igual todo el medio ambiente que se respira; hace falta vivir en una sociedad libre para que no pesen sobre la conciencia prejuicios ni preocupaciones... El fanatismo, de cualquier clase, es siempre perjudicial.

[...]Cuando en mi enumeración pronunció el nombre de Henri Heine, Max-Nordau me interrumpió.

—¡Heine! ¡Heine! ¡Esa es la estrella!

⁴ Disponible en Hemeroteca Digital. BNE [<https://bit.ly/49lJj50>]. Mantenemos la ortografía original.

[...]Miré con asombro al pensador que, combatiendo prejuicios y mentiras, ha ido todas las noches á inventar lindas ficciones á la cabecera do la cuna de aquella hija adorada [...].

Resumen: Feminismo avanzado que rompe arquetipos en la prensa y sociedad españolas, afianzando la profesionalidad de la mujer periodista (más que escritora) con temas como el sionismo y el europeísmo (texto inédito de la prensa madrileña y recuperado en investigación académica). El tema es el feminismo, aunque desde una visión ya más moderna, y se abordan además otras cuestiones que trasladan a la actualidad mediática y social, relacionadas, por ejemplo, con el movimiento judío, el cosmopolitismo, la tolerancia, la multiculturalidad...

Comentario: en los albores del siglo XX la almeriense Carmen de Burgos representa un hito de la consolidación femenina en el periodismo y el progreso social en España, con una labor desarrollada hacia un concepto profesional más actual, en línea con lo que entendemos hoy en día como periodista: primera redactora en plantilla, corresponsal de guerra y cronista parlamentaria, abordando campos reservados a los hombres, y con un europeísmo cosmopolita que el *Heraldo de Madrid* destaca de sus viajes: Francia, Italia, Bélgica, Alemania y Suiza, valorando sus artículos como una obra educadora contra males como el racismo y la xenofobia, obra plasmada en su entrevista en París al sionista Max Nordau. El texto de Carmen de Burgos permite comparar la evolución del discurso feminista desde una autora “más escritora”, del siglo XIX (Vicenta García Miranda), a otra “más periodista” a principios del XX (Benítez-Alonso, 2023). Con esta propuesta se incorpora la perspectiva de género a la historia del periodismo, ante la necesidad de incrementar la visibilidad autorial de la mujer en el conocimiento de la materia, algo prácticamente olvidado por parte de la historiografía tradicional (Benítez-Alonso, 2023).

Temas para el debate:

1. La prensa como instrumento histórico de la mujer en su vindicación de derechos.
2. El rol autorial femenino en la historia del periodismo (olvidado por la historiografía tradicional).

3. El periodismo como vehículo de propaganda ideológica y herramienta de cambio político-social en la historia (movimiento judío, cosmopolitismo europeísta, tolerancia, multiculturalidad, reforma educativa, integración de clases, roles de género, socialismo utópico...).
4. La influencia (o la evasión) de las restricciones legales en el marco de la comunicación.

5. DISCUSIÓN

El desarrollo de esta propuesta obliga a implementar una mirada interdisciplinar que conecte saberes que sirvan de soporte teórico y metodológico a la investigación y la docencia: historia y periodismo; ética y redacción; derecho y estructura empresarial, por poner algunos ejemplos. Obliga además a integrar las posibilidades que brinda la tecnología para abrir caminos en el aula al pensamiento crítico y la investigación de calidad 3.0.

La investigación demuestra que las nuevas tecnologías permiten ampliar el acceso, análisis y difusión de documentos periodísticos, resultando de gran interés a la hora de rastrear y localizar documentos inéditos o insuficientemente tratados o excluidos en catálogos y colecciones digitalizadas en cualquier parte del mundo, estableciendo además relaciones entre documentos dispersos. En concreto, con respecto al acceso documental de fondos de prensa antigua, la tecnología actual ofrece multitud de posibilidades de búsqueda por catálogos y fuentes digitales con descriptores diversos (controlados, como los habituales tesauros de bases de datos hemerográficas, o las palabras clave libres, como podrían ser en los documentos históricos propuestos: "autoras", "escritoras", "periodistas españolas", "mujeres periodistas", "mujeres en la prensa", "autoría femenina", "firmas femeninas"...).

Si bien el uso de la IA y de otras herramientas digitales es de gran utilidad en las tareas docentes e investigadoras (p.ej. en la transcripción y síntesis de textos, con herramientas como Pinpoint de Google), no debe nunca sustituir, sino siempre complementar, otros métodos de investigación más convencionales. No solo porque no todo está aún digitalizado (ni tampoco todo está bien digitalizado), sino también porque la

labor de supervisión del docente-investigador resulta fundamental a la hora de garantizar la calidad del trabajo efectuado. Lejos de una visión apocalíptica, como ya vaticinaba Eco hace varias décadas (1964), desde su faceta de nueva conexión entre los avances tecnológicos y los medios de comunicación social, apostamos por la mirada integrada de la IA, contemplándola como una poderosa herramienta que, lejos de reemplazarnos, nos sirva de eficiente instrumento de apoyo.

Por otra parte, las nuevas herramientas digitales permiten no solo ahondar en un microcosmos desconocido al margen del canon (otros medios, otros actores, otras ideas, como las relativas al periodismo local o a las mujeres pioneras periodistas...), sino también dar a conocer dentro y fuera de las aulas toda la riqueza patrimonial que aporta la prensa histórica. No en vano, su utilización ayuda a los estudiantes a familiarizarse, con un enfoque crítico, con la construcción, transformación y evolución de los relatos periodísticos a lo largo del tiempo, identificando patrones, para analizar y contrastar las ideas transmitidas por los medios.

A partir de la creación de comunidades digitales a través de blogs o redes sociales que compartan el interés por la historia del periodismo, el estudiantado se hace copartícipe de la transferencia del conocimiento generado al conjunto de la sociedad. Al compartir con el conjunto de la ciudadanía sus trabajos de investigación, el alumnado promueve la alfabetización mediática. Con herramientas de IA se puede facilitar el diálogo con personajes históricos, la recreación de escenarios desaparecidos (talleres de imprentas, puestos de venta de prensa ambulantes, rutas virtuales por los escenarios periodísticos de una localidad...), lo que resulta atractivo en estas comunidades virtuales.

Se plantea, además, la posibilidad de crear bases de datos y colecciones sobre el patrimonio local a partir de productos dispersos o establecer compromisos de recuperación y digitalización con instituciones o propietarios de colecciones privadas, también de pensar nuevos formatos y su aplicabilidad, desarrollando así las habilidades de emprendimiento, a través, por ejemplo, de la puesta en marcha de productos multimedia, como series documentales, podcasts o videojuegos.

6. CONCLUSIONES

La complejidad de la historia subrayada por Morin (2025) obliga a historiadores a superar miradas reduccionistas del pasado y modelos de docencia positivistas, centrados en textos históricos canónicos que excluyen en no pocas ocasiones las voces femeninas, el discurso satírico o el valor del periodismo local. De acuerdo con el O1 planteado, el corpus presentado en esta investigación incorpora la perspectiva de género, representada en los textos de Carmen de Burgos y Vicenta García Miranda; se resignifica el periodismo local, representado en la primera cabecera de prensa de proximidad andaluza, *Hebdomadario útil sevillano*, considerada como marginal por la historiografía clásica; y se analiza el discurso satírico, apartado tradicionalmente del canon por su naturaleza polémica y/o heterodoxa. El elemento neurálgico de la propuesta docente es la introducción de metodologías activas que faciliten la generación de conocimiento y su divulgación, particularmente a través de la creación de comunidades con intereses comunes en torno al periodismo y la historia (O3).

Esta propuesta docente comparte el argumento de que el avance tecnológico o material no garantiza un progreso ético o moral en la humanidad (Morin, 2025). El uso de las nuevas tecnologías en el aula tiene que estar acompañado de la reflexión ética y las lecciones de historia del periodismo no pueden obviar la relación dialógica con la actualidad periodística, como base para la alfabetización mediática (O2). Por eso esta propuesta reflexiona críticamente sobre la profesionalidad, entendiendo que una historia del periodismo no puede dejar fuera la ética personal y profesional de los periodistas y dibujantes. La vocación, la pasión, la capacidad creativa y transformadora, particularmente de las mujeres, son pilares desde los que repensar la autorregulación y los códigos que rigen en el periodismo actual. En la selección temática se ha incluido también como asunto ético de relevancia para la profesión la tensión permanente entre las leyes del mercado (la tecnología y la financiación) y los límites gubernamentales a la libertad de expresión.

La prioridad de esta propuesta es dotar al alumnado de herramientas que permitan su intervención en el nuevo entorno europeo con una comunicación digital segura (O2 y O4). La oferta de temas para el diálogo en el

aula y la investigación introduce claves para hacer frente a la desinformación, activar el pensamiento crítico o fomentar la participación en la vida pública. Se impulsa una mirada nueva sobre la historia alejada de las propuestas didácticas basadas en la memorización y el gusto por el dato y el saber enciclopédico, lo que incidirá en la motivación del alumnado. Se trata de convertir el aprendizaje de la historia en algo experiencial y emotivo al compartir el conocimiento con comunidades reales.

Al tratarse de una propuesta docente aún en vías de ejecución estas conclusiones son solo una aproximación preliminar basada en experiencias parciales ya efectuadas. Cabe subrayar, finalmente, la transversalidad de la propuesta docente, aplicable a distintas disciplinas no necesariamente del área de historia del periodismo, tales como Códigos y valores de la profesión periodística o Estructura de la información periodística, ya impartidas por las docentes, que comparten como objetivos la dimensión ética de la profesión, la autorregulación y las demandas empresariales.

7. REFERENCIAS

- Álvarez-Sepúlveda, H. (2023). La Inteligencia Artificial como catalizador en la enseñanza de la historia: retos y posibilidades pedagógicas. *Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0*, 16(2), 318-325. <https://doi.org/10.37843/rted.v16i2.426>
- Benítez-Alonso, E. M. (2023). *Mujeres en la prensa sevillana del XIX, pioneras en el periodismo español, estudio de una generación perdida* [Tesis Doctoral]. Universidad de Sevilla. <https://hdl.handle.net/11441/149707>
- Camino-Herrera, C. A., Granda-Valencia, V. P., Vega-Miraba, S. L. y Lavarello-Delgado, X. V. (2024). Integración de la inteligencia artificial en la enseñanza de la historia mundial: perspectivas y desafíos. *Polo del Conocimiento. Revista Científico-Académica Multidisciplinaria*, 9(5), 1799-1819. <https://doi.org/10.23857/pc.v9i5.7235>
- DaCosta, B. (2025). Speaking with the Past: Constructing AI-Generated Historical Characters for Cultural Heritage and Learning. *Heritage*, 8(9), 387. <https://doi.org/10.3390/heritage8090387>
- Eco, U. (1965). *Apocalípticos e integrados*. Lumen
- European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture (2022). *Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators*. Publications Office of the European Union. <https://bit.ly/4bBPURg>

- Fernández Valverde, Y. (2024). Aproximación a la investigación histórica en el aula desde entornos digitales. En F. García González, C. J. Gómez Carrasco, R. Cózar Gutiérrez y P. Martínez Gómez (coords.). *La Edad Moderna y la Enseñanza Secundaria. Recursos, análisis y formación*. Ediciones Universidad de Castilla la Mancha. https://doi.org/10.18239/jornadas_2024.51.00
- Gómez Carrasco, C.J., Rodríguez-Medina, J., Chaparro Sainz, Á. y Alonso García, S. (2022). Digital resources and teaching approaches in preservice training of History teachers. *Educación XXI*, 25(1), 143–170. <https://doi.org/10.5944/educxxl.30483>
- Hutson, J., Huffman, P. y Ratican, J. (2023). Digital resurrection of historical figures: A case study on Mary Sibley through customized ChatGPT. *Metaverse*, 4(2), 2424. <https://10.54517/m.v4i2.2424>
- Mantecón Movellán, T.A. (2024). Aprender con el pasado: combates contra la amnesia histórica. En F. García González, C. J. Gómez Carrasco, R. Cózar Gutiérrez y P. Martínez Gómez (coords.). *La Edad Moderna y la Enseñanza Secundaria. Recursos, análisis y formación*. Ediciones Universidad de Castilla la Mancha. https://doi.org/10.18239/jornadas_2024.51.00
- Montoya Rodríguez, M.C. (2025). La apuesta por la información en la Ilustración andaluza. José Navarro y Armijo y los de la prensa de proximidad. F. Baena & L. López (ed.). *Yo, periodista. Una historia crítica sobre el ejercicio del periodismo en Andalucía (siglos XVI-XXI)*. Comares
- Morin, E. (2025). *Lecciones de la historia. ¿Podemos aprender de nuestro pasado?* Taurus
- Ruiz Acosta, M. J., Méndez Majuelos, I. y Olivares García, F. J. (2025). Los pódcast como herramienta pedagógica para el aprendizaje y la divulgación de la Historia. El caso de Historia del Periodismo Español. *Comunicar: revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, XXXIII (81), 92-102. <https://doi.org/10.58262/C81-2025-9>
- Tirado-Olivares, S., Navío-Inglés, M., O'Connor Jiménez, P. y Cózar Gutiérrez, R. (2023). From Human to Machine: Investigating the Effectiveness of the Conversational AI ChatGPT in Historical Thinking. *Education Sciences*, 13(8), 803. <https://doi.org/10.3390/educscil3080803>
- Yildirim, G., Elban, M. y Yildirim, S. (2018). Analysis of Use of Virtual Reality Technologies in History Education: A Case Study. *Asian Journal of Education and Training*, 4(2), 62–69. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2018.42.62.69>

¿CÓMO ENSEÑAMOS HISTORIA? UN ESTUDIO SOBRE LAS CONCEPCIONES Y REALIDADES DOCENTES EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

MILGIAN DIXIANA MARTÍNEZ ORDÓÑEZ
Universidad Nacional Autónoma de Honduras

1. INTRODUCCIÓN

La docencia universitaria contemporánea se enfrenta al desafío de trascender la mera transmisión de conocimientos técnicos o disciplinares. En el escenario actual, la enseñanza demanda una amalgama de habilidades y actitudes pedagógicas que permitan un desempeño de calidad, centrado en el análisis profundo de la práctica educativa. Este ejercicio implica necesariamente el estudio de las creencias, concepciones y problemáticas que el profesorado construye a partir de sus propias experiencias (Barnett, 2001; Barreto et al., 2011).

Uno de los fenómenos más complejos en la educación superior es la coexistencia de diferentes niveles de teorías pedagógicas en el docente. Por un lado, las teorías declaradas representan el discurso explícito y las intenciones educativas; por otro, las teorías en acción o en uso se manifiestan en la realidad cotidiana del aula (Jara et al., 2019). La búsqueda de coherencia entre lo que el docente dice y lo que efectivamente hace constituye el eje central para la mejora de la calidad formativa.

1.1. EL PENSAMIENTO DIDÁCTICO EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA: DESAFÍOS Y TENSIONES

En el ámbito específico de la Historia, la práctica docente no solo se ve influenciada por modelos pedagógicos generales, sino también por las concepciones epistemológicas de la propia disciplina. Históricamente, la enseñanza de esta materia ha oscilado entre un enfoque enciclopédico —

centrado en la retención de datos y la narrativa lineal— y un enfoque crítico-analítico que busca la comprensión de procesos sociales complejos.

Avanzar hacia una transición en la perspectiva didáctica de la Historia requiere que el profesorado reflexione sobre sus prácticas y reconozca cómo sus creencias influyen en la construcción del conocimiento histórico de sus estudiantes (Montanares y Junod, 2018). En este contexto, resulta fundamental indagar en las disonancias que surgen cuando el ideal de una enseñanza participativa y crítica se enfrenta a las inercias metodológicas tradicionales. Este análisis no solo permite identificar obstáculos de aprendizaje, sino que también ofrece insumos vitales para la redefinición de programas de formación docente que respondan a las realidades disciplinares.

1.2. TEORÍAS EN ACCIÓN Y LA BÚSQUEDA DE LA COHERENCIA EN EL AULA

El estudio de la práctica docente requiere una distinción analítica entre lo que los profesores consideran que guía su enseñanza y lo que efectivamente ocurre en la interacción con el estudiantado. Esta dicotomía se conceptualiza a través de las teorías de la acción: las teorías declaradas, que constituyen el conjunto de creencias y valores que el docente defiende públicamente, y las teorías en uso, que son las estructuras cognitivas implícitas que realmente gobiernan su conducta (Pañagua, 2019; Schön, 1998).

La importancia de esta distinción radica en que las teorías en uso suelen ser tácitas; el docente puede no ser plenamente consciente de que su práctica contradice sus principios declarados. En la enseñanza superior, esta disonancia puede obstaculizar la innovación pedagógica, ya que muchos docentes se perciben a sí mismos bajo enfoques constructivistas mientras mantienen prácticas de evaluación y mediación marcadamente tradicionales. Por tanto, el análisis de estas teorías no solo busca describir una realidad, sino fomentar una práctica reflexiva que permita al docente profesionalizar su labor y ganar autonomía pedagógica (Gorodokin, s.f.).

1.3. LA RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD

La calidad del proceso formativo en la educación superior está estrechamente vinculada al desarrollo de competencias didácticas que trasciendan el dominio disciplinar. No obstante, en muchas instituciones universitarias, la formación pedagógica ha sido históricamente relegada o abordada de manera fragmentaria.

Este es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), donde la ausencia de planes y programas de formación docente legalmente aprobados y sistematizados genera una necesidad imperante de investigación que brinde insumos para su diseño. Esta realidad contrasta, por ejemplo, con el contexto europeo, donde la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha impulsado de manera más sistemática la profesionalización pedagógica del docente universitario, estableciendo marcos de referencia que aún representan un desafío en gran parte de las instituciones latinoamericanas. Indagar sobre las concepciones.

Indagar sobre las concepciones, obstáculos y necesidades de aprendizaje del profesorado —en este caso, de los especialistas en Historia— es un paso crítico para proponer rutas formativas pertinentes. Al reconocer las divergencias entre el pensamiento y la acción, es posible transitar hacia modelos de capacitación que no solo entreguen herramientas técnicas, sino que transformen las creencias estructurales sobre el aprendizaje. De este modo, la investigación contribuye a la mejora de la calidad educativa desde la base misma del quehacer docente: su capacidad de reflexionar sobre su propia práctica.

2. OBJETIVOS

El diseño de esta investigación responde a la necesidad de analizar de manera crítica la configuración del pensamiento didáctico del profesorado de Historia, examinando la interrelación existente entre sus teorías declaradas y sus teorías en acción. Se pretende, en última instancia, identificar las convergencias y disonancias que emergen en la realidad del aula, reconociendo el impacto que estas tensiones tienen en la calidad de la formación del pensamiento histórico de los estudiantes.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para alcanzar la comprensión holística del fenómeno planteado, el estudio se ha estructurado en torno a tres ejes fundamentales que permiten diseccionar la práctica desde el pensamiento hasta su ejecución material: el pensamiento y la intencionalidad pedagógica, la praxis y la realidad actuada, y la reflexión y transformación docente. A continuación, se presentan los objetivos formulados para abordar estos aspectos:

- Identificar y caracterizar las concepciones epistemológicas y los marcos axiológicos que el profesorado de Historia manifiesta poseer en relación con la planificación de la enseñanza y la selección de contenidos.
- Explorar los sentidos y significados que el cuerpo docente otorga a su identidad pedagógica, valorando cómo su formación disciplinar influye en sus decisiones didácticas implícitas.
- Caracterizar las dinámicas de mediación y las estrategias de enseñanza efectivamente implementadas en el espacio áulico, con especial atención a la interacción entre el docente, el estudiante y el objeto de conocimiento histórico.
- Examinar la naturaleza de las prácticas evaluativas desarrolladas, verificando si responden a una lógica de comprobación de saberes o a un proceso de retroalimentación constructiva y continua.
- Contrastar sistemáticamente el discurso explícito del docente con las teorías que gobiernan su acción cotidiana, determinando el grado de coherencia o distanciamiento entre la innovación pretendida y la tradición ejecutada.
- Proponer, a partir de los hallazgos, directrices que sirvan de insumo para el diseño de programas de formación docente permanente que sean pertinentes a las particularidades y desafíos de la enseñanza de la Historia.

3. METODOLOGÍA

Nuestra investigación se adscribe al paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo. Este diseño emergente permite profundizar en los significados y sentidos que los docentes otorgan a su práctica, asumiendo que la realidad educativa es una construcción social dinámica donde convergen las subjetividades del profesorado y el alumnado (Castillo, 2010).

Esta aproximación posibilita comprender no solo los comportamientos observables, sino también las intenciones, los valores y las creencias que subyacen a la acción docente, elementos esenciales para captar la complejidad del pensamiento didáctico. Al priorizar la comprensión profunda del fenómeno en su contexto natural, este paradigma ofrece una vía para analizar las tensiones entre el discurso pedagógico declarado y la práctica real, sin pretender generalizar resultados, sino generar conocimientos situados y relevantes para la mejora de la formación docente en Historia.

3.1. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

El estudio se situó en el Departamento de Historia de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Mediante un muestreo intencional, se seleccionaron dos casos contrastantes: una docente experimentada (Profesora R) y un docente principiante (Profesor B). Esta selección busca analizar cómo la trayectoria profesional influye en el pensamiento didáctico.

La elección de estos dos perfiles permite captar las diferencias en la madurez pedagógica, la capacidad de adaptación y la gestión de la incertidumbre en el aula, factores clave para entender las disonancias entre teoría y práctica. Además, el contexto institucional de la UNAH, caracterizado por una oferta limitada de formación pedagógica sistematizada, añade una capa de relevancia al estudio, ya que representa un escenario común en muchas universidades latinoamericanas donde la enseñanza disciplinar no siempre va acompañada de un desarrollo didáctico formal.

3.2. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN

Para capturar la complejidad del fenómeno, se recurrió a la triangulación metodológica. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas para registrar las teorías declaradas y observación no participante en el aula para documentar las teorías en acción. Además, se realizaron grupos focales con estudiantes para contrastar la perspectiva docente con la experiencia discente. Los instrumentos que se diseñaron para desarrollar estas actividades fueron validados, tanto en su contenido como en su constructo. (Figura 1)

La triangulación no solo buscó enriquecer los datos, sino también garantizar la validez y confiabilidad de los hallazgos al confrontar distintas visiones sobre un mismo proceso educativo. Por ejemplo, las entrevistas permitieron acceder a las intenciones y reflexiones de los docentes, mientras que las observaciones evidenciaron las rutinas y dinámicas reales del aula; los grupos focales, por su parte, aportaron la mirada crítica de los estudiantes, desvelando cómo perciben la coherencia entre el discurso docente y su implementación.

La validez de este enfoque se sustenta en la necesidad de confrontar fuentes para comprender la realidad del aula. Al respecto, González Montegudo (1996) destaca la utilidad de este proceso para el análisis educativo:

El análisis de todas estas aportaciones, realizado desde una perspectiva abierta e interpretativa [permite] trazar un retrato narrativo del mundo de los docentes y del marco sociocultural que caracteriza, condiciona y da sentido a su práctica educativa y a su desempeño profesional. (p. 10)

3.3. PROCEDIMIENTO PARA EL ANÁLISIS

El procesamiento de la información se realizó mediante análisis de contenido cualitativo. Se categorizaron los discursos y observaciones para identificar convergencias y divergencias. Este proceso analítico permitió desvelar las tensiones entre el discurso pedagógico explícito y la realidad operativa del aula, eje central de las teorías de acción estudiadas. La categorización se desarrolló de forma inductiva, partiendo de los datos recogidos y contrastándolos con los marcos teóricos previos,

lo que facilitó la identificación de patrones recurrentes y contradicciones significativas.

Además, se emplearon matrices de comparación para sistematizar las diferencias entre los dos casos estudiados, lo que permitió una visualización clara de las brechas entre lo declarado y lo observado en cada dimensión analizada (planificación, metodología y evaluación). La figura 1 representa la ruta metodológica seguida para la recolección y el análisis de los datos.

FIGURA 1. Ruta metodológica seguida para la recolección y el análisis de los datos



Fuente: elaboración propia

4. RESULTADOS

El análisis de la información recabada permite identificar un panorama complejo en el que el pensamiento didáctico del profesorado de Historia se debate entre la intención de innovar y el peso de la tradición. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en tres dimensiones clave: la planificación, la metodología y la evaluación, contrastando sistemáticamente las teorías declaradas con las teorías en acción.

Para facilitar la comprensión de las dinámicas observadas, se ha sistematizado la comparación entre los dos casos de estudio: la Profesora R (experimentada) y el Profesor B (principiante).

4.1. LA PLANIFICACIÓN: ENTRE LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA Y EL CUMPLIMIENTO BUROCRÁTICO

La primera gran disonancia emerge en la forma de concebir la planificación didáctica. Mientras que en el discurso ambos docentes valoran la organización previa, sus prácticas revelan lógicas distintas.

La Profesora R concibe y ejecuta la planificación como una herramienta flexible de “reconstrucción de contenidos”. En su teoría en uso, el plan de clase no es un documento estático, sino un guion que se adapta a la realidad del grupo. Por el contrario, para el Profesor B, la planificación opera bajo una lógica normativa. Sus documentos reflejan un cumplimiento estricto de los formatos institucionales, pero en la práctica de aula, esta planificación se desvanece ante la improvisación o la rigidez de la lección magistral.

Esta diferencia sugiere que la experiencia docente no solo aporta dominio de aula, sino que transforma la planificación de un requisito administrativo a un instrumento intelectual de diseño de la enseñanza.

Para el docente principiante, la planificación cumple una función de seguridad y control, una hoja de ruta que, paradójicamente, se abandona ante la presión del tiempo o la falta de recursos didácticos, mientras que para la docente experimentada, se convierte en un marco dinámico que orienta sin constreñir, permitiendo ajustes en función de las necesidades emergentes del proceso de aprendizaje.

La divergencia observada en las concepciones y usos de la planificación docente —flexible y reconstructiva en la profesora experimentada versus normativa y burocrática en el profesor principiante— trasciende la mera diferencia de experiencia. Expone una tensión estructural entre dos modelos de profesionalidad docente en el contexto universitario. Para el docente novel, la planificación opera predominantemente como un instrumento de control y seguridad, una hoja de ruta rígida que mitiga la incertidumbre inherente a la práctica educativa inicial. Esta aproximación refleja una internalización de la lógica administrativa institucional, donde el cumplimiento formal del formato prevalece sobre su función pedagógica genuina. La planificación se convierte así en un ritual de legitimación ante la institución, pero se desvanece en la práctica real, donde la falta de recursos didácticos o la presión temporal llevan a la improvisación o al recurso fácil de la clase magistral. Esta disociación revela una concepción de la enseñanza como ejecución técnica más que como diseño reflexivo.

En contraste, la profesora experimentada demuestra una apropiación crítica del instrumento, transformando la planificación en una herramienta de diseño intelectual situado. Su flexibilidad no es sinónimo de falta de preparación, sino el resultado de una competencia didáctica internalizada que le permite ajustar dinámicamente su intervención a las necesidades emergentes del grupo. Esta evolución sugiere que la planificación deja de ser un documento para convertirse en un proceso mental continuo, una manifestación de lo que Schön (1998) denominaría “reflexión en la acción”. Sin embargo, incluso en este caso más avanzado, persisten condicionantes institucionales —como la exigencia de entregar planes con formatos estandarizados o la presión por justificar ante pares académicos— que pueden limitar la auténtica autonomía pedagógica.

Esta dicotomía plantea una cuestión fundamental: ¿La planificación en la universidad está diseñada para regular la enseñanza o para potenciar el aprendizaje? La prevalencia del modelo burocrático en etapas iniciales indica que las instituciones universitarias suelen privilegiar funciones de control sobre funciones de desarrollo profesional. Para transformar esta realidad, no bastaría con modificar formatos; sería necesario reconceptualizar la planificación como espacio de investigación-acción, donde el docente diseña, implementa, observa y reajusta su práctica de

manera sistemática. Esto requeriría, a su vez, una redistribución del poder en la institución universitaria, otorgando al docente mayor autonomía para tomar decisiones curriculares fundamentadas en su diagnóstico pedagógico, en lugar de someterse a protocolos estandarizados que desconocen la singularidad de cada contexto de enseñanza-aprendizaje.

4.2. CONTENIDOS Y METODOLOGÍA: LA PERSISTENCIA DE LA NARRATIVA LINEAL

Uno de los hallazgos más relevantes es la tensión entre enseñar la “Historia como problema” (análisis crítico de procesos) y la “Historia como narrativa” (relato secuencial de hechos). Aunque ambos docentes declaran la importancia de formar un pensamiento crítico, la observación de las clases evidenció el predominio de métodos transmisivos.

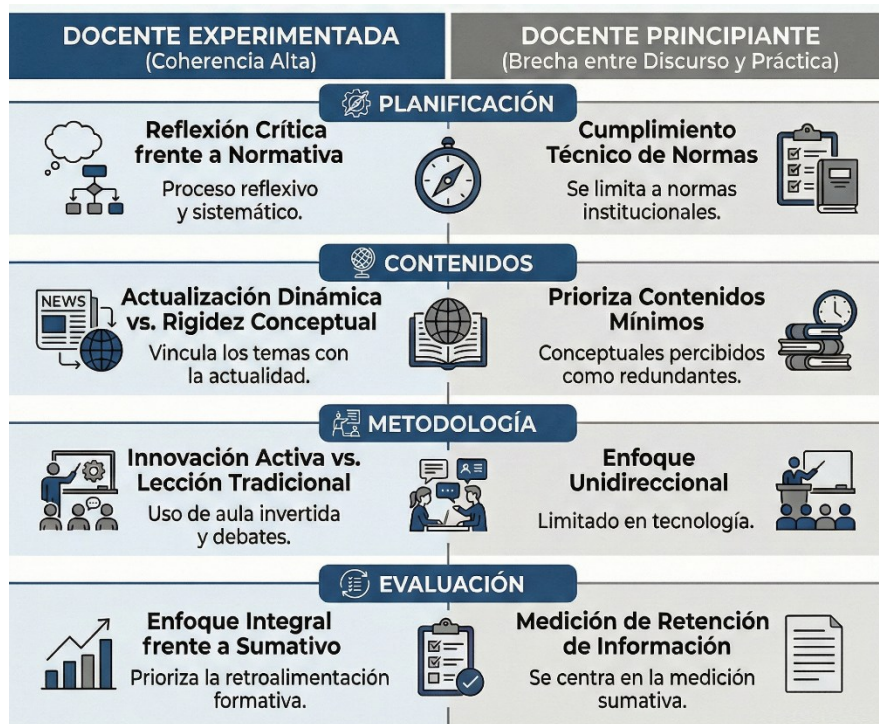
En el caso del Profesor B, la clase magistral ocupa la mayor parte del tiempo lectivo. El docente asume el rol de poseedor de la verdad histórica, mientras que los estudiantes se limitan a registrar la información. La Profesora R, si bien incorpora preguntas detonadoras y debate, a menudo se ve obligada por la extensión de los contenidos a retornar a la exposición acelerada para “cubrir el programa”.

Este hallazgo revela una profunda contradicción entre la intención declarada de promover una historia crítica y la lógica operativa que prioriza la cobertura temática extensiva. La presión por cumplir con un programa sobrecargado actúa como un mecanismo que refuerza la enseñanza narrativa, relegando el análisis de fuentes, la discusión historiográfica y la construcción colectiva del conocimiento a momentos esporádicos, lo que impide una verdadera inmersión en el pensamiento histórico complejo.

La persistencia de la narrativa lineal y la clase magistral como metodología dominante, a pesar del discurso declarado a favor de una Historia crítica, no constituye simplemente una falla técnica o una falta de recursos didácticos. Es, en su esencia, la manifestación sintomática de una epistemología implícita no deconstruida, que concibe el conocimiento histórico como un cuerpo de hechos verificables y relatos acabados que deben ser transmitidos. Esta concepción enciclopédica,

profundamente arraigada en la formación disciplinar tradicional del historiador, actúa como una “teoría en uso” poderosa y resistente.

FIGURA 2. Tensiones entre teorías declaradas y teorías en uso en la enseñanza de la Historia



Fuente: elaboración propia

Cuando el docente, especialmente el principiante, se enfrenta a las demandas inmediatas del aula —gestión del tiempo, control del grupo, presión por “dar el programa”—, recurre inconscientemente al esquema epistemológico más familiar y seguro: el del experto que transmite verdades consolidadas. Así, la metodología transmisiva no es solo una elección pedagógica; es la consecuencia natural de una visión del saber histórico como producto y no como proceso de investigación e interpretación.

La tensión observada entre el deseo de generar debate y la “necesidad” de volver a la exposición acelerada para cubrir contenidos revela un conflicto estructural entre dos racionalidades. Por un lado, una

racionalidad pedagógica discursiva que valora la profundidad, el pensamiento crítico y la participación del estudiante. Por otro, una racionalidad administrativa y curricular que mide el éxito en términos de cobertura temática y cumplimiento de un syllabus extenso. En este forcejeo, la segunda suele imponerse por su carácter tangible y exigible institucionalmente. El resultado es una “hibridación frustrada”: se introducen preguntas detonadoras o actividades de análisis de fuentes como elementos aislados, pero se los subordina al ritmo y al objetivo último de la transmisión informativa. Esto genera una experiencia fragmentaria para el estudiante, que recibe mensajes contradictorios sobre lo que realmente significa “aprender Historia”.

Este análisis crítico señala que la superación de la metodología narrativa no se logrará únicamente con talleres de técnicas activas. Requiere una intervención formativa de mayor calado que ponga en crisis las creencias epistemológicas del docente. Es necesario problematizar preguntas fundamentales: ¿El conocimiento histórico es una copia del pasado o una construcción interpretativa? ¿La autoridad en el aula reside en la posesión de información o en la capacidad de guiar un proceso de indagación? Solo cuando el profesorado reconozca, a nivel de sus teorías en uso, que enseñar Historia es, sobre todo, enseñar a pensar históricamente, podrá la metodología transformarse de manera coherente y sostenible. De lo contrario, las innovaciones didácticas correrán el riesgo de ser meros adornos retóricos sobre una estructura de enseñanza que sigue operando, en su núcleo, bajo los principios de la pedagogía tradicional.

4.3. LA EVALUACIÓN: DISONANCIAS EN LA COMPROBACIÓN DEL APRENDIZAJE

La evaluación representa el ámbito donde la brecha entre discurso y práctica es más evidente, especialmente en el docente novel. La Tabla 1 sintetiza este contraste, evidenciando cómo las concepciones sobre qué y cómo evaluar divergen significativamente.

TABLA 1. *Contraste de concepciones y prácticas evaluativas en la enseñanza de la Historia*

<i>Dimensión</i>	<i>Profesora R (Experimentada)</i>	<i>Profesor B (Principiante)</i>
Enfoque declarado	Evaluación integral y continua (saberes + habilidades + actitudes).	Evaluación centrada en el desempeño y cumplimiento de tareas.
Práctica observada	Retroalimentación frecuente durante las sesiones. Uso de rúbricas cualitativas.	Predominio de exámenes y trabajos escritos enfocados en la retención de datos.
Visión del estudiante	Perciben coherencia y oportunidad de mejora.	"La evaluación se basa en cuánta información pudimos retener, no en lo que aprendimos" (Grupo Focal).
Finalidad	Formativa (mejorar el aprendizaje).	Sumativa (calificar y acreditar).

Fuente: elaboración propia

Mientras el Profesor B mantiene una práctica evaluativa anclada en la medición de la memoria, que contradice su propio discurso sobre el pensamiento crítico, la Profesora R, logra una mayor alineación, entendiendo la evaluación como un proceso holístico. Esto confirma que la formación del pensamiento histórico requiere no solo de nuevas metodologías de enseñanza, sino de una transformación radical en los modos de legitimar el saber a través de la evaluación.

La marcada brecha entre el discurso evaluativo declarado (formativo, integral) y las prácticas observadas (sumativas, memorísticas) especialmente en el docente principiante, no representa simplemente una inconsistencia metodológica. Constituye la expresión más clara de un conflicto epistemológico y de poder en el aula universitaria. La evaluación tradicional, centrada en la reproducción de datos, refuerza una visión del conocimiento histórico como depósito de información cuyo custodio y juez es el docente. Este modelo opera como un mecanismo de control epistemológico que mantiene intacta la autoridad tradicional del profesor como único validador del saber legítimo. Cuando un docente declara fomentar el pensamiento crítico pero evalúa la memorización, está enviando un mensaje doble y contradictorio: formalmente promueve la autonomía intelectual, pero estructuralmente reafirma la dependencia del estudiante hacia la versión oficial del conocimiento.

La resistencia al cambio en las prácticas evaluativas es particularmente significativa porque la evaluación define qué cuenta como aprendizaje válido. Mientras la evaluación se mantenga anclada en la lógica de la

comprobación, cualquier innovación metodológica en la enseñanza quedará subordinada a este fin último. Los estudiantes, conscientes de este “currículum oculto evaluativo”, adaptan su esfuerzo a lo que realmente se recompensa: la retención y reproducción, no la interpretación o el cuestionamiento. Esto crea una esquizofrenia pedagógica donde el discurso de aula y las prácticas de evaluación pertenecen a paradigmas educativos antagónicos.

El caso de la docente experimentada, que muestra mayor coherencia al integrar la evaluación en el proceso de aprendizaje, sugiere que la transformación evaluativa requiere superar no solo barreras técnicas, sino desafíos identitarios profundos. Adoptar una evaluación formativa auténtica implica para el docente renunciar a parte de su autoridad como único evaluador, compartir criterios de valoración, y aceptar que el error forma parte del proceso de aprendizaje. Esta transición representa un cambio en la concepción de la autoridad docente: de controlador del conocimiento a facilitador del pensamiento.

La persistencia del modelo tradicional de evaluación, incluso entre docentes con discursos innovadores, revela que las prácticas evaluativas están profundamente arraigadas en culturas institucionales que priorizan la certificación sobre la formación, la comparación sobre el desarrollo, y la eficiencia administrativa sobre la complejidad del aprendizaje. Transformar la evaluación en la enseñanza de la Historia requeriría, por tanto, no solo capacitar en nuevas técnicas, sino desestabilizar las estructuras de poder epistémico que sostienen el modelo tradicional, promoviendo una redistribución de la autoridad en el aula donde estudiantes participen activamente en la construcción y aplicación de criterios de valoración de su propio aprendizaje histórico.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación corroboran la complejidad inherente a la práctica docente universitaria, revelando que el pensamiento didáctico no es una estructura monolítica, sino un territorio en disputa entre ideales pedagógicos y condicionantes fácticos. La disonancia identificada entre las teorías declaradas y las teorías en acción no debe interpretarse como

una incoherencia voluntaria, sino como la manifestación de lo que Jara et al. (2019) describen como la brecha entre la racionalidad discursiva y la lógica práctica que gobierna la inmediatez del aula.

5.1. LA TENSION EPISTEMOLÓGICA EN LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA

Los hallazgos de esta investigación ponen de manifiesto una tensión estructural en la didáctica de la Historia, donde coexisten visiones contrapuestas sobre la naturaleza de la disciplina. Si bien los docentes declaran una intención formativa alineada con el pensamiento crítico y la comprensión de procesos sociales, sus prácticas de aula a menudo reinciden en la transmisión de una “historia narrativa”. Esta disonancia no es un hecho aislado, sino que refleja lo que Montanares y Junod (2018) identifican como la influencia determinante de las creencias epistemológicas en la configuración de la práctica pedagógica, donde la tradición enciclopédica sigue ejerciendo un peso gravitante sobre los intentos de innovación.

Al analizar las teorías en uso, se observa que el predominio de la clase magistral y la exposición de datos fácticos contradice el discurso explícito sobre la “historia como problema”. Esta brecha confirma los postulados de Pañagua et al. (2019) respecto a la coexistencia de lógicas divergentes en el pensamiento docente: una racionalidad discursiva, políticamente correcta y pedagógicamente actualizada, frente a una racionalidad práctica que busca resolver la inmediatez del aula mediante esquemas conocidos. En el caso del profesorado de Historia, esta racionalidad práctica parece anclada en modelos donde el docente es el único poseedor de la verdad histórica.

Esta situación tiene implicaciones directas en la calidad del aprendizaje. Cuando la teoría en acción del docente privilegia la narrativa lineal sobre el análisis de fuentes o el debate historiográfico, se limita la agencia del estudiante en la construcción de su propio conocimiento. La dificultad para traducir las teorías declaradas (constructivistas) en metodologías activas sugiere que el cambio didáctico no depende solo de la voluntad del profesor, sino de la deconstrucción profunda de sus concepciones sobre qué significa “saber historia”, un proceso que requiere algo más que la mera actualización disciplinar (Hein, 2019).

5.2. TRAYECTORIA PROFESIONAL Y CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD DOCENTE

El contraste evidente entre la Profesora R y el Profesor B valida las teorías sobre las etapas de desarrollo profesional y su impacto en la identidad docente. El comportamiento del docente principiante, caracterizado por un apego estricto a la planificación burocrática y una ejecución rígida en el aula, se corresponde con las fases iniciales de supervivencia descritas por Marcelo (2020). En esta etapa, la preocupación central del profesor no es tanto el aprendizaje profundo del estudiante, sino el control de la clase y el cumplimiento de la normativa institucional, lo que explica su refugio en prácticas tradicionales a pesar de declarar intenciones innovadoras.

Por el contrario, la docente experimentada muestra cómo la trayectoria profesional permite transitar hacia una práctica más flexible y situada. Su capacidad para adaptar la planificación y utilizar la evaluación de manera formativa refleja lo que Zabalza (2009) denomina “madurez didáctica”, un estado donde el profesor ha logrado integrar sus conocimientos disciplinares con un saber pedagógico experiencial. Esta integración le permite gestionar la incertidumbre del aula con mayor soltura, reduciendo la brecha entre lo que dice querer enseñar y lo que efectivamente sucede en sus clases.

Sin embargo, es importante notar que nuestro análisis de caso específico nos sugiere que la experiencia profesional puede actuar como un factor de peso considerable en las diferencias observadas, pero siempre junto a otros múltiples factores institucionales, burocráticos y particulares de cada docente y cada contexto áulico.

Como señalan Barnes et al. (2020), las creencias docentes evolucionan, pero requieren de entornos que validen y apoyen la transformación de la práctica; de lo contrario, incluso los docentes experimentados pueden verse forzados a replegarse hacia teorías en uso más conservadoras ante la presión de los contenidos y los tiempos académicos. Aunque la Profesora R muestra mayor coherencia, persisten en ella ciertas inercias sistémicas. Esto sugiere que la construcción de la identidad docente es un proceso dinámico y en constante tensión con el contexto institucional.

5.3. LA EVALUACIÓN COMO REDUCTO DEL TRADICIONALISMO

La evaluación se revela en este estudio como el componente más resistente al cambio y el lugar donde las contradicciones pedagógicas se hacen más visibles. A pesar de que la literatura especializada y el propio discurso docente abogan por una evaluación continua y formativa, las prácticas observadas —especialmente en el caso del docente novel— siguen priorizando la función acreditativa. Esta realidad concuerda con lo expuesto por Zabalza (2011) sobre la dificultad de modificar las culturas evaluativas universitarias, las cuales suelen estar más orientadas a la calificación final que a la retroalimentación del proceso de aprendizaje.

La disonancia es particularmente crítica cuando se evalúa la enseñanza de la Historia. Si el objetivo declarado es formar pensamiento histórico, los instrumentos de evaluación deberían centrarse en la capacidad de análisis, la argumentación y el manejo de fuentes. No obstante, la persistencia de exámenes memorísticos y trabajos enfocados en la reproducción de información envía un “currículo oculto” al estudiante: lo que realmente importa es el dato, no la comprensión. Esto genera una fractura en el contrato didáctico, donde el estudiante percibe la incoherencia entre un discurso de clase participativo y una evaluación sancionadora.

Para superar este reducto de tradicionalismo, es necesario reconceptualizar la evaluación no como un apéndice final del proceso, sino como una estrategia didáctica central. Tal como sugieren Alcaraz et al. (2012) al discutir la voz del alumnado, la percepción de los estudiantes sobre la evaluación es un indicador clave de la calidad docente. En este estudio, la crítica estudiantil hacia las prácticas memorísticas del Profesor B evidencia que la falta de competencia evaluativa del docente no solo afecta las calificaciones, sino que deslegitima su autoridad pedagógica y empobrece la experiencia formativa en su conjunto.

5.4. HACIA UNA PRÁCTICA REFLEXIVA Y LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA

Los resultados de esta investigación subrayan la urgencia de institucionalizar procesos de formación pedagógica que vayan más allá de la instrumentación técnica. La presencia de teorías declaradas innovadoras que no logran concretarse en el aula indica que el problema no es de

falta de información teórica, sino de falta de reflexión sobre la propia práctica. Zabalza (2022) insiste en que la calidad de la docencia universitaria pasa necesariamente por la capacidad del profesorado para analizar críticamente su actuación; sin embargo, en contextos como el de la UNAH, la ausencia de programas sistemáticos de formación deja este ejercicio a la voluntad individual.

La formación docente, por tanto, debe orientarse a trabajar sobre las concepciones y creencias implícitas del profesorado. No basta con enseñar nuevas metodologías de enseñanza de la Historia si no se cuestionan las teorías en uso que perpetúan el modelo transmisivo. Gorodokin (s.f.) plantea que la formación debe ser un espacio para hacer explícito lo implícito, permitiendo al docente reconocer sus contradicciones y construir nuevas formas de actuación. Sin este trabajo de fondo, las innovaciones pedagógicas corren el riesgo de convertirse en meros barones discursivos que no alteran la estructura profunda de la enseñanza.

Finalmente, este estudio sugiere que la mejora de la docencia en Historia requiere una intervención multinivel. Se necesita, por un lado, una política institucional que valore y promueva la formación didáctica (Zabalza, 2011) y, por otro, comunidades de práctica donde docentes noveles y experimentados puedan dialogar. Solo a través de la reflexión colegiada y el análisis compartido de las teorías en acción será posible reducir la brecha entre el discurso y la realidad, avanzando hacia una enseñanza de la Historia que verdaderamente forme la conciencia crítica de los estudiantes.

6. CONCLUSIONES

La investigación realizada permite concluir que el pensamiento didáctico del profesorado de Historia en el contexto universitario se caracteriza por una marcada tensión entre un discurso pedagógico renovado y una práctica docente que conserva fuertes rasgos tradicionales. Si bien las teorías declaradas por los docentes se alinean con los paradigmas constructivistas y la intención de fomentar una conciencia histórica crítica, las teorías en acción revelan la persistencia de un modelo transmisivo, donde la narrativa lineal de los hechos a menudo desplaza al análisis de los procesos sociales. Esta disonancia no es producto de la improvisación, sino el

reflejo de estructuras epistemológicas y creencias profundas sobre la disciplina que no han sido debidamente deconstruidas.

El contraste entre el perfil experimentado y el principiante en nuestro análisis de caso específico nos sugiere que la experiencia docente puede actuar como un factor de peso considerable en las diferencias observadas, junto a otros múltiples factores institucionales, burocráticos y particulares de cada docente. Todo ello influye en la configuración de la identidad docente, evidenciando que la trayectoria por sí sola no es suficiente para garantizar la innovación plena.

Se constató que, ante la incertidumbre del aula, el docente novel tiende a refugiarse en la rigidez de la planificación burocrática y la evaluación memorística como mecanismos de control, mientras que la docente experimentada logra una mayor flexibilidad y coherencia didáctica. Sin embargo, ambos perfiles se enfrentan a condicionantes institucionales —como la extensión de los contenidos y los tiempos académicos— que actúan como barreras para la implementación efectiva de metodologías participativas.

En relación con la evaluación, se concluye que este componente constituye el nudo crítico de la práctica pedagógica y el espacio de mayor resistencia al cambio. A pesar de declarar una visión integral del aprendizaje, las prácticas evaluativas, especialmente en las etapas iniciales de la docencia, continúan privilegiando la retención de información fáctica sobre el desarrollo de competencias de pensamiento histórico. Esta incoherencia desarticula el proceso formativo, enviando al estudiante un mensaje contradictorio donde se valora el discurso crítico en el aula, pero se penaliza o ignora en la calificación final.

De estos hallazgos se deriva la imperiosa necesidad de repensar los procesos de formación docente en la educación superior. No basta con la capacitación técnica en estrategias didácticas; se requiere habilitar espacios institucionalizados para la práctica reflexiva que permitan al profesorado hacer explícitas sus teorías implícitas. Solo mediante el análisis crítico de la propia actuación, confrontando lo que se cree hacer con lo que realmente se hace, será posible transformar las concepciones arraigadas que perpetúan la enseñanza de la Historia como una simple narración del pasado.

Desde este contexto, el estudio pone de manifiesto que la mejora de la calidad educativa en la universidad pasa por reconocer la especificidad de la didáctica de la Historia. La transformación de las prácticas docentes requiere superar la visión solitaria del profesor en el aula para avanzar hacia comunidades de aprendizaje profesional. En la medida en que la institución promueva la coherencia entre el pensamiento y la acción, se podrá transitar hacia un modelo educativo donde la enseñanza de la Historia cumpla verdaderamente su función social de formar ciudadanos críticos y conscientes de su devenir histórico.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Expreso mi más sincero reconocimiento al cuerpo docente, autoridades y alumnado del Departamento de Historia de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH), cuya generosidad y apertura hicieron posible la realización de este estudio. Agradezco profundamente su disposición para abrir las puertas de sus aulas y compartir sus reflexiones pedagógicas, permitiendo así construir un análisis que aspira a contribuir a la mejora de la calidad educativa en nuestra institución. Sin su colaboración y compromiso, esta investigación no habría sido posible.

8. REFERENCIAS

- Alcaraz, N.; Fernández, M. y Sola, M. (2012). La Voz del Alumnado en los Procesos de Evaluación Docente Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39. <https://bit.ly/45PonIo>
- Barnes, N.; Fives, H.; Mabrouk-Hattab, S. & SaizdeLaMora, K. (2020). Teachers' Epistemic Cognition in situ: Evidence from Classroom Assessment. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1-20. <https://bit.ly/4pQFMI7>
- Barnett, R. (2011). *Los Límites de la Competencia, el Conocimiento, la Educación Superior y la Sociedad*. Editorial Gedisa.
- Barreto, J.; Mateus, C. y Muñoz, C. (2011). *La Práctica Reflexiva, Estrategia para Reconstruir el Pensar y Hacer las Prácticas de Enseñanza*. [Tesis de Maestría] Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/3LNwcHI>
- Castillo, N. (2010). Acerca de los Paradigmas de la Investigación Educativa. *Revista Científico Pedagógica Mendive*, 33. <https://bit.ly/45FpWsD>

- González Monteagudo, J. (1996). La comprensión de los profesores en sus contextos. Triangulación de técnicas, de escenarios y de sujetos. European Conference on Educational Research [ECER] '96. <https://bit.ly/4sLC98Q>
- Gorodokin, I. (s.f.). La Formación Docente y su Relación con la Epistemología. Revista Iberoamericana de Educación. <https://bit.ly/4bBRwuo>
- Hein, G.E. (2019). Constructivist Learning Theory. En M. Moallem, W. Hung y N. Dabbagh (Eds.). *The Wiley Handbook of Problem-Based Learning*. Wiley Blackwell, pp. 287-308. <https://doi.org/10.1002/9781119173243.ch15>
- Jara, M.; Bazán, S. y Zuppa, S. (2019). La Formación del Profesorado en Historia. Tensiones entre el pensamiento histórico y el pensamiento didáctico. Un estudio comparado. XXX Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://bit.ly/4a1G3Dc>
- Marcelo, C. (2020). *Los Comienzos en la Docencia: Un Profesorado con Buenos Principios*. Octaedro.
- Montanares, E. y Junod, P. (2018). Creencias y Prácticas de Enseñanza de Profesores Universitarios en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 93-103. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1383>
- Pañagua, L., Blanco, N. y Martín, D. (2019). La escritura reflexiva y el desarrollo de saberes experienciales durante el practicum: una propuesta formativa. 7th Educational Congress of Educational Sciences and Development.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Zabalza, M. (2009). Pensamiento del Profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 4. <https://bit.ly/4a3UkPK>
- Zabalza, M. (2011). Formación del Profesorado Universitario: Mejorar a los Docentes para Mejorar la Docencia. *Educação*, Santa Maria, 36(3), 397-424. <https://bit.ly/4quz1g7>
- Zabalza, M. (2022). Calidad docente y calidad de la docencia: comentarios al documento de las 24 medidas para la mejora de la profesión docente. *Innovación Educativa*, (32). <https://doi.org/10.15304/ie.32.8716>

DISCURSOS CRÍTICOS, PRÁCTICAS TRADICIONALES: CONFIGURACIONES DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO EN LOS DOCENTES DE FILOSOFÍA

MILGIAN DIXIANA MARTÍNEZ ORDÓÑEZ
Universidad Nacional Autónoma de Honduras

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la filosofía en el contexto universitario contemporáneo se enfrenta a una encrucijada vital: la necesidad de transitar desde modelos tradicionales de transmisión de información hacia enfoques que fomenten el pensamiento complejo y la autonomía intelectual. Este desafío no es menor, pues implica que el profesorado no solo domine su disciplina, sino que desarrolle competencias profesionales docentes que le permitan gestionar la incertidumbre y promover un aprendizaje profundo en una sociedad del conocimiento cada vez más exigente (Bozu e Imbernón, 2016; Mas-Torelló y Olmos-Rueda, 2016).

Sin embargo, a menudo existe una desconexión entre las demandas de este nuevo escenario educativo y la realidad de las aulas. Si bien se espera que la educación superior forme ciudadanos críticos, las prácticas pedagógicas suelen estar ancladas en paradigmas heredados que priorizan la cobertura de contenidos sobre la comprensión sustantiva. Analizar esta situación requiere una mirada hermenéutica que nos permita interpretar no solo lo que sucede en clase, sino el sentido que los docentes otorgan a su propia práctica (De Vicenzi, 2009).

Este imperativo de transformación en las aulas de Filosofía se enmarca dentro de un prolífico debate actual sobre la innovación educativa en la educación superior. La literatura especializada más reciente subraya que la verdadera innovación docente no radica en la simple asimilación de plataformas digitales, sino en la adopción estructural de metodologías activas que redimensionen el rol del estudiante (Jasso et al., 2024;

Suárez-Lantarón, 2023). En este sentido, transformar la enseñanza universitaria requiere superar el enfoque magistral tradicionalista para focalizarse en prácticas centradas en el alumnado, la educación competencial y el coaprendizaje en un mundo globalizado (Quilabert et al., 2023). Para la disciplina filosófica, esto significa que el rigor epistemológico no debe estar reñido con la innovación didáctica; por el contrario, exige docentes capaces de articular el canon histórico con estrategias pedagógicas contemporáneas.

1.1. LA ESPECIFICIDAD DEL PENSAMIENTO DIDÁCTICO EN FILOSOFÍA

El pensamiento didáctico en filosofía posee una naturaleza particular, pues el objeto de estudio —el pensar mismo— se resiste a la simplificación metodológica. La educación del futuro, como señala Moon (1999), exige superar la fragmentación de los saberes para abordar la condición humana en su complejidad. En este sentido, el docente de filosofía no puede actuar como un mero instructor técnico; debe convertirse en un mediador capaz de articular los saberes disciplinares con la experiencia vital del estudiante (Prieto y Giménez, 2020).

No obstante, la formación del profesorado universitario a menudo ha descuidado esta dimensión pedagógica, asumiendo erróneamente que la experticia en la materia conlleva automáticamente la capacidad de enseñarla. Esta carencia genera vacíos que los docentes llenan con creencias intuitivas o “teorías implícitas” sobre la enseñanza, las cuales, al no ser examinadas críticamente, terminan perpetuando modelos educativos que contradicen el espíritu reflexivo de la filosofía (Villanueva, 2006).

1.2. DE LA TEORÍA A LA PRÁCTICA: TENSIONES EPISTEMOLÓGICAS

La literatura reciente sobre competencias docentes destaca la importancia de la coherencia entre el discurso pedagógico y la acción educativa. Es común encontrar docentes que, en su discurso (teorías declaradas), abogan por el desarrollo de competencias y el pensamiento crítico, pero que en la práctica (teorías en acción) recurren a estrategias expositivas y evaluaciones memorísticas (Fernández et al., 2010). Esta disonancia no es necesariamente un acto de mala fe, sino el resultado de esquemas

de actuación arraigados y de la presión institucional por cumplir con programas rígidos.

Comprender esta brecha es fundamental. Como apunta Mendoza (2018), la percepción que tienen los docentes sobre sus propias competencias no siempre coincide con la realidad observada por los estudiantes o por pares expertos. En el caso de la filosofía, esta tensión se vuelve crítica: ¿cómo enseñar a cuestionar la realidad si la metodología de enseñanza impone una verdad incuestionable?

1.3. LA NECESIDAD DE LA REFLEXIÓN PARA TRANSFORMAR LA DOCENCIA

Para superar estas contradicciones, resulta imperativo fomentar una práctica reflexiva sistemática. No basta con acumular experiencia; es necesario, como plantea Kolb (1984), transformar esa experiencia en conocimiento a través de la observación reflexiva y la conceptualización abstracta. Solo mediante este ciclo de aprendizaje experiencial el docente puede tomar conciencia de sus teorías implícitas y modificarlas.

En este marco, el desarrollo de nuevas competencias para enseñar, tal como propone Perrenoud (2007), pasa por la capacidad de organizar y animar situaciones de aprendizaje que sean verdaderamente desafiantes. Este capítulo se adentra en el análisis de estas dinámicas en el profesorado de Filosofía, buscando dilucidar cómo la formación pedagógica y la reflexión sobre la propia práctica pueden actuar como catalizadores para cerrar la brecha entre el ideal filosófico y la realidad didáctica.

2. OBJETIVOS

La aproximación a la realidad educativa del profesorado de Filosofía requiere superar la descripción superficial de las actividades de aula para adentrarse en la arquitectura cognitiva que las sustenta. En este sentido, la investigación se plantea como un ejercicio de deconstrucción de la práctica docente, orientado a visibilizar los supuestos epistemológicos y didácticos que, a menudo de forma implícita, condicionan la enseñanza de esta disciplina en el contexto universitario.

Bajo esta premisa, el objetivo general de este estudio consiste en analizar las configuraciones del pensamiento didáctico del profesorado de Filosofía, contrastando sus teorías declaradas con las teorías en acción desplegadas en su quehacer cotidiano.

2.1. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para operacionalizar este propósito y alcanzar una comprensión holística del fenómeno, se han desglosado las metas investigativas en función de las dimensiones fundamentales que estructuran el acto educativo, tal como se detalla a continuación.

- Develar las concepciones y creencias que el profesorado sostiene sobre la enseñanza y el aprendizaje de la filosofía, identificando los paradigmas educativos subyacentes en su discurso.
- Examinar los criterios de planificación y selección de contenidos, indagando si estos responden a una lógica de cobertura curricular o al desarrollo de competencias críticas en los estudiantes.
- Interpretar las estrategias metodológicas implementadas en el aula, analizando cómo se gestiona la tensión entre la transmisión de saberes filosóficos y la promoción del filosofar.
- Analizar las prácticas evaluativas utilizadas, determinando si estas valoran la reflexión y la argumentación propia o si se limitan a la reproducción memorística de conceptos.
- Contrastar la coherencia interna entre las intenciones pedagógicas expresadas (teorías declaradas) y la realidad operativa observada (teorías en uso), identificando las disonancias que obstaculizan la innovación docente.

3. METODOLOGÍA

Abordar el pensamiento didáctico en el campo de la filosofía exige una aproximación metodológica capaz de captar la subjetividad y los

significados profundos que los sujetos otorgan a su acción. Por ello, esta investigación se inscribe en el paradigma interpretativo, asumiendo que la realidad educativa no es un ente estático externo, sino una construcción social y dinámica. Como señalan diversos autores, este enfoque permite indagar en las intenciones, creencias y vivencias de los participantes, elementos invisibles a la simple medición cuantitativa pero determinantes en el acto educativo (Castillo, 2010; Vain, 2012).

Desde esta perspectiva, el diseño de la investigación se configura como emergente y flexible, permitiendo que las categorías de análisis se refinan a medida que se profundiza en el trabajo de campo. No se busca la generalización estadística, sino la comprensión holística de la singularidad del caso. Siguiendo a Martínez Godínez (2013), se asume que la realidad puede ser objetiva, percibida y construida; nuestro interés reside precisamente en esa “realidad construida” por el docente de filosofía a través de su discurso y su praxis, desvelando la arquitectura lógica que sustenta sus decisiones pedagógicas.

3.1. ENFOQUE HERMENÉUTICO Y ESTUDIO DE CASO

La estrategia metodológica seleccionada es el Estudio de Caso, entendido no solo como una técnica, sino como un vehículo epistemológico para examinar la complejidad de la docencia en su contexto natural. Este enfoque resulta idóneo para analizar procesos contemporáneos donde los límites entre el fenómeno (la enseñanza de la filosofía) y su contexto (la universidad) no son evidentes (Yin, 1989). A través del estudio de caso, buscamos descifrar la “gramática” particular con la que cada docente articula su saber disciplinar con su saber didáctico.

Para garantizar la profundidad del análisis, se ha optado por un diseño de casos múltiples, seleccionando perfiles que permitan el contraste y la saturación de datos. Como apunta Bisquerra (2009), esta modalidad cualitativa orientada a la comprensión busca interpretar la realidad educativa desde los significados que las personas implicadas le otorgan. Así, el estudio no se limita a describir qué hacen los profesores, sino que indaga hermenéuticamente en por qué creen que deben hacerlo así, permitiendo visibilizar las tensiones entre la tradición filosófica y la innovación educativa.

3.2. PARTICIPANTES Y CONTEXTO

La investigación se situó en el Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). La selección de los participantes respondió a un muestreo intencional o por conveniencia, guiado por criterios de accesibilidad, disposición al análisis reflexivo y representatividad de diferentes etapas de la carrera docente. Esto permitió configurar un escenario de contraste entre dos perfiles claramente diferenciados que enriquecen la discusión sobre la evolución del pensamiento didáctico.

El caso de estudio quedó conformado por dos docentes con trayectorias disímiles: el Profesor G, un docente experimentado con años de cátedra, cuya práctica ha sedimentado ciertas rutinas y certezas pedagógicas; y el Profesor N, un docente principiante (novel), que enfrenta las incertidumbres propias de la inserción profesional y cuya identidad docente está aún en proceso de cristalización. Esta dualidad Experto-Principiante es crucial, pues permite observar cómo el tiempo y la experiencia moldean, y a veces petrifican, las teorías sobre la enseñanza.

El análisis de todas estas aportaciones, realizado desde una perspectiva abierta e interpretativa [permite] trazar un retrato narrativo del mundo de los docentes y del marco sociocultural que caracteriza, condiciona y da sentido a su práctica educativa y a su desempeño profesional. (p. 10)

3.3 TÉCNICAS DE CONSTRUCCIÓN DE LA INFORMACIÓN

Para aprehender la complejidad del pensamiento docente, se implementó una triangulación de técnicas que permitió abordar el objeto de estudio desde múltiples ángulos. En primer lugar, se utilizó la entrevista semiestructurada y la entrevista a profundidad, concebidas como espacios dialógicos donde el docente pudo verbalizar sus teorías declaradas. Estas conversaciones no fueron meros interrogatorios, sino ejercicios de mayéutica didáctica donde se invitó a los participantes a explicitar los fundamentos de su práctica.

Complementariamente, se recurrió al diario reflexivo, una herramienta narrativa potente que, como sugiere Zabalza (2008), permite acceder a la “cocina” de la clase, registrando las impresiones, frustraciones y tomas de decisiones en tiempo real. Finalmente, la información se contrastó mediante

la observación de clases, lo que permitió capturar las teorías en acción, es decir, lo que realmente sucede en el aula más allá del discurso. Esta combinación de técnicas garantizó la riqueza de los datos, permitiendo cruzar lo dicho (entrevistas), lo escrito (diarios) y lo hecho (observación).

3.4. PROCESAMIENTO Y RIGOR ANALÍTICO

El análisis de la información se realizó mediante procesos de codificación y categorización inductiva, buscando patrones de significado recurrentes en el discurso y la acción de los docentes. Para asegurar la credibilidad y validez de los hallazgos, se aplicó rigurosamente la triangulación de sujetos y de métodos. Siguiendo a Santos Guerra (1988), este procedimiento permite “hacer visible lo cotidiano”, contrastando las visiones de los propios docentes con la perspectiva de sus estudiantes y con la mirada del investigador.

Este cruce de perspectivas funcionó como un mecanismo de objetivación de la subjetividad. Al confrontar las autopercepciones del profesorado con la evidencia empírica de su práctica y la recepción de los estudiantes, emergieron las contradicciones y coherencias que estructuran los resultados de este capítulo. El rigor metodológico, por tanto, no provino de la estandarización, sino de la sistematicidad en la interpretación de estas múltiples voces que configuran el hecho educativo en filosofía.

4. RESULTADOS

El análisis hermenéutico de la información recabada permite visualizar un panorama complejo donde la enseñanza de la filosofía no es un acto neutro, sino un campo de fuerzas en tensión. Los resultados evidencian que el pensamiento didáctico del profesorado no es monolítico; por el contrario, se configura como un sistema dinámico donde conviven ideales pedagógicos emancipadores con prácticas de aula que, paradójicamente, tienden a la conservación de estructuras tradicionales. Esta dialéctica revela la lucha interna del docente por adaptar una disciplina milenaria a las exigencias burocráticas y estudiantiles de la universidad contemporánea.

Al contrastar los perfiles del Profesor Experimentado (G) y el Profesor Principiante (N), emergen diferencias sustanciales en la forma de

conceptualizar el acto educativo. Mientras que la experiencia parece otorgar seguridad ontológica en el manejo de contenidos, también sedimenta rutinas que dificultan la innovación. En contraparte, la inexperiencia del docente novel se suple con una mayor apertura a la experimentación didáctica y una preocupación genuina por el “otro”. A continuación, se desglosan estos hallazgos a través de las dimensiones que constituyen la arquitectura de la práctica docente.

4.1. LA PLANIFICACIÓN: LÓGICA DEL CONTENIDO VS. LÓGICA DEL SUJETO

En lo que respecta a la planificación didáctica, el Profesor Experimentado G muestra una tendencia a centrar su pensamiento preactivo en la estructura lógica de la disciplina. Sus decisiones giran predominantemente en torno a la selección y secuenciación de los temas filosóficos, priorizando la cobertura del canon sobre la adaptación a las características del grupo. En su discurso, la planificación aparece más como un instrumento administrativo de organización de contenidos que como una hipótesis de trabajo flexible, lo que sugiere una concepción del saber filosófico como un producto acabado que debe ser entregado, más que reconstruido (Zabalza, 2011).

Por otro lado, el Profesor Principiante N evidencia un enfoque más centrado en las condiciones de recepción del aprendizaje. Sus teorías declaradas y su práctica de planificación otorgan un peso significativo al diagnóstico del contexto, los conocimientos previos de los estudiantes y el tiempo real disponible. Esta preocupación por la alteridad en la relación pedagógica le permite diseñar estrategias más ajustadas a la realidad del aula, definiendo objetivos y actividades con una claridad que busca anticipar las dificultades de comprensión, alineándose con perspectivas más constructivistas del diseño curricular (Zabala, 2009).

Sin embargo, en ambos casos se detecta una carencia común: la falta de cuestionamiento profundo sobre los supuestos ideológicos que subyacen a la selección curricular. Aunque ambos docentes organizan sus clases, raramente explicitan por qué eligen ciertos autores y silencian a otros, lo que perpetúa un currículo oculto eurocéntrico. La planificación, entonces, se convierte en un ejercicio técnico de distribución de tiempos, dejando

de lado la reflexión política sobre qué filosofía merece ser enseñada hoy, una limitación que constriñe el potencial transformador de la asignatura.

En esa línea, los resultados evidencian una tensión epistemológica fundamental entre dos lógicas de planificación que reflejan visiones antagónicas del saber filosófico y del sujeto aprendiz. El profesor experto (G) reproduce inconscientemente un modelo transmisivo y jerárquico del conocimiento, donde la filosofía se presenta como un corpus cerrado y canónico que debe ser “cubierto”. Esta lógica no solo ignora la dimensión política del currículum —al naturalizar un canon eurocéntrico—, sino que también desvincula el contenido de la experiencia vital del estudiante, reduciendo la planificación a un acto administrativo.

En cambio, el profesor novel (N) intenta una aproximación más hermenéutica y situada, centrada en la alteridad y en las condiciones contextuales del aprendizaje. Sin embargo, ambos comparten una ceguera crítica ante los supuestos ideológicos que gobiernan la selección de contenidos. Esta ausencia de reflexión sobre el currículum oculto —qué voces se incluyen, cuáles se silencian y por qué— revela una limitación estructural en la formación docente: la falta de herramientas para problematizar el poder y la colonialidad en la construcción del saber filosófico. La planificación, así, se convierte en un ritual técnico que perpetúa un orden disciplinar tradicional, en lugar de ser un espacio para imaginar una filosofía descolonizadora y significativa para el contexto hondureño.

4.2. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS: LA PARADOJA DEL DISCURSO SOCRÁTICO

En el ámbito metodológico es donde la brecha entre teoría declarada y teoría en acción se hace más patente. Ambos docentes, en sus entrevistas, abogan por una enseñanza mayéutica, basada en el diálogo y el pensamiento crítico. El Profesor G defiende verbalmente la necesidad de superar la clase magistral; no obstante, la observación de aula revela que su práctica está fuertemente anclada en la exposición unidireccional. La “lección” sigue siendo el centro de gravedad, y la participación estudiantil, aunque permitida, suele limitarse a preguntas aclaratorias sobre el discurso del maestro, reafirmando involuntariamente el principio de autoridad (“Magister Dixit”).

El Profesor N, por su parte, intenta implementar dinámicas más participativas, pero se enfrenta a la resistencia de una cultura escolar pasiva y a su propia inseguridad como docente novel. Aunque integra herramientas tecnológicas y busca la interacción, en momentos de incertidumbre o silencio en el aula, tiende a replegarse hacia la exposición tradicional como mecanismo de defensa. Esto demuestra que la innovación metodológica no depende solo de la voluntad, sino de un repertorio de competencias docentes que permitan gestionar la incertidumbre del diálogo filosófico sin convertirlo en un caos ni en un monólogo.

Esta situación evidencia una tensión no resuelta: se quiere enseñar a filosofar (actividad), pero se termina enseñando historia de la filosofía (dato). La metodología empleada contradice a menudo el objeto de estudio; se busca la libertad de pensamiento a través de métodos que fomentan la dependencia intelectual del manual o del profesor. Esta contradicción no es percibida como tal por los docentes en el flujo de la clase, sino que solo emerge a través del análisis reflexivo posterior, lo que subraya la necesidad de espacios de formación que vayan más allá de lo instrumental.

La brecha entre el discurso pedagógico emancipador y las prácticas reales en el aula expone una paradoja performativa profunda: se proclama la mayéutica y el diálogo crítico, pero se ejecuta la lección magistral. Esta contradicción no es solo un déficit técnico, sino un síntoma de la inercia institucional y cultural que modela los cuerpos y los hábitos docentes. El profesor G, a pesar de su experiencia, reproduce un esquema bancario (en términos de Freire) donde el estudiante es un receptáculo pasivo.

El profesor N, aunque con mayor apertura, sucumbe ante la ansiedad del control y la presión por “cumplir” con el programa, retomando la exposición como refugio. Esto revela que la enseñanza de la filosofía está atrapada en un doble vínculo: se pretende enseñar a filosofar (actividad crítica y autónoma), pero se evalúa y estructura el tiempo como si se enseñara historia de la filosofía (contenido estático).

La verdadera innovación metodológica exige, por tanto, no solo voluntad, sino una revisión radical de las condiciones institucionales —ritmos, espacios, criterios de evaluación— que hacen posible o imposible

el diálogo filosófico auténtico. Mientras no se cuestionen estas estructuras, el aula seguirá siendo un escenario donde se simula el pensamiento crítico sin practicarlo realmente.

4.3. LA EVALUACIÓN: COHERENCIAS Y CONTRADICCIONES

La evaluación se presenta como el nudo gordiano de la práctica docente en Filosofía. El Profesor Experimentado G muestra una discrepancia notable: aunque se define como “ecléctico” y flexible en su discurso, en la práctica aplica esquemas rígidos basados en pruebas objetivas. En sus propias palabras, aplica “solamente dos pruebas objetivas a lo largo del periodo”, lo que reduce la riqueza del proceso de aprendizaje a momentos puntuales de calificación sumativa. Aunque en su diario reflexivo admite la necesidad de revisar si estas actividades son las adecuadas, la inercia de la costumbre prevalece sobre la intención de cambio.

En contraste, el Profesor Principiante N demuestra una mayor coherencia entre sus postulados y sus acciones evaluativas. Al incorporar la evaluación diagnóstica y formativa, utiliza los resultados no solo para calificar, sino para tomar decisiones pedagógicas, como la implementación de clases de refuerzo. Su apertura a la “evaluación entre pares” sugiere una concepción más democrática del saber, donde el estudiante es partícipe de su propia valoración. Esta postura se aleja del modelo punitivo y se acerca a una evaluación para el aprendizaje, más acorde con la naturaleza reflexiva de la filosofía.

Es imperativo señalar que, a pesar de estas diferencias, ambos docentes se encuentran en un proceso de transición. La evaluación sigue siendo el territorio donde más cuesta ceder el control. Mientras la enseñanza y la planificación pueden abrirse a la flexibilidad, la calificación sigue atada a normativas institucionales y a una cultura de la credencialización. El reto, evidenciado en estos resultados, es avanzar hacia perspectivas sociocríticas donde la evaluación deje de ser un mecanismo de fiscalización para convertirse en una extensión del diálogo filosófico mismo.

Desde este contexto resulta evidente que la evaluación emerge como el núcleo de resistencia al cambio en la práctica docente filosófica. En el profesor G se observa una esquizofrenia pedagógica: un discurso

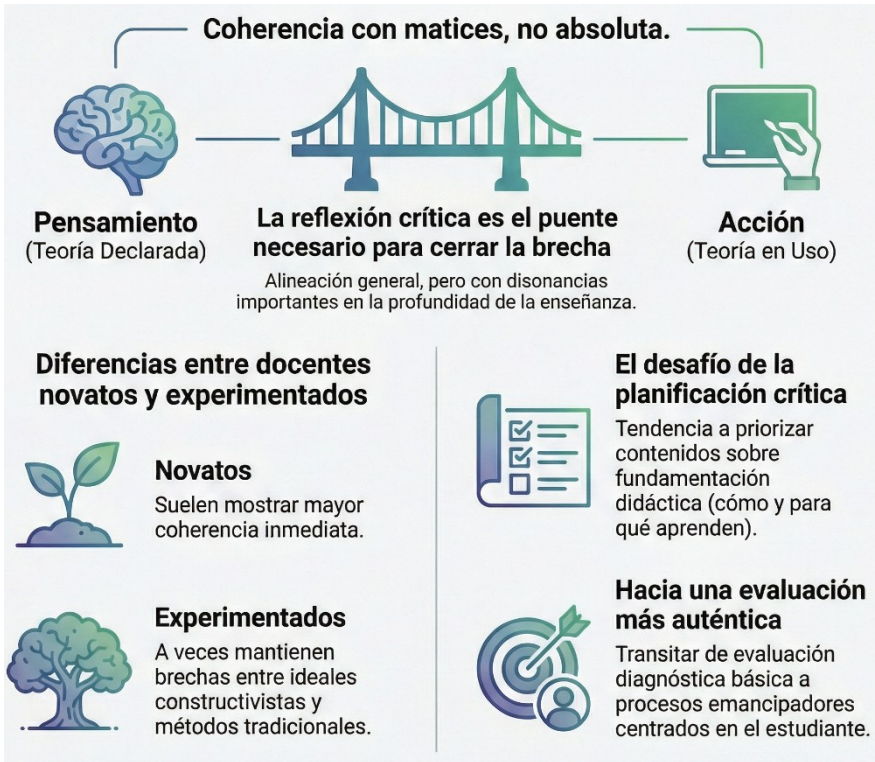
ecléctico y flexible contrasta con una práctica evaluativa rígida y reduccionista, anclada en pruebas objetivas que traicionan la naturaleza reflexiva y argumentativa de la filosofía. Esta incongruencia no es casual; refleja la colonización de la evaluación por lógicas institucionales de acreditación y control, que privilegian la medición sobre la comprensión.

Por otro lado, el profesor N encarna un esfuerzo genuino por alinear evaluación y aprendizaje, introduciendo prácticas formativas y dialógicas. Sin embargo, incluso en su caso, la evaluación sigue siendo el último bastión de la autoridad docente, donde cuesta renunciar al monopolio de la calificación. Ambos casos ilustran que la evaluación en filosofía no podrá transformarse mientras se la conciba como un apéndice administrativo y no como una dimensión ético-política del acto educativo.

El verdadero reto es trascender la “cultura de la credencialización” y avanzar hacia una evaluación dialógica y sociocrítica, donde la calificación sea una consecuencia natural de un proceso colectivo de indagación, y no su fin último. Esto implica repensar no solo las herramientas, sino la finalidad misma de la evaluación en el marco de una educación filosófica liberadora.

A modo de síntesis integradora, se presenta a continuación un esquema que condensa visualmente las tensiones y matices identificados en el pensamiento didáctico del profesorado de filosofía. Este gráfico refleja de manera estructural la coexistencia paradójica entre coherencias declarativas y disonancias prácticas, las divergencias entre docentes noveles y experimentados, y los desafíos pendientes en la planificación crítica y la evaluación auténtica. Lejos de ser una conclusión cerrada, el esquema opera como un mapa hermenéutico que visibiliza los nudos problemáticos que demandan una transformación profunda de la práctica docente filosófica.

FIGURA 1. La realidad de la docencia universitaria en el campo de la Filosofía



Fuente: elaboración propia

El esquema sintetiza con claridad una realidad educativa fracturada: la enseñanza de la filosofía navega en un espacio de contradicción performativa, donde se proclama la reflexión crítica mientras se reproducen, inconscientemente, estructuras pedagógicas que la inhiben. La aparente “coherencia con matices” no es un estado de equilibrio, sino el síntoma de un campo en tensión entre el ideal emancipador de la filosofía y las inercias institucionales y culturales que moldean la acción docente. La mayor coherencia observable en los docentes noveles no es necesariamente un indicador de madurez pedagógica, sino una ventana de oportunidad aún no colonizada por la rutina y el cansancio institucional; mientras que en los docentes experimentados, la brecha entre teoría y práctica revela cómo la experiencia, sin reflexión crítica, puede convertirse en un blindaje contra la innovación.

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación revelan que la enseñanza de la filosofía en la universidad transita por un terreno pantanoso, marcado por la disociación entre las intenciones formativas y las realidades pedagógicas. Al igual que señalan Jara, Bazán y Zuppa (2019), existe una tensión estructural entre el pensamiento didáctico del profesorado —nutrido de ideales críticos— y la ejecución de la enseñanza, que a menudo sucumbe a la inercia institucional. En el caso de la filosofía, esta brecha es particularmente dolorosa, pues la incoherencia metodológica no solo afecta el aprendizaje, sino que desvirtúa la esencia misma de la disciplina, convirtiendo el “amor por la sabiduría” en una administración burocrática de saberes.

La discusión que aquí se plantea no busca juzgar la labor docente, sino comprender las razones profundas de estas contradicciones. Siguiendo a Schön (1998), entendemos que el profesional reflexivo se construye en la acción; sin embargo, los datos sugieren que tanto el docente experimentado como el novel carecen de espacios sistemáticos para objetivar sus teorías implícitas. Esta ausencia de reflexión sobre la propia práctica perpetúa un ciclo de reproducción cultural donde se enseña como se fue enseñado, ignorando las demandas de una educación superior que, como indica Zabalza (2009), requiere competencias docentes específicas más allá de la erudición temática.

5.1. LA FRAGILIDAD DE LA IDENTIDAD DIDÁCTICA EN FILOSOFÍA

Uno de los puntos críticos que emerge del estudio es la fragilidad de la identidad didáctica del profesorado. Mientras que su identidad disciplinar (ser filósofo) es sólida, su identidad pedagógica (ser profesor de filosofía) se muestra vacilante. Esto concuerda con lo expuesto por Marcelo (2020) sobre los comienzos en la docencia, donde el profesorado novel, como el Profesor N, experimenta un “choque con la realidad” que lo lleva a refugiarse en métodos tradicionales por supervivencia. La paradoja reside en que, al intentar controlar la clase mediante la exposición, se sacrifica la incertidumbre necesaria para el filosofar genuino, transformando el aula en un espacio de certezas muertas en lugar de preguntas vivas.

Por otro lado, el docente experimentado (G) ilustra el riesgo de la “fossilización” de la práctica. Aunque su discurso incorpora elementos de flexibilidad, sus teorías en uso revelan una resistencia al cambio que se justifica bajo la premisa de la exigencia académica. Esta situación resuena con los planteamientos de Mas-Torelló y Olmos-Rueda (2016), quienes advierten que la experiencia por sí sola no garantiza la mejora docente si no va acompañada de una reflexión crítica constante. En filosofía, esto es letal: cuando el método se vuelve rígido, la disciplina pierde su carácter subversivo y se convierte en dogma, negando el pensamiento crítico que dice promover.

5.2. LA EVALUACIÓN COMO DISPOSITIVO DE CONTROL VS. APRENDIZAJE

La dimensión evaluativa se confirma como el bastión más resistente al cambio. A pesar de los discursos sobre la evaluación formativa y el aprendizaje autónomo, las prácticas observadas siguen ancladas en una lógica sumativa y credencialista. Tal como apuntan Alcaraz, Fernández y Sola (2012), la evaluación en la universidad suele operar como un mecanismo de poder más que como una herramienta pedagógica. En filosofía, evaluar mediante pruebas objetivas o ensayos reproductivos envía un mensaje contradictorio: “piensa por ti mismo, pero repite lo que dice el autor”. Esta incoherencia deslegitima el discurso docente y fomenta en los estudiantes una actitud estratégica orientada a aprobar, no a aprender.

Sin embargo, los intentos del Profesor N por introducir la evaluación entre pares y el diagnóstico inicial abren una grieta de esperanza. Estas prácticas emergentes sugieren que es posible transitar hacia modelos más coherentes con la naturaleza dialógica de la filosofía. La clave, como sugiere Perrenoud (2007), está en desarrollar competencias para gestionar la progresión de los aprendizajes, entendiendo la evaluación como un proceso de regulación continua. Mientras la evaluación no se transforme, cualquier innovación en la metodología de aula será percibida por los estudiantes como un “adorno” irrelevante frente a lo que realmente cuenta para la nota.

5.3. HACIA UNA RACIONALIDAD PRÁCTICA REFLEXIVA

La evidencia recolectada apunta a la necesidad urgente de superar la racionalidad técnica que domina la enseñanza universitaria actual. No se trata simplemente de aprender nuevas “técnicas didácticas”, sino de cuestionar los supuestos epistemológicos que sustentan la docencia. Como argumentan Bozu y Canto (2009), el profesorado universitario necesita reconstruir su saber docente desde la complejidad. En el caso de la filosofía, esto implica asumir que el contenido no es un fin en sí mismo, sino un medio para el desarrollo del pensamiento. La docencia debe dejar de ser una actividad solitaria y privada para convertirse en objeto de indagación pública y colaborativa.

Es aquí donde cobra sentido la transición hacia metodologías de investigación-acción o estudios de clase (Lesson Study) que permitan al profesorado verse a sí mismo en el espejo de la práctica. La disonancia cognitiva entre lo que el Profesor G y el Profesor N creen hacer y lo que realmente hacen es el punto de partida necesario para la transformación. Solo reconociendo esta brecha, documentada en este estudio, se puede comenzar a construir una didáctica de la filosofía que sea fiel a su vocación emancipadora. La transformación de las prácticas no vendrá de decretos institucionales, sino de la capacidad del docente para convertirse en investigador de su propia aula (Stenhouse, 2004; Zabalza, 2011).

5.3. HACIA UNA RACIONALIDAD PRÁCTICA REFLEXIVA

A pesar de las tensiones y discrepancias identificadas entre las teorías declaradas y en uso, el análisis cualitativo también visibiliza esfuerzos genuinos de transformación pedagógica que rompen con la hegemonía de la transmisión pasiva. Por ejemplo, en el ámbito metodológico, el Profesor Principiante N demuestra una transición efectiva hacia el aprendizaje situado al incorporar el análisis de problemas éticos aplicados, afirmando que utiliza “cuestiones de estudio de casos, sobre todo de casos reales”. Esta práctica se complementa con una democratización del poder evaluativo, ya que este docente también “utilizó evaluación entre pares”, promoviendo la autonomía y la co-construcción del juicio crítico.

Por su parte, el Profesor Experimentado G ilustra una notable innovación en la selección y contextualización sociocrítica de los contenidos al declarar: “Hemos diseñado nuestro espacio pedagógico basados en la propuesta de Ignacio Ellacuría de hacer una reflexión filosófica desde América Latina”. Estas evidencias empíricas demuestran que la consolidación de buenas prácticas en la enseñanza universitaria de la filosofía no depende exclusivamente de recursos externos sofisticados, sino de la disposición del docente para situar el aprendizaje, integrar el contexto local y fomentar el protagonismo intelectual del estudiantado.

6. CONCLUSIONES

La investigación realizada permite concluir que la enseñanza de la filosofía en el contexto estudiado se encuentra atrapada en una encrucijada epistemológica. Existe una fractura evidente entre las teorías declaradas por el profesorado, que abogan por la formación de un pensamiento crítico y autónomo, y las teorías en acción que gobiernan el aula, las cuales reproducen esquemas transmisivos y jerárquicos. Esta disonancia no es un acto voluntario de incoherencia, sino el síntoma de una cultura docente que ha naturalizado la clase magistral como la única forma legítima de “hacer filosofía”, relegando la mayéutica a un ideal retórico inalcanzable en la práctica cotidiana.

El análisis comparativo entre el docente experimentado y el novel revela que el tiempo, por sí solo, no resuelve estas tensiones. Mientras que el profesor experto ha sedimentado rutinas que le otorgan seguridad pero blindan su práctica ante la innovación, el profesor principiante navega en la incertidumbre, intentando aplicar nuevas metodologías sin el andamiaje pedagógico necesario para sostenerlas. Ambos perfiles evidencian que la experticia disciplinar es insuficiente para gestionar la complejidad del acto didáctico; se requiere, por tanto, una formación que trascienda el dominio de los autores filosóficos y aborde las competencias para gestionar la interacción y el aprendizaje en el aula.

La evaluación se erige como el bastión más conservador y resistente al cambio dentro del pensamiento didáctico del profesorado de Filosofía. A pesar de los intentos tímidos por diversificar los instrumentos de

calificación, la lógica sumativa y credencialista sigue prevaleciendo sobre la función formativa. Esta situación genera una contradicción pedagógica insostenible: se invita al estudiante a pensar libremente durante las sesiones de clase, pero se le exige repetir fielmente el canon durante los exámenes. Mientras los mecanismos de evaluación no se alineen con los propósitos emancipadores de la disciplina, cualquier intento de renovación metodológica quedará reducido a una innovación superficial.

Para finalizar, este estudio pone de manifiesto que la reflexión individual, aunque necesaria, resulta insuficiente para transformar las estructuras profundas de la práctica docente. La “soledad del aula” impide que el profesorado tome conciencia plena de sus teorías implícitas y de cómo estas obstaculizan el aprendizaje de sus estudiantes. Para superar la brecha entre el decir y el hacer, es imperativo transitar hacia modelos de desarrollo profesional basados en la colaboración y la observación mutua. Solo mediante la desprivatización de la docencia será posible construir una didáctica que no solo enseñe filosofía, sino que encarne el filosofar mismo, un desafío que requiere nuevas metodologías de intervención sistemática en la práctica.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Quiero extender mi agradecimiento a los profesores, estudiantes y directivos del Departamento de Filosofía de la Universidad Nacional Autónoma de Honduras (UNAH). Su apoyo esencial y su espíritu colaborativo fueron fundamentales para el desarrollo de este proyecto. Valoramos enormemente que nos permitieran ser parte de su dinámica académica y compartieran con nosotros sus experiencias e ideas, lo que ha servido de base para un estudio que espera aportar al diálogo educativo dentro de nuestra universidad.

8. REFERENCIAS

- Alcaraz, N.; Fernández, M. y Sola, M. (2012). La Voz del Alumnado en los Procesos de Evaluación Docente Universitaria. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 5(2), 26-39. <https://bit.ly/45PonIo>
- Bozu, Z. & Imbernón, F. (2016). La Formación Docente en Momentos de Cambios: ¿Qué nos Dicen los Profesores Principiantes Universitarios? *Profesorado*(3), 467-492. <https://bit.ly/462di6R>
- Bisquerra, R. (Coord.) (2009). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla, 2ª ed.
- Castillo, N. (2010). Acerca de los Paradigmas de la Investigación Educativa. *Revista Científico Pedagógica Mendive*, 33. <https://bit.ly/45FpWsD>
- De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de Enseñanza y su Relación con las Prácticas Docentes: Un Estudio con Profesores Universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101. <https://bit.ly/3Nrod3H>
- Fernández, M.; Alcaraz, N. y Sola, M. (2010). La Evaluación como Mejora de la Práctica Docente del Profesorado Novel: Una Experiencia en la Titulación de Magisterio de la Universidad de Málaga. *Universidad de Huelva, Evaluación y Calidad en la Universidad*. <https://bit.ly/3LVYsrP>
- Jara, M.; Bazán, S. y Zuppa, S. (2019). La Formación del Profesorado en Historia. Tensiones entre el pensamiento histórico y el pensamiento didáctico. Un estudio comparado. XXX Simposio Internacional Didáctica de las Ciencias Sociales. <https://bit.ly/4a1G3Dc>
- Jasso, R. D., García-Prieto, F. J., y García-Rojas, A. D. (2024). Metodologías activas en la universidad: Análisis bibliométrico internacional (2003–2023). *Formación Universitaria*, 17(4), 151–162. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062024000400151>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Marcelo, C. (2020). *Los Comienzos en la Docencia: Un Profesorado con Buenos Principios*. Octaedro.
- Martínez Godínez, V. (2013). *Paradigmas de Investigación: Manual Multimedia para el Desarrollo de Trabajos de Investigación, una Visión Desde la Epistemología Crítica*. Universidad de Sonora. <https://bit.ly/4a1bXzz>
- Mas Torelló, O. (2011). El Profesor Universitario: Sus Competencias y Formación. *Profesorado*, 15(3), 195-211. <https://bit.ly/3NEG0o5>
- Mendoza, A. (2018). *Pensamiento y conocimiento didáctico del contenido en profesores de ciencia novatos y experimentados de educación secundaria [Tesis doctoral]*. Universidad Complutense de Madrid.

- Moon, J. (1999). *Reflection in Learning and Professional Development: Theory and Practice*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203822296>
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar: Profesionalización y razón pedagógica*. Graó.
- Prieto, A. y Giménez, X. (2020). La enseñanza universitaria basada en la actividad del estudiante: evidencias de su validez. En N. De Alba Fernández y R. Porlán. *Docentes Universitarios: Una Formación Centrada en la Práctica*. Ediciones Morata.
- Quilabert, E., et al. (2023). *Innovación en la docencia para el fomento de las habilidades del siglo XXI*. Editorial Octaedro.
- Santos Guerra, M. (1988). La evaluación cualitativa de planes y centros de perfeccionamiento de profesorado: Una forma de mejorar la profesionalidad docente. *Investigación en la Escuela*, (6), 21-39. <https://bit.ly/4b82dVq>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Stenhouse, L. (2004). *La Investigación como Base de la Enseñanza*. Morata, 5ta ed.
- Suárez-Lantarón, B. (2023). Uso de metodologías activas en las aulas: Experiencia educativa de aprendizaje-servicio y fotovoz. *Revista de Docencia Universitaria*, 21(1), 53–69. <https://doi.org/10.4995/redu.2023.19310>
- Villanueva, J. (2006). La Filosofía y la Formación Docente Hacia la Construcción y Consolidación de una Praxis Educativa más Conciente, Crítica y Participativa. *Laurus*, 12(Num. ext.), 206-235. <https://bit.ly/49tBotx>
- Vain, P. (2012). El Enfoque Interpretativo en Investigación Educativa: Algunas Consideraciones Teórico-metodológicas. *Revista de Educación*, 4. http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/download/83/146
- Yin, R. (2018). *Case Study Research and Applications: Design and Methods*. Sage Publications, 6a ed.
- Zabala, A. (2008). *La práctica educativa. Cómo enseñar*. Graó.
- Zabalza, M. (2009). Pensamiento del Profesorado y desarrollo didáctico. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 4. <https://bit.ly/4a3UkPK>
- Zabalza, M. (2011). Metodología docente. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3). <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6015>

ANÁLISIS TEMÁTICO CON INTELIGENCIA ARTIFICIAL: UNA APLICACIÓN EN INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN TURISMO

JOSÉ LUIS XIMÉNEZ DE SANDOVAL
Les Roches Global Hospitality Education

1. INTRODUCCIÓN

La irrupción de la inteligencia artificial generativa, y en particular de modelos de lenguaje como ChatGPT, está transformando los procesos de producción de conocimiento y las prácticas de investigación académica. Desde su lanzamiento en noviembre de 2022, estas herramientas han sido adoptadas progresivamente por investigadores, docentes y estudiantes, generando un debate creciente sobre sus aplicaciones, beneficios y riesgos en el ámbito científico (Xames & Shefa, 2023).

En el campo del turismo, la literatura reciente pone de manifiesto la necesidad de profundizar en el impacto real de la IA en contextos específicos, más allá de aproximaciones generales (Bulchand-Gidumal et al., 2024). Aunque existen algunas contribuciones relevantes (Saydam et al., 2022; Grunder & Neuhofer, 2021), siguen siendo escasos los estudios que analizan su aplicación en sectores o actividades concretas.

En el entorno universitario, tanto profesores como investigadores y estudiantes ya utilizan herramientas como ChatGPT en diversas tareas académicas (Rahman et al., 2023). Sin embargo, su aplicación en metodologías específicas de investigación cualitativa continúa siendo limitada.

Diversos autores han destacado tanto las oportunidades como las limitaciones del uso de ChatGPT en la investigación científica. Por un lado, se señala su utilidad en tareas como la generación de ideas, la redacción de textos o la revisión de la literatura, así como su posible aplicación en el análisis cualitativo con volúmenes de datos reducidos (Xames & Shefa, 2023). Por otro, también se advierten riesgos asociados, como la

presencia de sesgos o el posible uso indebido de contenidos, lo que obliga a una supervisión rigurosa por parte del investigador, responsable último de la integridad de los resultados (Som, 2023). En esta línea, se reconoce que herramientas como ChatGPT pueden contribuir a mejorar la eficiencia del proceso de investigación y publicación, siempre que su uso se realice de manera crítica y controlada (Xames & Shefa, 2023).

En este contexto, el presente trabajo se inscribe en el marco de la transformación digital de la investigación académica, aportando una aplicación práctica del uso de ChatGPT en el análisis temático. Esta metodología, una de las más utilizadas en investigación cualitativa, permite identificar y estructurar patrones significativos dentro de datos textuales (Braun & Clarke, 2006).

El objetivo de este trabajo es evaluar el potencial de la inteligencia artificial como herramienta de apoyo metodológico y analizar sus implicaciones en la producción, interpretación y comunicación de resultados en investigación turística. En este sentido, el capítulo se alinea con el enfoque del volumen al examinar la transformación que la IA introduce en los procesos de investigación y en la generación de conocimiento en el ámbito turístico.

2. OBJETIVOS

Tradicionalmente, el análisis temático se ha apoyado en programas informáticos (Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software, CAQDAS), como ATLAS.ti, NVivo o MAXQDA, que permiten gestionar grandes volúmenes de datos, etiquetar fragmentos de texto y construir mapas temáticos de forma rigurosa y transparente.

Sin embargo, la reciente aparición de modelos de lenguaje generativos como ChatGPT introduce nuevas posibilidades en este campo. Surge de inmediato la siguiente cuestión: ¿puede una herramienta basada en IA generar un análisis temático con un nivel de calidad comparable al que produce un investigador humano?

El objetivo principal de este estudio es analizar el potencial de la inteligencia artificial generativa, concretamente ChatGPT, como herramienta de apoyo en la aplicación del análisis temático en investigación cualitativa.

De manera específica, se plantean los siguientes objetivos:

1. Evaluar la capacidad de ChatGPT para asistir en las distintas fases del análisis temático (codificación, generación de temas, revisión e interpretación de resultados).
2. Analizar el grado de coherencia y utilidad de los resultados generados por la IA en comparación con los criterios metodológicos establecidos en la literatura.
3. Identificar las ventajas, limitaciones y riesgos asociados al uso de herramientas de IA en el análisis cualitativo de datos.
4. Con ello, el estudio contribuye al debate sobre la integración de la inteligencia artificial en la investigación académica, especialmente en contextos aplicados al turismo.

3. METODOLOGÍA

Este trabajo se encuadra dentro de un proyecto de investigación sobre el uso de la IA en la industria hotelera, donde se han realizado 50 entrevistas semiestructuradas a cuatro grupos que representan el ecosistema educativo y profesional del turismo:

1. Profesores universitarios de turismo y gestión hotelera
2. Estudiantes universitarios de turismo y hospitality
3. Profesionales del sector turístico
4. Clientes /Huéspedes

Las entrevistas semiestructuradas son consideradas como la columna vertebral de muchos de las investigaciones cualitativas en ciencias sociales (Cambell et al., 2013). Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo intencional, buscando diversidad en edad, experiencia profesional y nivel de exposición a la inteligencia artificial.

Las entrevistas se llevaron a cabo en el mes de octubre de 2025, de forma presencial, por teléfono y en línea. Todos los entrevistados, sean del tipo

que sea (profesores, alumnos o profesionales), respondieron a un mismo cuestionario con las 10 preguntas que aparecen a continuación.

1. ¿Qué herramientas de IA utilizas?
2. ¿Para qué usas la IA?
3. ¿Qué ventajas tiene para ti usar la IA?
4. ¿En qué medida confías en la IA?
5. ¿Has recibido formación en IA en los últimos dos años?
6. ¿Necesitas formación en IA?
7. ¿Qué te impide usar la IA con más frecuencia o intensidad?
8. ¿Qué cosas nuevas harás con la IA dentro de dos o tres años?
9. ¿Qué cosas dejarás de hacer porque la IA lo hará por ti en 2-3 años?
10. ¿Qué peligros tiene la IA?

En este trabajo, el foco no se sitúa en la presentación de los resultados obtenidos, sino en la descripción detallada del proceso metodológico seguido para la elaboración de un análisis temático mediante el uso de ChatGPT.

Para ello se han seleccionado de forma aleatoria una muestra de seis encuestas del total de encuestas realizadas para explicar con datos reales todo el proceso del análisis temático, en el que vamos a seguir paso a paso las 6 fases sugeridas por Braun & Clarke (2006) en su obra seminal. En lugar de usar Atlas.ti o software similar se va a utilizar ChatGPT como herramienta para elaborar el análisis temático.

Las preguntas se diseñaron para obtener respuestas breves y concisas, lo que como señalan Campbell et al. (2013), implica un único código para cada respuesta, que a su vez facilita el trabajo de codificación, porque como indica Fahy (2001), con este tipo de preguntas se trata de asegurar la capacidad discriminante del conjunto de códigos, es decir, evitar la ambigüedad a la hora de categorizar los textos.

El objetivo del análisis temático es triple:

1. Condensar amplias cantidades de datos en formato de texto,
2. Establecer relaciones entre el objetivo de la investigación y los hallazgos obtenidos de los datos y

3. Desarrollar un modelo o teoría a partir de los textos analizados (Thomas,2023)

Para ayudar a alumnos e investigadores interesados en conocer el análisis temático, en el siguiente apartado y a modo de guía, se explica paso a paso el proceso completo desde la transcripción de las encuestas hasta el informe final.

Las preguntas semiabiertas se diseñaron de manera que las respuestas fueran cortas y dieran poco margen a cometer un error en la interpretación. Por este motivo no fue necesario grabar las entrevistas y el investigador pudo ir tomando nota de las respuestas en su mayoría cortas.

Posteriormente como proceso de triangulación, una vez transcritas las respuestas fueron enviadas a los entrevistados para su cotejo y verificación.

El investigador mantuvo en todo momento el control del proceso analítico, validando los códigos, revisando los temas propuestos y tomando las decisiones finales sobre la interpretación de los resultados. De este modo, se garantiza la coherencia metodológica y se minimiza el riesgo de sesgos derivados del uso de la IA.

4. RESULTADOS

Los resultados de este estudio no se centran en los hallazgos empíricos de las entrevistas, sino en la evaluación del proceso de análisis temático asistido por IA y su viabilidad metodológica.

Para realizar unq análisis temático, es recomendable seguir fase a fase la metodología propuesta por Braun y Clarke (2006). Así se ha hecho en este trabajo.

FASE 1: FAMILIARIZARSE CON LOS DATOS

Esta fase implica leer todas las entrevistas detenidamente. Si bien esto es labor del investigador que deberá dedicar un tiempo a leer cada una de las entrevistas, ChatGPT puede ayudar en esta fase a transcribir las entrevistas. Para ello, es conveniente indicarle a ChatGPT que transcriba las entrevista situando cada frase en una línea diferente. De este

modo facilitamos el posterior proceso de codificación que realizará ChatGPT y también facilitamos el proceso de revisión de esa codificación por parte del investigador.

El investigador se encargó de leer las preguntas con las respuestas de cada entrevistado y ChatGPT transcribía cada entrevista. Posteriormente el investigador copió las transcripciones a un archivo Excel donde cada fila recogía una frase del entrevistado.

La instrucción (prompt) que se le dio a ChatGPT fue la siguiente:

Voy a leer una entrevista. Por favor, transcriba exactamente lo que digo, sin resumir ni corregir nada. Coloque cada oración o unidad de significado en una línea aparte, separada por un salto de línea (Intro).

No añada números, guiones ni comentarios; solo una línea por oración. El objetivo es preparar el texto para la codificación abierta línea por línea en un análisis temático. Una vez realizada las transcripciones estas serán copiadas en una hoja de Excel

La tabla 1 muestra un extracto de la transcripción de la primera entrevista:

TABLA 1. *Transcripción entrevista 1 (extracto)*

Pregunta 1: ¿Qué herramientas de la IA utilizas?
Respuesta 1: ChatGPT de pago y Copilot.
Pregunta 2: ¿Para qué usas la IA?
Respuesta 2: Como profesor para la creación de ejercicios y buscar contenidos.
A nivel personal, traducción de textos y planificar viajes.
También lo he utilizado para comparar fertilizantes, identificar los pros y contras y me ha dado información que el vendedor no me había facilitado.
Pregunta 3: ¿Qué ventajas tiene para ti usar la IA?
Respuesta 3: Ahorro de tiempo y llegar a donde no sé llegar con las búsquedas tradicionales en Google.

De esta manera se fueron transcribiendo con la ayuda de ChatGPT todas las entrevistas y se guardaron en un archivo Excel, para su lectura y análisis.

FASE 2: GENERACIÓN DE CÓDIGOS

La generación de códigos (coding) consiste en resumir en una palabra o en varias palabras el contenido de una frase o un segmento del texto.

Esta labor que incluso en sofisticados programas como Atlas ti o Nvivo debe hacerse de forma cuasi, se puede automatizar mediante una buena instrucción (prompt) para que el proceso de codificación lo realice ChatGPT. En cualquier caso, será el investigador quien validará y aceptará los códigos propuestos por la IA o los modificará según su experiencia y conocimiento.

Como a cualquier ayudante, asistente o colaborador, a ChatGPT hay que darle unas instrucciones muy claras sobre lo que debe hacer y cómo debe hacerlo. El siguiente prompt recoge las instrucciones dadas a la IA para completar el proceso de codificación de una entrevista.

Eres un investigador cualitativo experto en turismo y gestión hotelera. Aplica un análisis temático (Thematic Analysis) siguiendo la metodología de Braun y Clarke (2006). Responde con un estilo analítico y preciso, como si la temperatura del modelo fuera baja (≈ 0.2), para garantizar consistencia y reproducibilidad. Voy a darte una transcripción de una entrevista. Analiza el texto línea por línea y realiza una codificación inicial abierta siguiendo estas pautas:

1. Identifica ideas o significados relevantes sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) en turismo y hostelería.
2. Crea un listado de códigos, cada uno con:
3. un nombre breve y claro (2–5 palabras),
4. una definición operacional, y una cita textual breve (máx. 2 líneas).
5. No infieras ni interpretes más allá de lo que dice el texto.
6. No resumas ni generes temas todavía; solo codifica.
7. Devuelve la información en formato de tabla con las columnas:
8. Código
9. Definición operacional
10. Cita textual

Es importante añadir en el prompt el concepto de temperatura.

La temperatura es un parámetro, con valores entre 0 y 1, que controla el grado de aleatoriedad o creatividad del modelo, es decir el margen de libertad que el investigador le asigna a ChatGPT a la hora de realizar su trabajo.

Si se quiere gestionar la creatividad y subjetividad del modelo, conviene incluir explícitamente la temperatura en las instrucciones para guiar el estilo de respuesta.

Si se elige una temperatura baja (0 – 0.2), las respuestas serán más consistentes, literales y reproducibles. Esta es la que se utiliza en investigación cualitativa, codificación y análisis textual.

Una temperatura media (0.5) permite más variación, es útil si se buscan ideas nuevas o interpretaciones exploratorias.

Finalmente, con una temperatura alta (0.8 - 1.0) se consigue más creatividad e imprevisibilidad en las respuestas, lo que puede introducir sesgo e inconsistencia.

Al aplicar el prompt anterior a cada una de las entrevistas, ChatGPT proporciona una colección de códigos (codebook). Por ejemplo, para la primera entrevista la IA ha propuesto un total de 20 códigos, entre los que se encuentran los siguientes: Uso profesional de IA, Uso no académico: decisiones de compra, IA como fuente de información más completa, Ventaja: superar limitaciones de búsqueda tradicional, Confianza parcial en la IA, Verificación de fuentes, Formación institucional en IA

Además, para cada código, como se aprecia en la tabla 2, la IA nos ofrece su definición y una cita literal de la frase asociada a dicho código.

TABLA 2. Codebook de la entrevista 1 (Extracto)

Código	Definición operacional	Cita textual
Uso personal: traducción y viajes	Utilización de la IA para traducir textos y planificar viajes personales	“A nivel personal, traducción de textos y planificar viajes.”
Ventaja: ahorro de tiempo	Consideración de la IA como herramienta para realizar tareas más rápido	“Ahorro de tiempo.”
Detección de errores en IA	Identificación de errores factuales en las respuestas de la IA	“Le pregunté por un actor... y eso es falso.”

FASE 3: BÚSQUEDA DE TEMAS

En esta fase se trata de agrupar los códigos generados en la fase anterior en familias, categorías o temas.

En este caso el prompt proporcionado a ChatGPT es muy sencillo

Agrupe los códigos de la tabla adjunta en temas y subtemas coherentes, defina cada tema en 1 o 2 oraciones y enumere los códigos asociados. (Adjuntamos el codebook elaborado en la fase anterior)

La tabla 3 muestra un extracto de los resultados que nos proporciona la IA, con tres columnas donde aparecen los temas propuestos, una breve descripción de cada tema y los códigos asociados a cada tema.

TABLA 3. Codebook de temas propuestos (extracto)

Tema	Descripción resumida	Códigos asociados
1. Adopción y herramientas de IA	Qué herramientas se usan y con qué frecuencia; diferencias entre pago/gratis y entre sectores.	ChatGPT, Copilot, Gemini, DeepSeek, Perplexity, múltiples cuentas, barrera: coste.
2. Usos de la IA	Aplicaciones concretas en enseñanza, trabajo y vida cotidiana.	Elaborar informes, estructurar ideas, traducir, planificar viajes, organizar tareas, redactar correos, marketing hotelero, chatbot, auditorías.

En este caso la IA ha propuesto agrupar todos los códigos obtenidos en las distintas entrevistas en un total de 10 temas: (1) Adopción y herramientas de IA, (2) Usos de la IA, (3) Beneficios percibidos, (4) Confianza y control, (5) Formación y aprendizaje, (6) Obstáculos y barreras, (7) Transformación de tareas / Automatización, (8) Impactos en empleo y sector hotelero, (9) Riesgos y dilemas éticos, (10) Futuro e incertidumbre

FASE 4: REVISIÓN DE LOS TEMAS (DECISIONES A TOMAR)

En esta nueva fase ChatGPT revisa los temas, los evalúa y propone una serie de decisiones a tomar. La tabla 4 presenta un extracto de las evaluaciones realizadas por la IA de cada uno de los temas propuestos en la fase anterior.

TABLA 4. *Revisión de los temas (extracto)*

Tema preliminar	Evaluación	Decisión	Justificación
1. Adopción y herramientas de IA	Coherente	Mantener	Delimita el ecosistema (herramientas, pago/gratis, cuentas).
6. Obstáculos y barreras	Incompleto	Ampliar a “barreras organizacionales”	Se incorpora “falta de implantación general” y “resistencia al cambio”.
8. Impactos en empleo y sector	Parcialmente solapado	Fusionar con “Futuro e incertidumbre” → “Visiones de futuro e impacto sectorial”	Reduce solape y recoge narrativas macro (optimismo/pesimismo, pymes vs. cadenas).

La categoría “Coherente” indica que el tema es internamente consistente, las citas y códigos que lo componen tienen una clara conexión conceptual y el tema tiene un sentido claro y delimitado, sin incluir datos que pertenezcan a otro tema.

La categoría “Parcialmente solapado” indica que hay códigos o citas que podrían pertenecer a más de un tema, o los límites conceptuales no

están claros. En este caso, puede que dos temas aborden aspectos muy próximos. Aquí el investigador debe revisar los límites entre ambos temas o fusionarlos. No hay que descartar que a veces, un subtema esté mal ubicado.

Por último, la categoría “Incompleto” hace referencia a aquellos temas que no se encuentran suficientemente desarrollados o definidos. En estos casos, los datos disponibles resultan insuficientes, las citas no respaldan de manera clara la idea principal o el tema presenta un alcance excesivamente amplio o impreciso. Como consecuencia, se observa una falta de coherencia interna o de densidad conceptual. En tales situaciones, puede resultar conveniente subdividir el tema o integrarlo con otros afines.

Fase 5: Definir y nombrar los temas

En esta fase la IA proporciona el codebook definitivo de temas con definiciones, códigos asociados y citas textuales de las entrevistas. El investigador puede mantener el codebook anterior, realizar los cambios sugeridos por la IA, o realizar cualquier otro cambio que considere conveniente. En este caso se le indicó a ChatGPT que aplicara las medidas propuestas en la fase anterior.

El resultado de esta fase es la colección definitiva de temas, que se presenta junto con sus definiciones, códigos asociados y citas textuales.

En este caso, y tras realizar las modificaciones propuestas en la fase anterior, los 10 temas iniciales, se han visto reducidos a 9 temas definitivos: (1) Adopción y herramientas de IA, (2) Usos de la IA (académicos, profesionales y cotidianos), (3) Beneficios y accesibilidad, (4) Confianza, calidad y verificación, (5) Formación y aprendizaje, (6) Barreras y limitaciones, (7) Transformación de tareas (automatización cercana), (8) Experiencia del cliente y humanización del servicio, (9) Visiones de futuro e impacto sectorial. La tabla 5 muestra un extracto del resultado obtenido.

TABLA 5. Codebook definitivo (extracto)

Tema	Definición	Códigos	Citas
1. Adopción y herramientas de IA	Panorama de herramientas y modalidades de acceso (ChatGPT, Copilot, Gemini, DeepSeek, Perplexity), distinguiendo uso personal/profesional y planes pago/gratuito, incluidas estrategias como múltiples cuentas para sortear límites.	ChatGPT pago/gratis; Copilot; Gemini/DeepSeek/Perplexity; múltiples cuentas.	"ChatGPT de pago y Copilot." (Profesor) · "ChatGPT de pago, 24 euros al mes." (Alumno)

Fase 6: Elaboración del informe.

El análisis temático concluye con la elaboración de un informe.

Si bien lo recomendable es que el investigador realice directamente el informe, nada impide que pueda solicitar a la IA que elabore un informe preliminar sobre el trabajo realizado para posteriormente realizar los cambios y ajustes que el investigador considere oportuno.

Lo importante es transmitir transparencia en la conexión entre los datos y sus conclusiones, esto permite al lector comprender el rol jugado por el investigador y el proceso de análisis de los datos (Skjott-Linneberg & Korsgaard, 2019). Como indican estos autores, el proceso de interpretación de los resultados siempre formará parte del trabajo del investigador.

En este trabajo, y para responder a la pregunta inicialmente planteada, se le ha pedido a la IA que también realice el proceso de interpretación de los resultados.

El informe final realizado por ChatGPT consta de dos partes: Una introducción que incluye una síntesis de los resultados, una descripción del proceso de recogida de datos, y unas breves consideraciones éticas. En la segunda parte del informe, se explican con detalle cada uno de los temas identificados, incluyendo citas textuales para ayudar a la interpretación de estos.

A continuación, mostramos un extracto del informe elaborado por ChatGPT como fase final del análisis temático. Por limitaciones de espacio, se muestra la introducción completa y las explicaciones de los dos primeros temas:

INFORME FINAL: SÍNTESIS INTERPRETATIVA

En conjunto, los resultados muestran que los tres grupos (profesores, estudiantes y profesionales) comparten una visión instrumental, pragmática y mayoritariamente positiva de la IA.

Las diferencias más notables aparecen en la aplicación práctica: los estudiantes priorizan el apoyo académico y personal; los profesores, la generación de materiales y revisión de textos; y los profesionales, la mejora de procesos administrativos y de comunicación con clientes.

Sin embargo, todos coinciden en que la dimensión humana y la capacidad crítica siguen siendo irremplazables, y que el reto principal del sector turístico no es tecnológico, sino organizacional y formativo.

RECOGIDA DE DATOS

El guion de entrevista consistió en 10 preguntas semiestructuradas, comunes a los tres grupos, diseñadas para explorar el conocimiento, uso y percepción de la inteligencia artificial en el ámbito turístico.

Las preguntas abordaron temas como:

1. Las herramientas de IA utilizadas,
2. Los usos personales y profesionales,
3. Las ventajas y limitaciones percibidas,
4. El nivel de confianza en la IA,
5. La formación recibida y las necesidades formativas,
6. Los cambios esperados en el futuro, y los posibles riesgos y efectos sobre el empleo.

Esta estructura permitió recoger respuestas comparables entre los distintos perfiles, manteniendo a la vez la flexibilidad característica de las entrevistas semiestructuradas.

CONSIDERACIONES ÉTICAS

La participación fue voluntaria y se garantizó la confidencialidad de las respuestas. Todos los participantes fueron informados de los objetivos

del estudio y otorgaron su consentimiento informado. Los datos fueron anonimizados antes de su análisis y manejo en las herramientas digitales.

TEMAS IDENTIFICADOS

El análisis temático de las seis entrevistas realizadas (dos profesores universitarios de turismo, dos estudiantes de grado y máster, y dos profesionales del sector hotelero) permitió identificar nueve temas principales relacionados con el uso, la percepción y el impacto de la inteligencia artificial (IA) en los ámbitos académico y turístico.

INTERPRETACIÓN ESTRUCTURAL

Los temas se agrupan en tres macrodominios:

1. Adopción y herramientas → Cómo se introduce la IA en la práctica.
2. Usos y beneficios → Qué hacen las personas con la IA y qué obtienen de ella.
3. Percepciones y futuro → Cómo valoran la calidad, la ética, la formación y el impacto futuro.

Los temas 1–3 reflejan la dimensión funcional.

Los temas 4–6 capturan la dimensión crítica y reflexiva.

Los temas 7–9 proyectan la dimensión transformadora y ética.

A continuación, se describen los resultados de manera detallada, ilustrados con citas representativas.

TEMA 1. ADOPCIÓN Y HERRAMIENTAS DE IA

Los participantes utilizan una variedad de herramientas de inteligencia artificial, con ChatGPT como la más citada. La versión gratuita es la más común, aunque algunos usuarios —principalmente estudiantes y profesores— recurren a la versión de pago para obtener mejores prestaciones o evitar limitaciones. Otros nombres mencionados fueron Copilot, Gemini, Perplexity y DeepSeek, esta última destacada por su rendimiento técnico.

Un patrón recurrente es el uso de múltiples cuentas para sortear restricciones de uso, lo que refleja tanto la alta dependencia como la falta de infraestructura institucional.

“No utilizo el ChatGPT de pago. Tengo muchas cuentas distintas.” (Alumno)

“DeepSeek es gratis y no tiene límites.” (Profesor)

TEMA 2. USOS DE LA IA (ACADÉMICOS, PROFESIONALES Y COTIDIANOS)

Los usos de la IA son amplios y funcionales, abarcando desde tareas académicas y laborales hasta aspectos personales de la vida diaria.

Entre los profesores, la IA se emplea para estructurar ideas, elaborar informes, revisar textos y traducir documentos.

“ChatGPT me ayuda a estructurar los informes del hotel.” (Profesional)

Los estudiantes la utilizan para redactar, traducir, crear rutinas o planificar viajes, además de generar contenidos o ideas para trabajos académicos:

“La uso para hacer un calendario inteligente; le digo lo que tengo que hacer y me da un horario.” (Alumno)

En el ámbito profesional hotelero, la IA aparece también en procesos de comunicación y marketing, como chatbots corporativos o banners promocionales, así como en el diseño de informes para auditorías. Algunos entrevistados reconocen un potencial futuro en la personalización de experiencias para clientes, aunque admiten que “todavía no se usa en hoteles pequeños”.

RECURSOS ADICIONALES.

Además de realizar el análisis temático en las seis fases propuestas por Braun & Clarke (2006) la IA nos proporciona otras utilidades para completar el estudio.

1. Matriz Temas-Participantes

En primer lugar, ChatGPT puede elaborar la matriz de frecuencias (matriz Temas-Participantes) que aparece en la tabla 6, donde se asigna un

valor de 1 cuando el tema aparece en la entrevista y un valor de 0 en caso contrario.

TABLA 6. Matriz Temas-Participantes

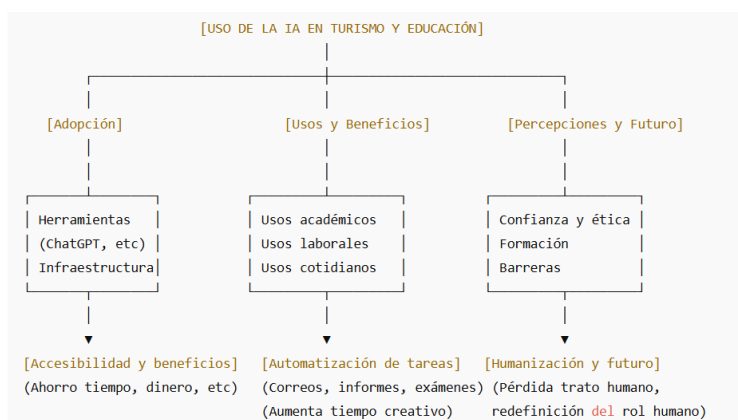
Participante	T1 Adopción y herramienta	T2 Usos (acad/pro/co)	T3 Beneficios y accesos	T4 Confianza, calidad, calificación	T5 Formación y limitación	T6 Barreras y limitación	T7 Transformación de	T8 Experiencia	T9 Visiones de futuro e
PROF1	1	1	1	1	1	1	0	0	0
ALUM1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
PROF2	1	1	1	1	1	1	1	1	1
ALUM2	1	1	1	1	1	0	1	0	1
PRO1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
PRO2	1	1	1	1	1	0	1	1	1
Totales (n=6)	6	6	6	6	6	4	5	4	5

2. Gráfico-Esquema

Otro recurso que ChatGPT pone a disposición de los investigadores es la elaboración de mapas conceptuales y diagramas.

La figura 1 muestra el esquema resumen de la investigación realizado con la IA

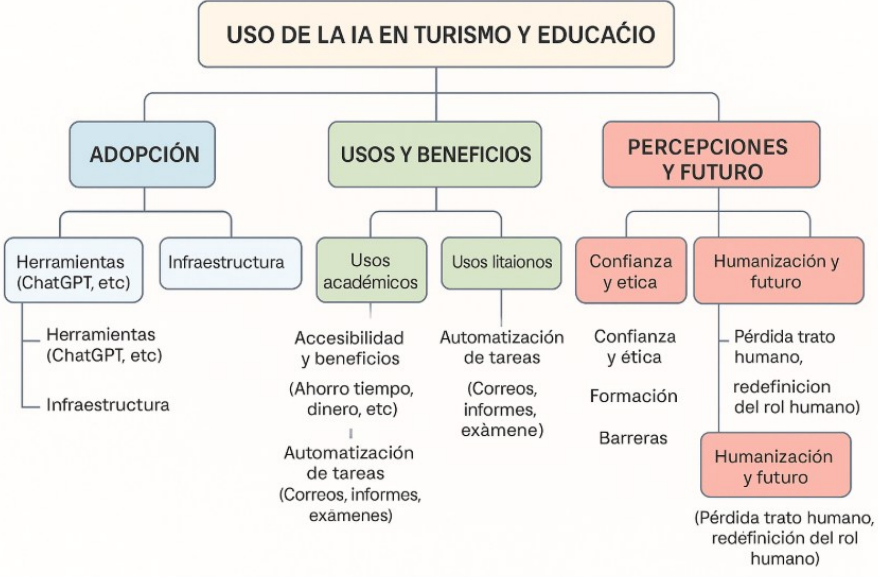
FIGURA 1. Esquema básico



Si bien ChatGPT ofrece por defecto unos gráficos poco vistosos, basta con pedirle unos gráficos más elaborados para que nos proporcione un gráfico visualmente más atractivo como aparece en la figura 2. En este caso, la instrucción (prompt) que se le dio a ChatGPT fue la siguiente:

¿Puedes representarlo de un modo más visual y atractivo, por ejemplo como un diagrama tipo árbol?

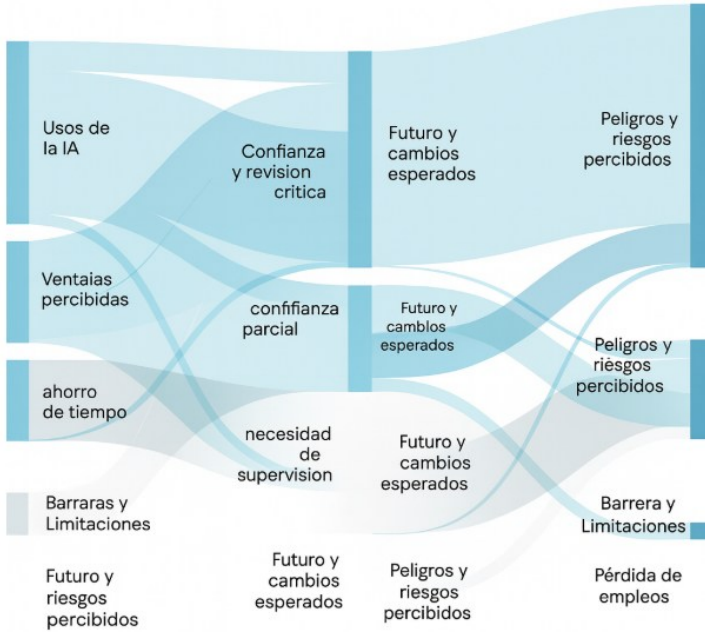
FIGURA 2. Esquema mejorado



3. Gráfico de Sankey

ChatGPT también puede crear un gráfico de Sankey como el de la figura 3. Si bien no es dinámico, ya que no permite resaltar los temas al acercar el puntero del ratón, puede acompañarse como imagen en un informe o documento.

FIGURA 3. Gráfico de Sankey



4. Resumen-Esquema

Por último, ChatGPT nos puede proporcionar un resumen con los aspectos más destacados de cada tema. A modo ilustrativo se presenta a continuación el resumen de los dos primeros temas.

Tema 1. Adopción y herramientas de IA

- ChatGPT (gratuito / de pago)
- Copilot, Gemini, DeepSeek, Perplexity
- Multicuenta / uso paralelo
- Infraestructura institucional insuficiente

Tema 2. Usos de la IA (académicos, profesionales y cotidianos)

- Creación de materiales docentes
- Revisión / traducción de textos
- Organización personal (viajes, rutinas, horarios)
- Comunicación con clientes (chatbots, banners, informes)
- Planificación / auditorías / marketing

5. DISCUSIÓN

El presente estudio aporta evidencia empírica que refuerza los planteamientos de trabajos previos que han analizado el potencial de ChatGPT y de los modelos de lenguaje generativos en la investigación científica (Xames & Shefa, 2023; Rahman et al., 2023; Dwivedi et al., 2023).

Los resultados obtenidos confirman que, mediante el uso de prompts claros, estructurados y metodológicamente alineados con el enfoque de Braun y Clarke (2006), ChatGPT puede desempeñar un papel relevante como asistente en la investigación cualitativa, especialmente en el análisis temático.

Uno de los principales hallazgos de este trabajo es la posibilidad real de automatizar una parte sustancial de las tareas tradicionalmente manuales del análisis cualitativo. Procesos como la transcripción, la codificación inicial, la agrupación de códigos en temas, la revisión temática y la elaboración de borradores interpretativos pueden ser realizados de forma eficiente por la IA, reduciendo significativamente la carga operativa del investigador.

Este resultado supone un cambio relevante respecto a la percepción histórica de la investigación cualitativa como una metodología intensiva en tiempo y esfuerzo manual, incluso cuando se utilizan programas CA-QDAS como ATLAS.ti o NVivo.

En este sentido, los resultados permiten establecer un paralelismo claro con la evolución del análisis cuantitativo. Del mismo modo que los investigadores cuantitativos delegaron progresivamente los cálculos matemáticos y estadísticos en herramientas informáticas, centrando su labor en el diseño metodológico, la recogida de datos y la interpretación,

este estudio demuestra que la investigación cualitativa puede avanzar hacia un modelo similar.

La IA no sustituye al investigador, pero sí reconfigura su rol, desplazándolo desde la ejecución técnica hacia tareas de mayor valor intelectual y reflexivo.

No obstante, los resultados también ponen de manifiesto que la automatización no implica neutralidad epistemológica. Tal como señalan Braun y Clarke (2006) y Kiger y Varpio (2020), el análisis temático no es un procedimiento mecánico, sino un proceso interpretativo. En este trabajo se observa que, aunque ChatGPT puede generar códigos, temas y estructuras analíticas coherentes, la validación, revisión crítica y toma de decisiones finales siguen siendo responsabilidad exclusiva del investigador humano.

La IA actúa como un asistente altamente eficiente, pero carece de la contextualización teórica, la sensibilidad disciplinar profunda y la responsabilidad ética necesarias para asumir el rol de autor.

Este aspecto conecta directamente con las preocupaciones expresadas en la literatura sobre los riesgos del uso de IA en investigación, como la reproducción de sesgos, la pérdida de pensamiento crítico o la falsa sensación de objetividad (Som, 2023; Dwivedi et al., 2023).

Los resultados de este estudio refuerzan la idea de que el valor de ChatGPT no reside en sustituir al investigador, sino en ampliar sus capacidades analíticas, siempre que exista supervisión constante, revisión humana y transparencia metodológica.

Otro aporte relevante de este trabajo es su potencial pedagógico. La posibilidad de realizar análisis temáticos completos con el apoyo de ChatGPT puede contribuir significativamente a acercar la investigación cualitativa a estudiantes universitarios, especialmente a aquellos procedentes de disciplinas tradicionalmente dominadas por el análisis cuantitativo. Al reducir la complejidad técnica inicial, la IA puede facilitar la comprensión de los principios del análisis cualitativo, fomentando una formación metodológica más equilibrada y plural.

Finalmente, este estudio contribuye al debate emergente sobre el papel de la IA en la investigación social aplicada al turismo. En un contexto

donde la industria turística se enfrenta a una creciente digitalización y transformación tecnológica, resulta coherente que las metodologías de investigación evolucionen en paralelo.

El uso de ChatGPT como herramienta metodológica no debe interpretarse como una amenaza a la rigurosidad científica, sino como una oportunidad para democratizar el acceso a la investigación cualitativa, mejorar la eficiencia de los procesos y reforzar la transparencia analítica.

En conjunto, los resultados sugieren que la integración responsable de ChatGPT en el análisis temático no solo es viable, sino metodológicamente pertinente, siempre que se mantenga el principio fundamental de la investigación cualitativa: el investigador continúa siendo el intérprete último del significado de los datos.

Desde una perspectiva teórica, estos resultados se relacionan con la creciente literatura sobre la hibridación entre capacidades humanas y sistemas de inteligencia artificial en la producción de conocimiento. En este sentido, el uso de herramientas como ChatGPT puede interpretarse como una extensión cognitiva del investigador, que amplifica su capacidad analítica sin sustituir su juicio interpretativo.

Asimismo, el estudio contribuye a la discusión metodológica en turismo, donde las aproximaciones cualitativas han estado tradicionalmente limitadas por su elevada carga operativa. La incorporación de IA puede reducir esta barrera, facilitando su adopción y diversificación metodológica.

No obstante, este proceso plantea interrogantes epistemológicos relevantes en relación con la autoría, la transparencia y la reproducibilidad del análisis cualitativo, que requieren una reflexión crítica adicional.

Como principal limitación del estudio destaca el reducido tamaño de la muestra analizada en esta aplicación metodológica, lo que limita la generalización de los resultados.

6. CONCLUSIONES

La experiencia desarrollada en este trabajo permite afirmar que ChatGPT puede desempeñar un papel relevante como herramienta de

apoyo en la investigación cualitativa, especialmente en la aplicación del análisis temático propuesto por Braun y Clarke (2006).

A lo largo del estudio se ha demostrado que, mediante instrucciones (prompts) adecuadas, estructuradas y metodológicamente fundamentadas, la IA es capaz de automatizar una parte sustancial de las tareas tradicionalmente realizadas de forma manual por el investigador, obteniendo resultados consistentes y metodológicamente aceptables.

Del mismo modo que académicos y estudiantes utilizan ya de forma habitual herramientas como ChatGPT en sus tareas docentes, para la preparación y resolución de ejercicios, el diseño de materiales educativos o la elaboración y corrección de exámenes, los investigadores pueden y deben incorporar esta tecnología con naturalidad al ámbito de la investigación cualitativa. El paralelismo con el análisis cuantitativo resulta evidente: así como hojas de cálculo o programas estadísticos como SPSS han normalizado la automatización de cálculos complejos, ChatGPT permite reducir significativamente la carga operativa asociada al análisis de datos cualitativos.

Los resultados de este estudio muestran que la IA puede asistir eficazmente en todas las fases del análisis temático, desde la transcripción y codificación inicial hasta la identificación, revisión y definición de temas, e incluso en la elaboración de informes preliminares. No obstante, este proceso solo adquiere validez científica cuando se desarrolla bajo la supervisión constante del investigador, quien mantiene el control epistemológico del estudio, valida las decisiones analíticas y asume la interpretación final de los resultados.

En este sentido, ChatGPT no debe entenderse como un sustituto del investigador, sino como un asistente metodológico que amplía su capacidad de análisis, reduce el tiempo invertido en tareas repetitivas y facilita el acceso a metodologías cualitativas a investigadores con menor experiencia previa. Esta democratización del análisis cualitativo puede contribuir a equilibrar el peso tradicionalmente dominante de los enfoques cuantitativos en muchas disciplinas académicas.

Finalmente, este trabajo invita a la comunidad universitaria, profesores, investigadores y estudiantes, a explorar de manera crítica y responsable

el uso de la inteligencia artificial en la investigación social. El verdadero reto no reside en la tecnología en sí, sino en desarrollar criterios metodológicos, éticos y formativos que permitan integrar la IA como una herramienta al servicio del conocimiento científico, preservando siempre el papel central del juicio humano, la reflexión crítica y la responsabilidad académica.

7. REFERENCIAS

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.
- Bulchand-Gidumal, J., William Secin, E., O'Connor, P., & Buhalis, D. (2024). Artificial intelligence's impact on hospitality and tourism marketing: exploring key themes and addressing challenges. *Current Issues in Tourism*, 27(14), 2345-2362.
- Campbell, J. L., Quincy, C., Osserman, J., & Pedersen, O. K. (2013). Coding in-depth semistructured interviews: Problems of unitization and intercoder reliability and agreement. *Sociological methods & research*, 42(3), 294-320.
- Dwivedi, Y. K., Kshetri, N., Hughes, L., Slade, E. L., Jeyaraj, A., Kar, A. K., ... & Wright, R. (2023). ? So what if ChatGPT wrote it?? Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy.
- Fahy, P. J. (2001). Addressing some common problems in transcript analysis. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 1(2).
- Grundner, L., & Neuhofer, B. (2021). The bright and dark sides of artificial intelligence: A futures perspective on tourist destination experiences. *Journal of Destination Marketing & Management*, 19, 100511.
- Kiger, M. E., & Varpio, L. (2020). Thematic analysis of qualitative data: AMEE Guide No. 131. *Medical teacher*, 42(8), 846-854.
- Rahman, M., Terano, HJR, Rahman, N., Salamzadeh, A., Rahaman, S.(2023). ChatGPT and Academic Research: A Review and Recommendations Based on Practical Examples. *Journal of Education, Management and Development Studies*, 3(1), 1-12.
- Saydam, M. B., Arici, H. E., & Koseoglu, M. A. (2022). How does the tourism and hospitality industry use artificial intelligence? A review of empirical studies and future research agenda. *Journal of Hospitality Marketing & Management*, 31(8), 908-936.

- Skjott Linneberg, M., & Korsgaard, S. (2019). Coding qualitative data: A synthesis guiding the novice. *Qualitative research journal*, 19(3), 259-270.
- Thomas, D. R. (2003). A general inductive approach for qualitative data analysis.
- Xames, M. D., & Shefa, J. (2023). ChatGPT for research and publication: Opportunities and challenges. *Journal of Applied Learning and Teaching*, 6(1), 390-395.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial

LA DIMENSIÓN INTERCULTURAL EN EL APRENDIZAJE DEL FRANCÉS COMO LENGUA EXTRANJERA

CONCEPCIÓN PORRAS PÉREZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) ha experimentado, en las últimas décadas, una transformación profunda impulsada por cambios socioculturales, avances teóricos en la didáctica de lenguas y nuevas demandas comunicativas propias del mundo globalizado. En este proceso de renovación, la lengua ha dejado de concebirse únicamente como un sistema estructurado de reglas gramaticales o como instrumento de intercambio funcional, para ser entendida como un fenómeno sociocultural complejo. El francés, en tanto que lengua con múltiples variedades normativas y vehículo de múltiples identidades francófonas, encarna una diversidad histórica, geográfica y simbólica que lo convierte en un recurso privilegiado para desarrollar la competencia intercultural de los aprendientes.

Esta concepción integral ha sido promovida especialmente por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER), que subraya la importancia de formar usuarios capaces no solo de comunicarse eficazmente, sino también de actuar de manera apropiada y ética en contextos culturales heterogéneos. Según esta perspectiva, aprender una lengua implica adentrarse en los valores, prácticas, imaginarios y formas de ver el mundo de quienes la utilizan, pero también confrontar la propia identidad cultural. Así, el acto de aprender FLE se convierte en un espacio donde coexisten diálogo, negociación de significados y reflexión crítica sobre la alteridad.

En el contexto contemporáneo, marcado por una intensificación de los intercambios internacionales, la migración, la cooperación académica y la comunicación digital, el enfoque intercultural adquiere una relevancia todavía mayor. La globalización no solo multiplica los contactos entre culturas, sino que también evidencia tensiones derivadas de la desigualdad, los estereotipos y los malentendidos culturales. Por ello, el aprendizaje de lenguas debe promover actitudes de apertura, sensibilidad, curiosidad y respeto hacia otras realidades socioculturales. En el caso del francés, este reto se amplifica por la pluralidad de comunidades francófonas distribuidas en Europa, África, América, el Caribe y Oceanía, cada una con tradiciones, prácticas lingüísticas y referenciales culturales propios.

Investigaciones recientes subrayan además que la competencia intercultural debe entenderse hoy desde una perspectiva dinámica, crítica y plurilingüe, vinculada a la mediación, la ciudadanía global y las interacciones digitales transnacionales (Liddicoat, 2022; Porto & Byram, 2021). En este sentido, el Volumen Complementario del MCER ha reforzado la importancia de la mediación intercultural y de las prácticas colaborativas como componentes esenciales de la formación lingüística contemporánea (Piccardo et al., 2021).

Integrar esta diversidad en la enseñanza requiere superar los enfoques tradicionales centrados en la transmisión de información cultural estática, frecuentemente limitada a la cultura metropolitana francesa o basada en representaciones simplificadas. Desde la perspectiva intercultural, el objetivo no es memorizar datos sobre la cultura del “otro”, sino interactuar con ella, comprender su complejidad, interpretarla desde diferentes ángulos y relacionarla con la propia identidad. Para ello, los docentes deben diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten la observación crítica, la comparación, el análisis de perspectivas y la reflexión sobre las prácticas socioculturales.

El reto pedagógico consiste en crear espacios de encuentro en los que los estudiantes puedan cuestionar estereotipos, identificar prejuicios, valorar la multiplicidad cultural y reconstruir significados a partir del diálogo. Esto implica seleccionar materiales auténticos, textos literarios, documentos audiovisuales, canciones, testimonios, productos mediáticos, entre otros, que presenten la francofonía en toda su diversidad. Asimismo,

exige adoptar metodologías activas en las que el estudiante participe de manera dinámica en la construcción del conocimiento lingüístico y cultural, pasando de ser un receptor pasivo a un agente social crítico y creativo.

Por tanto, en la enseñanza del FLE, la integración del enfoque intercultural no puede considerarse un complemento accesorio, sino un componente esencial para la formación integral de los aprendientes. Desarrollar esta competencia contribuye no solo a mejorar la habilidad comunicativa, sino también a fortalecer la conciencia ciudadana, la empatía y la capacidad de interacción en un mundo interconectado. Desde esta perspectiva, el aula de FLE se convierte en un laboratorio simbólico donde convergen lenguas, experiencias, imaginarios y valores, y donde los estudiantes aprenden a interpretar la diversidad como una oportunidad de crecimiento personal y colectivo.

En este capítulo se analiza la relevancia del enfoque intercultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera, así como las estrategias, recursos y prácticas docentes que permiten integrarlo de forma significativa en el aula. El objetivo es ofrecer una reflexión fundamentada que sirva tanto para comprender el papel de la interculturalidad en el aprendizaje de lenguas como para orientar propuestas educativas que fomenten un diálogo auténtico entre culturas.

2. OBJETIVOS

El presente estudio tiene como propósito fundamental analizar de manera rigurosa y sistemática cómo la implementación del enfoque intercultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) contribuye al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en estudiantes universitarios. La elección de este objetivo general responde a la necesidad de comprender, con mayor profundidad, los procesos mediante los cuales los aprendientes integran conocimientos lingüísticos y culturales, desarrollan actitudes de apertura hacia la diversidad y perfeccionan habilidades que les permiten desenvolverse de manera eficaz y respetuosa en contextos pluriculturales. En un mundo caracterizado por la movilidad académica, la interacción digital transnacional y la internacionalización de los espacios formativos, fomentar

esta competencia se convierte en un requisito indispensable para la formación integral del alumnado.

El objetivo general se despliega en una serie de objetivos específicos que permiten abordar, desde distintas perspectivas, la complejidad del fenómeno estudiado. En primer lugar, se pretende identificar las estrategias pedagógicas que generan mayor implicación del alumnado en actividades con un componente intercultural. Este objetivo parte de la premisa de que la participación activa es un indicador clave del compromiso del estudiantado y un elemento determinante para el éxito en la adquisición de competencias interculturales. Conocer qué tipologías de actividades, como debates, análisis de documentos auténticos, simulaciones, proyectos colaborativos o encuentros virtuales con hablantes nativos, favorecen una participación más profunda permitirá orientar prácticas docentes que respondan de manera más eficaz a las necesidades e intereses del alumnado universitario.

En segundo término, el estudio propone explorar la relación entre el conocimiento cultural y la motivación hacia el aprendizaje del FLE. Diversas investigaciones han señalado que el componente cultural puede actuar como un motor esencial para mantener el interés, la curiosidad y el deseo de progresar en el aprendizaje de una lengua extranjera. Sin embargo, esta relación no siempre se manifiesta de manera lineal o predecible. Algunos estudiantes pueden sentirse motivados por descubrir nuevas perspectivas socioculturales, mientras que otros pueden experimentar resistencia debido a la distancia cultural, los estereotipos o la percepción de dificultad. Analizar en qué medida el conocimiento cultural influye en la motivación, y viceversa, permitirá comprender mejor cómo se articulan los procesos afectivos, cognitivos y actitudinales que inciden en el aprendizaje del francés.

El tercer objetivo específico consiste en evaluar el impacto de las actividades interculturales en la producción oral y escrita de los estudiantes. Este aspecto es particularmente relevante, ya que la competencia comunicativa intercultural no se limita a la adquisición de conocimientos declarativos sobre la cultura, sino que implica la capacidad de integrar estos saberes en el uso de la lengua. Mediante la observación y el análisis de producciones orales y escritas, se busca determinar en qué medida las

tareas con enfoque intercultural favorecen la expresión de ideas complejas, la adopción de diferentes perspectivas, el uso adecuado de registros lingüísticos y la capacidad de establecer conexiones entre realidades culturales diversas. Evaluar estos elementos permitirá identificar indicadores concretos de progreso y diseñar propuestas didácticas que promuevan un desarrollo equilibrado de la competencia lingüística y cultural.

A través de estos objetivos, el estudio aspira a generar un marco analítico que permita comprender cómo se relacionan las estrategias didácticas, los factores motivacionales y los procesos de producción lingüística dentro del enfoque intercultural. Asimismo, se busca ofrecer orientaciones pertinentes para la práctica docente en contextos universitarios, de modo que los profesores de FLE puedan diseñar experiencias formativas más inclusivas, significativas y alineadas con los principios del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas. En síntesis, los objetivos planteados no solo delimitan el rumbo de la investigación, sino que también reflejan una apuesta por una enseñanza de lenguas que reconozca, valore y potencie la diversidad cultural como un recurso pedagógico esencial.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se inscribe en un diseño de investigación de carácter mixto, que combina enfoques cuantitativos y cualitativos con el fin de ofrecer una visión amplia y profunda del desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aula de francés como lengua extranjera (FLE). La elección de esta metodología responde a la complejidad del objeto de estudio, ya que la competencia intercultural implica dimensiones cognitivas, afectivas y actitudinales que no pueden ser analizadas de manera exhaustiva mediante un único enfoque metodológico (Byram, 1997; Deardorff, 2006).

La investigación se llevó a cabo durante un semestre académico en un contexto universitario español, con la participación de 45 estudiantes de FLE de nivel B1 según los descriptores del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001). El alumnado se distribuyó en tres grupos, lo que permitió comparar dinámicas de aula y observar la aplicación del enfoque intercultural en distintos contextos

docentes, manteniendo una coherencia curricular común. La selección de los participantes respondió a criterios de conveniencia, dado que se trataba de grupos ya constituidos dentro del programa formativo, pero también a criterios pedagógicos, al considerarse que el nivel B1 constituye una etapa clave para la introducción sistemática de contenidos interculturales.

Desde el punto de vista didáctico, se diseñó una intervención pedagógica basada en principios del enfoque intercultural y del enfoque orientado a la acción, tal como lo propone el MCER. Las actividades desarrolladas a lo largo del semestre incluyeron el análisis de documentos auténticos procedentes de diferentes áreas de la francofonía, como campañas publicitarias, fragmentos cinematográficos, artículos periodísticos y textos culturales, así como debates guiados, dramatizaciones, tareas de escritura reflexiva y proyectos colaborativos. Estas actividades tenían como objetivo fomentar la observación crítica, la comparación intercultural, la expresión de puntos de vista personales y la negociación de significados, elementos considerados esenciales para el desarrollo de la competencia intercultural (Kramsch, 1993).

Para la recogida de datos se emplearon diversos instrumentos, con el fin de garantizar la triangulación y aumentar la validez del estudio. En primer lugar, se administraron cuestionarios pretest y postest al inicio y al final de la intervención, orientados a medir la percepción del alumnado sobre su competencia comunicativa intercultural, su motivación hacia el aprendizaje del francés y su actitud ante la diversidad cultural. Estos cuestionarios incluyeron tanto ítems cerrados con escalas tipo Likert como preguntas abiertas que permitieron recoger matices discursivos y reflexiones personales.

En segundo lugar, se realizaron observaciones sistemáticas de aula a lo largo del semestre, registradas mediante una parrilla de observación diseñada ad hoc. Estas observaciones permitieron analizar el grado de participación del alumnado, la naturaleza de las interacciones orales, la aparición de referencias culturales en el discurso y las estrategias docentes empleadas para mediar situaciones de incompreensión cultural o confrontación de estereotipos. Asimismo, se llevaron a cabo entrevistas semiestructuradas con los docentes implicados en la experiencia, con el objetivo

de conocer su percepción sobre la eficacia del enfoque intercultural, las dificultades encontradas y las necesidades formativas detectadas.

El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva, lo que permitió identificar tendencias generales y comparar los resultados obtenidos antes y después de la intervención. Los datos cualitativos, por su parte, fueron analizados mediante un proceso de categorización temática, siguiendo un enfoque inductivo, que permitió identificar patrones recurrentes en los discursos del alumnado y del profesorado. Este análisis facilitó la interpretación de los resultados desde una perspectiva comprensiva y contextualizada.

En conjunto, la metodología adoptada permitió abordar el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural de manera integral, articulando datos objetivos con interpretaciones cualitativas, y ofreciendo una base sólida para reflexionar sobre la integración del enfoque intercultural en la enseñanza universitaria del FLE.

4. RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos a través de los distintos instrumentos de recogida permitió identificar resultados significativos en relación con el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural del alumnado participante. En términos generales, los resultados evidencian un impacto positivo de la implementación sistemática del enfoque intercultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera, tanto en las dimensiones actitudinales y cognitivas como en las competencias lingüísticas y comunicativas.

En primer lugar, los cuestionarios pretest y postest muestran una evolución notable en la percepción que los estudiantes tienen de su propia competencia intercultural. Tras la intervención, el 82 % del alumnado manifestó sentirse más capacitado para comunicarse en contextos interculturales, lo que incluye una mayor conciencia de las diferencias culturales, una actitud más abierta hacia la alteridad y una mayor disposición a interpretar comportamientos y discursos desde perspectivas múltiples. Estos resultados coinciden con los planteamientos de Byram (1997), quien sostiene que la competencia intercultural se construye

progresivamente mediante la articulación de conocimientos, actitudes, habilidades de interpretación y reflexión crítica.

De igual manera, se observaron cambios significativos en las actitudes del alumnado hacia la diversidad cultural francófona. Las respuestas abiertas de los cuestionarios y las producciones escritas reflejan una disminución de visiones estereotipadas y una comprensión más matizada de la francofonía como un espacio plural y dinámico. Los estudiantes demostraron una mayor capacidad para contextualizar prácticas culturales, identificar factores históricos y sociales, y establecer comparaciones con su propia cultura sin recurrir a juicios simplificadores. Este hallazgo resulta coherente con las aportaciones de Kramsch (1993), quien subraya la importancia de desarrollar una “tercera posición” que permita al aprendiente distanciarse tanto de la cultura de origen como de la cultura meta.

En cuanto a la motivación del alumnado, los resultados indican una correlación positiva entre el conocimiento cultural y el interés por el aprendizaje del FLE. El 75 % de los participantes afirmó que su motivación aumentó al comprender mejor la relevancia social, histórica y simbólica del francés en distintos contextos francófonos. Las observaciones de aula confirmaron un mayor grado de implicación en actividades con componente intercultural, especialmente en debates y tareas de análisis de documentos auténticos. Este incremento de la motivación puede interpretarse a la luz de estudios previos que señalan el valor del componente cultural como factor dinamizador del aprendizaje de lenguas extranjeras (Dörnyei, 2005).

A propósito de la producción oral y escrita, los resultados evidencian una integración más consciente de elementos culturales en el uso de la lengua. Las producciones escritas finales mostraron un uso más frecuente y pertinente de referencias culturales, expresiones idiomáticas contextualizadas y marcadores discursivos que reflejan una mayor sensibilidad pragmática. Del mismo modo, en las interacciones orales se observó una mayor capacidad para argumentar, matizar opiniones y adoptar distintos puntos de vista, lo que sugiere un desarrollo simultáneo de la competencia lingüística y la competencia intercultural. Estos resultados respaldan la idea de que la interculturalidad no constituye un

añadido externo al aprendizaje lingüístico, sino un componente integrado que enriquece la comunicación (Consejo de Europa, 2001).

Por último, las entrevistas con el profesorado revelaron una percepción ampliamente positiva del impacto del enfoque intercultural en la dinámica del aula. Los docentes destacaron que las clases se tornaron más participativas, reflexivas y dialogantes, aunque también señalaron dificultades relacionadas con la gestión de debates sensibles y la falta de formación específica para abordar conflictos de interpretación cultural. Esta limitación coincide con lo señalado por Deardorff (2006), quien advierte que el desarrollo de la competencia intercultural requiere no solo cambios metodológicos, sino también una formación docente sólida y continuada.

En conjunto, los resultados confirman que la integración del enfoque intercultural favorece el desarrollo de competencias comunicativas más complejas y contextualizadas, al tiempo que promueve actitudes de apertura, empatía y reflexión crítica, elementos esenciales para la formación de aprendientes capaces de interactuar de manera eficaz en contextos pluriculturales.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente estudio permiten reflexionar de manera crítica sobre la eficacia del enfoque intercultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera, así como sobre su impacto en el desarrollo integral de la competencia comunicativa del alumnado. En consonancia con los objetivos planteados, la discusión se centra en interpretar los hallazgos a la luz del marco teórico de referencia y de investigaciones previas en el ámbito de la didáctica de lenguas extranjeras.

En primer lugar, los avances observados en la competencia intercultural del alumnado confirman la pertinencia de integrar de forma sistemática la dimensión cultural en el aprendizaje lingüístico. Tal como señala Byram (1997), la competencia comunicativa intercultural no puede reducirse a un conocimiento factual de la cultura meta, sino que implica el desarrollo de actitudes de apertura, habilidades de interpretación y reflexión crítica. En este sentido, los resultados del estudio muestran que el alumnado no solo amplió sus conocimientos culturales, sino que

también manifestó una mayor disposición a relativizar su propio marco cultural y a comprender la alteridad desde una perspectiva más empática y reflexiva. Estos hallazgos refuerzan la idea de que el enfoque intercultural favorece una concepción dinámica y no esencialista de la cultura, tal como defiende Kramersch (1993).

De igual manera, la disminución de estereotipos culturales detectada en las producciones del alumnado constituye un resultado especialmente relevante. Diversos autores han advertido del riesgo de reproducir representaciones simplificadas o folclorizantes de la cultura en la enseñanza de lenguas extranjeras (Abdallah-Preteuille, 2001). Sin embargo, los datos analizados sugieren que el trabajo con documentos auténticos y tareas de reflexión guiada contribuye a una comprensión más compleja y contextualizada de la diversidad cultural francófona. Esta evolución coincide con los planteamientos del Consejo de Europa (2001), que subraya la necesidad de formar aprendientes capaces de interpretar prácticas culturales en función de su contexto social, histórico y comunicativo.

Por otro lado, el aumento de la motivación del alumnado hacia el aprendizaje del francés puede interpretarse como una consecuencia directa de la integración del enfoque intercultural. Tal como afirma Dörnyei (2005), la motivación en el aprendizaje de lenguas se ve reforzada cuando los estudiantes perciben la lengua como un medio de acceso a realidades sociales y culturales significativas. En este estudio, la conexión entre lengua y cultura permitió dotar de sentido a los contenidos lingüísticos, favoreciendo una mayor implicación en las actividades de aula. Este resultado respalda investigaciones previas que destacan el valor del componente cultural como elemento clave para fomentar la motivación y el compromiso del alumnado (Gardner, 2010).

En cuanto al desarrollo de las destrezas comunicativas, los resultados sugieren que la competencia intercultural actúa como un catalizador del progreso lingüístico. La mejora observada en la producción oral y escrita, especialmente en lo relativo al uso pragmático de la lengua y a la adecuación discursiva, confirma que la interculturalidad no constituye un objetivo paralelo al aprendizaje lingüístico, sino un elemento integrado que contribuye a enriquecer la comunicación. Este planteamiento coincide con las aportaciones de Liddicoat y Scarino (2013), quienes sostienen que

el aprendizaje de lenguas implica necesariamente un proceso de construcción de significados culturales a través del uso de la lengua.

No obstante, los resultados también ponen de manifiesto determinadas limitaciones que deben ser consideradas. Las dificultades señaladas por el profesorado en la gestión de debates interculturales y en el abordaje de posibles conflictos interpretativos evidencian la necesidad de una formación docente específica en este ámbito. Como indica Dearthorff (2006), el desarrollo de la competencia intercultural en el alumnado está estrechamente vinculado a la competencia intercultural del propio docente, quien debe ser capaz de guiar procesos de reflexión crítica y de mediación cultural. En este sentido, la falta de formación puede limitar el potencial transformador del enfoque intercultural y generar inseguridad en el profesorado.

Además, conviene señalar que los resultados del estudio deben interpretarse teniendo en cuenta ciertas limitaciones metodológicas, como el tamaño de la muestra y la duración de la intervención. Si bien los datos obtenidos permiten identificar tendencias claras, futuras investigaciones podrían ampliar el periodo de implementación y combinar metodologías cuantitativas y cualitativas más diversificadas, con el fin de profundizar en el análisis de los procesos de construcción de la competencia intercultural. Tal como señalan Elliott (2015) y otros autores vinculados a la investigación-acción educativa, este tipo de enfoque resulta especialmente adecuado para analizar prácticas pedagógicas complejas en contextos reales de aula.

Desde una perspectiva global, la discusión de los resultados confirma que la integración del enfoque intercultural en la enseñanza del francés como lengua extranjera contribuye de manera significativa al desarrollo de competencias comunicativas más completas, críticas y contextualizadas. Al mismo tiempo, pone de relieve la necesidad de acompañar este enfoque con una formación docente sólida y con propuestas metodológicas que favorezcan la reflexión, el diálogo y la mediación intercultural, elementos esenciales para responder a los retos educativos de contextos cada vez más plurales.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido analizar de manera sistemática el papel del enfoque intercultural en el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en el aula universitaria de francés como lengua extranjera. A partir de los resultados obtenidos, puede afirmarse que la integración consciente y planificada de la dimensión intercultural constituye un elemento clave para una enseñanza del FLE más significativa, inclusiva y acorde con las exigencias comunicativas de los contextos contemporáneos.

En primer lugar, los datos confirman que el enfoque intercultural favorece una concepción integral de la competencia comunicativa, en la que lengua y cultura se articulan de forma inseparable. Tal como señalan Byram (1997) y el Consejo de Europa (2001), aprender una lengua implica no solo adquirir estructuras lingüísticas, sino también desarrollar la capacidad de interpretar y negociar significados en situaciones socioculturales diversas. En este sentido, el alumnado participante mostró avances significativos en su conciencia intercultural, reflejados en actitudes de mayor apertura, empatía y respeto hacia la diversidad francófona, así como en una comprensión más crítica y contextualizada de las prácticas culturales.

Por otra parte, las conclusiones ponen de manifiesto que la incorporación de actividades con un claro componente intercultural incide positivamente en la motivación hacia el aprendizaje del francés. El aumento del interés y de la implicación del alumnado sugiere que el conocimiento cultural actúa como un factor dinamizador que otorga sentido al aprendizaje lingüístico. Este hallazgo coincide con los planteamientos de Dörnyei (2005) y Gardner (2010), quienes destacan la relación entre motivación, identidad y aprendizaje de lenguas extranjeras. La posibilidad de explorar realidades culturales diversas permitió al alumnado percibir el francés no solo como un objeto académico, sino como una herramienta de acceso a comunidades, discursos y formas de vida plurales.

En relación con las destrezas comunicativas, las conclusiones confirman que el enfoque intercultural contribuye a una mejora cualitativa de la producción oral y escrita. Las tareas desarrolladas favorecieron un uso más adecuado de la lengua en términos pragmáticos y discursivos, así como una mayor capacidad para expresar opiniones matizadas,

justificar puntos de vista y adoptar perspectivas múltiples. Estos resultados refuerzan la idea de que la interculturalidad no constituye un añadido marginal, sino un eje estructurante del aprendizaje de lenguas, tal como defienden Kramsch (1993) y Liddicoat y Scarino (2013).

No obstante, el estudio también pone de relieve la necesidad de atender a determinados desafíos asociados a la implementación del enfoque intercultural. Entre ellos, destaca la importancia de la formación docente en competencia intercultural. Tal como subraya Deardorff (2006), el profesorado desempeña un papel fundamental como mediador cultural, y su falta de preparación específica puede limitar el alcance de las propuestas interculturales. En consecuencia, resulta imprescindible fomentar programas de formación inicial y continua que doten a los docentes de herramientas teóricas y metodológicas para gestionar la diversidad cultural, abordar estereotipos y facilitar procesos de reflexión crítica en el aula.

Desde una perspectiva institucional, las conclusiones del estudio apuntan a la necesidad de integrar la interculturalidad como eje transversal en los programas de FLE, más allá de iniciativas puntuales o aisladas. Esto implica revisar currículos, seleccionar materiales auténticos representativos de la pluralidad francófona y promover metodologías activas alineadas con el enfoque orientado a la acción propuesto por el MCER. Asimismo, futuras investigaciones podrían ampliar el alcance de este trabajo mediante estudios longitudinales, muestras más amplias o enfoques comparativos que permitan profundizar en los procesos de construcción de la competencia intercultural en distintos contextos educativos.

Considerado en su conjunto, el enfoque intercultural se revela como una herramienta pedagógica esencial para la formación de aprendientes capaces de comunicarse de manera eficaz, crítica y ética en un mundo cada vez más interconectado. Su integración en la enseñanza del francés como lengua extranjera no solo mejora la competencia comunicativa, sino que contribuye a la formación de ciudadanos globales conscientes de la diversidad como un valor y una oportunidad de enriquecimiento personal y colectivo.

8. REFERENCIAS

- Abdallah-Preteuille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Castellotti, V. (2021). *Pour une didactique de l'appropriation: Diversité, compréhension, relation*. Didier.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes / Ministerio de Educación, Cultura y Deporte / Anaya.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
<https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Elliott, J. (2015). *Investigación-acción educativa: una introducción práctica*. Madrid: Morata.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition: The socio-educational model*. New York: Peter Lang.
- Kramsch, C. (1993). *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Liddicoat, A. J., & Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Liddicoat, A. J. (2022). Intercultural mediation, language learning and the action-oriented approach. *Language Teaching Research*, 26(4), 739–756.
<https://doi.org/10.1177/13621688211043812>
- Piccardo, E., North, B., & Goodier, T. (2021). Broadening the scope of language education: Mediation, plurilingualism, and collaborative learning in the CEFR Companion Volume. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 17(1), 7–20.
- Porto, M., & Byram, M. (2021). *Developing intercultural citizenship education in the language classroom and beyond*. Multilingual Matters.

MARCADORES CONVERSACIONALES EN FRANCÉS E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: NUEVOS MODELOS DE APRENDIZAJE PARA LA COMUNICACIÓN EUROPEA

1. INTRODUCCIÓN: EL FRANCÉS EN LA UNIÓN EUROPEA

Hablar de Unión Europea pasa necesariamente por hablar del papel de Francia en la construcción europea. Muchos son los pensadores franceses que, a lo largo de los siglos, han ido dando forma a esa idea de Europa unida y en paz que disfrutamos hoy. Desde los postulados saint-simonianos de un gran parlamento europeo pasando por el famoso discurso de Victor Hugo a favor de los Estados Unidos de Europa en el Congreso de amigos de la paz de 1849; sin olvidar a pensadores de la talla de Jean Jaurès, que abogaba por una Europa unida, en paz, que respetara el derecho internacional y que sirviera de base para el desarrollo de los pueblos como garantía de paz en el continente, o del premio Nobel de la Paz d'Estournelles de Constant, firme defensor del arbitraje internacional (Ceballos-Cuadrado, 2023, pp. 39-43, 170-172, 269-271).

Cada 9 de mayo celebramos el Día de Europa porque un 9 de mayo, el de 1950, el ministro de Asuntos Exteriores francés, Robert Schuman emplazó a su eterna rival, Alemania, a unificar la producción de carbón y acero de ambas potencias bajo una Alta Autoridad común. Schuman comenzaba así el discurso que cambió el curso de la historia del continente para siempre:

La paz mundial no puede salvaguardarse sin unos esfuerzos creadores equiparables a los peligros que la amenazan. La contribución que una Europa organizada y viva puede aportar a la civilización es indispensable para el mantenimiento de unas relaciones pacíficas. Francia, defensora desde hace más de veinte años de una Europa unida, ha tenido siempre como objetivo esencial servir a la paz. Europa no se construyó y hubo la guerra (Unión Europea, s.f a).

El 18 de abril de 1951 se firmaba el primero de los tratados fundacionales de las Comunidades Europeas: el Tratado de París por el que Francia, Alemania occidental, Bélgica, Italia, Luxemburgo y los Países Bajos constituían la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA). Según el artículo 100 de dicho tratado, únicamente se considera auténtico en su versión en francés. Nació el germen de la futura UE con una fuerte impronta francesa y francófona.

El primer reglamento de la Comunidad Económica Europea (el 1-1958, aprobado el 15 de abril de 1958) se dedicó a la cuestión lingüística, fijando como norma el multilingüismo. Un multilingüismo más fácil en 1958, con cuatro lenguas oficiales y de trabajo, que en 2026, con veinticuatro. Por su parte, el Tratado de Maastricht (1992), consagra el multilingüismo como uno de los pilares de la política educativa de la UE, al establecer en el artículo 149 que

la Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística

De acuerdo con la propia UE, los objetivos del multilingüismo son comunicar con la ciudadanía en su propia lengua, proteger la rica diversidad lingüística de Europa y fomentar el aprendizaje de lenguas en Europa. Todos los actos jurídicos y sus resúmenes están disponibles en todas las lenguas oficiales de la UE. Las reuniones del Consejo Europeo y del Consejo de la Unión Europea se interpretan a todas las lenguas oficiales. Los diputados al Parlamento Europeo tienen derecho a utilizar cualquiera de las lenguas oficiales cuando se dirigen al Parlamento. Y, según consagra la Carta de los Derechos Fundamentales de la UE, toda persona que sea nacional de la UE tiene derecho a utilizar cualquiera de las 24 lenguas oficiales para comunicarse con las instituciones de la UE, y las instituciones deben responder en la misma lengua. Para la Comisión Europea, las lenguas de trabajo son el inglés, el francés y el alemán. Hasta la ampliación de 1995 (en la que se incorporan Austria, Finlandia y Suecia), el francés fue la lengua de trabajo y comunicación preponderante.

La incorporación de Reino Unido e Irlanda en 1973 había introducido el inglés como lengua oficial, pero no había desplazado al francés. Es con la ampliación de 1995 y, muy especialmente, con la gran ampliación de 2004 (Chipre, Malta, Chequia, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Hungría, Letonia, Lituania y Polonia), que el inglés consigue imponerse, incluso en la era post-Brexit (Fernández Vítóres, 2010: 182-183, 186, 194; Lequesne, 2023: 81; Martín Martín-Mora y Jiménez Salcedo, 2024: 66-68).

En la práctica el inglés ha acabado siendo la gran lengua de comunicación y trabajo sin una gran resistencia de los Estados miembros, a excepción de Francia que sigue apostando por una política lingüística que propugna la diversidad lingüística y la preservación del francés; aunque la práctica cotidiana de las instituciones europeas se empeña en darle la espalda. Es decir, el marco legal de la UE hace prevalecer el multilingüismo, pero el uso impone el inglés que se ve aún más beneficiado por los sucesivos recortes presupuestarios en traducción desde 2016. La excepción la encarna el Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE) en el que el francés sigue siendo la lengua principal (Fernández Vítóres, 2010: 187, 195; Lequesne, 2023: 79, 81-83; Martín Martín-Mora y Jiménez Salcedo, 2024: 64-66).

El multilingüismo ha sido uno de los grandes ejes de la presidencia francesa del Consejo de la Unión Europea en 2022. Así, por ejemplo, el 15 de marzo de dicho año, Pau acogió una conferencia sobre la diversidad lingüística en el seno de la Unión (Martín Martín-Mora y Jiménez Salcedo, 2024: 73-74). En este contexto, la IA se presenta por los expertos como una oportunidad de preservar el multilingüismo de la Unión; acompañada de la enseñanza de otras lenguas desde la infancia (Lequesne, 2023, pp. 86).

Además, de acuerdo con los datos del Report on the French Language (2022: 29), elaborado en el marco del proyecto European Language Equality (ELE), la investigación y el desarrollo de Inteligencia Artificial para la lengua francesa están muy avanzados, con un impacto cada vez mayor en las empresas y las industrias. Esto afecta especialmente a los sistemas de diálogo y las tecnologías integradas, como los teclados con autocompletado, el reconocimiento automático del habla, el análisis y la comprensión del lenguaje, la respuesta a preguntas, la síntesis del habla o la traducción automática. Por tanto, la Inteligencia Artificial juega cada vez más un papel fundamental en el aprendizaje de idiomas.

Por todo ello, en el presente trabajo nos preguntamos acerca de la utilidad de la Inteligencia Artificial en el aprendizaje del Francés Lengua Extranjera (FLE). En concreto, evaluamos la utilidad de Gemini AI a la hora de enseñar y aprender los marcadores conversacionales en francés.

El presente estudio analiza la relación entre el análisis del discurso, concretamente de los marcadores conversacionales, y el uso de la IA con fines didácticos. Trabajos como el de Aktay, Gök y Uzunoğlu (2023) atestiguan del impacto positivo que puede tener el uso de IA en el rendimiento académico. Por otro lado, los marcadores conversacionales, en nuestro caso, en francés, juegan un rol en el aprendizaje de lenguas en tanto que tienen una función en la estructuración del discurso, la gestión de la interacción y la transmisión de matices socioculturales.

Nuestro objetivo principal es analizar varias conversaciones simuladas generadas por Gemini AI, principalmente la frecuencia y el uso de estos marcadores del discurso, con el fin de valorar su potencial didáctico en la enseñanza del francés. La metodología combina un análisis cualitativo, a la vez que cuantitativo de conversaciones simuladas, en los que se tendrán en cuenta el inventario de marcadores que utiliza la IA, así como la frecuencia de uso y las estructuras sintácticas en la que los inscribe. Además, tendremos en cuenta también la información teórica en torno a estos elementos lingüísticos que nos proporcionará. Para ello, utilizaremos tres prompts diferentes, yendo del más genérico al más concreto.

Los primeros resultados muestran que a pesar de que Gemini AI integra ciertos marcadores conversacionales de forma coherente, sin solicitud explícita de nuestra parte, tiene dificultades para entender y aplicar el concepto de marcador conversacional. Este estudio pretende arrojar pistas sobre las limitaciones y posibilidades que tiene la IA como herramienta para generar interacciones lo más auténticas posibles, ya sea como modelo, como anti-modelo o como desencadenante de reflexiones lingüísticas aplicables a la enseñanza de lenguas.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. MARCADORES CONVERSACIONALES

Antes de tratar el análisis de corpus de nuestro estudio, conviene realizar un pequeño recorrido teórico sobre qué son los marcadores conversacionales. Los marcadores conversacionales, en tanto que marcadores discursivos y, por lo tanto, como elementos pragmáticos, desempeñan un papel fundamental en el discurso.

El estudio de los marcadores discursivos no es algo novedoso. Numerosos autores se han interesado por su definición, clasificación, distribución sintáctica y otros aspectos lingüísticos (Portolés Lázaro y Martín Zorraquino, 1999; Fuentes Rodríguez, 2009; Gülich, 2006). Sin embargo, el campo de investigación sobre estos elementos sigue siendo tumultuoso en ocasiones en lo que concierne a la terminología y la clasificación.

En este sentido, entendemos los marcadores discursivos, de manera general, como unidades lingüísticas invariables (Portolés Lázaro, 2002) y gramaticalizadas (Fuentes Rodríguez, 2009: Company Company, 2004). Estas estructuras se originan en diversas categorías gramaticales (Noda, 2014; Marimón Llorca, 2008) tales como verbos, sustantivos o adjetivos, entre otras. Asimismo, se trata de elementos que han experimentado una pérdida parcial o total de su significado original (Gülich, 2006; Chanet, 2003) y que no desempeñan función alguna desde el punto de vista sintáctico (Mihu Cibu, 2018), pero sí desde el punto de vista discursivo (Delahaie, 2011). Además, a menudo presentan una prosodia particular (Marimón Llorca, 2008).

A pesar de los retos definatorios, algo en lo que la teoría sí parece estar de acuerdo es en las funciones generales de estos marcadores. Entre ellas, señalaremos el hecho de guiar la situación conversacional (Martín Zorraquino y Portolés Lázaro, 1999; Pihler Ciglič y al., 2021), ayudando a estructurar, organizar y/o segmentar el mensaje (Christl, 2006: 251). Asimismo, también funcionan para gestionar el control de la atención del interlocutor (Christl, 2006), teniendo en cuenta la interpretación (Fuentes Rodríguez & al., 2020; Pihler Ciglič et al., 2021), la actitud del locutor (Casado Velarde, 1996), del interlocutor o de la relación entre ambos

(Christl, 2006; Lee Goldman, 2011). Finalmente, dinamizan el proceso comunicativo aspirando al éxito de la comunicación (Christl, 2006) y del proceso discursivo (Fuentes Rodríguez & al., 2020; Pihler Ciglič & al., 2021).

En cuanto a la clasificación de los marcadores discursivos, atendiendo a la propuesta de Martín Zorraquino y Portolés Lázaro (1999: 4081-4082), los marcadores conversacionales formarían una subcategoría propia dentro de los marcadores discursivos. En ella, se diferencian los marcadores conversacionales de modalidad epistémica como “claro” o “desde luego”, los de modalidad deóntica como “bueno”, “bien” o “vale”, los enfocadores de la alteridad (“hombre”, “mira”) y los meta-discursivos conversacionales entre los que se encuentran otras funciones de “bueno”, “eh” o “este”. De igual forma, es interesante remarcar que se trata de marcadores conversacionales, es decir, el adjetivo “conversacional” insiste en el hecho de que sirven de apoyo en la conversación oral o de oralidad simulada. En este sentido, podemos considerar la conversación como la “actividad social en la que la palabra se produce en alternancia por diferentes participantes” (Vincent, 2001: 181).

2.2. LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL Y LA ENSEÑANZA

Desde la llegada de Chat GPT en 2022, numerosas son las IA generativas que se han ido creando y acercando a nuestra vida cotidiana, afectando a todos los dominios, incluidos la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. En este punto, podemos preguntarnos qué es la IA como concepto y a qué hace referencia concretamente.

Así pues, tomamos la definición de Aroz, Hirose, Nishimura y Cassany (2025: 146), para los que la Inteligencia Artificial es “la tecnología que desarrolla herramientas informáticas que pueden resolver tareas habitualmente reservadas a la mente humana”. Además, esta tecnología engloba diferentes recursos y herramientas con bases tecnológicas diversas que pueden proporcionar textos, voces, imágenes, vídeos o traducciones. En nuestro caso, vamos a analizar los textos de oralidad simulada proporcionados por Gemini AI.

Aroz & al. (2025) observaron en su estudio que el 60 % de los estudiantes encuestados empleaban la IA frecuentemente tanto con una

finalidad educativa y de aprendizaje como en usos personales. Además, los autores recomiendan el uso de la IA en el ámbito universitario no solo para sacar provecho de lo positivo como el apoyo en ciertos aspectos de la enseñanza, la aportación de modelos, así como el aspecto motivacional para el alumnado que, de manera general, conoce y se siente cómodo con estas herramientas, sino también para que el alumnado aprenda a discernir los puntos débiles que puede presentar, tales como la información falsa, los sesgos y las carencias éticas.

3. OBJETIVOS

Tal y como hemos podido observar, la IA está presente en los diferentes sectores de la vida, incluida la enseñanza. Al ser una herramienta tan accesible, es imposible, y sería contraproducente para la enseñanza, ignorarla. Hoy en día, las diferentes potencias tecnológicas, e incluso pequeñas empresas, han podido proporcionar numerosas IAs generativas, cada una con sus ventajas y desventajas.

El objetivo principal de nuestro estudio es observar hasta qué punto Gemini AI constituye una fuente fiable para la creación de modelos conversacionales en cuanto al uso de marcadores conversacionales se refiere. En este sentido, queremos confirmar que Gemini AI conoce los marcadores conversacionales, sus usos y sus funciones en francés y los introduce de manera más o menos natural en las conversaciones generadas, de manera que proporcionen modelos fieles a la realidad discursiva que sirvan para la enseñanza de francés.

Este objetivo principal puede dar lugar a otras cuestiones relacionadas entre sí. Pretendemos analizar el potencial didáctico que Gemini AI puede tener en cuanto a la enseñanza de la pragmática y la oralidad en francés, si hay un tipo de prompt más eficaz que otros, así como los límites a los que tendremos que atenernos y las posibilidades que nos proporciona.

4. METODOLOGÍA

En este contexto de actualidad tecnológica, tal y como anunciamos anteriormente, nos hemos decidido a trabajar con Gemini AI, por

diferentes cuestiones. En primer lugar, por ser la IA generativa desarrollada por Google, empresa conocida por la mayor parte de los alumnos, lo que puede generar confianza. Además, se trata de una IA a la que se puede acceder casi desde cualquier dispositivo, como puede ser el teléfono móvil. Asimismo, es multimodal, lo que implica que se pueden trabajar sobre diferentes tipos de archivos, así como solicitárselos.

Por otro lado, este estudio viene a completar otros trabajos realizados con anterioridad por nosotras mismas, en los que se analizaron los discursos generados por otras IAs generativas, como pueden ser ChatGPT y Le Chat, creada por la empresa francesa Mistral.

Una vez establecidas las bases teóricas que nos sirven de cimiento para el estudio, trabajamos en tres etapas, con un mismo enfoque y pidiéndole dos conversaciones de cada tipo. Una vez obtenidos los textos de oralidad simulada, procedimos a analizarlos de manera manual, puesto que, tal y como hemos adelantado en el marco teórico, los marcadores conversacionales pro-vienen de otras categorías gramaticales, por lo que puede dar lugar a confusión, incluso para la IA. Hemos decidido lanzar los prompts en francés con el objetivo de evitar dificultades añadidas como la traducción. Nuestro objetivo es que la IA no se disperse en diferentes tareas, así como pedir dos textos con las mismas directrices para poder observar la existencia posible de variables. Además, cabe señalar que hemos realizado cada etapa dos veces para comparar similitudes y diferencias entre ambas.

En lo que concierne al tema seleccionado para estas conversaciones simuladas, optamos por servirnos de uno de los temas que ya se han utilizado en clase (Macías Chacón, 2023), con el fin de comprobar si los modelos ofrecidos por Gemini AI podrían habernos servido de material didáctico para acompañar esas sesiones. Se trata de un juego de rol basado en una situación familiar que consiste en dos amigos que se encuentran después del confinamiento provocado por la crisis sanitaria del COVID-19 y hablan sobre lo que han hecho durante ese tiempo. Elegimos este tema, puesto que da lugar a una conversación de registro familiar, un contexto más adecuado para el uso y la aparición de marcadores conversacionales.

La primera etapa consistió en proporcionar a Gemini AI un prompt no explícito, es decir, sin solicitar claramente el uso de marcadores conversacionales, con el fin de observar si la IA introduce marcadores conversacionales de forma natural sin que se le solicite. El enunciado era el siguiente:

Génère-moi un jeu de rôles entre deux amis contenant 10 tours de parole par personnage : Deux amis ne se sont pas vus depuis longtemps. Le covid vient de passer. Il se rencontrent par hasard et discutent de ce qu'ils ont fait pendant le confinement.

En una segunda etapa, facilitamos un enunciado más explícito, solicitando el uso de marcadores conversacionales, sin definición previa. En este paso, nuestra intención era la de comprobar si Gemini AI comprendía qué es un marcador conversacional y si lo aplicaba de manera lógica. El prompt propuesto era:

Génère-moi un jeu de rôles entre deux amis contenant 10 tours de parole par personnage : Deux amis ne se sont pas vus depuis longtemps. Le covid vient de passer. Il se rencontrent par hasard et discutent de ce qu'ils ont fait pendant le confinement. Utilisez des marqueurs conversationnels.

Finalmente, en la tercera etapa, antes de solicitar el modelo de conversación, pedimos a Gemini AI que defina qué es un marcador conversacional y que, a título de ejemplo, nos dé un diálogo con las mismas características que los anteriores:

Qu'est-ce qu'un marqueur conversationnel ? À titre d'exemple, donne-moi un dialogue de 10 tours de parole par personne sous la consigne : Deux amis ne se sont pas vus depuis longtemps. Le covid vient de passer. Ils se rencontrent par hasard et discutent sur ce qu'ils ont fait pendant le confinement.

Planteamos las etapas de esta forma con el propósito de analizar si Gemini AI daba ejemplos de marcadores conversacionales sin estar condicionado, es decir, de manera más o menos natural, ya que, al darle información concreta, la IA se adapta y las siguientes propuestas irán influenciadas por lo que se ha tratado con ella anteriormente. Así pues, pensamos que partiendo de un prompt implícito, Gemini AI no se vería condicionado a usar marcadores, lo que nos permitiría observar si los añade a las conversaciones generadas de manera automática, adaptándose al contexto.

5. RESULTADOS

Nuestro estudio, dividido en tres etapas, nos muestra cierta importancia en la elección de términos que comportará nuestro prompt. Comenzaremos analizando la primera etapa, es decir, los textos basados en oralidad simulada proporcionadas por Gemini AI a partir de un prompt no explícito, en el que no se hace alusión a los marcadores conversacionales.

En esta primera situación nos encontramos con tres marcadores conversacionales en el primer diálogo analizado (“eh bien”, “tiens” y “alors”), frente a 4 en el segundo (“hein”, “alors”, “écoute” y “bien sûr”). Gemini AI nos presenta un texto en forma de diálogo en el que dos personajes interactúan. Si bien no presenta numerosos marcadores conversacionales, sí que podemos considerar que los que utiliza son variados, puesto que solo “alors” se repite. Nos parece especialmente significativo que la mayoría de marcadores que aparecen se sitúan en el margen izquierdo del enunciado, es decir, al principio, o bien como introductor del turno de palabra, o bien como introducción de la idea que se desarrollará a continuación. Es el caso de “eh bien”, “tiens”, “alors” (en ambos casos) y “écoute”. Por el contrario, solo dos de ellos aparecen concluyendo el enunciado (“hein” y “bien sûr!”). En esta conversación simulada, algunos de los marcadores no parecen que estén usados de manera natural. Por ejemplo, en el uso de “bien sûr” (o “por supuesto” en español), que debería confirmar una información y el personaje lo utiliza en una situación en la que da una información contraria. Concretamente, Léo pregunta a Chloé si ha cambiado de número de teléfono o tiene el mismo y Chloé responde “he cambiado de número, por supuesto”. A nuestro parecer, este uso de “bien sûr” no es muy acertado. El resto de marcadores, en nuestra opinión, aparecen en un contexto natural, lógico.

En la segunda etapa, al pedir a la IA que use marcadores conversacionales, los resultados son más relevantes. Si en el primer ejercicio teníamos tres y cuatro marcadores, en esta ocasión hemos podido contabilizar quince en el primer diálogo y veinte en el segundo. Además, las ocurrencias propuestas por Gemini AI cuentan con una variedad significativa, concretamente, veinticinco marcadores diferentes en treinta y cinco ocurrencias. En esta ocasión, en lugar de presentarnos un texto en forma de diálogo

simple, nos presentó una tabla titulando y enumerando cada turno de palabra. Asimismo, en cuanto a la disposición sintáctica se refiere, contamos con contextos más diversos, en los que encontramos marcadores introductorios, conclusivos e, incluso, algunos dentro de la oración.

Otro dato que podemos recalcar es que, al haber pedido a Gemini AI que use marcadores conversacionales, este ha señalado en negrita de manera automática lo que considera marcadores conversacionales. Al analizar este procedimiento, nos damos cuenta de que, en algunas ocasiones, se producen errores de reconocimiento de marcadores, confundiéndolos con el término del que se origina ese marcador. Un claro ejemplo es “attends” (“espera” en español), que en el discurso se puede utilizar como imperativo literal del verbo “esperar”, pero también como marcador para cortar el turno de palabra, a menudo para volver sobre algo que ha llamado la atención al interlocutor. En el caso del texto generado por Gemini AI, “attends” ha sido marcado como marcador, sin embargo, se trata del imperativo, en el sentido literal, de esperar. La misma situación ocurre con otros imperativos como “laisse-moi réfléchir”, en el que el locutor está literalmente pidiendo un momento para pensar. También observamos confusiones entre marcadores y frases exclamativas, como “je suis refait!” o “salut, Léo”, como despedida.

En la tercera y última etapa, pedíamos en primer lugar a Gemini AI que proporcionara una definición de marcador conversacional y nos diera un ejemplo basado en el mismo prompt que habíamos utilizado con anterioridad. En este punto, si bien las definiciones propuestas resultan funcionales en términos generales y para un primer acercamiento, es posible identificar varios desajustes con respecto a la caracterización teórica de estos elementos lingüísticos. A continuación, analicemos la primera definición (Figura 1):

FIGURA 1. Primera definición de “marcador conversacional” por Gemini A1, captura de pantalla

1. Qu'est-ce qu'un marqueur conversationnel ?

Un **marqueur conversationnel** (souvent appelé marqueur de discours, ou marqueur de structuration de la conversation) est un mot ou un syntagme linguistique qui est utilisé dans le discours oral pour structurer l'interaction et guider l'interlocuteur, sans apporter d'information sémantique ou lexicale majeure au contenu de la phrase.

Ces marqueurs agissent sur le plan **pragmatique** et **énonciatif**. Ils sont essentiels pour la cohésion et la cohérence de l'échange.

Les fonctions principales des marqueurs conversationnels :

1. **Structurer le discours** : Ils signalent l'ouverture ou la clôture d'un sujet (*Alors, Bon*), la transition entre idées (*Du coup, Au fait*), ou l'introduction d'une explication (*En fait*).
2. **Gérer l'échange** : Ils peuvent exprimer l'hésitation (*Euh*), la prise de parole (*Écoute*), ou l'attente d'une réaction (*Tu vois ?*).
3. **Exprimer l'attitude** : Ils traduisent les émotions, l'évaluation ou le positionnement du locuteur (*Franchement, Oh, la vache, Non mais je te jure*).
4. **Assurer l'alignement** : Ils cherchent la confirmation ou l'accord de l'interlocuteur (*Non ?, Hein ?, D'accord*).

Exemples courants : *Bon, Alors, En fait, Du coup, Ben, Tu vois, D'accord, Écoute, Tiens.*

Fuente: Google (2025)

En primer lugar, marcador conversacional es considerado sinónimo de marcador discursivo, a pesar de que, tal y como se vio más arriba, los marcadores conversacionales son un tipo de marcador discursivo, por lo que podríamos considerar que se trata más de una relación de hiponimia que de sinonimia. En segundo lugar, las funciones de los marcadores se ven resumidas, aunque, en nuestra opinión, podrían considerarse suficientes para un trabajo no exhaustivo sobre los marcadores conversacionales, tanto para comprenderlos como para empezar a aplicarlos. Sin embargo, aunque en el primer texto propuesto el resultado resulta medianamente satisfactorio, en el segundo (Figura 2) se cometen ciertos errores de índole lingüística como es el considerar que los conectores lógicos son marcadores conversacionales.

FIGURA 2. Segunda definición de “marcador conversacional” por Gemini A1, captura de pantalla

Qu'est-ce qu'un marqueur conversationnel ?

Un **marqueur conversationnel** (ou **marqueur de discours**, **marqueur pragmatique**) est un mot ou une courte expression qui n'ajoute pas de contenu informationnel essentiel à la phrase, mais qui joue un rôle crucial dans l'organisation, la gestion et l'interprétation de l'interaction verbale.

Ces marqueurs servent à :

1. **Structurer le discours** : Ils signalent le début, la fin, ou la transition entre les idées (exemples : *d'abord, enfin, donc*).
2. **Gérer l'interaction** : Ils facilitent le maintien du contact, la prise de parole, ou le changement de sujet (exemples : *euh, ben, allô*).
3. **Exprimer l'attitude de l'énonciateur** : Ils donnent un indice sur le jugement, le sentiment, ou le degré de certitude de celui qui parle (exemples : *franchement, honnêtement, n'est-ce pas*).
4. **Assurer la cohésion** : Ils relient les propositions entre elles de manière logique ou chronologique (exemples : *mais, alors, c'est-à-dire*).

Les marqueurs conversationnels typiques incluent les interjections (*ah*), les conjonctions (*mais, et*), les adverbes (*vraiment, effectivement*), et des locutions figées (*tu vois, quoi*).

Fuente: Google (2025)

Hemos observado que la definición presenta algunos puntos débiles. Sin embargo, entre los marcadores conversacionales que nos proporciona Gemini AI en sus ejemplos, podemos observar un gran número de ocurrencias, en concreto, quince en el primer diálogo y diecinueve en el segundo, con relativa variedad, muy similar a los resultados de la etapa 2. Una vez más Gemini AI nos entrega un diálogo en forma de tabla en la que separa por líneas los diferentes turnos de palabra y vuelve a utilizar negrita para poner de relieve lo que la IA considera marcadores conversacionales. Además, en la segunda conversación, añade una columna a la derecha para enfatizar sobre estos marcadores, tal y como la figura 3 ilustra:

FIGURA 3. Diálogo en forma de tabla propuesto por Gemini AI

<u>Locuteur</u>	<u>Tour</u>	<u>Dialogue</u>	<u>Marqueurs Conversationnels</u>
<u>Léo</u>	1	Oh, salut Camille ! Mais c'est pas possible, c'est toi ? Dis donc , on ne t'a pas vu depuis une éternité !	Oh, salut Camille !, Dis donc
<u>Camille</u>	1	Non, mais Léo ! Je n'en reviens pas ! Ça doit bien faire... euh... deux ans, non ?	Non, mais Léo !, euh
<u>Léo</u>	2	Au moins ça ! Comment tu vas sincèrement ? Le Covid, tout ça... qu'est-ce que tu as fait de ton côté pendant cette folle période ?	sincèrement
<u>Camille</u>	2	Ben , ça a été un peu... montagne russe ! Le premier confinement était horrible, tu vois ? Je m'ennuyais à mourir !	Ben, tu vois

Fuente: Google (2025)

Una vez más nos damos cuenta de que Gemini AI presenta dificultades para asimilar el concepto de marcador conversacional y nos propone saludos (“salut”), interjecciones (“oh” o “euh”) y exclamaciones (“salut Camille !”, “mais Léo !”) como si se tratasen de marcadores, lo que podría inducir al error.

En cuanto a la variedad de marcadores, hemos podido contemplar que los marcadores conversacionales son más variados con prompts específicos, sin notar cambios entre la etapa 2 y la 3, es decir, hemos obtenido el mismo número de marcadores variados en ambas etapas: quince marcadores diferentes en el primer diálogo de ambas etapas y diecisiete marcadores diferentes en el segundo diálogo. La tabla 1 ilustra los diferentes marcadores conversacionales de cada etapa, indicando, a su vez, cuáles aparecen repetidos.

TABLA 1. *Marcadores conversacionales por etapa y por texto*

	<i>Diálogo 1</i>	<i>Diálogo 2</i>
<i>Etapa 1</i>	Eh bien, tiens, alors	Hein, alors, écoute, bien sûr
<i>Etapa 2</i>	Attends, écoute, en gros, je vois, enfin, disons, tu vois, ben, tiens, alors, bref, bon, sinon, au fait, franchement	Tiens, sérieux, bref, tu sais, écoute x2, hein, tu parles, enfin x2, sérieux, tiens, bof, tu vois, dis donc, bon x2, genre, eh bien, allez
<i>Etapa 3</i>	Tiens, la vache, écoute, alors, en fait, hein, du coup, ben, tu vois, franchement, bof, enfin, bon, bien sûr, tiens	Ben, dis donc, écoute, alors x2, bref, par contre, tu sais, enfin x2, quand même, du coup, tu vois, hein, franchement, bon, en gros, quoi, écoute

Fuente: elaboración propia

Podemos observar que tanto en la etapa 2 como en la 3 se proporciona una cantidad considerable de marcadores conversacionales diversos. En resumen, hemos podido darnos cuenta de que un prompt no explícito da lugar a poca cantidad y variedad de marcadores conversacionales, frente a un prompt más concreto, a pesar de traer consigo más probabilidades de error. Nos parece curioso el hecho de que en la etapa 2, en la que no solicitamos definición de este concepto, se nos haya proporcionado más marcadores, aunque no de manera significativa, que en la etapa 3, que suponíamos más explícita aún.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Llegados a este punto, queda de manifiesto que Gemini AI presenta dificultades a la hora de comprender el concepto de marcador conversacional, confundiéndolos con otros marcadores o, incluso, con otros elementos lingüísticos. En este sentido, pensamos que Gemini AI aún no está lo suficientemente desarrollado en cuanto a la literatura científica pragmática se refiere, lo que requeriría explicaciones complementarias por parte del docente.

A pesar de todo, con un prompt más específico, Gemini AI ha sido capaz de presentar una variedad considerable de marcadores, la mayoría en un contexto natural y representativo de la realidad lingüística. Ahora bien, hemos observado también ciertos errores pragmáticos en lo que concierne a algunos marcadores conversacionales, así como en otros

aspectos pragmáticos o discursivos y sintácticos. Por ejemplo, en algunas ocasiones, se presentaban frases demasiado pesadas, con varios marcadores a la vez.

Así pues, volvemos a retomar las preguntas que nos llevaron a realizar este estudio. Al principio de este trabajo nos preguntábamos por el nivel de fiabilidad que se podría consagrar a Gemini AI como fuente de modelos conversacionales, concretamente, en cuanto al uso de marcadores conversacionales. Somos conscientes de que este estudio no es más que una primera aproximación y necesitaría un mayor desarrollo en cuanto al corpus y su análisis se refiere. No obstante, con este primer planteamiento, podemos decir que, aunque los textos generados por IA no son 100% naturales y fiables, sí que podrían servir para introducir el tema, así como para hacer un trabajo de reconocimiento con el alumnado, como, por ejemplo, proponerles realizar una corrección o edición del texto proporcionado por Gemini AI.

El análisis realizado deja patente que Gemini AI y los textos que genera pueden considerarse una herramienta con potencial didáctico positivo siempre y cuando se usen de manera delimitada y vigilada, atendiendo a las instrucciones que podamos proporcionarle y a la literatura ya existente sobre el tema. El uso de la IA para generar ejemplos de uso de marcadores conversacionales de manera natural como única herramienta de enseñanza parece, a día de hoy, dificultoso e, incluso, contraindicado.

Este trabajo nos abre las puertas a otros estudios futuros con el fin de definir de manera más precisa cómo la IA podría servir de herramienta en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras y, en nuestro caso, en lo que concierne a la competencia pragmática, que presenta dificultades añadidas, por no ser tan evidente como la competencia gramática o léxica, por ejemplo. De esta manera, este estudio podría ampliarse a través del análisis de otros tipos de discursos generados por Gemini AI u otras IAs generativas. Asimismo, podría completarse con un estudio comparativo con locutores nativos de la lengua. Además, las IAs generativas y otras herramientas tecnológicas avanzan tan rápidamente que el hecho de mantener actualizado el componente lingüístico

y los conocimientos pragmáticos que van adquiriendo puede dar lugar a numerosos trabajos de investigación.

Concluimos con la idea de que la tecnología y, en concreto, la IA puede ofrecer un apoyo a la hora de mejorar tanto las prácticas de enseñanza como de aprendizaje. De enseñanza, añadiendo un aspecto dinámico e interactivo, lo que podría resultar favorable en el desarrollo de la competencia pragmática. En cuanto al aprendizaje, supone, además de lo ya mencionado, un aspecto relacionado con el trabajo autónomo. Insistimos, igualmente, en el hecho de que no es aconsejable usarla como herramienta única ni sin el acompañamiento adecuado. Sin embargo, en un marco de trabajo bien establecido, la IA podría constituir un recurso pedagógico potencialmente útil, siempre y cuando se complementa con una reflexión crítica, una adaptación adecuada de los prompts y de explicaciones suplementarias sobre la teoría del discurso.

7. REFERENCIAS

- Alianza Adda, G.; Braffort, A.; Vasilescu, I y Yvon, F (2022). Report on the French Language. European Language Equality (ELE) Consortium.
- Aktay, S.; Gök, S. y Uzunoğlu, D. (2023). ChatGPT in education. *Türk Akademik Yayınlar Dergisi (TAY Journal)*, 7(2), 378-406.
- Aroz, A.; Hirose, H.; Nishimura, K. y Cassany, D. (2025). Inteligencia artificial para aprender idiomas entre universitarios japoneses. *Cuadernos CANELA*, 36, 145-168.
- Casado Velarde, M. (1996). La investigación sobre gramática del texto en la lingüística española: los marcadores discursivos. A. Gil y C. Schmitt (Eds.), *Kohäsion, Kohärenz, Modalität in Texten Romanischer Sprachen*. Romanistischer Verlag, 32–52.
- Ceballos-Cuadrado, A. (2023). Jean Jaurès, periodista. La Europa de sus textos periodísticos (1904-1914). [Tesis doctoral, Universidad de Sevilla, Université Savoie Mont Blanc] Repositorio institucional US <http://bit.ly/4sHyTLK>
- Chanet, C. (2003). Fréquence des marqueurs discursifs en français parlé: quelques problèmes de méthodologie. *Recherches Sur Le Français Parlé*, 18. [17 de enero de 2026] <https://bit.ly/4qrx2sX>

- Christl, J. (2006). Una aproximación más al concepto de ‘marcador discursivo’. M. Drescher y B. Frank-Job (eds.). *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes*. Peterlang, 233-255.
- Company Company, C. (2004). ¿Gramaticalización o desgramaticalización? Reánalisis y subjetivización de verbos como marcadores discursivos en la historia del español, *Revista de filología española* (LXXXIV), 29–66.
- Delahaie, J. (2009). Oui, voilà ou d’accord? » Enseigner les marqueurs d’accord en classe de FLE. *Synergies Pays Scandinaves*, (4), 17–34.
- Fernández Vitores, D. (2010). El francés como lengua franca de la Unión Europea: luces y sombras de una estrategia fallida. *Revista de Filología Románica*, 27, 179-205.
- Fuentes Rodríguez, C., Padilla Herrada, M. S., Rovira Gili, G., Pérez Béjar, V., & Vande Castele, A. (2020). Investigación y docencia de los marcadores discursivos en el aula de ELE. *RILCE*, (36.3), 967–93.
- Fuentes Rodríguez, C. (2009). *Diccionario de conectores y operadores del español*. Arco Libros.
- Google (2025). Gemini AI (versión enero de 2026) [Modelo de lenguaje amplio]. <https://gemini.google.com>
- Gülich, É. (2006). Des marqueurs de structuration de la conversation aux activités conversationnelles de structuration: Réflexions méthodologiques. *Les marqueurs discursifs dans les langues romanes: approches théoriques et méthodologiques*. Peterlang, 11-35.
- Lee Goldman, R. (2011). No as a discours marker. *Journal of Pragmatics*, 43(10), 2627–2649.
- Lequesne, C. (2023). La langue française dans l’Union Européenne. *Pouvoirs*, 186, 79-88. <https://doi.org/10.3917/pouv.186.0079>
- Macías Chacón, M. (2023). *Les rôles des marqueurs discursifs de la langue orale en cours de langue étrangère : étude contrastive du français et de l’espagnol*. [Tesis doctoral, Universidad Toulouse III Jean Jaurès, Universidad de Sevilla]. Repositorio institucional US <http://bit.ly/4qTiuSx>
- Marimón Llorca, C. (2008). *Análisis de textos en español. Teoría y práctica*. Publicaciones Universidad de Alicante.
- Martín Martín-Mora, C. y Jiménez-Salcedo, J. (2024). “Il est à craindre que l’anglais ne prenne une place prépondérante”: La posición de las autoridades francesas respecto a las políticas lingüísticas de la UE. *Anales de Filología Francesa*, 32, 63-82. <https://doi.org/10.6018/analesff.611151>

- Martín Zorraquino, M. A., y Portolés Lázaro, J. (1999). Los marcadores del discurso. Bosque, I. y Delmonte V., Gramática descriptiva de la lengua española. Espasa, 4051–4213. DOI <https://bit.ly/4b5OyhI>
- Mihu Cibu, S. G. (2018). Une étude des marqueurs discursifs. Analyse contrastive des marqueurs on dirait que et parece que. [Trabajo fin de Máster en Universidad Complutense de Madrid y Université Sorbonne Paris IV] Repositorio institucional UCM <https://bit.ly/4sQdobK>
- Noda, H. (2014). Intersubjectivité: modulation et ajustement. Cas des marqueurs discrusis hein, quoi, n'est-ce pas en français et darô, yo, ne, yone en japonais. [Tesis doctoral, Université de Franche-Comté]. Repositorio HAL <https://bit.ly/4sQtqCw>
- Pihler Ciglič, B., Schyvens, H., Fuentes Rodríguez, C., & Vande Castele, A. (2021). Enseñar y aprender los marcadores discursivos en español/LE: proyecto telecolaborativo. *Colindancias*, 12, 141–161.
- Portolés Lázaro, J. (2002). Marcadores del discurso y traducción. En García Palacios, J. y Fuentes Morán, M. T. (eds.), *Texto, terminología y traducción*. Ediciones Almar, 145–167.
- Unión Europea (s.f a). Declaración Schuman. <https://bit.ly/4pZa6jT> [Fecha de consulta: 14 de enero de 2026]
- Unión Europea (s.f b). La France dans l'UE. <https://bit.ly/3LrriAd> [Fecha de consulta: 14 de enero de 2026]
- Unión Europea (s.f c). Lenguas, multilingüismo, régimen lingüístico. <https://bit.ly/4qYBVtq> [Fecha de consulta: 14 de enero de 2026]
- Unión Europea (s.f d). Tribunal de Justicia de la Unión Europea (TJUE). <https://bit.ly/4jEvcSN> [Fecha de consulta: 14 de enero de 2026]
- Vincent, D. (2001). Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique* 30–1, 177–198.

LA EVALUACIÓN FORMATIVA Y LA RETROALIMENTACIÓN COMO EJES DE UNA PEDAGOGÍA REFLEXIVA EN LA ENSEÑANZA DEL FRANCÉS LENGUA EXTRANJERA

CONCEPCIÓN PORRAS PÉREZ
Universidad de Granada

1. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la evaluación en la enseñanza de lenguas extranjeras ha experimentado una transformación profunda, vinculada a los cambios epistemológicos y pedagógicos que han redefinido el concepto de aprendizaje. En el ámbito del francés como lengua extranjera (FLE), la evaluación ha dejado progresivamente de concebirse como un mecanismo de control o de verificación final del rendimiento para convertirse en un proceso continuo orientado a acompañar y regular el aprendizaje del estudiante. Este desplazamiento conceptual responde a una concepción constructivista y sociocognitiva del aprendizaje, en la que el alumno es considerado un sujeto activo que construye conocimientos a partir de la reflexión, la interacción y la toma de conciencia de su propio proceso formativo.

En este marco, la evaluación formativa se erige como un eje central de las prácticas pedagógicas contemporáneas. Según Black y Wiliam (1998), la evaluación formativa engloba todas aquellas actividades que proporcionan información relevante para ajustar la enseñanza y favorecer el progreso del alumnado. Más que medir resultados, su finalidad es mejorar los procesos, identificar dificultades, orientar estrategias de aprendizaje y promover la autorregulación. En el contexto del FLE, esta función adquiere una relevancia particular, ya que el aprendizaje lingüístico implica un proceso gradual, no lineal y marcado por la

presencia constante del error como elemento inherente al desarrollo de la competencia comunicativa.

La retroalimentación constituye uno de los pilares fundamentales de la evaluación formativa. Diversos estudios han demostrado que la calidad, la claridad y la oportunidad de los comentarios ofrecidos al alumnado influyen de manera significativa en el aprendizaje (Hattie & Timperley, 2007). En lugar de limitarse a señalar errores o asignar calificaciones, la retroalimentación eficaz proporciona orientaciones concretas que permiten al estudiante comprender sus fortalezas, identificar áreas de mejora y tomar decisiones informadas sobre cómo avanzar. En la enseñanza del FLE, esta retroalimentación cumple además una función afectiva y motivadora, al contribuir a reducir la ansiedad lingüística y a fomentar una relación más positiva con el error.

Desde esta perspectiva, la evaluación formativa se inscribe en una pedagogía reflexiva, entendida como un enfoque que promueve la reflexión crítica tanto del alumnado como del profesorado sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tal como señala Schön (1983), la práctica reflexiva implica analizar la acción pedagógica para comprenderla y transformarla. En el aula de FLE, esta reflexión se traduce en prácticas como la autoevaluación, la coevaluación y el uso de instrumentos compartidos, rúbricas, portafolios o diarios de aprendizaje, que favorecen la toma de conciencia y la autonomía del aprendiz. Perrenoud (1998) destaca que aprender a evaluarse constituye una competencia clave para el desarrollo de aprendices autónomos y responsables de su propio progreso.

Asimismo, la retroalimentación no puede entenderse como un proceso unidireccional, sino como un diálogo pedagógico que implica interacción, negociación de significados y construcción conjunta del conocimiento. Nicol y Macfarlane-Dick (2006) subrayan que la retroalimentación formativa es más eficaz cuando permite al estudiante comparar su desempeño con criterios explícitos, reflexionar sobre sus estrategias y recibir apoyo para cerrar la brecha entre el estado actual y los objetivos de aprendizaje. En este sentido, la transparencia de los criterios de evaluación y la implicación activa del alumnado en el proceso evaluativo resultan esenciales para el desarrollo de una pedagogía verdaderamente centrada en el estudiante.

En el contexto actual, caracterizado por la digitalización de los entornos educativos, la retroalimentación ha incorporado nuevas modalidades a través del uso de herramientas digitales. Plataformas virtuales, comentarios multimodales, grabaciones de audio o vídeo y sistemas de seguimiento individualizado amplían las posibilidades de personalizar la evaluación y adaptarla a los ritmos y necesidades del alumnado. No obstante, este potencial tecnológico también plantea desafíos relacionados con la gestión del tiempo docente, la coherencia pedagógica y la formación específica del profesorado para un uso didáctico eficaz de estas herramientas.

En el contexto europeo actual, la enseñanza de lenguas extranjeras ocupa un lugar estratégico dentro de las políticas educativas orientadas al plurilingüismo, la movilidad académica y la construcción de una ciudadanía intercultural. Documentos como el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001) subrayan la necesidad de promover modelos pedagógicos centrados en la comunicación, la autonomía del aprendiz y el aprendizaje permanente. Desde esta perspectiva, la evaluación formativa y la retroalimentación adquieren una relevancia particular, ya que favorecen el desarrollo de competencias comunicativas y reflexivas esenciales para la participación activa en contextos educativos y profesionales europeos cada vez más interconectados.

Por todo ello, reflexionar sobre el papel de la evaluación formativa y de la retroalimentación en la enseñanza del FLE resulta especialmente pertinente en un momento en el que se reivindica una educación más equitativa, reflexiva y orientada al aprendizaje a lo largo de la vida. Integrar estos elementos como ejes de la práctica pedagógica implica repensar el rol del docente, que deja de ser un mero evaluador para convertirse en mediador del aprendizaje, y el del estudiante, que asume una responsabilidad creciente en la regulación de su propio proceso formativo. Desde esta perspectiva, la evaluación se configura no solo como un instrumento pedagógico, sino como un espacio privilegiado para el desarrollo de la reflexión, la autonomía y la conciencia metalingüística en el aula de francés lengua extranjera.

2. OBJETIVOS

El presente estudio se inscribe en el marco de las investigaciones actuales sobre evaluación formativa y pedagogía reflexiva en la enseñanza de lenguas extranjeras, con especial atención al francés como lengua extranjera (FLE) en el ámbito universitario. Partiendo de una concepción de la evaluación como proceso regulador del aprendizaje y no como mero instrumento de certificación, esta investigación se propone analizar de manera sistemática el papel que desempeñan la evaluación formativa y la retroalimentación en la construcción de prácticas pedagógicas reflexivas centradas en el estudiante.

En consonancia con los planteamientos de Black y Wiliam (1998) y de Perrenoud (1998), que subrayan la función formativa de la evaluación como motor del aprendizaje, el objetivo general de este trabajo es examinar en qué medida la integración de estrategias de evaluación continua y de retroalimentación orientadora contribuye al desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la mejora de las competencias comunicativas en el aula de FLE. Este objetivo general se articula desde una perspectiva que concibe al estudiante como agente activo de su aprendizaje y al docente como mediador que acompaña, orienta y ajusta su práctica a partir de la reflexión sobre la acción pedagógica (Schön, 1983).

De manera más específica, el estudio persigue, en primer lugar, identificar y analizar las estrategias de retroalimentación que resultan más eficaces para favorecer el progreso de las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado de FLE. Siguiendo las aportaciones de Hattie y Timperley (2007), se parte de la hipótesis de que una retroalimentación clara, constructiva y centrada en el proceso, más que en el resultado, permite al estudiante comprender mejor los objetivos de aprendizaje, reconocer sus fortalezas y detectar las áreas que requieren mejora. En este sentido, se pretende examinar cómo distintos tipos de retroalimentación (escrita, oral y digital) influyen en la calidad de las producciones orales y escritas, así como en la percepción del error como oportunidad de aprendizaje.

En segundo lugar, este trabajo tiene como objetivo explorar las percepciones y actitudes tanto del alumnado como del profesorado respecto al

uso de la evaluación formativa y del proceso evaluativo continuo en el aula de FLE. Tal como señalan Nicol y Macfarlane-Dick (2006), la eficacia de la evaluación formativa depende en gran medida de la implicación activa de los estudiantes y de su comprensión de los criterios de evaluación. Por ello, se busca analizar cómo los estudiantes interpretan la evaluación formativa, hasta qué punto se sienten partícipes del proceso y de qué manera esta participación contribuye al desarrollo de una mayor conciencia metacognitiva y reflexiva sobre su aprendizaje.

Un tercer objetivo específico consiste en analizar el papel de la autoevaluación y la coevaluación como herramientas clave dentro de una pedagogía reflexiva. De acuerdo con Perrenoud (1998), aprender a evaluarse constituye una competencia fundamental para la formación de aprendices autónomos. En este sentido, el estudio se propone determinar en qué medida la incorporación sistemática de prácticas de autoevaluación y coevaluación favorece la autorregulación del aprendizaje, el sentido de responsabilidad y la capacidad del alumnado para tomar decisiones informadas sobre sus estrategias de aprendizaje en FLE.

Finalmente, el estudio tiene como objetivo examinar el potencial de la retroalimentación digital como recurso pedagógico para reforzar la autonomía del aprendiz y personalizar el acompañamiento docente. En un contexto educativo cada vez más mediado por tecnologías digitales, resulta pertinente analizar cómo el uso de plataformas virtuales y herramientas digitales de retroalimentación puede contribuir a una evaluación más flexible, continua y adaptada a los ritmos individuales de aprendizaje, sin perder de vista los desafíos que ello implica en términos de carga de trabajo docente y coherencia pedagógica.

En conjunto, estos objetivos buscan aportar evidencias empíricas y reflexiones teóricas que permitan consolidar modelos de evaluación formativa coherentes con una pedagogía reflexiva en la enseñanza del francés lengua extranjera, contribuyendo así a la mejora de la calidad educativa y al desarrollo integral del alumnado.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio se enmarca en un enfoque metodológico de carácter cualitativo-cuantitativo, con el objetivo de obtener una comprensión profunda y contextualizada del papel que desempeñan la evaluación formativa y la retroalimentación en la construcción de una pedagogía reflexiva en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE). La adopción de una metodología mixta responde a la necesidad de integrar el análisis de datos objetivos sobre el progreso del alumnado con la exploración de percepciones, actitudes y prácticas reflexivas de estudiantes y docentes, tal como recomiendan Creswell y Plano Clark (2018) para investigaciones educativas complejas.

Desde el punto de vista epistemológico, el estudio se apoya en los principios de la investigación-acción educativa, entendida como un proceso sistemático de indagación reflexiva orientado a la mejora de la práctica docente (Elliott, 2015). Este enfoque resulta especialmente pertinente en el ámbito de la evaluación formativa, dado que permite al profesorado analizar de manera crítica sus propias estrategias evaluativas, introducir ajustes progresivos y valorar su impacto real en el aprendizaje del alumnado. Asimismo, la investigación-acción favorece una concepción de la evaluación como práctica dinámica, situada y contextualizada, en consonancia con los principios de la pedagogía reflexiva formulados por Schön (1983).

3.1. CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación se llevó a cabo en una universidad pública española durante un semestre académico, en el marco de una asignatura de francés lengua extranjera impartida en el Grado de Educación Primaria. La muestra estuvo compuesta por 32 estudiantes con niveles de competencia lingüística comprendidos entre B1 y B2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (Consejo de Europa, 2001). El grupo presentaba una relativa homogeneidad en cuanto a edad y trayectoria académica, aunque se observaron diferencias en la experiencia previa con el aprendizaje de lenguas extranjeras y en el grado de familiaridad con prácticas de evaluación formativa.

TABLA 1. *Características de la muestra y de la intervención*

Variable	Descripción
Participantes	32 participantes
Contexto	Grado en Educación Primaria
Nivel de FLE	B1-B2
Duración	1 semestre
Herramientas	Moodle y Google Classroom
Estrategias	Autoevaluación, rúbricas, portafolio digital y feedback

Fuente: elaboración propia

El profesorado implicado en el estudio asumió un rol doble como docente e investigador, lo que permitió una observación participante continuada y una reflexión sistemática sobre el desarrollo del proceso evaluativo. Esta posición, lejos de constituir una limitación, se considera una fortaleza metodológica en el marco de la investigación-acción, siempre que se adopten estrategias de triangulación y control de la subjetividad (Kemmis, McTaggart & Nixon, 2014).

3.2. DISEÑO DE LA INTERVENCIÓN DIDÁCTICA

La intervención se estructuró en torno a la implementación de un sistema de evaluación continua y formativa que integró diversas estrategias orientadas a fomentar la reflexión, la autorregulación y la autonomía del alumnado. Entre las principales herramientas utilizadas se incluyeron autoevaluaciones semanales, rúbricas de evaluación compartidas, portafolios digitales y retroalimentación personalizada, tanto oral como escrita, a través de plataformas virtuales como Moodle y Google Classroom.

Las autoevaluaciones semanales se diseñaron con el propósito de promover la toma de conciencia del propio proceso de aprendizaje, invitando a los estudiantes a reflexionar sobre sus avances, dificultades y estrategias de mejora. Las rúbricas, elaboradas de manera explícita y compartidas desde el inicio de cada tarea, permitieron clarificar los criterios de evaluación y favorecer una comprensión transparente de los objetivos de aprendizaje, en línea con los principios de la evaluación formativa propuestos por Black y Wiliam (1998).

El portafolio digital se concibió como un espacio de recopilación progresiva de producciones orales y escritas, acompañado de comentarios reflexivos del alumnado y de retroalimentación docente. Esta herramienta facilitó el seguimiento longitudinal del aprendizaje y reforzó la dimensión metacognitiva del proceso evaluativo (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). La retroalimentación se ofreció de manera sistemática, priorizando comentarios orientadores, específicos y centrados en el proceso, de acuerdo con el modelo de retroalimentación eficaz descrito por Hattie y Timperley (2007).

3.3. INSTRUMENTOS DE RECOGIDA DE DATOS

Para la recogida de datos se emplearon diversos instrumentos con el fin de garantizar la triangulación metodológica y aumentar la validez del estudio. En primer lugar, se analizaron los diarios reflexivos elaborados por los estudiantes a lo largo del semestre, los cuales proporcionaron información cualitativa relevante sobre sus percepciones, emociones y procesos de autorregulación. En segundo lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas tanto al alumnado como al profesorado, centradas en la experiencia vivida en relación con la evaluación formativa y la retroalimentación.

De igual manera, se llevó a cabo un análisis sistemático de las producciones orales y escritas del alumnado, atendiendo a criterios lingüísticos, discursivos y comunicativos. Este análisis permitió identificar posibles mejoras en la calidad de las producciones y establecer relaciones entre dichas mejoras y las estrategias de retroalimentación empleadas. Finalmente, se utilizaron cuestionarios de percepción al inicio y al final del semestre con el objetivo de recoger datos cuantitativos sobre la evolución de las actitudes hacia la evaluación y la autonomía en el aprendizaje.

3.4. PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS DE DATOS

El análisis de los datos cuantitativos se realizó mediante estadística descriptiva básica, lo que permitió identificar tendencias generales y comparar los resultados pre y post intervención. En cuanto a los datos cualitativos, se llevó a cabo un análisis temático siguiendo las fases propuestas por Braun y Clarke (2006), que incluyeron la codificación

inicial, la identificación de categorías emergentes y la interpretación de los resultados en relación con los objetivos del estudio.

La combinación de ambos tipos de análisis permitió obtener una visión integral del fenómeno estudiado y contrastar los resultados desde distintas perspectivas. Este enfoque metodológico contribuyó a reforzar la fiabilidad del estudio y a ofrecer una comprensión más rica y matizada del impacto de la evaluación formativa y la retroalimentación en la enseñanza del FLE.

4. RESULTADOS

El análisis de los datos obtenidos a lo largo de la intervención pedagógica permite identificar una serie de resultados significativos en relación con el impacto de la evaluación formativa y de la retroalimentación en el aprendizaje del francés como lengua extranjera (FLE), así como en el desarrollo de prácticas reflexivas y de autorregulación por parte del alumnado. Estos resultados se presentan de manera integrada, combinando los hallazgos derivados del análisis cuantitativo con los datos cualitativos procedentes de los diarios reflexivos, las entrevistas y el análisis de las producciones lingüísticas.

En primer lugar, los resultados de los cuestionarios administrados al inicio y al final del semestre evidencian una evolución positiva en la percepción que los estudiantes tienen del proceso evaluativo. Antes de la intervención, una parte significativa del alumnado asociaba la evaluación principalmente con la calificación final y con la corrección de errores, mientras que, tras la implementación del sistema de evaluación formativa, el 90 % de los participantes manifestó comprender con mayor claridad los objetivos de aprendizaje y percibir la evaluación como un proceso continuo de acompañamiento. Este cambio de percepción coincide con lo señalado por Black y Wiliam (1998), quienes subrayan que la evaluación formativa favorece una mayor implicación del estudiante cuando los criterios son explícitos y compartidos.

En relación con la retroalimentación, los datos muestran que los estudiantes valoraron especialmente los comentarios personalizados, orientados al proceso y formulados de manera constructiva. En los

cuestionarios finales, el 87 % del alumnado afirmó que la retroalimentación recibida le ayudó a identificar sus fortalezas y áreas de mejora, mientras que un 83 % consideró que los comentarios del profesorado contribuyeron a aumentar su confianza y motivación. Los diarios reflexivos revelan que los estudiantes percibieron la retroalimentación no solo como un instrumento correctivo, sino como una guía para la toma de decisiones futuras, lo que concuerda con el modelo de retroalimentación eficaz propuesto por Hattie y Timperley (2007).

También, el análisis de las producciones escritas y orales permitió observar una mejora progresiva en la calidad lingüística y discursiva de los trabajos del alumnado. En las tareas escritas, se identificó una mayor coherencia textual, un uso más preciso de los recursos gramaticales y léxicos, así como una mayor atención a la adecuación pragmática. En las producciones orales, se constató una mayor fluidez, una reducción progresiva de la ansiedad comunicativa y una mayor capacidad para reformular mensajes tras recibir retroalimentación. Estos resultados sugieren que la evaluación formativa, al centrarse en el proceso y no exclusivamente en el producto final, favorece un aprendizaje más profundo y consciente, tal como señalan Nicol y Macfarlane-Dick (2006).

En cuanto al desarrollo de la autorregulación, los resultados indican que las prácticas de autoevaluación y el uso del portafolio digital desempeñaron un papel clave. El 85 % de los estudiantes afirmó que las autoevaluaciones semanales les ayudaron a reflexionar sobre su progreso y a identificar estrategias de mejora. Los comentarios recogidos en los diarios reflexivos muestran que el alumnado fue adquiriendo progresivamente un mayor control sobre su aprendizaje, estableciendo objetivos personales y adoptando una actitud más proactiva frente a las tareas. Estos hallazgos coinciden con los planteamientos de Zimmerman (2002), quien destaca la relación entre evaluación formativa, reflexión metacognitiva y aprendizaje autorregulado.

El uso de herramientas digitales para la retroalimentación fue valorado de manera mayoritariamente positiva. Plataformas como Moodle y Google Classroom facilitaron la entrega de comentarios detallados y permitieron un seguimiento individualizado del progreso del alumnado. El 78 % de los estudiantes consideró que la retroalimentación digital

resultó especialmente útil para la revisión de textos escritos y la corrección fonética, al permitir consultar los comentarios de manera reiterada y aplicar las sugerencias en tareas posteriores. No obstante, algunos estudiantes señalaron la necesidad de complementar la retroalimentación escrita con momentos de interacción oral, lo que pone de relieve la importancia de combinar diferentes modalidades de feedback, tal como sugieren Shute (2008) y Carless et al. (2011).

Desde la perspectiva docente, las entrevistas pusieron de manifiesto una percepción positiva del impacto de la evaluación formativa en la dinámica del aula. El profesorado observó un aumento del compromiso del alumnado, una participación más activa en las tareas colaborativas y una mayor disposición a asumir riesgos comunicativos. Al mismo tiempo, los docentes señalaron que la implementación sistemática de estrategias de retroalimentación personalizada implicó una carga de trabajo adicional, especialmente en contextos con grupos numerosos. Este aspecto confirma uno de los principales desafíos señalados en la literatura sobre evaluación formativa en educación superior (Boud & Molloy, 2013).

En conjunto, los resultados obtenidos evidencian que la evaluación formativa y la retroalimentación constituyen herramientas fundamentales para promover una pedagogía reflexiva en la enseñanza del FLE. La combinación de criterios claros, retroalimentación constructiva y espacios de reflexión favorece no solo la mejora de las competencias comunicativas, sino también el desarrollo de actitudes de autonomía, responsabilidad y conciencia metacognitiva por parte del alumnado. Estos resultados ofrecen una base empírica sólida para la discusión sobre la necesidad de integrar de manera sistemática prácticas evaluativas reflexivas en la enseñanza universitaria de lenguas extranjeras.

5. DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en el presente estudio confirman la relevancia de la evaluación formativa y de la retroalimentación como ejes vertebradores de una pedagogía reflexiva en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE). En consonancia con los objetivos planteados, los datos evidencian que un enfoque evaluativo centrado en el proceso

de aprendizaje favorece no solo la mejora de las competencias comunicativas del alumnado, sino también el desarrollo de la autonomía, la autorregulación y la conciencia metacognitiva, elementos esenciales en los enfoques educativos contemporáneos.

Primeramente, la evolución positiva en la percepción del alumnado respecto a la evaluación pone de manifiesto un cambio significativo en la cultura evaluativa del aula. La transición desde una evaluación concebida como mecanismo de control hacia una evaluación entendida como herramienta de aprendizaje coincide con los planteamientos de Black y Wiliam (1998), quienes subrayan que la evaluación formativa adquiere sentido cuando los estudiantes comprenden los objetivos, los criterios y el valor pedagógico del feedback. En este estudio, la claridad de las rúbricas y la explicitación de los criterios contribuyeron a generar un clima de confianza que favoreció la implicación activa del alumnado en su propio proceso de aprendizaje.

En relación con la retroalimentación, los resultados refuerzan la idea de que su eficacia depende menos de la cantidad de comentarios y más de su calidad, pertinencia y orientación al progreso. La valoración positiva de los comentarios personalizados y constructivos coincide con el modelo de Hattie y Timperley (2007), que distingue entre retroalimentación centrada en la tarea, el proceso y la autorregulación. En el contexto del FLE, este tipo de retroalimentación resulta especialmente pertinente, ya que permite abordar los errores lingüísticos desde una perspectiva formativa, evitando efectos desmotivadores y favoreciendo una actitud reflexiva ante el uso de la lengua.

Igualmente, la mejora observada en las producciones orales y escritas confirma que la evaluación formativa contribuye a un aprendizaje más profundo y consciente. Tal como señalan Nicol y Macfarlane-Dick (2006), cuando los estudiantes reciben retroalimentación que les ayuda a comprender cómo mejorar, desarrollan una mayor capacidad para transferir lo aprendido a nuevas tareas. En este sentido, el análisis de las producciones del alumnado muestra una progresiva internalización de los criterios de calidad, así como una mayor atención a la adecuación discursiva y pragmática, aspectos fundamentales en la competencia comunicativa en lenguas extranjeras.

Otro elemento central de la discusión es el papel de la autoevaluación y de los portafolios digitales en el desarrollo de la autorregulación. Los resultados obtenidos corroboran los planteamientos de Zimmerman (2002), quien sostiene que la reflexión sistemática sobre el propio aprendizaje favorece la toma de conciencia de las estrategias utilizadas y la planificación de acciones futuras. En el presente estudio, las prácticas de autoevaluación permitieron al alumnado asumir un rol más activo y responsable, reforzando la dimensión reflexiva del aprendizaje y reduciendo la dependencia exclusiva del juicio docente.

El uso de herramientas digitales para la retroalimentación emerge como un recurso con un alto potencial pedagógico, especialmente en contextos universitarios. La posibilidad de ofrecer comentarios detallados, reutilizables y accesibles en cualquier momento contribuyó a una mayor personalización del proceso evaluativo, tal como señalan Shute (2008) y Carless et al. (2011). No obstante, los desafíos señalados por el profesorado en relación con la gestión del tiempo confirman la necesidad de una reflexión institucional sobre las condiciones de implementación de la evaluación formativa, en línea con lo propuesto por Boud y Molloy (2013).

En definitiva, los hallazgos de este estudio refuerzan la idea de que la evaluación formativa y la retroalimentación no deben concebirse como elementos accesorios, sino como componentes estructurales de una pedagogía reflexiva en la enseñanza del FLE. Su integración sistemática permite transformar la relación entre docente, estudiante y conocimiento, promoviendo una cultura de aprendizaje basada en la reflexión, el diálogo y la mejora continua. No obstante, para garantizar la sostenibilidad de este enfoque, resulta imprescindible acompañar estas prácticas con formación específica del profesorado y con un reconocimiento institucional del valor pedagógico del feedback.

6. CONCLUSIONES

El presente estudio ha permitido analizar de manera sistemática el papel de la evaluación formativa y de la retroalimentación como pilares fundamentales de una pedagogía reflexiva en la enseñanza del francés como lengua extranjera (FLE) en el contexto universitario. A partir de los

resultados obtenidos, se puede concluir que la integración coherente y planificada de prácticas evaluativas centradas en el proceso de aprendizaje contribuye significativamente al desarrollo de competencias comunicativas, metacognitivas y actitudinales del alumnado, favoreciendo una concepción más autónoma, consciente y crítica del aprendizaje de lenguas.

Primero, los hallazgos confirman que la evaluación formativa, entendida como un proceso continuo de recogida e interpretación de evidencias, permite transformar la función tradicional de la evaluación, desplazando el foco de la mera calificación hacia el acompañamiento pedagógico. Tal como señalan Black y Wiliam (1998), cuando la evaluación se concibe como parte integrante del proceso de enseñanza-aprendizaje, se convierte en una herramienta poderosa para mejorar el rendimiento y la implicación del alumnado. En el caso del FLE, este enfoque resulta especialmente pertinente, dado que el aprendizaje lingüístico requiere una atención constante a los procesos de ensayo, error, reformulación y consolidación.

También, la retroalimentación emerge como un elemento clave para la construcción de una pedagogía reflexiva. Los resultados del estudio muestran que la retroalimentación personalizada, clara y orientada al progreso facilita la comprensión de los criterios de calidad y promueve una actitud activa frente a los errores, que dejan de percibirse como fracasos para convertirse en oportunidades de aprendizaje. Esta concepción coincide con el modelo propuesto por Hattie y Timperley (2007), quienes destacan la necesidad de que el feedback ayude al estudiante a responder a las preguntas fundamentales sobre qué se espera de él, cómo está progresando y qué pasos debe dar a continuación.

Otro aspecto relevante que se desprende de las conclusiones es el papel de la autoevaluación y de las herramientas reflexivas en el desarrollo de la autorregulación. La incorporación sistemática de prácticas como los diarios reflexivos y los portafolios digitales permitió al alumnado tomar conciencia de sus estrategias de aprendizaje, identificar dificultades recurrentes y establecer objetivos de mejora. En este sentido, los resultados respaldan los planteamientos de Zimmerman (2002), según los cuales la reflexión metacognitiva es un componente esencial del aprendizaje autónomo y sostenible a lo largo del tiempo.

El uso de tecnologías digitales para la retroalimentación y la evaluación continua se revela igualmente como un recurso con un elevado potencial pedagógico. Las plataformas virtuales facilitaron la personalización del feedback y favorecieron la continuidad del proceso evaluativo más allá del aula presencial. No obstante, los resultados también ponen de manifiesto la necesidad de equilibrar las posibilidades que ofrecen estas herramientas con las limitaciones prácticas relacionadas con la carga de trabajo docente, aspecto señalado igualmente en estudios previos sobre evaluación en educación superior (Boud & Molloy, 2013).

A partir de estas conclusiones, se pueden formular una serie de implicaciones pedagógicas relevantes. En primer lugar, resulta necesario promover una formación específica del profesorado de FLE en estrategias de evaluación formativa y retroalimentación eficaz, con el fin de garantizar una implementación coherente y sostenible de este enfoque. En segundo lugar, se recomienda integrar la evaluación formativa como eje transversal de los programas de enseñanza de lenguas, de modo que deje de considerarse una práctica puntual y se consolide como una cultura compartida en el aula. Finalmente, se abren líneas de investigación futuras orientadas a explorar el impacto a largo plazo de estas prácticas en distintos niveles educativos y contextos institucionales, así como a analizar el papel de la retroalimentación entre iguales en el desarrollo de la competencia comunicativa.

En definitiva, la evaluación formativa y la retroalimentación, cuando se integran de manera reflexiva y sistemática, constituyen herramientas fundamentales para transformar la enseñanza del FLE y situar al estudiante en el centro del proceso educativo. Su potencial para fomentar la autonomía, la reflexión y la mejora continua las convierte en ejes indispensables de una pedagogía acorde con las exigencias de la educación superior contemporánea.

8. REFERENCIAS

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74.
<https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Boud, D., & Molloy, E. (2013). *Feedback in higher and professional education: Understanding it and doing it well*. London: Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Carless, D., Salter, D., Yang, M., & Lam, J. (2011). Developing sustainable feedback practices. *Studies in Higher Education*, 36(4), 395–407.
<https://doi.org/10.1080/03075071003642449>
- Consejo de Europa. (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Elliott, J. (2015). *La investigación-acción en educación* (5.ª ed.). Madrid: Morata.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112.
<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218.
<https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Perrenoud, P. (1998). *La evaluación de los alumnos: de la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes*. Buenos Aires: Colihue.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64–70.
https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

LA EXTERNALIZACIÓN DE LA ACTUALIDAD.
ANÁLISIS DE LA ESTRUCTURA DE LA
PROGRAMACIÓN DE CANAL SUR COMO MODELO
DE TELEVISIÓN PÚBLICA EN LA UNIÓN EUROPEA

FRAN ROALES

Universidad de Sevilla

RICARDO DOMÍNGUEZ-GARCÍA

Universidad de Sevilla

1. INTRODUCCIÓN

La aprobación del Reglamento Europeo sobre la Libertad de los Medios de Comunicación (*European Media Freedom Act*, EMFA) refleja la preocupación de la Unión Europea por garantizar que los medios de comunicación públicos y privados cumplan una función democrática. Las instituciones han subrayado la importancia de promover ecosistemas mediáticos diversos y sostenibles, capaces de contrarrestar los efectos de la concentración empresarial y favorecer la pluralidad informativa como garantía.

En un contexto híbrido, resulta especialmente relevante analizar la capacidad de los medios públicos para actuar como dinamizadores del tejido audiovisual privado mediante la generación de actividad económica, la contratación de productoras independientes y el estímulo de mercados regionales de comunicación. Esta dimensión empresarial trasciende la mera prestación del servicio público, al contribuir al desarrollo de estructuras productivas que favorecen la competencia, la innovación y la diversidad de agentes presentes en el sector mediático. Canal Sur constituye en Andalucía un caso de estudio significativo en este sentido.

La estructura empresarial de los medios de comunicación puede analizarse, en primer lugar, desde el eje de la propiedad y el control corporativo, entendido como la base material que condiciona el conjunto del

sistema mediático. Ramón Reig desarrolla una visión estructural y crítica de los medios públicos dentro de su enfoque de la Estructura de la Comunicación. Para Reig, los medios, incluidos los públicos, no operan plenamente como un “servicio neutral”, sino que están insertos en lo que denomina una “estructura de poder mediático”, donde influyen decisivamente las relaciones entre gobiernos, élites políticas, grupos empresariales y conglomerados de comunicación.

En este marco, la independencia de los medios públicos es siempre relativa, ya que su funcionamiento depende de dinámicas de nombramiento, financiación y orientación política que condicionan sus contenidos y su línea editorial. En relación con la televisión pública en España, Reig sostiene que el problema central no es solo la titularidad pública, sino la falta de una autonomía estructural real frente al poder político. Desde esta perspectiva, los medios públicos cumplen formalmente una función de servicio público, pero en la práctica están atravesados por lógicas de poder que limitan su capacidad de actuar como espacios plenamente independientes o pluralistas, lo que los sitúa dentro del mismo entramado general de la estructura mediática que estudia en su obra.

Las investigaciones de Nuria Sánchez-Grey (2023) han contribuido de manera significativa a la caracterización del ecosistema audiovisual andaluz durante los primeros años de la presente década, ofreciendo una visión detallada de la estructura empresarial que articula la producción de contenidos para la radiotelevisión pública autonómica. Sus aportaciones permiten identificar la composición, dimensión y grado de especialización de las empresas que integran este sector, así como analizar las dinámicas de contratación y externalización desarrolladas por Canal Sur.

2. OBJETIVOS

1. Caracterizar la estructura de la industria audiovisual andaluza vinculada a la producción de contenidos para Canal Sur.
2. Analizar la evolución histórica de dicha estructura mediante una perspectiva comparada.

3. Identificar los potenciales conflictos de interés asociados a la producción de contenidos propios, especialmente en el ámbito de los programas de actualidad e información.
4. Describir los mecanismos de contratación vigentes en Canal Sur.
5. Examinar la relación entre la externalización de contenidos y los mecanismos de control y supervisión existentes en los ámbitos autonómico y europeo.

3. METODOLOGÍA

El ámbito de actuación de este trabajo se circunscribe a la temporada 2025 de Canal Sur que fue presentada el 17 de septiembre de 2025 y que se extendía hasta el momento de la publicación en 2026⁵. Parte de la observación estructurada de la programación, complementada con una revisión bibliográfica y documental de los mecanismos de transparencia aplicables a los medios públicos audiovisuales andaluces. Esta combinación metodológica ha permitido contextualizar los datos obtenidos desde una perspectiva organizativa e institucional.

El análisis se fundamenta en un enfoque estructural simple, orientado a examinar la configuración de la parrilla como reflejo de decisiones editoriales, económicas y estratégicas del ente público siguiendo las aportaciones teóricas de Reig (2017) sobre la estructura y concentración de los sistemas mediáticos.

Paralelamente, se ha procedido a la clasificación temática de los programas mediante la combinación de técnicas de análisis cuantitativo y cualitativo, atendiendo tanto a la frecuencia y duración de los contenidos como a su orientación informativa, cultural o de entretenimiento, de acuerdo con los criterios metodológicos propuestos por Casero Ripollés (2009) y Valera Ordaz (2016) para el estudio de la producción y circulación de discursos mediáticos acompañados de las apreciaciones de los consejeros profesionales de los medios públicos españoles.

⁵ Canal Sur. (2024, junio 18). *Canal Sur presenta una programación 360 que te invita a soñar con Andalucía*. <https://sl1nk.com/ghccjmw>

Posteriormente, se ha desarrollado un análisis comparativo entre la distribución de los espacios y los modelos de contratación detectados en Canal Sur Televisión y los resultados obtenidos en estudios previos sobre programación y externalización en televisiones públicas, con el fin de identificar continuidades, divergencias y tendencias significativas, siguiendo la línea de trabajos como los de Sánchez-Gey (2023).

Finalmente, la investigación incorpora una revisión de la normativa europea en materia de libertad de prensa, pluralismo informativo y regulación de los programas de actualidad, con especial atención a las directrices y recomendaciones emanadas de las instituciones comunitarias, con el propósito de evaluar el grado de adecuación del modelo analizado a los principios que rigen el servicio público audiovisual en el contexto europeo.

4. RESULTADOS

El análisis de la parrilla de Canal Sur Televisión permite observar un modelo de programación mixto en el que conviven la producción propia del ente público con una amplia externalización de contenidos a productoras audiovisuales externas mediante diferentes modalidades contractuales.

En el ámbito de la producción interna, RTVA / Canal Sur Produce asume la realización de espacios de carácter informativo, divulgativo y cultural como *Despierta Andalucía*, *Tierra y Mar*, *Espacio Protegido*, *Flamenco* o *Tierra de Sabores*. Junto a esta producción propia, la cadena recurre de forma mayoritaria a la contratación directa de productoras privadas para la elaboración de programas de actualidad, entretenimiento y análisis.

En este sentido, destaca la participación de Andalucía Digital Multimedia (ADM) con formatos consolidados como *Andalucía Directo*, *Callejeando* o *Crimen y Ley*, contratados de manera directa con un coste que superaba el millón y medio de euros, lo que refleja el peso presupuestario de los programas de proximidad y sucesos en la parrilla.

De forma similar, Secuoya Studios concentra varios espacios de análisis (*Hoy en día*, *Mesa de análisis* y *Más Mesa de análisis*), con contratos

directos diferenciados y costes que oscilan entre los 136.044,90 euros y los 889.978,13 euros por periodos de dos meses, lo que permite observar una diversificación de formatos vinculados a la actualidad a través de productoras independientes que mantienen una determinada línea editorial.

El entretenimiento de corte social y emocional recae en productoras como Happy Ending TV, responsable de *Gente maravillosa* y *El Legado*, con contratos directos que superan los 500.000 euros por trimestre, mientras que formatos de gran visibilidad y presentador estrella, como *El Show de Bertín* producido por Proamagna, alcanzan costes cercanos al millón de euros por periodos bimestrales.

Espacios de corte factual y de servicio público ampliado, como *En Guardia 24/7* (Grupo Huri) o *Los Repobladores* (Emociona Media), presentan costes más moderados y periodos contractuales más breves. *Andaluces por el mundo* (Medina Media) o *Cómetelo* (Nueve), se presentan como programas estrella de las productoras correspondientes basados en el entretenimiento.

Finalmente, resulta especialmente significativa la inversión destinada a *La tarde aquí y ahora*, producido por Indaloymedia, con un contrato directo que supera el millón de euros con carácter bimensual, lo que confirma el peso central de los formatos diarios de larga duración en la estructura de costes de la cadena.

PRODUCTORA	PROGRAMA	COSTE
RTVA Canal Sur Produce	Despierta Andalucía	Producción propia
	Tierra y Mar	Producción propia
	Espacio Protegido	Producción propia
	Flamenco	Producción propia
	Tierra de Sabores	Producción propia
	Solidarios	Producción propia
ADM (Andalucía Digital Multimedial)	Andalucía Directo	797.986,41 x 3 meses
	Callejeando	326.569,43 €
	And. Semana Santa	226.479,16 € x un mes
	Crimen y Ley	242.000,00 € x mes
		242.000,00 € x mes
Andalucía 360	67.561,12€ producción	
	Hoy en día	889.978,13 x 2 meses

Secuoya Studios	Mesa de análisis	136.044,90 x 2 meses
	Más Mesa de análisis	452.019,70 x 2 meses
Happy Ending	Gente maravillosa	502.139,71 x 3 meses
	El Legado	805.711,16 x 3 meses
Proamagna	El Show de Bertín	997.237,06 x 2 meses
Grupo Hurí	En Guardia 24/7	528.230,05 x 2 meses
Emociona	Los Repobladores	113.239,07 x 1 mes
16 Escalones	Somos Música	889.536,10 € 2 meses
	No dejes de soñar	890.529,75 € 1 mes
		593.686,50 € 2 meses
		70.422,00 € producción
La Cometa TV	Atrápame si puedes	343.009,25 € 2 meses
Medina Media	Andaluces por el mundo	433.164,72 € 3 meses
Nueve	Cómetelo	10.666,66€ programa
	Cómetelo (guión)	9.891,60 x guión
	Cómetelo (presentador)	52.000, x presentador
Indaloymedia	La tarde aquí y ahora	1.009.378,71 2 meses
Metre	Salud al Día	172.512,85 € x 2 meses

Parrilla Canal Sur febrero 2026. Tabla 1. Fuente: Elaboración propia a partir del buscador general de licitaciones⁶.

El contraste entre la parrilla de Canal Sur Televisión correspondiente al periodo 2020-2021 (Sánchez Grey, 2023) y el marco ahora analizado permite identificar tanto elementos de continuidad como transformaciones significativas en el modelo de programación y en la estructura de contratación de productoras externas. En términos de continuidad, se observa la permanencia de un núcleo estable de productoras y formatos consolidados que actúan como pilares de la parrilla, lo que evidencia una estrategia de fidelización de proveedores y de mantenimiento de marcas televisivas reconocibles para la audiencia.

Productoras como Happy Ending TV (*Gente Maravillosa, El legado*), Secuoya (*Hoy en día, Mesa de análisis*), Proamagna (*El Show de Bertín*), Emociona Media (*Los Repobladores*) o Metre (*Salud al Día*) además de ADM aparecen en ambos periodos, lo que puede interpretarse como una posición estructural dentro del ecosistema audiovisual de Canal Sur y su capacidad para adaptarse a diferentes etapas de la programación sin perder

⁶ Junta de Andalucía. (s. f.). *Perfiles y licitaciones*. Consejería de Economía, Hacienda, Fondos Europeos y Diálogo Social. <https://11nq.com/umoud0m>

presencia. Asimismo, determinados programas vinculados al mandato de servicio público, como *Espacio Protegido* o *Tierra de Sabores*, mantienen su vigencia, aunque en el marco más reciente se aprecia una mayor concentración de estos contenidos en la producción propia de RTVA.

Si bien es cierto que el periodo descrito es inferior, ya que se analiza la parrilla de Canal Sur en un ejercicio que no ha concluido y que permanece abierto a novedades frente a la anualidad relativamente completa del estudio precedente de 20-21, en el periodo analizado se puede observar una atomización de proveedores. Este marco actual muestra una tendencia clara hacia la concentración de la producción en un conjunto más reducido de empresas, muchas de ellas previamente responsables de programas diarios y/o de gran duración, como ADM (*Andalucía Directo*), Indaloymedia (*La tarde aquí y ahora*) o Secuoya Studios.

Esta concentración se acompaña, además, de una racionalización de formatos, con la introducción de los programas de actualidad y análisis así como de entretenimiento a la mayor variedad de 2020-2021. Desde el punto de vista del modelo de producción, este desplazamiento sugiere una evolución hacia un modelo más centralizado y estratégico aunque manifiesta una tendencia contradictoria con la línea anunciada por el presidente de la corporación, Juande Mellado, en sede parlamentaria.⁷

4.1. MODELOS DE CONTRATACIÓN

La externalización de contenidos y la adjudicación de programas a productoras se realiza mayormente por parte de la RTVA bien mediante procedimientos de contratación directa o bien a través de figuras jurídicas vinculadas a las adquisiciones patrimoniales.

La contratación directa se refiere a la adquisición por parte de la administración de obras, servicios o suministros necesarios para el cumplimiento de sus fines. Dicha actuación se articula mediante un procedimiento administrativo, sometido a la Ley de Contratos del Sector Público, que establece determinados principios de publicidad,

⁷ Rocha, C. (11 de julio de 2019). *El "nuevo modelo" de Canal Sur echará a andar la semana próxima*. Diario de Sevilla. <https://11nq.com/wgvqydp>

conurrencia, transparencia, igualdad y eficiencia en el gasto público. Desde el año 2019, este tipo de contrataciones se publicitan mediante el portal de transparencia de la Junta de Andalucía disponible para todas las consejerías⁸. No obstante, la mera publicidad de los contratos no permite evaluar por sí sola el grado de diversificación efectiva y libre concurrencia del tejido empresarial beneficiario, cuestión que requiere analizar la distribución de las adjudicaciones, la concentración de recursos entre productoras y la evolución de los operadores presentes en la parrilla.

Junto a estos procedimientos, Canal Sur recurre también a la adquisición y explotación de derechos audiovisuales. Este tipo de negocios jurídicos se encuentra sometido a un régimen específico y presenta particularidades derivadas de la naturaleza intangible de los contenidos audiovisuales. Su utilización resulta especialmente relevante en la industria televisiva, donde la adquisición de formatos, derechos de emisión y productos audiovisuales constituye una práctica habitual para la configuración de la programación.

Desde la perspectiva de la estructura empresarial, la coexistencia de ambos mecanismos de contratación permite analizar no solo los niveles de inversión de la corporación pública, sino también la distribución de oportunidades económicas entre las empresas proveedoras del sector audiovisual andaluz. En este sentido, el estudio de las adjudicaciones y de la concentración de contratos constituye un indicador relevante para valorar el grado de apertura, diversidad y pluralidad empresarial que caracteriza al ecosistema productivo vinculado a Canal Sur y la libre concurrencia del mercado a la oferta pública.

4.2. LA INTRODUCCIÓN DE PROGRAMAS EXTERNALIZADOS DE INFORMACIÓN Y ACTUALIDAD POLÍTICA

De la información de la tabla 1 se observa la relativamente reciente incorporación de un espacio informativo denominado *Mesa de análisis* que ocupa la última franja de la mañana ejerciendo de programa bisagra con los espacios informativos. Los grupos de la oposición y

⁸ Junta de Andalucía. (s.f.). *Portal del contratante: buscador general*. <https://bit.ly/49VLZ0l>

los mecanismos de control de la cadena han considerado necesario señalar que por esta ubicación y por su naturaleza política puede inferirse que realiza una interpretación de la actualidad. Su origen externalizado y su estructura además dificultaban una clasificación de contenidos aplicable a los contenidos informativos.

El origen de *Mesa de análisis* se encuentra en una sección integrada inicialmente dentro del programa *Hoy en día*. Posteriormente, ambos contenidos evolucionaron de forma diferenciada tanto desde el punto de vista editorial como productivo. Mientras *Hoy en día*, centrado principalmente en entrevistas, actualidad social y contenidos de entretenimiento, continuó realizándose desde Málaga mediante la productora Secuoya, *Mesa de análisis* pasó a desarrollarse desde Sevilla bajo la responsabilidad inicial de Grupo Hurí⁹. En el momento de realización de este estudio, la producción del programa había vuelto a integrarse en Secuoya Studios, empresa que asumía igualmente la elaboración de *Más Mesa de análisis*, un formato de emisión semanal en horario de máxima audiencia ubicado en la noche de los jueves.

Desde la perspectiva empresarial, esta evolución resulta significativa porque permite observar procesos de reorganización de la producción externalizada en torno a contenidos de naturaleza política y de actualidad, un ámbito tradicionalmente más vinculado a la producción propia de los operadores públicos. Asimismo, la permanencia de *Más Mesa de análisis* en la programación, pese a registrar audiencias inferiores a la media de la cadena, podría interpretarse como un indicio de la relevancia estratégica que la corporación atribuye a este tipo de formatos, aunque los datos disponibles no permiten establecer una relación concluyente entre criterios editoriales, audiencias y decisiones de programación.

Las críticas formuladas en torno al programa no se han limitado a cuestiones relacionadas con la producción. Diversas organizaciones sindicales, entre ellas Comisiones Obreras (CCOO), han cuestionado el incremento de la externalización de determinadas funciones vinculadas a *Hoy en día* y a otros formatos asociados. Según estas denuncias,

⁹ Rivas, F. (13 de octubre de 2020). *Oscuro. La sección 'Mesa de análisis'*. <https://sl1nk.com/1b0d53y>

determinadas tareas que tradicionalmente habrían sido desempeñadas por personal propio de la RTVA habrían sido asumidas por equipos externos contratados mediante acuerdos con productoras privadas. Estas organizaciones interpretan esta dinámica como una posible transferencia de funciones hacia operadores externos, aunque la corporación ha defendido la legalidad de los procedimientos de contratación utilizados.¹⁰

Por otra parte, el debate sobre *Mesa de análisis* se inserta en un contexto más amplio de controversias relacionadas con la independencia editorial y el pluralismo informativo en la RTVA. El Consejo Profesional de Canal Sur, órgano encargado de velar por la calidad periodística y el respeto a los principios de independencia y pluralidad, ha emitido en diversas ocasiones informes y comunicados en los que expresa preocupación por determinados enfoques editoriales y decisiones de programación. Estos pronunciamientos han señalado la existencia de un tratamiento diferenciado de determinados asuntos políticos, una visibilidad desigual de actores institucionales y partidistas y una posible jerarquización informativa que, según el propio Consejo, merecería una revisión desde los principios de equilibrio y pluralidad exigibles a un medio público.

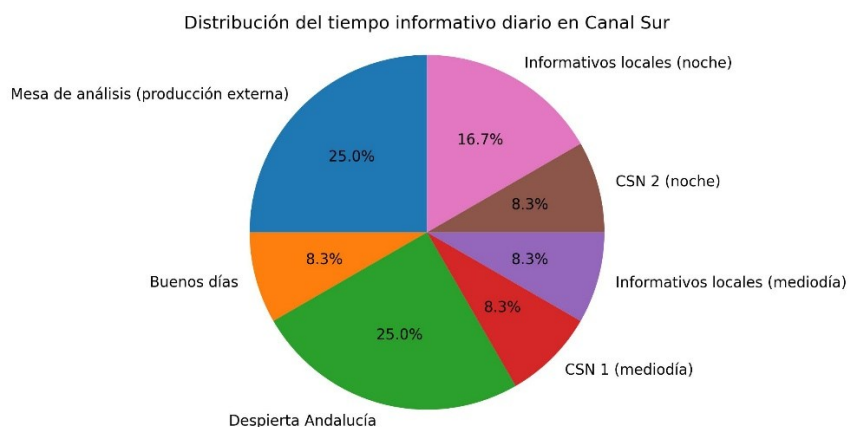
La percepción de estas posibles disfunciones editoriales ha estado acompañada de otras controversias relativas a la selección de invitados, la orientación de determinados debates y la participación de profesionales externos en coberturas informativas. Entre los casos señalados por el Consejo Profesional destaca la utilización de una periodista procedente de otro medio de comunicación para la realización de contenidos informativos. Según el órgano profesional, esta situación podría constituir un ejemplo de externalización de funciones periodísticas habitualmente desempeñadas por personal propio de la RTVA. Más allá de la valoración concreta de este episodio, el caso resulta relevante porque permite observar las tensiones existentes entre las estrategias de externalización

¹⁰ CCOO RTVA. (s.f.). *Inicio* – CCOORTVA. <https://ccoortva.org/>

productiva, la gestión de recursos internos y las exigencias de independencia profesional asociadas al servicio público audiovisual.¹¹

4.3. LA DISTRIBUCIÓN DE LOS TIEMPOS INFORMATIVOS

El análisis de la distribución del tiempo informativo diario en la parrilla de Canal Sur Televisión permite observar un modelo híbrido en el que conviven formatos estrictamente informativos de naturaleza exclusivamente pública y producidos con medios propios con otros espacios de análisis e interpretación de la actualidad de carácter externalizado. Atendiendo a los datos considerados, el conjunto de contenidos informativos y asimilados ocupa aproximadamente seis horas diarias de emisión, lo que supone una presencia estructural y vertebradora dentro de la programación del ente público.



Distribución del tiempo informativo diario, producción propia de Canal Sur. Gráfico 1.

Fuente: Elaboración propia.

Junto a los boletines y servicios informativos convencionales, la actualidad diaria se articula mediante dos programas de análisis e interpretación: *Despierta Andalucía* y *Mesa de análisis*, ambos con una duración

¹¹ Soriano, S. (28 de mayo de 2025). *Comunicado oficial del Consejo Profesional de Canal Sur por lo ocurrido en 'Mesa de Análisis': "Parece grave"*. ElPlural.com. <https://l1nq.com/t7a0v9q>

aproximada de noventa minutos. Cada uno de estos espacios representa en torno al 15% del tiempo informativo diario considerado, alcanzando conjuntamente cerca de un tercio de la oferta vinculada a la actualidad. Este dato adquiere especial relevancia en el caso de *Mesa de análisis*, ya que, a diferencia de los informativos reglados, se trata de un programa producido externamente y orientado prioritariamente a la interpretación, el comentario y la contextualización de la actualidad política y social, ocupando una posición estratégica inmediatamente anterior a la primera edición de *Canal Sur Noticias*.

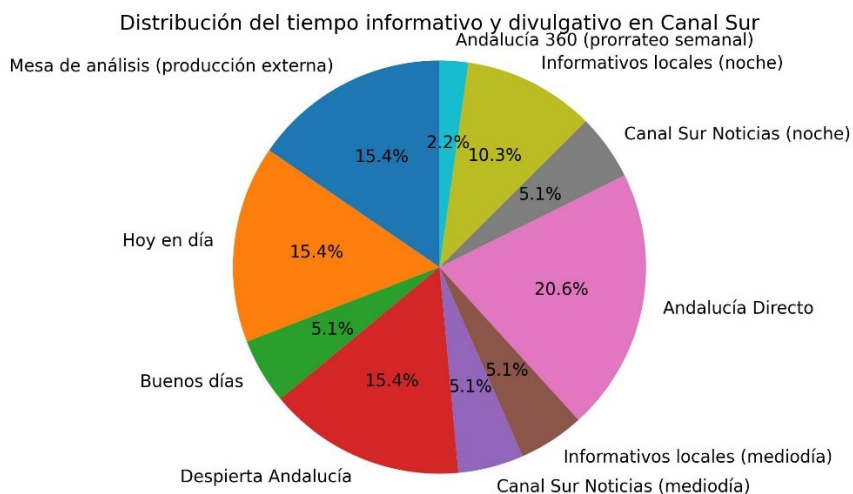
El resto del tiempo informativo se reparte entre los distintos servicios informativos de carácter generalista y de proximidad. Las ediciones de Canal Sur Noticias (mediodía y noche) suman conjuntamente un 16,6% del total, mientras que los informativos locales, especialmente en su edición nocturna, alcanzan un 16,7 %, reforzando el mandato de servicio público vinculado a la información territorial y de cercanía. Por su parte, los formatos informativos de corta duración, como *Buenos días*, representan porcentajes más reducidos (8,3%), aunque estratégicos desde el punto de vista de la continuidad y la fidelización de audiencia.

Desde la perspectiva de la estructura productiva, la presencia de *Mesa de análisis* introduce un elemento particularmente significativo al tratarse de un contenido externalizado que ocupa una proporción destacada del tiempo dedicado a la actualidad. Esta circunstancia permite observar cómo parte de la construcción cotidiana del relato informativo y de la interpretación de la agenda pública se desarrolla fuera de los servicios informativos propios de la corporación. En consecuencia, el programa adquiere una relevancia que trasciende su condición de espacio complementario y puede contribuir a configurar una parte sustancial de los marcos interpretativos asociados a la actualidad política y social. Precisamente por ello, el formato ha sido objeto de observaciones y críticas por parte del Consejo Profesional de la RTVA, que ha manifestado dudas sobre determinados aspectos relacionados con la percepción de pluralismo, neutralidad e independencia editorial.

Esta externalización se complementa con los contenidos correspondientes a *Andalucía Directo* durante la tarde o a *Hoy en día* durante la mañana,

que si bien no tratan de forma directa cuestiones de índole política, sí que reclaman voces institucionales para la respuesta de polémicas y problemas introducidos por la ciudadanía que necesitan respuesta de las instituciones públicas en casos determinados con una reseñable perspectiva relacionada con la *agenda setting* y el *focus*, es decir, con una parcialidad en la selección de contenidos y en la perspectiva, según el Consejo.

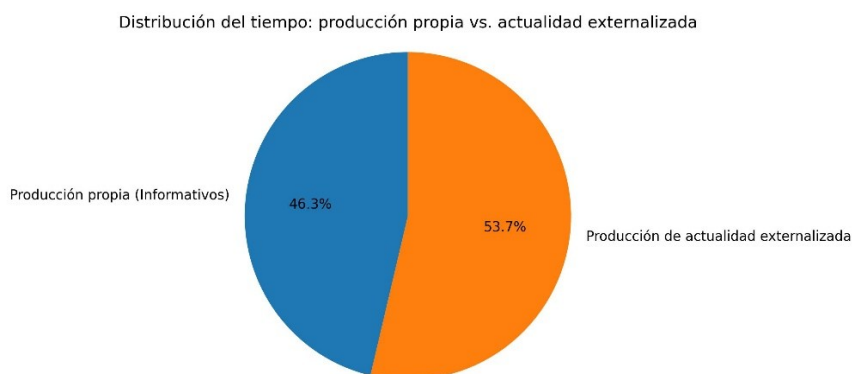
Por último, *Andalucía 360* es un programa de nueva creación que pretende establecer una comunicación directa con el espectador sobre el catálogo de servicios públicos de la Junta de Andalucía. Aunque no cuenta de forma directa con la participación de responsables políticos, sus contenidos suponen una valoración positiva de la efectividad de las medidas implementadas y de la evolución de las políticas y estrategias vinculadas a la gestión de la comunidad autónoma.



Distribución del tiempo informativo diario, producción propia y externalizada de Canal Sur.
Gráfico 2. Fuente: Elaboración propia.

Los datos agregados permiten establecer una comparación entre el tiempo dedicado a contenidos de actualidad producidos directamente por la corporación y aquellos elaborados mediante contratación externa. Considerando conjuntamente los espacios informativos, de análisis y de actualidad incluidos en el estudio, aproximadamente el 46% del

tiempo corresponde a contenidos realizados por los servicios propios de Canal Sur, frente a un 53,7% generado mediante producción externalizada. Estos resultados sugieren un peso relevante de las empresas externas en la configuración cotidiana de la oferta informativa y de actualidad de la cadena, aunque dicho dato debe interpretarse teniendo en cuenta las diferencias existentes entre géneros, formatos y funciones editoriales de los distintos programas analizados.



Distribución del tiempo, producción propia frente actualidad externalizada de Canal Sur.
Gráfico 3. Fuente: Elaboración propia.

4.4 LOS ÓRGANOS DE CONTROL DE CANAL SUR

La verificación de la imparcialidad informativa en Canal Sur se articula principalmente mediante los informes anuales del Consejo Audiovisual de Andalucía (CAA), que aplica procedimientos diferenciados según el tipo de contenido. En el caso de los informativos, el análisis del pluralismo y la imparcialidad se desarrolla mediante una metodología sistemática y cuantitativa basada en la misión establecida por la Ley 1/2004, orientada a garantizar el respeto de los derechos y valores constitucionales en el ámbito audiovisual andaluz. Esta evaluación estructurada se circunscribe a los informativos, donde se emplean muestreos estadísticos y métricas cuantificables al tratarse del género más vinculado a la formación de la opinión pública.

No obstante, el análisis puede presentar limitaciones metodológicas, ya que se basa en un muestreo parcial y aleatorio que cubre aproximadamente el 20% de los informativos emitidos, equivalente a cerca del 30% del total anual. El CAA orienta su estudio hacia el pluralismo político directo, medido a partir de la distribución de tiempos de palabra y presencia de actores políticos e institucionales, considerando variables como temática, rol, alcance geográfico o adscripción político-institucional. Los resultados permiten establecer comparaciones interanuales y facilitan la detección de tendencias en la representación política, aunque ofrecen una aproximación fundamentalmente cuantitativa. Estas metodologías han sido objeto de crítica por autores como Valera Ordaz (2016), que apuntan a una metodología insuficiente.

Fuera del ámbito informativo, la evaluación de imparcialidad en el resto de la programación no comparte un procedimiento equivalente. Los contenidos de entretenimiento, divulgación u opinión se analizan principalmente a partir de reclamaciones recibidas, valorando aspectos normativos como la distinción entre información y opinión, la dignidad de las personas o la protección de colectivos, sin un análisis sistemático del pluralismo.

En paralelo, el Consejo Profesional de Canal Sur había cesado temporalmente su actividad tras presentar su dimisión durante la redacción de este trabajo tras denunciar reiteradamente la falta de atención a sus reclamaciones sobre parcialidad en los informativos. Sus informes previos se habían centrado fundamentalmente en espacios informativos y no abordaban programas de actualidad.

Por establecer una comparación sobre este hecho, resulta pertinente considerar la posición del Consejo de Informativos de RTVE, que reiteradamente ha expresado reservas respecto a la externalización de contenidos informativos o cuasi informativos en formatos magazine o tertulia. Sus objeciones se sustentan en la defensa de la independencia editorial, el riesgo de confusión entre información y opinión y la posible afectación al pluralismo, al no regirse estos formatos por los mismos criterios de equilibrio que los informativos reglados. Asimismo, se ha señalado el impacto organizativo y profesional de trasladar funciones

informativas a productoras externas, pese a la disponibilidad de recursos internos cualificados.

Estas consideraciones pueden ponerse en relación con el panorama andaluz, marcado durante el periodo analizado por la dimisión del consejo propio. Esta dimisión ha sido vinculada por sus integrantes a la percepción de una falta de diálogo por parte de la dirección de la cadena y a la limitada capacidad de determinados mecanismos institucionales para canalizar sus reclamaciones en materia de independencia editorial. En un plano más amplio, situaciones como la descrita pueden interpretarse como ejemplos de algunos de los desafíos que han contribuido al debate europeo sobre la gobernanza de los medios públicos, que ha desembocado en el desarrollo de iniciativas normativas orientadas al refuerzo de la independencia periodística, la transparencia y la supervisión institucional, entre ellas el Reglamento Europeo sobre la Libertad de los Medios de Comunicación (European Media Freedom Act, EMFA).

4.5. LOS MECANISMOS DE CONTROL DE LA UNIÓN EUROPEA

El Reglamento Europeo sobre la Libertad de los Medios de Comunicación (European Media Freedom Act, EMFA) establece un marco orientado a reforzar la transparencia, la independencia editorial y la protección del ejercicio periodístico en la UE. Entre sus disposiciones destaca la exigencia de transparencia en la propiedad de los medios privados, mediante la identificación del accionariado y de posibles vínculos de control que puedan afectar a la línea editorial, al considerarse la opacidad un riesgo para el pluralismo informativo.

Asimismo, el Reglamento refuerza la protección de la independencia profesional de los periodistas, especialmente en los servicios informativos públicos, reconociendo la necesidad de garantizar la libertad editorial, la protección de las fuentes y la ausencia de injerencias políticas o económicas como condiciones esenciales del ejercicio periodístico.

No obstante, el marco presenta indefiniciones en relación con los programas de actualidad producidos externamente y emitidos en horarios próximos a los informativos. La EMFA no contempla mecanismos específicos de supervisión editorial ni estándares equivalentes para estos

formatos híbridos, que contribuyen a focalizar e interpretar el discurso público sin ser informativos estrictos. Tampoco define claramente responsabilidades editoriales equiparables ni aborda su impacto en la percepción de la audiencia.

Esta omisión resulta relevante, ya que dichos programas suelen quedar fuera de estatutos profesionales y mecanismos internos de control propios de las redacciones públicas. En consecuencia, aunque el Reglamento establece garantías sólidas en materia de transparencia empresarial y protección periodística, no aborda explícitamente los modelos actuales de producción externalizada de contenidos de actualidad, cuya expansión plantea interrogantes sobre la coherencia del sistema de salvaguardas del ecosistema mediático europeo.

La creación del Consejo Europeo de Servicios de Medios (European Board for Media Services) en el marco del Reglamento Europeo de Libertad de los Medios de Comunicación (EMFA) supone la institucionalización de un órgano técnico independiente destinado a armonizar la aplicación del derecho mediático europeo. Integrado por representantes de las autoridades nacionales reguladoras, sustituye al anterior grupo ERGA y tiene como función asesorar a la Comisión, emitir dictámenes y promover una aplicación coherente de la normativa en todos los Estados miembros.

Este diseño responde a la necesidad de consolidar un mercado interior de servicios mediáticos con estándares comunes en materia de pluralismo, independencia editorial y protección de periodistas, garantizando así condiciones homogéneas de funcionamiento transfronterizo. En términos sistémicos, la existencia de este Consejo implicaría reforzar la gobernanza multinivel del ecosistema mediático europeo mediante mecanismos de cooperación regulatoria y consulta profesional que integran expertos sectoriales más allá del audiovisual tradicional.

5. DISCUSIÓN

El análisis de la parrilla de Canal Sur Televisión revela un modelo de programación híbrido en el que se puede observar la coexistencia de la producción propia orientada al servicio público y la externalización creciente de contenidos a productoras privadas, fenómeno coherente con

tendencias observadas en medios públicos europeos contemporáneos (Born, 2004; Lowe, 2011). La tradicional diferenciación entre producción interna se concentra en géneros informativos, culturales y divulgativos, y la externalización que se focaliza en espacios de actualidad y entretenimiento, alineándose con estrategias de flexibilización presupuestaria y diversificación de oferta descritas en estudios de gobernanza audiovisual (Hallin & Mancini, 2004) ha evolucionado hacia una progresiva externalización de la interpretación política en los últimos años.

Los datos de inversión y contratación evidencian una concentración significativa en un grupo reducido de productoras responsables de formatos de relativa duración y alta visibilidad. Esta centralización coincide con la literatura sobre oligopolización de proveedores en mercados audiovisuales regulados, donde la estabilidad contractual favorece la eficiencia operativa, pero puede reducir potencialmente la diversidad de voces, formatos y enfoques editoriales, así como tensionar los principios de pluralidad asociados al servicio público. La continuidad de productoras y formatos consolidados a lo largo del tiempo sugiere una estabilidad estructural del ecosistema productivo, reforzando la fidelización de la audiencia y la consolidación de marcas televisivas, aunque plantea interrogantes analíticos sobre la diversidad editorial y la apertura del sistema (Küng, 2008).

Comparativamente con la temporada 2020-2021, se observa una racionalización de la parrilla y un aumento del peso relativo de estos programas de actualidad, análisis y entretenimiento de largo recorrido. Este desplazamiento puede interpretarse como una evolución hacia un modelo centralizado y estratégico, optimizando impacto editorial y eficiencia de producción, pero en tensión con los principios declarados de diversificación y servicio público (Napoli, 2011). La externalización concentrada reproduce un patrón de transferencia de funciones informativas a productoras externas, fenómeno que en estudios comparativos europeos se asocia a riesgos sobre autonomía profesional y *agenda setting* (Lowe, 2011) y que ponen en cuestión la imparcialidad y la transparencia de medios públicos. Igualmente se observa la desaparición de productoras que antes era pilares fundamentales de la programación así como movimientos no justificados al control parlamentario, como la

conversión del espacio *Mesa de análisis* en programa propio mediante diferentes asignaciones empresariales.

La introducción de espacios externalizados de análisis político, como *Mesa de análisis*, manifiesta una tendencia a la configuración de un eje central de interpretación del discurso informativo diario, ocupando aproximadamente un 15% del tiempo total y antecediendo a los informativos convencionales o accediendo incluso al prime time. Desde la perspectiva de hibridación de géneros, este fenómeno refleja la difuminación entre información, opinión y entretenimiento en entornos audiovisuales convergentes, un tema recurrente en la mediatización de la política (McNair, 2017). La externalización plantea retos de control editorial y supervisión profesional, dado que los estándares aplicables a los informativos reglados no se extienden automáticamente a estos formatos (Born, 2010, Valera Ordaz, 2016).

La distribución temporal evidencia que la externalización representa un 53,7% del tiempo informativo diario, superando a la producción propia (46%). Este equilibrio reconfigura el eje central del discurso informativo de la cadena y plantea desafíos sobre la delimitación de servicio público, equilibrio editorial y percepción de imparcialidad (Napoli, 2011). Esta configuración coincide con estudios sobre hibridación y convergencia mediática, que señalan cómo la integración de formatos interpretativos puede influir en la agenda informativa y en la percepción de neutralidad de la audiencia (Esser, 2013).

Los mecanismos de supervisión muestran determinadas limitaciones regulatorias. Mientras que el Consejo Audiovisual de Andalucía aplica metodologías cuantitativas sistemáticas a los informativos¹² que no han variado en las últimas dos décadas a pesar de la bibliografía que apunta a la necesidad de actualizaciones (Valera Ordaz, 2016, Soengas, 2007), el resto de la programación se evalúa principalmente a partir de reclamaciones puntuales, sin análisis estructurado de pluralismo. Esta diferencia pone de relieve las limitaciones de los marcos de evaluación existentes para abordar entornos de producción híbrida, donde la

¹² Consejo Audiovisual de Andalucía. (2024, página 34). *Informe anual 2023*. <https://sl1nk.com/96tzvs8>

influencia editorial no se circunscribe exclusivamente a los servicios informativos tradicionales (Born, 2010).

En el caso de RTVE (Televisión Española), la producción externalizada de programas de actualidad se concentra en los grandes magazines matinales y de tarde, así como en espacios de análisis informativo y formatos híbridos de información y entretenimiento. Entre los más representativos en la etapa reciente destacan *Mañaneros 360* o *Malas Lenguas*, configurados como producciones en colaboración con productoras externas, en distintos grados de participación.

El caso Telemadrid se aproxima más al modelo de Canal Sur. Programas como *Buenos Días Madrid*, *120 Minutos*, *Madrid Directo* o espacios de análisis y debate han sido producidos históricamente mediante encargos a productoras externas o fórmulas mixtas de gestión, dentro de un modelo organizativo en el que la cadena reserva la producción interna principalmente para los informativos principales (*Telenoticias*). Este esquema se ha visto reforzado en las últimas décadas por la dependencia de contratos con empresas audiovisuales externas para la realización integral de formatos de actualidad en directo, lo que convierte a Telemadrid en uno de los casos más representativos de externalización intensiva en el ámbito autonómico dentro del sistema público español.

En ETB (Euskal Telebista), programas como *En Jake*, *Qué me estás contando* o distintos magazines matinales y de tarde han operado históricamente bajo modelos mixtos o con participación relevante de productoras externas, especialmente en la realización y gestión de formatos en directo. En TV3, existe una externalización significativa en determinados magazines de actualidad, como *Tot es mou* o *Els matins* han incorporado en distintas etapas colaboración con productoras externas para la realización y soporte técnico, dentro de un sistema híbrido que busca flexibilidad productiva sin renunciar al control editorial de la corporación.

Los mecanismos de control de cada una de estas cadenas públicas, particularmente en el caso de RTVE, han manifestado su oposición a la inclusión de programas de actualidad mediante la contratación de productoras externalizadas porque escapan de los mecanismos de control y porque suponen bajo su criterio una externalización de la producción

que se puede asumir con recursos propios como garantía del derecho a la información de la ciudadanía.

A nivel europeo, la European Media Freedom Act (EMFA) refuerza transparencia, independencia editorial y protección profesional, pero no establece estándares específicos para programas externalizados próximos a informativos, dejando un margen interpretativo relevante respecto a responsabilidad editorial y percepción de audiencia (EU, 2023). La institucionalización del European Board for Media Services busca armonizar la aplicación de normas y promover cooperación regulatoria, aunque su impacto sobre cadenas autonómicas aún requiere evaluación empírica.

6. CONCLUSIONES

La presente investigación permite analizar el modelo de producción, contratación y control editorial de Canal Sur Televisión en el contexto reciente, situándolo dentro de la evolución histórica de las televisiones autonómicas españolas y del marco normativo europeo sobre pluralismo mediático. A partir del análisis de la parrilla, los contratos, la estructura de productoras y los mecanismos de supervisión, se derivan las siguientes conclusiones en relación con los objetivos planteados.

01. En primer lugar, los resultados sugieren que Canal Sur se configura como un modelo híbrido de producción, en el que coexisten la producción propia orientada al mandato de servicio público y una externalización creciente de contenidos de actualidad, entretenimiento y análisis. Esta diferenciación funcional permite inferir que la cadena delimita estratégicamente el núcleo identitario y divulgativo como ámbito interno, mientras delega buena parte del tratamiento de la realidad social y política en productoras externas. Esta estrategia responde a lógicas de eficiencia económica y optimización de audiencias, pero podría interpretarse como una dinámica que introduce tensiones en términos de control editorial y coherencia del servicio público.

02. En segundo lugar, el estudio indica una tendencia estructural de concentración empresarial en la contratación externa, con un número reducido de productoras que acumulan un porcentaje elevado del presupuesto y del tiempo de emisión. Esta concentración, lejos de

revertirse, parece haberse consolidado en el periodo analizado, configurando un ecosistema estable pero potencialmente restrictivo para el pluralismo empresarial y la renovación de formatos. En los contratos revisados, puede inferirse que en la mayoría de los procedimientos concurre un único licitador, lo que limita la competencia efectiva.

03. En tercer lugar, los resultados sugieren una evolución hacia la externalización de contenidos de actualidad política y análisis, un ámbito tradicionalmente vinculado a la responsabilidad directa de los servicios informativos en los medios públicos. La centralidad adquirida por programas como *Mesa de análisis* dentro del tiempo informativo diario podría interpretarse como una transformación del modelo editorial, en el que formatos híbridos entre información, opinión y entretenimiento adquieren un papel vertebrador del discurso público. Este fenómeno plantea interrogantes relevantes sobre la delimitación entre géneros periodísticos y sobre la percepción de credibilidad y neutralidad por parte de la audiencia.

04. En cuarto lugar, el análisis indica la utilización frecuente de procedimientos administrativos directos para la adquisición de servicios y bienes, con distintos niveles de publicidad y control, que difieren de los presentados en sede parlamentaria como ejemplos de transparencia y concurrencia. Igualmente, pueden observarse limitaciones en la transparencia activa y en los mecanismos de rendición de cuentas, especialmente en comparación con RTVE. La migración de la información contractual a portales generales de transparencia podría interpretarse como una reducción de la accesibilidad y la visibilidad de los datos, lo que limita el escrutinio ciudadano, académico y parlamentario sobre el uso de recursos públicos.

05. En quinto lugar, el estudio permite inferir debilidades en los mecanismos de control editorial y supervisión profesional. El Consejo Audiovisual de Andalucía centra su evaluación cuantitativa del pluralismo en los informativos reglados, dejando fuera del análisis sistemático a los programas externalizados de actualidad. Por su parte, la desaparición o debilitamiento del Consejo Profesional de Canal Sur y la ausencia de informes específicos sobre estos formatos podría interpretarse como un debilitamiento de los sistemas internos de supervisión y deliberación profesional. En conjunto, se configura un espacio de producción de

discurso público con escasa fiscalización estructurada, lo que podría incrementar el riesgo de sesgos no detectados institucionalmente.

Por último, el marco europeo, representado por el Reglamento Europeo sobre la Libertad de los Medios de Comunicación (EMFA), parece presentar una laguna normativa en relación con los programas externalizados de actualidad, que quedan en una zona gris entre la información reglada y los contenidos de opinión y cuya supervisión quedaría en manos de la fiscalización de los órganos de control nacionales y regionales. La realidad mencionada en Canal Sur es extensible al resto de cadenas públicas españolas. Aunque la EMFA refuerza la transparencia de la propiedad y la independencia de los periodistas de informativos, no establece salvaguardas equivalentes para estos formatos híbridos, lo que limita su capacidad para garantizar el pluralismo efectivo en los nuevos modelos de producción televisiva.

8. REFERENCIAS

- Born, G. (2010). The governance of public service media: Between autonomy and accountability. *Media, Culture & Society*, 32(3), 391–410.
- Bustamante, E. (2018). *Los medios públicos en la encrucijada*. Gedisa.
- Casero Ripollés, A. (2009). Los medios de comunicación como espacio de socialización política. *Comunicación y Sociedad*, 22(2), 1–22.
- Doyle, G. (2013). *Understanding media economics*. London: Sage.
- Esser, F. (2013). *Mediatization of politics: Understanding the transformation of western democracies*. Palgrave Macmillan.
- European Parliament Research Service. (2024). *European Media Freedom Act (EMFA): Briefing*. European Parliament.
- European Union (EU). (2023). *European Media Freedom Act (EMFA)*. Official Journal of the European Union.
- Hallin, D., & Mancini, P. (2004). *Comparing media systems: Three models of media and politics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Humanes, M. L., & Fernández Alonso, I. (2015). *Televisión pública en España: crisis y transformación*. Gedisa.
- Hujanen, J. (2018). Public service media in transition: Challenges and opportunities. *Journal of Media Business Studies*, 15(2), 123–141.

- Junta de Andalucía. (2004). Ley 1/2004, de 17 de diciembre, de creación del Consejo Audiovisual de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 252, 26 de diciembre de 2004. <https://bit.ly/49PrwLe>
- Küng, L. (2008). *Strategic management in the media: Theory to practice*. London: Sage.
- López Olano, C., Soler-Campillo, M., & Marzal-Felici, J. (2022). Participación en los medios públicos autonómicos en España en la esfera digital. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28(1), 117–128.
- McNair, B. (2017). *An introduction to political communication* (6th ed.). London: Routledge.
- Montiel Torres, M. F., Zafra Arroyo, A., & Teruel Rodríguez, L. (2024). Confianza en los medios de comunicación y libertad de prensa en el sur de Europa. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 30(3), 553–568.
- Napoli, P. (2011). *Audience evolution: New technologies and the transformation of media audiences*. New York: Columbia University Press.
- Picard, R. (2010). *The economics and financing of media companies*. Fordham University Press.
- Ramonet, I. (2015). *La explosión del periodismo: de los medios de masas a la masa de medios*. Madrid: Clave Intelectual.
- Reig, F. (2017). Estructura mediática y concentración en España. [Editorial por confirmar].
- Sánchez-Gey, M. (2023). *Estudios sobre programación de Canal Sur Televisión: producción externalizada y estructura de parrilla*.
- Parlamento Europeo. (2024). *European Media Freedom Act (EMFA): Safeguarding media independence in the EU*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. <https://bit.ly/4iw7Y0G>
- Lowe, G. F. (2011). Public service media governance in Europe. *Journal of Media Business Studies*, 8(2), 1–21.
- Valera Ordaz, L. (2016). El sesgo mediocéntrico del framing en España: Una revisión crítica de la aplicación de la teoría del encuadre en los estudios de comunicación. *Zer. Revista de Estudios de Comunicación*, 21(41), 13–31. <https://doi.org/10.1387/zer.16404>

CIBERPOLÍTICA AUDIOVISUAL: EL VÍDEO COMO FORMATO CLAVE DE COMUNICACIÓN Y ECUALIZACIÓN POLÍTICA EN ESPAÑA

MAITE PLAZAS-OLMEDO
Universitat Jaume I

1. INTRODUCCIÓN

La imagen ha sido históricamente un elemento esencial de la construcción del poder. En la comunicación política moderna, la televisión consolidó esta relación intrínseca permitiendo difundir información y propaganda de manera masiva y simultánea mediante el formato audiovisual, más completo e influyente (Fernández, 2015). Hoy en día, las plataformas digitales son el canal de comunicación básico con el que rivaliza en atención la televisión (Donofrio, 2022), espacios clave para el consumo de información política que abarcan tanto redes sociales multimedia (Facebook, X/Twitter, Instagram) como redes dedicadas en exclusiva al contenido audiovisual (YouTube, TikTok). Los partidos políticos forman parte de este escenario como productores activos y tratan de hacerse un hueco en la opinión pública aprovechando la capacidad de las plataformas para propagar con intensidad los mensajes visuales en cualquiera de sus modalidades. Más concretamente, en los últimos tiempos es el vídeo el que parece despuntar como formato central (Bustos Díaz, 2024) y se están viviendo transformaciones importantes con el auge de Instagram Reels, TikTok y YouTube Shorts (Apablaza et al., 2024).

Es por ello que en esta investigación arrojamos luz sobre el papel que juega el vídeo en la comunicación de partidos y líderes hoy en día más allá de la televisión, centrándonos en un espacio ineludible de la arena política como son las redes sociales. Ponemos el foco en el caso

español, considerando cuál es el uso que se le da a esta herramienta en contexto electoral y no electoral.

1.1. EL VÍDEO COMO HERRAMIENTA CLAVE DE LA COMUNICACIÓN POLÍTICA DIGITAL

El ecosistema comunicativo se ha transformado profundamente desde los comienzos del tercer milenio. Internet ha conseguido ensanchar las fronteras del intercambio a nivel global y democratizar la producción, la distribución y el consumo de información, en el contexto de una sociedad-red caracterizada por una nueva modalidad de comunicación: la autocomunicación de masas (Castells, 2009). En el ámbito de la política, el otrora imperio de la unidireccionalidad y la mediatización se complejiza para dar paso a un modelo desintermediado (Robles-Morales y Córdoba, 2019) que abre más posibilidades a todo tipo de actores, desde el ciudadano anónimo hasta el jefe de Estado, para hacer llegar sus ideas al mundo de forma instantánea y sin agentes que se interpongan. Nace una nueva ágora mundial (Cotarelo, 2012), el ciberespacio, y en él afloran páginas web corporativas y personales, foros y redes sociales que los representantes públicos utilizan tanto para monitorizar el clima de opinión como para persuadir e influir en la sociedad.

Uno de los recursos que más se intercambia en la red por parte de ciudadanos e instituciones es el vídeo, legado y máximo exponente de una audiovisualización que, combinada con la creciente plataformización de la política, “marca un cambio en la forma en que se comunica, percibe y consume la información política visual” (Marquart, 2023). Si bien sigue siendo un actor clave que marca la agenda, la televisión ya no monopoliza la producción y la transmisión de imágenes en movimiento.

Aunque los vídeos políticos empezaron a circular en el espacio virtual de una manera más frecuente a partir de 2005, no se generalizaron hasta 2007-2008 (Peytibi, 2010). En España afloraron con motivo de las elecciones generales de 2004, a raíz de la publicación en 2005 por parte de la Fundación FAES, el *think tank* del Partido Popular, de un vídeo de diez minutos titulado *Tras la masacre*. Posteriormente, organizaciones como CiU y el PSOE se sumaron al carro y empezaron a generar y publicar en la esfera *online* sus propios vídeos propagandísticos en el

marco de su estrategia de campaña. Todos estos mensajes se distribuían no solo en las respectivas páginas web de los partidos, sino también en sus canales de YouTube, una plataforma que por aquel entonces empezaba a cobrar importancia (Redondo, 2018). El audiovisual se democratizó y la aparición de la web social o web 2.0 favoreció desde entonces la circulación de numerosos vídeos políticos, que cuentan con multitud de seguidores (Fernández, 2016; López García, 2008).

Actualmente, comprobamos que el formato audiovisual ha experimentado un auge importante y se ha consolidado como una herramienta preferente en la ciberpolítica. En este sentido, YouTube es una de las plataformas clásicas, como decíamos, y en ella partidos consolidados y emergentes difunden actos en directo (García-Orosa et al., 2017), comparten *spots* (Peña-Jiménez y Zorogastua, 2025) y experimentan con el *politainment* (Tamayo et al., 2023; Velasco García, 2024). Pero no es la única. En Facebook, mientras el uso de *links* o estados cae en desuso, el audiovisual genera interés en los muros de los representantes públicos (Marcos-García et al., 2020). Por ejemplo, el 80% de los candidatos de las elecciones de la Comunidad de Madrid en 2021 prefirió comunicarse mediante vídeos antes que con imágenes estáticas (Bustos et al., 2023).

En cuanto a X/Twitter, los mensajes audiovisuales de carácter político publicados en esta red social superan los publicados en Facebook e Instagram (López-Olano et al., 2020), si bien es en esta última plataforma donde obtienen más reacciones (Bustos et al., 2023). El uso de recursos multimedia se incrementó entre los comicios del 20D de 2015 y el 26J de 2016, y la mayoría de los tuits de los líderes de Podemos y Ciudadanos los incluían durante la campaña de la repetición electoral (Suau-Gomila et al., 2020). Por otro lado, en Instagram, VOX ha hecho del vídeo la punta de lanza de su estrategia con fines populistas y de movilización social apelando a las emociones (López-Rabadán y Doménech-Fabregat, 2021; Sánchez Hunt y Aguilera, 2023), aunque otros partidos también apuestan por el audiovisual y diversifican su contenido aprovechando el formato nativo del Reel (Moreno-Cabanillas y Castellero-Ostio, 2023). Finalmente, TikTok se erige como una plataforma cada vez más influyente y representativa de las tendencias más rompedoras gracias a su algoritmo y al vídeo corto musicalizado. Con todo, las

formaciones españolas asumen una lógica híbrida, compartiendo tanto contenidos de corte tradicional como formatos innovadores (Senra-Silva et al., 2025).

1.2. LAS REDES SOCIALES: ¿ESPACIOS DE NORMALIZACIÓN O ECUALIZACIÓN POLÍTICA?

Los argumentos que defienden un cambio en las relaciones de poder como consecuencia de la ya mencionada desintermediación (Robles-Morales y Córdoba, 2019) han sido objeto de discrepancia y se debate si las redes sociales cumplen un papel normalizador o equalizador. Estos dos conceptos describen, en el primer caso, un escenario donde Internet y las redes sociales refuerzan las desigualdades existentes entre fuerzas políticas grandes y consolidadas, que cuentan con más recursos y visibilidad previa, y fuerzas más modestas y emergentes; en el segundo caso, la hipótesis de la equalización argumenta que los nuevos medios pueden ser fácilmente aprovechados por los partidos pequeños gracias a su accesibilidad, por lo que se reducirían las brechas en la estructura política (Jacobs y Spierings, 2016). Algunos autores son reacios al segundo escenario y defienden que, en el sistema actual, ya consolidado, se reproducen las relaciones de poder preexistentes (Gibson y McAllister, 2015).

Partiendo de esta premisa, podemos valorar la normalización o la equalización desde dos perspectivas: la presencia y el alcance (Bene, 2023), para analizar cómo se comportan los partidos mayoritarios frente a los minoritarios tanto en la cantidad de esfuerzos que dedican a mantenerse activos en las plataformas como en el impacto efectivo que reciben por esa actividad. En el caso del vídeo político, como ya hemos expuesto previamente, encontramos ejemplos que refuerzan la idea de que los actores emergentes se han valido de la red y de este recurso para amplificar su alcance y la fuerza de su discurso (primero Podemos y Ciudadanos, más tarde VOX). Podemos asociar este hecho a que los partidos que ya cuentan con visibilidad suficiente en los medios de comunicación convencionales no necesitan recurrir tanto a las plataformas digitales como las formaciones que no disponen de esa ventaja (Peña-Jiménez y Zorogastua, 2025).

2. OBJETIVOS

Esta investigación se marca como objetivo analizar cómo partidos y líderes en España integran el vídeo en sus estrategias comunicativas digitales. En concreto, planteamos: 1) averiguar cuántas piezas audiovisuales publican en cada red social en dos períodos políticos diferentes, 2) cuántas de ellas se reutilizan, 3) cuál es su importancia cuantitativa respecto al uso de imágenes estáticas y 4) qué papel juega el nuevo formato Shorts de YouTube. Este análisis nos permite evaluar, finalmente, si las redes sociales cumplen un papel normalizador o equalizador, esto es, si los actores políticos emergentes salen perdiendo o ganando en la correlación de fuerzas comunicativas a través del uso del vídeo.

3. METODOLOGÍA

Para llevar a cabo el estudio, utilizamos un análisis de contenido cuantitativo (Igartua, 2006) y clasificamos todas las publicaciones difundidas por los cuatro principales partidos españoles y sus líderes (PSOE y Pedro Sánchez, PP y Alberto Núñez Feijóo, Sumar y Yolanda Díaz, VOX y Santiago Abascal) en cinco plataformas (Facebook, X/Twitter, YouTube, Instagram y TikTok) durante dos períodos: del 4 de julio al 25 de julio de 2023 (preelectoral) y del 10 al 31 de enero de 2024 (post-electoral). Únicamente se tienen en cuenta los perfiles oficiales, cuando estos existen. En el caso de YouTube, por ejemplo, los líderes no disponen de cuentas individuales y su imagen se proyecta de forma directa en las cuentas corporativas; mientras que en TikTok ni Pedro Sánchez ni Alberto Núñez Feijóo (a diferencia de Abascal y Díaz) tenían presencia propia durante el período analizado.

A través de una base de datos en Google Sheets, se recogen las unidades muestrales especificando la red social, el texto que acompaña a la publicación, la fecha en la que se publicó, el período (campana / no campana), el enlace de acceso, el tipo de formato si la plataforma es multimedia (vídeo / foto) y el reciclaje de contenido (sí se produce / no se produce). En el caso de YouTube, se añade una columna más para identificar la modalidad de vídeo creada (normal / directo / Shorts).

Así, en primer lugar, se clasifican los *posts* atendiendo especialmente al tipo de formato; a continuación, se revisan todas las plataformas analizadas para comprobar si ese mismo contenido se aprovecha en otros espacios y se anota esa información; posteriormente se extraen las estadísticas y se crean las tablas y gráficos. Por último, se examinan los datos globales y se confrontan con la propuesta de la normalización o la equalización política de las redes.

En total, se examinan 3.901 vídeos y 1.662 imágenes fijas o fotografías.

4. RESULTADOS

En primer lugar, abordamos el patrón de publicación de los actores analizados en las cinco redes sociales y en los dos contextos políticos, atendiendo al número de vídeos compartidos. La muestra arroja resultados significativos que podemos examinar en la Tabla 1.

TABLA 1. *Producción total de vídeos por actor político, red social y período.*

		PSOE	Sánchez	PP	Feijóo	Sumar	Díaz	VOX	Abascal	TOTAL RED
CAMPAÑA	X	185	32	129	44	482	59	271	50	1252
	Facebook	33	26	83	13	31	31	56	57	330
	Instagram	25	25	24	9	67	55	84	51	340
	YouTube	54	-	65	-	48	-	129	-	296
	TikTok	28	-	34	-	45	32	66	30	235
	TOTAL CAMPAÑA	325	83	335	66	673	177	606	188	2453
FUERA DE CAMPAÑA	X	115	23	166	45	304	28	105	5	791
	Facebook	29	13	90	14	24	2	42	17	231
	Instagram	13	16	39	7	20	15	60	9	179
	YouTube	16	-	60	-	14	-	42	-	132
	TikTok	5	-	41	-	19	7	31	12	115
	TOTAL FUERA	178	52	396	66	381	52	280	43	1448
	TOTAL PARTIDO/LÍDER	503	135	731	132	1054	229	886	231	3901

Fuente: elaboración propia.

Como se puede observar, la primera gran diferencia aflora al comparar los dos períodos de análisis. Durante la campaña electoral (2.453 vídeos) hay un aumento general en el volumen de publicación de vídeos

en comparación con el período fuera de ella (1.448), lo que pone de manifiesto la intensidad de la comunicación política durante los contextos electorales. La excepción es el PP, la única fuerza que presenta una producción de vídeos menor en la campaña electoral analizada, una estrategia completamente atípica y opuesta a la de sus rivales.

Otra brecha que llama la atención tiene que ver con X, que supera con creces al resto de redes sociales en el global de publicaciones gracias a la intensa actividad de las cuentas de partido. Se trata de la red social con mayor volumen de publicación en ambos períodos, aunque la diferencia es menor fuera de campaña (791 vídeos publicados) en comparación con la campaña (1.252). Facebook e Instagram mantienen una actividad similar en ambos períodos, con un ligero aumento durante la campaña, mientras que YouTube y TikTok experimentan un aumento significativo en el número de publicaciones en el período electoral en comparación con el período ordinario. Estas dos últimas plataformas, comparadas con el resto, son las que menos vídeos albergan a nivel general, si bien detectamos matices entre actores políticos dentro de cada período.

Así pues, en campaña, Sumar (673 vídeos) y VOX (606) son, con diferencia, los partidos más prolíficos. El PP (335) y el PSOE (325) tienen una producción mucho más moderada y muy similar entre sí. En cuanto a los líderes, Santiago Abascal (188) y Yolanda Díaz (177) lideran la comunicación personal, con un número de publicaciones considerablemente más alto que Pedro Sánchez (83) y Alberto Núñez Feijóo (66), quienes tienen una actividad mucho más discreta. Como adelantábamos antes, X (1.252 vídeos) es la plataforma dominante y el principal campo de batalla. Acumula más vídeos que Facebook, Instagram y YouTube juntos. La estrategia de Sumar, en particular, se apoya masivamente en esta red (482). Por otro lado, Instagram (340) y Facebook (330) tienen un peso similar y se consolidan como plataformas secundarias para la difusión de vídeos. En el primer caso destaca VOX (84) y, en el segundo, los populares (83). En cuanto a YouTube (296), su uso es muy específico. Es un canal importante para los partidos VOX y PP, sobre todo para el primero (129), que acapara buena parte de la muestra, pero es completamente ignorado por los cuatro líderes, que no disponen de una cuenta propia. Finalmente, TikTok (235) es la red menos utilizada

en términos de volumen total. VOX es el partido que más la aprovecha (66), mientras que los líderes la usan de forma esporádica (Díaz publica 32 vídeos y Abascal, 30) o nula (Sánchez y Feijóo, quienes no cuentan con un perfil personal en el período analizado).

Por otro lado, en el contexto ordinario, la clasificación de las fuerzas más activas en la producción de vídeo cambia. En este caso, el PP es la fuerza política con la mayor producción audiovisual, manteniendo una comunicación constante ya como organización al frente de la oposición al gobierno de PSOE y Sumar conformado a partir de la investidura de Pedro Sánchez en noviembre de 2023. Le sigue de cerca Sumar, mientras que el PSOE presenta la actividad más baja de los cuatro. La jerarquía de plataformas se mantiene similar a la de la campaña, pero con un volumen total menor. X (791 vídeos) sigue siendo, con gran diferencia, el canal principal para la difusión de vídeos. La estrategia de Sumar (304) vuelve a destacar por su altísimo volumen en esta red. Por su parte, Facebook (231) e Instagram (179) se consolidan como redes secundarias, con el PP siendo el actor más activo en la primera (90) y VOX en la segunda (60). Por último, YouTube (132) y TikTok (115) son las plataformas con menor volumen, aunque el PP en ambas (60 y 41 publicaciones, respectivamente), seguido de VOX (42 y 31), mantiene una presencia notable.

En segundo lugar, otra cuestión importante que nos permite valorar la estrategia audiovisual de un partido y su respectivo líder es la creación de contenido original y único para cada plataforma, frente a un modelo basado en el reciclaje o “copia y pega” de vídeos. De nuevo, presentamos una tabla (Tabla 2) con la perspectiva general del análisis en números absolutos.

TABLA 2. Producción de vídeos reutilizados por actor político, red social y período.

		PSOE	Sánchez	PP	Feijóo	Sumar	Díaz	VOX	Abascal	TOTAL RED
CAMPAÑA	X	133	2	77	27	460	28	194	4	925
	Facebook	0	0	1	0	2	1	2	1	7
	Instagram	0	6	4	1	24	9	22	4	70
	YouTube	22	-	15	-	23	-	71	-	131
	TikTok	8	-	18	-	24	2	15	10	77
	TOTAL CAMPAÑA	163	8	115	28	533	40	304	19	1210
FUERA DE CAMPAÑA	X	70	4	94	31	286	18	58	0	561
	Facebook	0	0	0	1	0	0	1	1	3
	Instagram	0	2	7	1	1	0	30	1	42
	YouTube	11	-	14	-	10	-	12	-	47
	TikTok	3	-	26	-	9	0	5	2	45
	TOTAL FUERA	84	6	141	33	306	18	106	4	698
	TOTAL PARTIDO/LÍDER	247	14	256	61	839	58	410	23	1908

Fuente: elaboración propia.

Lo primero que cabe resaltar es que nos encontramos con una drástica reducción de la muestra si ignoramos los vídeos repetidos: de 3.901 publicaciones analizadas anteriormente pasamos a 1.908, es decir, casi la mitad. De esta cantidad, el volumen más elevado surge de la plataforma X, que inclina de forma muy marcada la balanza tanto en campaña electoral como fuera de ella. De nuevo, surgen diferencias entre períodos: en el primero, los vídeos únicos ascienden a 1.210, mientras que en el segundo alcanzan los 698. En términos absolutos y globales, observamos que las plataformas donde más contenido único se publica, tanto en campaña electoral como en campaña permanente, son, por este orden: X, YouTube, TikTok, Instagram y Facebook.

En cuanto a la distribución por partidos y líderes, obtenemos que, en campaña, los actores políticos que más contenido original publican son: Sumar, VOX, PSOE, Feijóo, PP, Díaz, Abascal y Sánchez. Fuera de campaña, el orden es similar, pero se producen cambios: Sumar, Feijóo, PSOE, VOX, PP, Díaz, Sánchez y Abascal. Por tanto, vemos que, por regla general, los partidos son quienes abanderan la publicación de contenidos únicos, mientras que en los perfiles personales de los líderes

encontramos con mayor frecuencia vídeos que están publicados en más de una plataforma. La excepción la encontramos, de nuevo, en el PP, cuyo líder publica proporcionalmente más vídeos únicos que la cuenta corporativa de su formación política en los dos períodos estudiados.

A continuación, con el fin de comprobar hasta qué punto el vídeo se disputa con la fotografía la importancia estratégica como formato clave de la comunicación política digital, ponderando qué papel tiene cada uno en la actualidad, mostramos la proporción porcentual de publicaciones audiovisuales respecto a las estáticas en cada período, red social (Facebook, X e Instagram) y actor político, ordenadas de mayor a menor (Tabla 3).

TABLA 3. *Preferencia por el vídeo respecto a la fotografía en Facebook, X e Instagram.*

	% vídeo Facebook		% vídeo X		% vídeo Instagram
PP FUERA	95,74%	SUMAR FUERA	91,57%	SÁNCHEZ CAMPAÑA	83,33%
PP CAMPAÑA	89,25%	SÁNCHEZ CAMPAÑA	82,05%	DÍAZ CAMPAÑA	76,39%
SÁNCHEZ CAMPAÑA	72,22%	SUMAR CAMPAÑA	77,49%	PP FUERA	75,00%
ABASCAL CAMPAÑA	69,51%	VOX CAMPAÑA	70,57%	VOX FUERA	74,39%
SÁNCHEZ FUERA	65,00%	PP FUERA	67,48%	PSOE FUERA	72,22%
DÍAZ CAMPAÑA	64,58%	FEIJÓO FUERA	63,38%	DÍAZ FUERA	71,43%
VOX CAMPAÑA	58,95%	ABASCAL CAMPAÑA	62,50%	SUMAR FUERA	67,86%
ABASCAL FUERA	56,67%	PSOE CAMPAÑA	61,87%	VOX CAMPAÑA	66,67%
SUMAR FUERA	50,00%	PSOE FUERA	59,21%	PP CAMPAÑA	64,86%
VOX FUERA	49,41%	SÁNCHEZ FUERA	58,97%	SÁNCHEZ FUERA	64,00%
PSOE CAMPAÑA	40,74%	VOX FUERA	58,66%	SUMAR CAMPAÑA	62,04%
PSOE FUERA	38,67%	PP CAMPAÑA	56,83%	PSOE CAMPAÑA	56,82%
FEIJÓO FUERA	34,15%	DÍAZ FUERA	54,90%	ABASCAL CAMPAÑA	55,43%
SUMAR CAMPAÑA	34,07%	FEIJÓO CAMPAÑA	53,01%	ABASCAL FUERA	42,86%
FEIJÓO CAMPAÑA	29,55%	DÍAZ CAMPAÑA	46,83%	FEIJÓO FUERA	18,92%
DÍAZ FUERA	20,00%	ABASCAL FUERA	45,45%	FEIJÓO CAMPAÑA	16,98%

Fuente: elaboración propia.

Los datos ponen de manifiesto una diversidad de estrategias significativa en el uso del contenido de vídeo, revelando distintas prioridades según el actor político y la plataforma. En Facebook, por ejemplo, la cuenta del PP presenta datos muy contundentes. Con un 95,74% de vídeos fuera de campaña y un 89,25% durante ella, su comunicación en Facebook está diseñada casi exclusivamente para el consumo audiovisual. En un

contraste absoluto, Feijóo utiliza su perfil personal para proyectar una estrategia con un fuerte dominio de la foto (70,45% en campaña y 65,85% fuera). En el caso del PSOE, la cuenta del partido prioriza la fotografía como formato principal en su comunicación (59,26% en campaña y 61,33% fuera), mientras que su líder, Pedro Sánchez, se apoya de forma clara en el vídeo (72,22% en campaña y 65% fuera) para transmitir sus mensajes, buscando un formato más dinámico. Por otro lado, la cuenta de Sumar en Facebook apuesta por la foto durante el período electoral (65,93%), mientras que fuera de él mantiene un equilibrio perfecto (50% foto, 50% vídeo). Yolanda Díaz, por su parte y al igual que Sánchez, utiliza el vídeo como formato preferente durante la campaña (64,58%), lo que sugiere que lo considera el vehículo más eficaz para movilizar y conectar con su electorado en el momento clave. No ocurre así fuera de campaña, donde se invierte la tendencia: la cuenta de Díaz es, de todas las analizadas en Facebook, la que presenta una menor proporción de vídeos (20%). Por último, en comparación con el resto, VOX y Abascal presentan una estrategia bastante alineada. Ambos perfiles muestran una preferencia moderada por el vídeo en todos los contextos, moviéndose en un rango estable de 56% a 70% de contenido audiovisual.

En cuanto a la plataforma X, Sumar es el actor político más dependiente del vídeo. La cuenta fuera de campaña es el caso más extremo, con un 91,57% de vídeos. Díaz adopta una estrategia personal diferente y, durante la campaña, prioriza incluso la foto sobre el vídeo (53,17% foto). Por su parte, VOX utiliza el vídeo de forma intensa, especialmente en la cuenta del partido durante la campaña (70,57% vídeo). Sin embargo, aunque Santiago Abascal sigue la línea del partido en campaña (62,5% vídeo), fuera de ella su actividad es muy baja (solo 11 publicaciones) y es el único caso donde la foto supera al vídeo (54,55% foto). En cuanto al PSOE y Pedro Sánchez, ambos prefieren el vídeo de forma consistente, moviéndose en torno al 60%. La cuenta de Sánchez es la que muestra un cambio más drástico con la campaña, saltando a un 82,05% de vídeos. Finalmente, aunque también prefieren el vídeo, el PP y Feijóo son los que presentan los porcentajes más balanceados de este formato.

Si ponemos el foco en Instagram, la cuenta del PP utiliza aquí el vídeo como herramienta fundamental de comunicación, alcanzando un 75%

de contenido audiovisual fuera de campaña y un 64,86% durante ella. Su estrategia se alinea con la tendencia mayoritaria de la plataforma. Feijóo rompe por completo con la norma y muestra un comportamiento singular. Su perfil en Instagram se construye sobre la fotografía, con un 83,02% de fotos en campaña y un 81,08% fuera de ella. En el caso del PSOE, tanto el partido como su líder apuestan por el vídeo, mostrando coherencia. La cuenta del partido incrementa su uso de vídeo fuera de campaña (72,22%), mientras que Pedro Sánchez intensifica ese uso durante el contexto electoral, donde sus publicaciones en vídeo alcanzan un 83,33%, convirtiéndolo en el líder más audiovisual. Por lo que respecta a Sumar, tanto la cuenta corporativa como la de Yolanda Díaz conceden preferencia al vídeo. La de Díaz es especialmente marcada en la campaña, donde alcanza el 76,39% de sus publicaciones. Si nos centramos en VOX, comprobamos que la cuenta del partido es consistentemente provídeo, con porcentajes que rondan el 67% en campaña y el 74% fuera de ella. Mientras, Santiago Abascal se adapta al contexto. Durante la campaña, sigue la tendencia y publica más vídeos (55,43%). Sin embargo, fuera del período electoral, invierte su estrategia y da prioridad a la fotografía (57,14%), un comportamiento único en este análisis que comparte con Alberto Núñez Feijóo.

En definitiva, cada partido y líder adapta su comunicación, con porcentajes de preferencia audiovisual que varían drásticamente entre redes y según si están en período de campaña electoral o no. De este modo, Facebook y X presentan los picos más altos de uso, mientras que Instagram muestra los porcentajes más bajos para algunos actores. En Facebook también es donde existe una mayor cantidad de perfiles donde la fotografía supera el 50% de las publicaciones. En cualquier caso, comprobamos que el formato audiovisual ha acabado imponiéndose en las tres plataformas por norma general.

Nos centramos ahora en otra plataforma: YouTube. Esta red social audiovisual por antonomasia ha ido incorporando funcionalidades y formatos desde su nacimiento en 2005. Entre ellos, destacan YouTube Live y YouTube Shorts, para *streaming* en directo y vídeos cortos, respectivamente. A continuación, mostramos la estrategia de difusión triple (vídeos ordinarios/normales, directos y Shorts) que realizan los

partidos políticos, teniendo en cuenta que sus líderes no disponen de perfil personal (Tabla 4).

TABLA 4. Vídeos ordinarios, Shorts y directos publicados en YouTube.

		NORMAL		SHORT		DIRECTO		NºTOTAL
		Nº	%	Nº	%	Nº	%	
PSOE	PSOE CAMPAÑA	14	25,93%	22	40,74%	18	33,33%	54
	PSOE FUERA	4	25,00%	1	6,25%	11	68,75%	16
PP	PP CAMPAÑA	21	32,31%	12	18,46%	32	49,23%	65
	PP FUERA	19	31,67%	15	25,00%	26	43,33%	60
SUMAR	SUMAR CAMPAÑA	11	22,45%	13	26,53%	25	51,02%	49
	SUMAR FUERA	6	42,86%	3	21,43%	5	35,71%	14
VOX	VOX CAMPAÑA	99	76,74%	16	12,40%	14	10,85%	129
	VOX FUERA	35	83,33%	1	2,38%	6	14,29%	42

Fuente: elaboración propia.

Así, cada partido parece tener una estrategia de contenido bastante clara y diferenciada en YouTube, sin enfoques únicos en lo que se refiere al uso de los tres tipos de vídeo admitidos en la plataforma. Si hablamos de vídeos clásicos, VOX es el claro dominador de este formato, basando casi toda su comunicación en él (76,74% en campaña y 83,33% fuera de campaña). En relación a los Shorts, el PSOE es quien más los utiliza, pero solo en campaña electoral (40,74%); fuera de ella, destaca el PP (25%). Finalmente, el vídeo en directo es el formato predilecto en el caso del PP y Sumar en período electoral (49,23% y 51,02% respectivamente), con el fin de retransmitir mítines y eventos. Fuera de campaña, el PSOE es quien más peso le da a este formato (68,75%).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados revelan que el vídeo es una herramienta fundamental en la comunicación política digital actual. Los datos de producción muestran un volumen considerable de publicaciones audiovisuales, especialmente en períodos de campaña electoral, donde su uso se intensifica de manera notable en todas las redes sociales. Dos de las plataformas

analizadas, de hecho, están dedicadas en exclusiva al vídeo, lo que pone de manifiesto hacia dónde se orienta el consumo de contenidos digitales: en el caso de YouTube, se trata de la segunda plataforma con mayor número de usuarios activos a nivel mundial (Fernández, 2025), mientras que TikTok es la tercera red social más usada en España y la que más ha crecido en el último año (CNMC, 2025). En cualquier caso, es una red multimedia la que más contenidos audiovisuales alberga: X/Twitter, que funciona como el principal campo de batalla informativa y de retroalimentación mediática (Marcos-García et al., 2021). A raíz del análisis observamos también que las cuentas de partido son, por regla general, mucho más prolíficas que las de sus líderes, como apuntan otros estudios de caso (Gil Sanromán y Sanz del Bas, 2022). Destacan, en concreto, Sumar y VOX, si bien el PP aumenta su actividad y sobresale fuera de campaña.

Pese que existe cierta adaptación estratégica, la reutilización de piezas audiovisuales en distintas plataformas es apabullante. Casi la mitad de los vídeos de la muestra son únicos, lo que implica que la otra mitad son contenidos repetidos en distintas plataformas o que incluso se replican tanto en los perfiles corporativos como en los personales. Si obviamos que la gran mayoría de vídeos exclusivos pertenecen a X y abundan tanto debido a que suelen ser recortes en bruto de entrevistas y mítines, la falta de originalidad es todavía más evidente. Por tanto, esto evidencia una estrategia de economía de recursos donde un mismo mensaje se difunde en diferentes canales para maximizar su alcance y ahorrar tiempo y recursos. La reutilización más palpable se deriva de la afinidad entre Instagram, TikTok y YouTube Shorts (Navarro-Güere, 2024), aunque la muestra de vídeos revela que las imágenes se aprovechan de formas mucho más diversas. Son los candidatos los que tienden a reciclar más contenido entre plataformas, mientras que los partidos apuestan por una mayor exclusividad, sugiriendo que las cuentas personales funcionan como un altavoz para mensajes clave y las corporativas como escaparates de contenido más diversificado y centralizado. Otro dato relevante es que Facebook presenta la menor tasa de exclusividad de todas las redes, en las antípodas de X/Twitter.

En el caso de las plataformas no exclusivamente audiovisuales de nuestro análisis (Facebook, X/Twitter e Instagram), encontramos una fuerte

preferencia por los contenidos en vídeo sobre los estáticos (fotografías, carteles, infografías, etc.), especialmente en X e Instagram, que han ratificado otras investigaciones (Bustos Díaz, 2024). Esto revela un cambio de tendencia que se observa al menos desde las elecciones generales de 2016, pues si bien en la campaña del 26J de ese año era la imagen fija la que prevalecía sobre el vídeo en la antigua Twitter (Gallardo et al., 2019), el contenido audiovisual ya empezaba a ganar protagonismo (Ruiz del Olmo y Bustos, 2020). Aunque en Facebook muchas cuentas (sobre todo líderes) siguen prefiriendo la foto como herramienta comunicativa, el uso del vídeo se impone en la mitad de los casos y, en otros, la rivalidad entre ambos formatos está muy igualada.

Si hablamos de YouTube, esta se trata de una red consolidada y madura (Pineda et al., 2022) que se usa de manera particular como repositorio de vídeos largos y directos (Plazas-Olmedo y López-Rabadán, 2022), de ahí que presente una cantidad elevada de vídeos originales que no encontramos en otras redes sociales. Con todo, empieza a experimentarse con los Shorts en formato vertical y breve, reproduciendo contenidos que podríamos ver también en Instagram y TikTok. Se trata de un formato ya generalizado, aunque cabe matizar que solo el PSOE en campaña los pone en el centro de su estrategia en YouTube.

Por último, desde el punto de vista de la presencia, parece ser que las redes sociales cumplen un papel equalizador. Los partidos emergentes demuestran una actividad en vídeo significativamente superior a la de los partidos tradicionales, especialmente en campaña, refutando la idea de que los actores más consolidados dominan necesariamente el espacio digital en términos de volumen de producción (Jacobs y Spierings, 2016).

En conclusión, el vídeo se ha impuesto a la imagen estática en las estrategias de comunicación política digital de los partidos españoles, relegando esta última a un rol puntual para la construcción del liderazgo individual. Las organizaciones con menos trayectoria han aprovechado las plataformas y los nuevos formatos para competir en igualdad de condiciones en la arena virtual. De este modo, el papel equalizador de las redes y la audiovisualización de la política son tendencias relevantes que dinamizan la esfera pública.

Hay que tener en cuenta ciertas limitaciones de esta investigación. Sin ir más lejos, el análisis cuantitativo se ha centrado en dos períodos temporales concretos muy acotados y en cuatro formaciones políticas de ámbito estatal en España, lo que inevitablemente deja fuera a otros actores parlamentarios relevantes y dinámicas a largo plazo. Asimismo, la investigación no ha abarcado servicios de mensajería como WhatsApp o Telegram, cuyo papel en la viralización de vídeos es cada vez más crucial. Además, los resultados obtenidos pueden no ser extrapolables más allá del estudio de caso específico limitado a los períodos temporales que ya hemos mencionado. Por ello, advertimos de que las ideas planteadas en este trabajo representan una fotografía fija de un contexto concreto que sirve, en cualquier caso, para tratar de anticipar tendencias y ofrecer una referencia, una base empírica para trabajos futuros sobre el objeto de estudio.

6. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo ha sido posible gracias a la Ayuda del Programa de Formación de Profesorado Universitario con referencia FPU20/01008, otorgada por el Ministerio de Universidades (actual Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades) del Gobierno de España.

7. REFERENCIAS

- Apablaza, A., Alonso-López, N. y Forteza-Martínez, A. (2024). Short Video Journalism (SVJ): Las experiencias de Meganoticias en TikTok e Instagram Reels (Serie Editorial DigiDoc. DigiDoc Reports). Universitat Pompeu Fabra. <https://bit.ly/3LxzsQM>
- Bene, M. (2023). Who reaps the benefits? A cross-country investigation of the absolute and relative normalization and equalization theses in the 2019 European Parliament elections. *New Media & Society*, 25(7), 1708-1727. <https://doi.org/10.1177/14614448211019688>
- Bustos Díaz, J. (2024). Una campaña audiovisual: Análisis de las elecciones generales del año 2023 en redes sociales. *Anàlisi*, 70, 37-57. <https://doi.org/10.5565/rev/analisi.3690>

- Bustos, J. B., Martínez, M. E., Martín-Vicario, L. y Nicolas-Sans, R. (2023). From Twitter to Instagram: Evolution in the use of social networks in political communication. The case of the elections of the autonomous community of Madrid 2021. *Observatorio (OBS*)*, 17(1). <https://doi.org/10.15847/obsOBS17120232247>
- Castells, M. (2009). *Comunicación y poder*. Alianza Editorial.
- CNMC. (2025). Ocho de cada diez españoles se conectan diariamente a Internet | CNMC. CNMC Comisión Nacional de los Mercados y la Competencia. <https://bit.ly/4qnHbqm>
- Cotarelo, R. (2012). La dialéctica de lo público, lo privado y lo secreto en la ciberpolítica. *Más Poder Local*, 12, 4-13.
- Donofrio, A. (2022). Politics and media in Italy: From Berlusconi to Salvini, from television to social networks. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 28(1), 81-90. <https://doi.org/10.5209/esmp.79027>
- Fernández, F. J. (2015). Comunicación política y televisión (desde la perspectiva de la España actual). *Opción*, 31(2), 276-289.
- Fernández, R. (2016). Evolución del spot electoral en España. Análisis de las principales transformaciones mediáticas, culturales y sociales [1996-2015]. Universidad de Segovia.
- Fernández, R. (2025). Redes sociales con mayor número de usuarios activos mensuales a nivel mundial en abril de 2025. *Statista*. <https://bit.ly/49VSrEB>
- Gallardo, B., Enguix Oliver, S. y Oleaque Moreno, J. M. (2019). Estilos de gestión de los perfiles políticos en Twitter: Imagen y texto en las cuentas de los partidos en la campaña del 26J. *Revista de Investigación Lingüística*, 21. <https://doi.org/10.6018/rii.21.367371>
- García-Orosa, B., Vázquez-Sande, P. y López-García, X. (2017). Digital narratives of the major political parties of Spain, France, Portugal and the United States. *Profesional de la Información*, 26(4), 589-600. <https://doi.org/10.3145/epi.2017.jul.03>
- Gibson, R. K. y McAllister, I. (2015). Normalising or Equalising Party Competition? Assessing the Impact of the Web on Election Campaigning. *Political Studies*, 63(3), 529-547. <https://doi.org/10.1111/1467-9248.12107>
- Gil Sanromán, I. y Sanz del Bas, R. (2022). Marketing político electoral en Twitter: La comunicación política de los candidatos de Vox y Podemos en las elecciones a la asamblea de la Comunidad de Madrid de 2021. En S. Liberal-Ormachea & M. Rodríguez-Hernandez, *Redes sociales en tiempos de la COVID-19: Narrativas, bulos, algoritmos y marcos normativos* (pp. 233-248). McGraw-Hill.

- Igartua, J. J. (2006). *Métodos cuantitativos de investigación en comunicación*. Editorial Bosch, S.A.
- Jacobs, K. y Spierings, N. (2016). Theorizing Social Media, Parties, and Political Inequalities. En K. Jacobs & N. Spierings (Eds.), *Social Media, Parties, and Political Inequalities* (pp. 19-43). Palgrave Macmillan US. https://doi.org/10.1057/9781137533906_2
- López García, G. (2008). La eclosión del vídeo como mecanismo de comunicación política en Internet. I+C Investigar la comunicación: Congreso Internacional Fundacional.
- López-Olano, C., Sánchez-Castillo, S. y Marín-Pérez, B. (2020). El uso del vídeo en las redes sociales de los candidatos a la Generalitat Valenciana 2019. *Debats*, 134(1), 117-132. <https://doi.org/10.28939/IAM.DEBATS.134-1.7>
- López-Rabadán, P. y Doménech-Fabregat, H. (2021). Nuevas funciones de Instagram en el avance de la “política espectáculo”. Claves profesionales y estrategia visual de Vox en su despegue electoral. *Profesional de la Información*, 30(2). <https://doi.org/10.3145/epi.2021.mar.20>
- Marcos-García, S., Alonso-Muñoz, L. y López-Meri, A. (2021). Campañas electorales y Twitter. La difusión de contenidos mediáticos en el entorno digital. *Cuadernos.info*, 48. <https://doi.org/10.7764/cdi.48.27679>
- Marcos-García, S., Viounnikoff-Benet, N. y Casero-Ripollés, A. (2020). Què hi ha en un like? Continguts polítics en Facebook i Instagram en les eleccions autonòmiques valencianes de 2019. *Debats*, 134(1), 91-116. <https://doi.org/10.28939/IAM.DEBATS.134-1.6>
- Marquart, F. (2023). Video killed the Instagram star: The future of political communication is audio-visual. *Journal of Visual Political Communication*, 10, 49-57. https://doi.org/10.1386/jvpc_00024_1
- Moreno-Cabanillas, A. y Castellero-Ostio, E. (2023). Comunicación política y redes sociales: Análisis de la comunicación en Instagram de la campaña electoral del 13F. *Vivat Academia*, 199-222. <https://doi.org/10.15178/va.2023.156.e1461>
- Navarro-Güere, H. (2024). El vídeo de formato vertical en dispositivos móviles. Estudio de caso en TikTok, Instagram Reels y YouTube Shorts. *Revista de Comunicación*, 23(1). <https://doi.org/10.26441/RC23.1-2024-3316>
- Peña-Jiménez, P. y Zorogastua, J. (2025). El spot electoral en YouTube. Análisis de las elecciones generales de España en 2023. *Vivat Academia*, 158, 1-27. <https://doi.org/10.15178/va.2025.158.e1566>
- Peytibi, X. (2010). La propaganda política en YouTube. Xavier Peytibi.

- Pineda, A., Rebollo-Bueno, S. y Oliveira, J. S. (2022). El uso de YouTube por los partidos políticos andaluces. *Revista CENTRA de Ciencias Sociales*, 1(1). <https://doi.org/10.54790/reccs.13>
- Plazas-Olmedo, M. y López-Rabadán, P. (2022). Nuevos formatos del vídeo electoral en redes. La estrategia multiplataforma de los partidos españoles en las elecciones de 2019. *index.comunicación*, 12(2), 305-331. <https://doi.org/10.33732/ixc/12/02Nuevos>
- Redondo, I. (2018). La videopolítica. MPR Group. <https://bit.ly/4qXkB8a>
- Robles-Morales, J. y Córdoba, A. (2019). Digital Political Participation, Social Networks and Big Data: Disintermediation in the Era of Web 2.0. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-27757-4>
- Ruiz del Olmo, F. J. y Bustos, J. (2020). Las imágenes publicadas en Twitter como forma de comunicación política. El caso de las elecciones generales del año 2016 en España. *Revista Latina de Comunicación Social*, 75. <https://doi.org/10.4185/RLCS-2020-1428>
- Sánchez Hunt, M. y Aguilera Moyano, M. de. (2023). Instagram y marketing político. Campaña electoral de Vox en 2019. *Ámbitos: Revista Internacional de Comunicación*, 60, 95-116. <https://doi.org/10.12795/Ambitos.2023.i60.05>
- Senra-Silva, J., Moguer-Terol, M. y Cristófol-Rodríguez, F.-J. (2025). TikTok como herramienta de comunicación política: Análisis estratégico del discurso viral de los partidos en España. *Revista Panamericana de Comunicación*, 7(2). <https://doi.org/10.21555/rpc.v7i2.3528>
- Suau-Gomila, G., Pont-Sorribes, C. y Pedraza-Jiménez, R. (2020). Politicians or influencers? Twitter profiles of Pablo Iglesias and Albert Rivera in the Spanish general elections of 20-D and 26-J. *Communication & Society*, 33(2), 209-225. <https://doi.org/10.15581/003.33.2.209-225>
- Tamayo, M. D., Rebolledo, M. y Serrano, J. (2023). La adaptación del politainment a YouTube: El uso de los partidos políticos españoles durante la campaña electoral de abril de 2019. *Fonseca, Journal of Communication*, 26. <https://doi.org/10.14201/fjc.31179>
- Velasco García, G. (2024). Análisis del discurso de VOX en YouTube durante la campaña electoral de las elecciones generales del 23 de julio de 2023 [Universidad de Valladolid]. <https://bit.ly/49GuL5S>

DINÁMICAS DE COPRODUCCIÓN ENTRE ESPAÑA Y EUROPA EN EL CINE CONTEMPORÁNEO (2020-2024)

MARÍA-JOSÉ BOGAS-RÍOS
Centro Universitario San Isidoro

JORGE ZARAUZA CASTRO
Centro Universitario San Isidoro

1. INTRODUCCIÓN

1.1. LA COPRODUCCIÓN CINEMATOGRÁFICA: RACIONALIDAD INDUSTRIAL, GOBERNANZA DEL RIESGO Y VALOR CULTURAL

La producción cinematográfica contemporánea se define por un aumento sostenido de la complejidad técnica, organizativa y financiera. Lejos de limitarse a una faceta puramente creativa, el cine se erige como un sector económico de capital intensivo donde la creación de una obra audiovisual es un proceso inherentemente complejo, largo y costoso (Martínez y Fernández, 2010). Esta realidad obliga a los agentes productores a diseñar estrategias que garanticen la viabilidad económica sin mermar la calidad artística, situando a la financiación como un vector estructurante que condiciona todo el proceso industrial (Pardo, 2014; Linares y Fernández, 2021).

En este escenario, la coproducción internacional ha dejado de ser una opción periférica para convertirse en una necesidad estructural y en un dispositivo de gobernanza del riesgo. Desde una perspectiva de industria, responde a una lógica de diversificación y de optimización de recursos: permite distribuir cargas financieras, ampliar capacidades técnicas y facilitar la entrada en territorios donde la obra puede circular con ventajas regulatorias (Fernández y Barco, 2009; Ciller y Palacio, 2016). Al compartir costes, las productoras acceden a presupuestos más elevados, lo que se traduce en una mayor capacidad de contratación de talento y acceso a tecnologías de vanguardia.

Esta colaboración incide directamente en el diseño del proyecto —paquete creativo, elección de localizaciones y configuración de equipos—, integrando la internacionalización en la fase de desarrollo y no como una etapa posterior (Pardo, 2024). Asimismo, estas alianzas reducen los costes de transacción y crean marcos de confianza interempresarial esenciales cuando los socios operan con normativas y culturas profesionales distintas. La naturaleza de la coproducción otorga a la película una doble nacionalidad (o múltiple), lo que resulta vital para la distribución y exhibición, permitiendo que las historias locales encuentren audiencias globales mediante circuitos de comercialización preestablecidos y el acceso a las cuotas de pantalla y subvenciones de cada país participante (Linares y Fernández, 2021; Pardo, 2024).

No obstante, en el contexto europeo, la coproducción no puede interpretarse únicamente como una estrategia de eficiencia. Su densidad histórica se vincula con una política audiovisual orientada a proteger y promover la diversidad cultural, equilibrando la escala limitada de los mercados nacionales con mecanismos de cooperación transnacional. En consecuencia, coproducir configura un espacio simbólico de representación compartida: el proyecto se vuelve “europeo” en la medida en que se construye desde una negociación material de recursos y una convergencia cultural de imaginarios, lenguas y públicos. Como se apuntaba en investigaciones precedentes (Zarauza-Castro y Bogas-Ríos, 2024), la red europea se ha consolidado como el espacio natural de expansión para el cine español, especialmente en un entorno postpandemia donde la consolidación de alianzas estratégicas se ha vuelto imperativa para la supervivencia y competitividad del sector.

1.2. MARCO EUROPEO Y ARQUITECTURA INSTITUCIONAL: INSTRUMENTOS JURÍDICOS, POLÍTICAS DE IMPULSO Y ESTRATEGIAS DE INTERNACIONALIZACIÓN

La operatividad de las alianzas cinematográficas en el continente no sería posible sin un marco normativo sólido que estandarice las relaciones entre Estados. En este contexto, resulta fundamental delimitar qué se entiende por esta figura desde una perspectiva normativa. En España, se define la “coproducción internacional como una obra

cinematográfica realizada en colaboración con empresas extranjeras, de acuerdo con las condiciones exigidas por la legislación específica en cada país y por los convenios internacionales existentes (acuerdos multilaterales y bilaterales)” (Ciller y Beceiro, 2013, p. 236).

Bajo esta premisa, España ha construido su liderazgo mediante una estrategia dual que combina tratados de diversa índole, permitiendo que una obra sea considerada nacional en varios países de forma simultánea. Según el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA, s.f.), estos convenios actúan como el instrumento legal que garantiza la seguridad jurídica necesaria para la suma de incentivos fiscales y ayudas directas en los distintos territorios participantes.

El eje fundamental de esta arquitectura es el Convenio del Consejo de Europa sobre Coproducción Cinematográfica (revisado), cuya ratificación por parte de España en 2022 (Consejo Europeo, 2022) ha supuesto un hito en la simplificación de trámites. Este convenio facilita el reconocimiento recíproco de obras, favoreciendo su elegibilidad como producciones nacionales y, por ende, su acceso a apoyos y cuotas de pantalla (Consejo Europeo, 2022). Como gran dinamizador de la diversidad, el convenio reduce los umbrales mínimos de participación financiera, permitiendo que industrias cinematográficas en desarrollo se integren en proyectos de gran envergadura junto a potencias consolidadas como Francia o Alemania.

A estos instrumentos de carácter multilateral se añaden políticas de impulso que han reforzado la internacionalización del sector en la presente década, destacando especialmente el fondo Eurimages y las líneas de *Creative Europe MEDIA*. Mientras que los convenios bilaterales gestionados por el ICAA (con socios estratégicos como Italia, Portugal o Francia) concretan las condiciones técnicas y porcentajes de participación, fondos como Eurimages actúan como catalizadores financieros que validan la calidad y el potencial transnacional del proyecto.

En paralelo, los incentivos nacionales se han consolidado como una palanca para atraer inversión y favorecer el ensamblaje financiero de proyectos con dimensión internacional. En este sentido, el despliegue del plan estratégico *España, Hub Audiovisual de Europa* (2021–2025) representa

la apuesta institucional por fortalecer la infraestructura y el tejido empresarial, atrayendo rodajes y consolidando a España como un nodo administrativo y financiero robusto (Zarauza-Castro y Bogas-Ríos, 2024).

La evolución reciente del panorama audiovisual europeo obliga, además, a tener en cuenta el impacto de las plataformas digitales y de los nuevos modelos de circulación transnacional en el terreno de las coproducciones contemporáneas. Varios estudios recientes indican que la expansión de las plataformas de *streaming* ha alterado tanto las dinámicas de financiación como los criterios de internacionalización de las obras audiovisuales, favoreciendo estrategias de producción orientadas a la circulación global y a la captación de audiencias transfronterizas (Lo-bato, 2019; Jenner, 2018). En este contexto, la coproducción deja de responder únicamente a necesidades presupuestarias y pasa a formar parte de modelos industriales más complejos, donde intervienen simultáneamente políticas culturales, plataformas digitales, mercados internacionales y circuitos de festivales.

Por otro lado, diversos autores indican que el modelo europeo de coproducción se encuentra en una fase de redefinición marcada por la coexistencia entre estructuras tradicionales de financiación pública y nuevos agentes privados con capacidad global de distribución (Pérez-Morán y Guarinos, 2025; Donders et al., 2014). Esta transformación afecta tanto a la creación de los proyectos como a la configuración de las redes de cooperación, intensificando la competencia por los recursos financieros y fortaleciendo la necesidad de establecer alianzas internacionales estables. Desde este enfoque, las coproducciones europeas contemporáneas deben entenderse no sólo como fórmulas de colaboración económica, sino también como mecanismos estratégicos de posicionamiento industrial y cultural dentro de un mercado audiovisual crecientemente globalizado.

Finalmente, es preciso realizar una distinción conceptual relevante para la delimitación del “espacio Europa” en este tipo de estudios: la pertenencia a la Unión Europea no equivale necesariamente a la pertenencia a los marcos europeos de cooperación cinematográfica. El caso de Reino Unido es paradigmático: tras abandonar la UE en 2020, mantiene una integración operativa plena en las dinámicas de coproducción al

participar en los instrumentos y alianzas transnacionales del Consejo de Europa. Por tanto, la presente investigación trata a Europa como un espacio institucional, jurídico y cultural más amplio que la estructura de la Unión Europea, definido por la ratificación de convenios y la participación en fondos de ayuda común.

1.3. RELEVANCIA ANALÍTICA: LA COPRODUCCIÓN COMO RED Y MOTOR DE AGENTES (PRODUCTORAS Y DIRECTORES)

La coproducción no solo describe una forma jurídica de financiación compartida; permite observar el sector como una red: una estructura de relaciones recurrentes entre países, empresas y agentes creativos donde se estabilizan alianzas y emergen nodos de centralidad. Esta mirada es pertinente porque la evidencia institucional subraya que, en Europa, las obras coproducidas exhiben ventajas de circulación internacional frente a las nacionales, al integrar desde el origen estrategias de acceso a múltiples mercados (Pardo, 2024).

En el periodo 2020–2024, este enfoque de red adquiere un interés añadido debido a la disrupción sufrida por la industria (pandemia) y la posterior reconfiguración de la financiación y el peso de las plataformas. Una comprensión profunda de esta red requiere descender al análisis de sus protagonistas: las empresas productoras y los directores. Como ya señalaba el estudio previo (Zarauza-Castro y Bogas-Ríos, 2024), identificar a estos agentes es esencial para entender si la red europea es orgánica o si está impulsada por nodos de poder empresarial específicos.

- Las productoras como cerebro ejecutivo: La producción es un proceso de “gestión de proyectos” donde la confianza entre socios es un activo intangible de gran valor (Fernández y Barco, 2009). La aparición de productoras con vocación internacional sugiere la formación de alianzas estratégicas recurrentes; analizar las más activas entre 2020 y 2024 permite identificar si existe una "especialización en la coproducción" y un tejido empresarial transnacional consolidado.
- La figura del director como identidad: El director no solo aporta la visión creativa, sino que, a menudo, actúa como la

"marca" que atrae el interés de co-productores extranjeros. Este análisis permitirá verificar si el régimen actual favorece a autores consagrados o si sirve de plataforma para nuevos talentos que buscan proyectar su obra más allá de las fronteras nacionales.

Al dotar de nombre y rostro a estos engranajes, la investigación permite interpretar cómo se recomponen las alianzas y qué actores sostienen la cooperación transnacional en un mercado globalizado.

1.4. PROSPECTIVA Y JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO: HACIA UNA VISIÓN QUINQUENAL (2020-2024)

Este capítulo constituye una actualización y ampliación del trabajo presentado en 2024. Al extender el horizonte temporal para cubrir un quinquenio completo (2020-2024), la investigación no solo actualiza las cifras del estudio precedente, sino que permite observar fenómenos de asentamiento o erosión en las alianzas que un periodo más breve no alcanzaría a reflejar. En un mercado globalizado, la coproducción es el mecanismo que garantiza la competitividad del cine español; por ello, no basta con cuantificar los proyectos, sino que resulta imperativo desentrañar qué estructuras y qué nombres propios sostienen este crecimiento.

La pertinencia de este análisis radica en la necesidad de monitorizar la salud de las alianzas cinematográficas en un entorno de cambio constante. La presente ampliación incorpora, además, un énfasis explícito en las redes de dirección y producción entre España y Europa, concretando su aportación en tres ejes fundamentales:

- Continuidad y cambio: ofrecer una lectura de la intensidad de la coproducción con socios europeos en el tramo 2020-2024.
- Identificación de patrones: detectar las alianzas estratégicas que funcionan de manera recurrente.
- Perfil de agentes: identificar los países, productoras y directores que actúan como nodos articuladores del sistema.

Esta propuesta se justifica, asimismo, por la oportunidad de contrastar los datos actuales con la tendencia previa (2020-2023). Esta comparación permite verificar si la madurez del sistema de coproducción se

traduce en una mayor recurrencia de los agentes implicados o si, por el contrario, la red tiende a la atomización tras la fase de recuperación industrial postpandemia. En virtud de lo expuesto, el capítulo busca dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cómo ha evolucionado el volumen de coproducciones españolas con socios europeos tras la plena implementación del Convenio revisado de 2022?
- ¿Existen directores con una presencia recurrente en el modelo de coproducción que actúen como marcas de prestigio internacional?
- ¿Cuáles son las productoras españolas que lideran la red y qué patrones de colaboración mantienen con sus socios europeos preferentes?

2. OBJETIVOS

2.2. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de esta investigación es analizar la evolución y las dinámicas de las coproducciones cinematográficas de España con socios europeos entre 2020 y 2024, profundizando en el papel de los agentes clave (directores y empresas productoras) para identificar patrones de liderazgo, tendencias de colaboración y la consolidación de alianzas estratégicas en el sector.

2.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Presentar un resumen estadístico de las coproducciones europeas con participación española (2020-2024).
- Identificar y cuantificar la actividad de los directores en este periodo.
- Analizar las productoras españolas más activas y sus países de colaboración más frecuentes.

3. METODOLOGÍA

El diseño de esta investigación es de naturaleza cuantitativa, descriptiva y de carácter longitudinal. Se basa en la explotación de datos secundarios de fuentes oficiales para mapear la red de colaboraciones cinematográficas. Al tratarse de una actualización de un estudio previo, se mantiene la coherencia metodológica para permitir la comparativa de datos, integrando nuevas variables relativas a los agentes (dirección y producción).

3.1. MUESTRA Y DELIMITACIÓN TEMPORAL

El universo de estudio comprende la totalidad de los largometrajes calificados en España que cuentan con un régimen de coproducción internacional con, al menos, un socio perteneciente al ámbito europeo.

El periodo de análisis se establece del año 2020 a 2024. Este arco temporal de cinco años permite observar la transición desde la crisis sanitaria hasta la estabilización del mercado y la plena operatividad del nuevo marco legal del Consejo de Europa.

La delimitación geográfica tiene en consideración a todos los países del continente europeo que mantienen convenios de coproducción activos con España (marcos bilaterales o multilaterales), incluyendo el Reino Unido por su relevancia operativa pese a su salida de la Unión Europea.

3.2. FUENTES DE DATOS

La fuente primaria de información es el Catálogo de Cine Español gestionado por el Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales (ICAA). Se han consultado las resoluciones de aprobación de coproducción y los datos de calificación, que ofrecen información fehaciente sobre:

1. Porcentajes de participación económica.
2. Nacionalidad de las empresas coproductoras.
3. Identidad del director o de la directora de la obra.

3.3. VARIABLES DE ANÁLISIS Y PROCEDIMIENTO

Para dar respuesta a los objetivos y preguntas de investigación, los datos se han organizado y procesado mediante una matriz de análisis que contempla las siguientes variables:

- Intensidad de la red: Recuento anual del número de coproducciones internacionales aprobadas.
- Distribución geográfica: Clasificación de los socios europeos según su volumen de participación (identificación de socios estratégicos y mercados emergentes).
- Agentes creativos (Dirección): Identificación de los directores para analizar la recurrencia. Se categorizan en "autores recurrentes" (aquellos con más de una coproducción en el periodo) y "nuevos talentos".
- Agentes industriales (Producción): Registro de las empresas españolas líderes. Se analiza el patrón de colaboración, cruzando la productora española con el país del socio extranjero para detectar alianzas estables.

El tratamiento de los datos se ha realizado mediante software de análisis estadístico y herramientas de visualización de redes, lo que permite transformar los registros administrativos del ICAA en un mapa visual y cuantitativo de la estructura industrial del cine español en Europa. Este procedimiento garantiza la replicabilidad del estudio y la fiabilidad de las tendencias observadas.

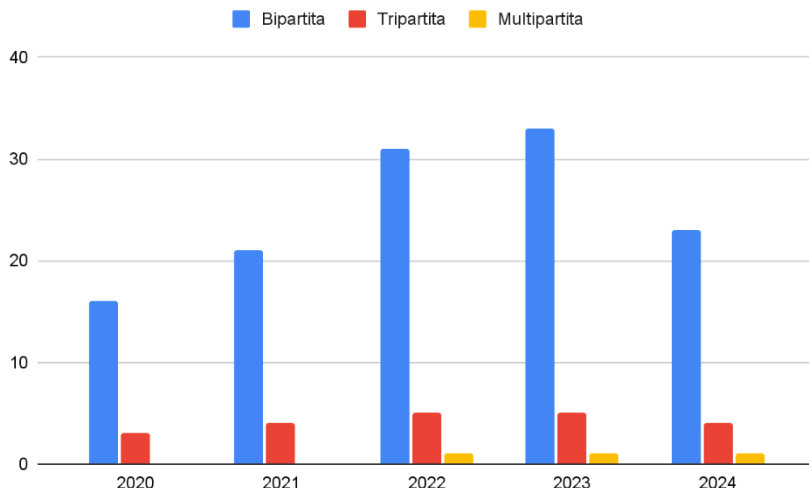
Con el objetivo de facilitar la lectura comparativa de los resultados y mejorar la interpretación visual de las tendencias observadas, los gráficos incorporan datos desagregados por categorías y referencias cuantitativas específicas en cada modalidad de coproducción analizada. Esta decisión metodológica permite homogeneizar la representación estadística y reforzar la claridad expositiva del análisis.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

La presente investigación da continuidad a un estudio previo sobre las relaciones de coproducción entre España y el espacio europeo en el periodo 2020-2023. Con el fin de actualizar y ampliar ese análisis, se incorpora el ejercicio de 2024 y se refuerza la atención a las variables de dirección y producción, consideradas ejes estructurantes del proceso creativo y de la articulación industrial del cine contemporáneo.

Como contextualización, durante el quinquenio 2020-2024 se registran en España 309 coproducciones internacionales. Al circunscribir el análisis a las coproducciones con países europeos, el volumen se reduce a 148 obras, equivalente al 47,8 % del total. Este dato confirma el predominio de Europa como espacio prioritario de cooperación para el cine español y subraya la centralidad de estas alianzas en los intercambios culturales, económicos e industriales del sector.

GRÁFICO 1. *Tipos de coproducciones por año*



Fuente: Elaboración propia.

En lo que respecta a la evolución anual del conjunto de coproducciones (ver Gráfico 1), se observa un incremento sostenido durante los cuatro primeros ejercicios del periodo analizado. En 2020 se registraron 19

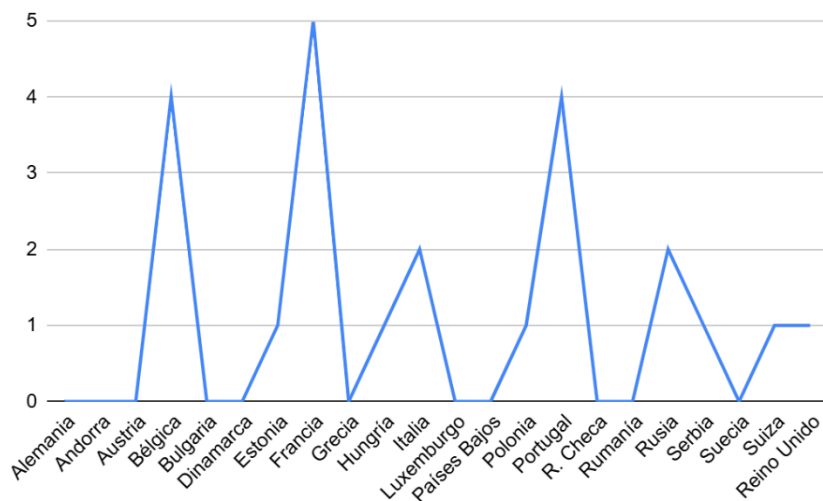
coproducciones (16 bipartitas y 3 tripartitas), sin acuerdos multipartitos. En 2021 el volumen ascendió a 25 (21 bipartitas y 4 tripartitas), manteniéndose la ausencia de trabajos multipartitos. En 2022 se produjo un aumento notable, con 37 largometrajes (31 bipartitas, 5 tripartitas y 1 multipartita), tendencia que continuó en 2023, año en el que se alcanzó el máximo del quinquenio con 39 obras (33 bipartitas, 5 tripartitas y 1 multipartita). Por último, en 2024 se contabilizaron 28 largometrajes (23 bipartitas, 4 tripartitas y 1 multipartita), lo que supone un descenso respecto al máximo de 2023 y sitúa el volumen en valores próximos a los de 2021.

En términos cualitativos, el predominio del modelo bipartito es constante a lo largo de todo el periodo, previsiblemente por la menor complejidad jurídica, financiera y operativa que implica la cooperación entre dos países frente a configuraciones tripartitas o multipartitas. No obstante, estas últimas, aunque minoritarias, resultan relevantes por su capacidad para movilizar recursos adicionales, diversificar mercados de exhibición e incrementar la proyección internacional de las obras.

Una vez contextualizada la evolución general (2020–2024), el análisis se focaliza en 2024, dado que los cuatro ejercicios previos fueron abordados de forma exhaustiva en el estudio precedente. Ese año confirma patrones —hegemonía bipartita y baja frecuencia de fórmulas tripartitas y multipartitas—, pero introduce matices: el volumen total desciende a 28 largometrajes, lo que puede interpretarse como un ajuste coyuntural sin ruptura estructural, al mantenerse en niveles comparables a los registrados en 2022.

En 2024 continúa predominando la coproducción bipartita: se contabilizan 23 coproducciones bipartitas con países europeos (60,5%), frente a 38 bipartitas con países no europeos. Este dato reafirma la posición de Europa como espacio prioritario de cooperación en el cine español y la persistencia de vínculos culturales e industriales que sostienen estas colaboraciones.

GRÁFICO 2. Países con los que España participa en coproducciones bipartitas



Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 2, se atiende al número de países que participaron en este tipo de coproducciones. España llega a mantener acuerdos bipartitos con 25 países, de los cuales 12 pertenecían al ámbito europeo y 13 a otros continentes. Centrando el análisis en esta docena de países europeos, Francia se consolida nuevamente como el principal socio de España, con cinco largometrajes coproducidos, seguida de Bélgica y Portugal, con cuatro cada uno, e Italia y Rusia, con dos obras cada uno. A modo de ejemplo, algunas de las obras realizadas entre España y alguno de estos países son: *El bus de la vida* (Ibon Cormenzana, 2024) (España-Francia), *La abadesa* (Antonio Chavarrías, 2024) (España-Bélgica), *San Simón* (Miguel Ángel Delgado, 2024) (España-Portugal) y *Señor, llévame pronto* (Guillermo F. Flórez, 2024) (España-Francia).

Las coproducciones tripartitas mantienen su condición de modalidad minoritaria pero estratégica, coherente con lo ya observado en el periodo anterior. En 2024 se registraron cuatro obras con participación de países europeos frente a siete con terceros países no europeos, lo que revela una ligera apertura hacia alianzas transcontinentales. Entre las combinaciones europeas se encuentran vínculos como España - Francia - Bélgica, España

- Moldavia - Rumanía o España - Italia - Suiza. Como resultado de esas uniones filmicas, se destacan los trabajos: *Chaplin, espíritu gitano* (Carmen Chaplin, 2024) (España, Países Bajos y Reino Unido), *Héroes de Central Park* (Jérémy Degruson, 2024) (España, Bélgica y Francia), *La canción de Sima* (Roya Sadat, 2024) (España, Francia y Países Bajos) o *Polvo serán* (Carlos Marques-Marcet, 2024) (España, Italia y Suiza).

En lo relativo a las coproducciones multipartitas, el volumen es escaso pero mantiene la función de ampliar márgenes de financiación, circulación y distribución. En 2024 sólo se ha documentado un caso que involucra a España y tres países europeos, frente a dos colaboraciones con países no europeos. La combinación europea se ha materializado en el largometraje *11 bajo tierra* (Chico Pereira, 2024), realizado entre España, Bulgaria, Finlandia y Francia.

Tras analizar exhaustivamente el ejercicio filmico desarrollado en 2024, y comparando esos datos con el estudio previo que abarcaba desde 2020 a 2023, se observa que la coproducción española mantiene patrones consolidados, como la centralidad de Europa y el predominio del modelo bipartito, al tiempo que evidencia matices que reflejan una apertura progresiva hacia socios no europeos. Una lectura comparada del periodo 2020-2024 permite identificar dos líneas interpretativas principales. Por un lado, se confirma la relevancia de los países europeos como espacio de cooperación prioritario para el cine español, tanto en términos cuantitativos como por la densidad y recurrencia de las redes institucionales y culturales implicadas. Por otro lado, el incremento de coproducciones con países no europeos, particularmente en 2024, apunta hacia un proceso de internacionalización que podría intensificarse en los próximos años, en respuesta a la expansión de los circuitos de financiación, distribución y exhibición a nivel global.

Esta evolución no sólo refleja una ampliación geográfica de las alianzas, sino también una transformación estructural del modelo de producción cinematográfica español. El aumento progresivo de acuerdos internacionales refleja que la sostenibilidad económica del sector depende cada vez más de la capacidad para integrarse en redes transnacionales de financiación y distribución. En consecuencia, la coproducción deja de funcionar como una estrategia complementaria y pasa a

convertirse en una condición estructural para garantizar la viabilidad de proyectos de presupuesto medio y alto.

Del mismo modo, la intensificación de estas alianzas puede interpretarse como una respuesta adaptativa ante la creciente concentración del mercado audiovisual global. La presencia dominante de grandes plataformas y conglomerados internacionales obliga a las cinematografías nacionales a reforzar mecanismos de cooperación que permitan aumentar la competitividad exterior y asegurar la circulación internacional de las obras. En este sentido, las coproducciones europeas no sólo facilitan recursos financieros adicionales, sino que también amplían las posibilidades de exhibición en festivales, mercados internacionales y plataformas digitales.

Sin embargo, esta dependencia creciente de estructuras transnacionales también plantea ciertos desafíos. La necesidad de articular proyectos con capacidad de circulación internacional puede favorecer dinámicas de homogeneización temática o estética, especialmente en aquellos casos donde las decisiones creativas quedan condicionadas por las exigencias de financiación o distribución internacional. Por ello, el fortalecimiento de las redes de coproducción debe analizarse simultáneamente como una oportunidad de expansión industrial y como un espacio de negociación constante entre identidad cultural, viabilidad económica y proyección global.

En el ámbito de la dirección cinematográfica, el corpus analizado comprende 148 coproducciones, en las que han intervenido 118 directores. Cabe señalar que la diferencia entre ambas cifras evidencia que el grueso de los cineastas ha participado únicamente en un largometraje durante el periodo de estudio. Este dato permite destacar la existencia de un ecosistema creativo dinámico y permeable, caracterizado por la incorporación constante de nuevos agentes y por una rotación elevada en las posiciones de liderazgo autoral. Desde una perspectiva industrial, esta tendencia se puede vincular tanto al estímulo de las políticas de apoyo al talento emergente como a la diversificación de proyectos y estructuras de financiación propias del ámbito coproducido.

El reducido grupo de directores que participan en más de una obra confirma el carácter minoritario de la recurrencia autoral en la coproducción española reciente. Entre ellos destaca Avelina Prat García,

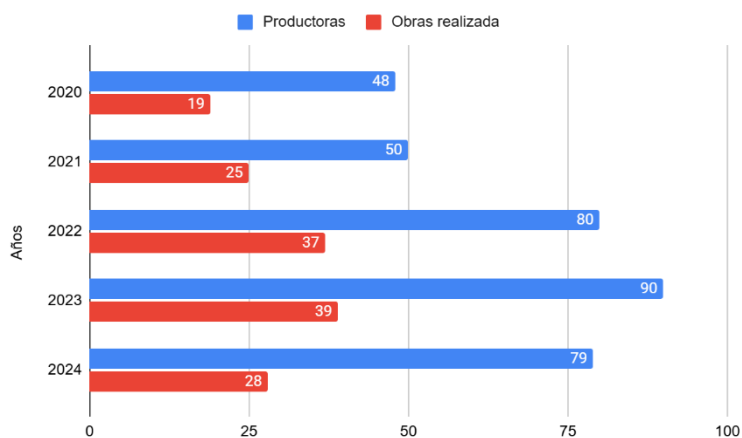
responsable de *Vasil* (2022) y *Una quinta portuguesa* (2024); Benito Zambrano Tejero, con *Pan de limón con semillas de amapola* (2021) y *El salto* (2023); o Albert Serra, con *Pacification* (2022) y *Tardes de soledad* (2024). A estos casos cabe añadir situaciones intermedias, como las de Daniel de la Orden o Isaki Lacuesta, quienes también participan en dos largometrajes durante el periodo, aunque en uno de ellos comparten la dirección con otros cineastas mediante la fórmula de la codirección. La presencia de esta modalidad pone de relieve la dimensión colaborativa de determinados proyectos y sugiere un reparto más flexible de funciones autorales en el seno de la coproducción.

La combinación entre una base amplia de directores que intervienen de forma puntual y un reducido núcleo que repite experiencia permite plantear una interpretación dual del sistema. Por un lado, la industria coproducida parece operar como plataforma de acceso y visibilidad para nuevos cineastas, favoreciendo la renovación generacional y la expansión del mapa creativo. Por otro lado, la reiteración de ciertos nombres evidencia la existencia de trayectorias consolidadas que encuentran en la coproducción una estructura idónea para sostener proyectos sucesivos, ya sea por afinidades estéticas, por solvencia industrial o por la capacidad de activar redes internacionales de financiación y distribución. Desde esta perspectiva, la coproducción opera como un espacio de convergencia entre continuidad y renovación, equilibrando la estabilidad de los perfiles consolidados con la incorporación constante de nuevas voces autorales al ecosistema cinematográfico español.

En el ámbito de la producción, las 148 obras incluidas en el *corpus* movilizaron un total de 271 productoras europeas (productoras únicas), lo que evidencia la naturaleza colaborativa del modelo de coproducción. Este elevado número de agentes se explica porque un mismo largometraje puede articularse mediante la participación simultánea de varias empresas coproductoras, tanto por la complejidad financiera del proyecto como por la necesidad de activar redes de apoyo institucional, distribución territorial y acceso a ayudas públicas. A partir de la matriz de producción, se registran 48 intervenciones en 2020, 50 en 2021, 80 en 2022, 90 en 2023 y 79 en 2024.

Conviene precisar que estos recuentos anuales no representan el número de largometrajes, sino el número de intervenciones productora–obra–año: se contabiliza una intervención cada vez que una productora única participa en un largometraje en un año determinado. En consecuencia, una misma película puede generar varias intervenciones si incorpora varias productoras (por ejemplo, tres coproductoras equivalen a tres intervenciones), y una misma productora puede computar más de una intervención en un mismo año si participa en varias obras. Interpretadas en estos términos, la progresión ascendente hasta 2023 y el ligero retroceso en 2024 se corresponden con la trayectoria observada en el número total de obras, lo que sugiere una relación entre el incremento del volumen de producción y la intensificación de la participación empresarial.

GRÁFICO 3. *Número de productoras y obras realizadas*



Fuente: Elaboración propia

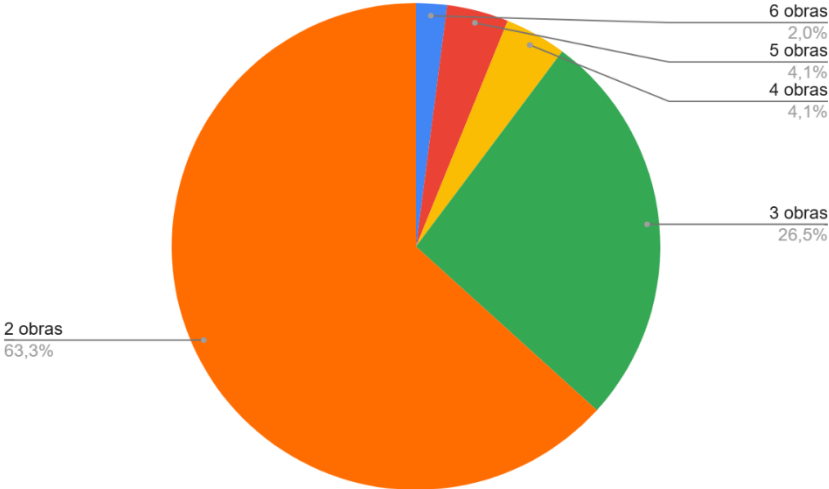
Profundizando en el número de productoras por año, y atendiendo al volumen de coproducciones que se han ejecutado en el periodo a estudio, véase el Gráfico 3, se observa una dinámica de progresiva densificación del tejido productivo europeo asociado al cine español. En 2020 se registraron 19 coproducciones en las que participaron 48 productoras, lo que implicó una ratio media de 2,5 compañías por largometraje. En 2021 el volumen creció hasta 25 obras y 50 productoras, lo que

supone incrementos del 31,6% y del 4,2% respectivamente respecto al año anterior, manteniéndose prácticamente estable la relación obras-productoras. En 2022 el salto fue más acusado, con 37 largometrajes (+48% interanual) y 80 compañías (+60%), situando la ratio en 2,2 empresas por título. El máximo de coproducciones del quinquenio se alcanzó en 2023 con 39 largometrajes (+5,4%), acompañados por 90 productoras (+12,5%), lo que elevó la ratio hasta 2,3 compañías por obra. Finalmente, en 2024 se contabilizaron 28 títulos (-28,2%) y 79 productoras (-12,2%), estabilizando el patrón de concurrencia múltiple en torno a las 2,8 compañías por largometraje.

La lectura de estos datos permite advertir que la expansión del ecosistema productivo no es estrictamente lineal ni depende únicamente del volumen de coproducciones ejecutadas, sino que tiende a intensificarse incluso en ejercicios con menor número de obras. La divergencia entre el máximo de largometrajes (2023) y el mayor nivel relativo de implicación empresarial (2024, con una ratio que se aproxima a las tres productoras por título) sugiere una creciente complejidad financiera y operativa de los proyectos, intensificando las redes transnacionales y la distribución del riesgo. En conjunto, el quinquenio confirma un modelo de cooperación europea basado en la diversificación de agentes, el refuerzo de las alianzas industriales y la progresiva internacionalización del sector.

Por otro lado, se debe señalar que, de las 271 productoras identificadas, 222 participan únicamente en un proyecto, lo que representa el 81,9 % del total. Este dato evidencia que la estructura del sector combina la presencia mayoritaria de empresas de participación puntual con la de un núcleo reducido de compañías recurrentes que sostienen varias obras a lo largo del periodo analizado. Este dato permite inferir, por un lado, un ecosistema abierto a la incorporación de nuevos agentes y, por otro, la existencia de un núcleo de productoras con mayor estabilidad industrial y capacidad de actuación en el mercado internacional.

GRÁFICA 4. Número de productoras con más de una obra coproducida



Fuente: Elaboración propia

Atendiendo a las compañías que participan en más de un proyecto coproducido a lo largo del periodo analizado, véase Gráfica 4, se observa una distribución jerárquica marcada por un núcleo reducido de empresas altamente activas y una base más amplia de productoras con participación recurrente limitada. En concreto, una productora alcanza las seis obras, consolidándose como la más prolífica del quinquenio; dos productoras filman cinco películas cada una, mientras que otras dos compañías realizan cuatro largometrajes cada una. Un grupo intermedio de 13 productoras alcanza tres coproducciones, y finalmente, 31 empresas participan en dos títulos durante el periodo.

En términos porcentuales, de las 49 productoras que repiten participación, 2 % alcanzan seis obras, 4,1 % filman cinco títulos, 4,1 % realizan cuatro películas, 26,5 % participan en tres proyectos y 63,3 % en dos. Estos datos reflejan un patrón de concentración moderada: un reducido grupo de productoras lidera la actividad de coproducción, mientras que la mayoría actúa de manera puntual o con implicación limitada. Esta estructura evidencia un tejido productivo jerarquizado, en el que unas pocas compañías especializadas asumen la mayor parte de la

complejidad logística y financiera de los proyectos internacionales, mientras que una base más amplia de empresas participa de forma esporádica, favoreciendo la diversificación de agentes y la incorporación de nuevas voces al sistema de coproducción española.

Con el objetivo de conocer con mayor detalle los trabajos realizados por las productoras que más coproducciones han llevado a cabo durante el periodo analizado, conviene destacar en primer lugar el papel de la productora barcelonesa Arcadia Motion Pictures S.L., que interviene en seis largometrajes y se erige como la empresa con mayor número de coproducciones hispano-europeas del quinquenio. Entre las obras promovidas por esta compañía se encuentran títulos destacados como *¿Es el enemigo?* (Alexis Morante, 2024), *Desmontando un elefante* (Aitor Echevarría, 2023) o *As Bestas* (Rodrigo Sorogoyen, 2022), entre otras.

En un segundo escalón se sitúan la productora y distribuidora madrileña Avalon Productora Cinematográfica S.L. y la catalana Fasten Seat Belt S.L., ambas con cinco coproducciones. Su catálogo incluye títulos de referencia del cine contemporáneo español, como *Alcarrás* (Carla Simón, 2022) y *Libertad* (Clara Roquet, 2021) en el caso de Avalon, o *L'Ofrena* (Ventura Durall, 2020) y *La imagen permanente* (Laura Ferrés, 2023) en el de Fasten Seat Belt.

Finalmente, figuran la gallega Abano Produccións S.L. y la madrileña Tándem Films S.L., cada una con cuatro largometrajes. La presencia recurrente de estas compañías y su peso específico en el circuito de coproducciones evidencian la existencia de un tejido empresarial especializado en la gestión de proyectos internacionales, capaz de movilizar fondos transnacionales y articular acuerdos complejos con socios europeos.

En relación a la estructura productiva del periodo 2020-2024 se observa una doble tendencia clara. Por un lado, existe una base muy amplia de empresas que se incorporan de forma puntual a la coproducción de obras cinematográficas, ya sea como reclamo económico, de exhibición o como prestigio cultural. Y, por otro lado, un pequeño grupo de compañías consolidadas que actúa como motor del sistema y garantiza la continuidad de las colaboraciones con Europa. Este núcleo funciona como intermediario entre las políticas públicas, los mercados de distribución

y los circuitos de festivales, lo que contribuye a la profesionalización del sector y a la proyección internacional del cine español.

Otro aspecto relevante en el ámbito de las coproducciones cinematográficas es el porcentaje de participación de cada país, que determina tanto la implicación económica como la contribución efectiva en términos creativos, técnicos y de servicios. Atendiendo a las obras analizadas, se observa que en el 80,4 % de los largometrajes España constituye el país mayoritario, aportando la participación económica principal y liderando la organización de los recursos humanos y técnicos del proyecto. En estas coproducciones, las divisiones porcentuales más habituales son 90/10, 80/20 o 75/35, lo que refleja la proporcionalidad entre inversión y aportaciones efectivas establecida por la normativa.

Por el contrario, en 29 de las 148 obras analizadas (19,5 %) España asume un rol minoritario, cediendo la participación mayoritaria a otro coproductor. En estos casos, predominan socios europeos como Italia o Francia, especialmente en coproducciones bipartitas, donde el país mayoritario asume la responsabilidad de la coordinación de personal creativo y técnico, de la producción de posproducción y de la gestión de recursos financieros, mientras que España contribuye de manera proporcional según su participación económica. Este reparto asegura que, incluso en situaciones de participación minoritaria, la contribución española cumpla con los requisitos de personal creativo y técnico establecidos para la financiación y el reconocimiento del proyecto como nacional en España.

En conjunto, estos datos muestran un modelo de coproducción equilibrado, en el que España ocupa predominantemente la posición mayoritaria, pero mantiene una presencia significativa en las obras donde participa de manera minoritaria, consolidando redes de cooperación internacional y cumpliendo con las condiciones legales y culturales que regulan la coproducción cinematográfica europea.

En lo que respecta a los focos de internacionalización, se identifican dos grupos de productoras españolas cuya actividad se orienta hacia áreas geográficas específicas dentro del espacio audiovisual europeo.

En primer lugar, destacan las compañías que establecen vínculos preferentes con el Sur de Europa. Dentro de este grupo se sitúa NEO ART

Producciones S.L., que interviene en tres largometrajes coproducidos con Italia, consolidando una línea de colaboración bilateral sostenida con uno de los socios mediterráneos más activos en materia de coproducción cinematográfica. Junto a ella se encuentra Potenza Producciones S.L., que participa en dos coproducciones en el periodo estudiado y diversifica su red de alianzas entre Italia y Portugal, lo que refuerza la presencia de circuitos de cooperación regional basados en afinidades culturales, lingüísticas y de mercado propias del eje ibérico y mediterráneo.

En segundo lugar, se observa un conjunto de productoras cuya estrategia se orienta hacia el espacio franco-belga. Este segmento está encabezado por Morena Films S.L., que aparece en tres obras coproducidas y establece como socios principales a Francia y Bélgica, mercados históricamente consolidados en la producción audiovisual europea tanto por su volumen como por su capacidad de financiación e internacionalización. A su vez, Vaca Films Studio S.L. registra tres coproducciones en el periodo y amplía su radio de actuación a Francia, Bélgica e Italia, configurando un patrón de cooperación triangular que combina estabilidad institucional, propia del eje franco-belga, y flexibilidad mediterránea.

Este reparto de destinos muestra una segmentación estratégica de las alianzas internacionales, donde las productoras españolas desarrollan itinerarios diferenciados: unas privilegiando circuitos intra-mediterráneos y otras articulándose en torno a los polos de financiación y circulación cinematográfica del norte francófono. En ambos casos, las configuraciones resultantes responden a dinámicas estructurales del mercado europeo, en las que España se integra a través de lógicas regionales que facilitan la transferencia de capital creativo, técnico y financiero, al tiempo que diversifican los canales de acceso y exhibición internacional de las obras.

5. CONCLUSIONES

El análisis del periodo 2020-2024 permite constatar que la coproducción cinematográfica constituye hoy un mecanismo central de articulación del cine español en el espacio europeo. Si bien el volumen global registra variaciones anuales, su trayectoria mantuvo una tendencia expansiva hasta 2023 y sólo experimentó un ajuste en 2024, sin que dicho retroceso

pueda interpretarse como señal de agotamiento estructural. Más bien, los datos refuerzan la idea de que la coproducción se ha consolidado como una práctica estable que combina lógica industrial, búsqueda de financiación y estrategias de internacionalización cultural.

Europa emerge de forma inequívoca como el principal entorno de colaboración, tanto por el peso cuantitativo de las obras como por la densidad de las relaciones bilaterales y multilaterales que se han sostenido a lo largo del quinquenio. El predominio de los acuerdos bipartitos revela la preferencia por fórmulas contractuales de menor complejidad, mientras que las coproducciones tripartitas y multipartitas, aunque minoritarias, amplían márgenes de circulación y permiten acceder a recursos complementarios, posicionándose como instrumentos útiles en un sector cada vez más globalizado.

Las observaciones relativas a la dirección cinematográfica muestran un ecosistema creativo dinámico y abierto, con una rotación elevada de cineastas y una recurrencia autoral muy limitada. Este aspecto sugiere que la coproducción se ha convertido en una vía de acceso al mercado internacional para nuevas voces, al tiempo que ofrece soporte a trayectorias consolidadas que encuentran en este modelo un espacio adecuado para financiar y distribuir obras sucesivas. El sistema combina así continuidad y renovación, contribuyendo a la diversificación cultural del cine español.

Desde la perspectiva productiva, el quinquenio evidencia una progresiva densificación del tejido industrial y una creciente complejidad financiera de los proyectos. La participación de 347 productoras europeas y la ratio de empresas por obra observada en 2024, próxima a las tres compañías por largometraje, ponen de manifiesto una estructura cooperativa más sofisticada y una intervención más distribuida del capital. Junto a esta intensificación aparece también una concentración selectiva: la mayoría de las empresas interviene de forma puntual, mientras que un núcleo reducido de productoras especializadas actúa como motor del sistema, sostiene varias obras y articula las redes transnacionales que hacen posible la coproducción.

El reparto porcentual de la participación económica confirma la posición mayoritaria de España en más del 80 % de las obras, lo que indica un

liderazgo productivo consistente. La existencia paralela de coproducciones en las que España asume un rol minoritario subraya la flexibilidad del modelo y la capacidad del sector para integrarse en proyectos ajenos cumpliendo con las exigencias normativas y operativas del marco europeo.

Finalmente, el análisis de los focos de internacionalización evidencia que la expansión exterior no opera de manera homogénea, sino que se canaliza a través de circuitos diferenciados. Las alianzas con el sur de Europa y el eje franco-belga muestran que las productoras españolas trazan itinerarios selectivos que combinan proximidad cultural, estabilidad institucional y acceso a mercados estratégicos. Este comportamiento revela una internacionalización planificada más que meramente oportunista y apunta hacia la consolidación de redes europeas de cooperación que operan con criterios industriales y culturales convergentes.

No obstante, el estudio presenta una serie de limitaciones que conviene señalar. En primer lugar, la investigación se sustenta exclusivamente en datos oficiales procedentes del ICAA, lo que permite garantizar la fiabilidad estadística de la muestra, pero limita el acceso a variables cualitativas relacionadas con los procesos de negociación, los criterios de selección de socios o las dinámicas internas de financiación y distribución de los proyectos. Del mismo modo, el análisis se centra específicamente en largometrajes cinematográficos, dejando fuera otras formas de producción audiovisual contemporánea —como series o producciones híbridas destinadas a plataformas digitales— que actualmente participan de dinámicas internacionales similares.

Asimismo, aunque el periodo 2020-2024 resulta especialmente significativo por coincidir con la recuperación postpandémica y la implementación del Convenio revisado del Consejo de Europa, será necesario ampliar el horizonte temporal en futuras investigaciones para comprobar si las tendencias observadas responden a transformaciones estructurales consolidadas o a procesos coyunturales derivados de la reconfiguración reciente del mercado audiovisual.

En esta línea, futuras investigaciones podrían profundizar en el impacto específico de las plataformas digitales sobre las estrategias de coproducción, así como incorporar metodologías de análisis de redes que permitan

visualizar con mayor precisión los nodos de centralidad industrial entre productoras, directores y países participantes. Del mismo modo, resultaría pertinente analizar la relación entre coproducción internacional y circulación efectiva de las obras en festivales, plataformas y mercados de distribución, con el fin de valorar hasta qué punto estas alianzas repercuten en la visibilidad exterior y competitividad del cine español contemporáneo.

En conjunto, las evidencias del periodo 2020-2024 permiten afirmar que la coproducción no constituye un fenómeno accesorio del cine español contemporáneo, sino un dispositivo estructural que media entre políticas públicas, estrategias de mercado y dinámicas autorales. Sus efectos se proyectan tanto en el plano industrial como en el simbólico y contribuyen a la inserción del cine español en un sistema transnacional de creación, financiación y circulación que previsiblemente continuará intensificándose en los próximos años.

6. REFERENCIAS

- Ciller, C., y Palacio, M. (2016). Producción y desarrollo de proyectos audiovisuales. Síntesis.
- Ciller, C., y Beceiro, S. (2013). Coproducciones cinematográficas en España: análisis y catalogación. *Revista Eptic Online*, 15(2), 234-246.
- Consejo Europeo. (2022). Convenio del Consejo Europeo sobre coproducción cinematográfica. *Boletín Oficial del Estado*, 147, 85599–85619. <https://qrcd.org/9ddY>
- Donders, K., Pauwels, C., y Loisen, J. (2022). *The Palgrave Handbook of European Media Policy*. Palgrave Macmillan.
- Instituto de la Cinematografía y de las Artes Audiovisuales [ICAA]. (s.f.). Convenios de coproducción. Ministerio de Cultura. <https://qrcd.org/9ddZ>
- Jenner, M. (2018). *Netflix and the Re-Invention of Television*. Palgrave Macmillan.
- Linares, R., y Fernández, E. (2021). *Principios básicos de la producción audiovisual cinematográfica*. OMMPRESS.
- Lobato, R. (2019). *Netflix Nations: The Geography of Digital Distribution*. New York University Press.
- Martínez, J., y Fernández, F. (2010). *Manual del productor audiovisual*. Editorial UOC.

- Pardo, A. (2014). Fundamentos de producción y gestión de proyectos audiovisuales. EUNSA.
- Pérez-Morán, E., y Guarinos, V. (2025). Tendencias en el cine español más reciente. Análisis de las producciones cinematográficas entre 2011 y 2022. *Fotocinema*, (30), 335-356.
- Zarauza Castro, J., y Bogas Ríos, M. J. (2025). España en la red europea de coproducciones cinematográficas: tendencias y alianzas estratégicas desde el 2020 al 2023. En R. Domínguez-García, C. Pérez-Curiel y J. A. Navarro-Moreno (Eds.), *Retos en la investigación de la comunicación europea* (pp. 139-158). Editorial Tirant Lo Blanch.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.18241865>

LA NARRATIVA DEL ESPACIO EUROPEO EN LA FILMOGRAFÍA DE WOODY ALLEN: ESTRATEGIA DE SELECCIÓN DE LOCALIZACIONES DE RODAJE

MARTA DE-MIGUEL-ZAMORA
Universidad Complutense de Madrid

MARÍA-JOSÉ BOGAS-RÍOS
Centro Universitario San Isidoro

1. INTRODUCCIÓN

Si hay una ciudad a la que se asocia la figura de Woody Allen es Nueva York; un escenario donde se rodaron gran parte de sus películas al inicio de su carrera y que ha ayudado a popularizar esta ciudad ante los espectadores del resto del mundo. Sin embargo, en el siglo XXI, la obra del director se caracteriza por haber dado un giro hacia territorios europeos (De-Miguel-Zamora, 2014). Ha rodado en ciudades como Londres, París, Barcelona o San Sebastián. Esta derivada no solo responde a motivos estéticos o narrativos, sino a un entramado industrial donde las coproducciones cinematográficas, los incentivos fiscales y el interés institucional por fomentar el turismo y difundir una determinada imagen de las ciudades han favorecido la elección de localizaciones estratégicas de rodaje (Europa Press, 2007).

Esta dinámica se refugia en las teorías sobre el turismo cinematográfico (Osácar Marzal, 2009; Rodríguez Campo et al., 2014a), el *city marketing* (Kotler et al., 2002), el *city placement* (Méndiz Noguero, 2011) o el *space system* (De-Miguel-Zamora, 2020). Cada una con sus particularidades, lo que revelan estas teorías es un uso del espacio urbano —o de cualquier localidad— como núcleo de la narrativa cinematográfica con una finalidad enfocada a la visibilidad y la promoción de determinados lugares como centros de inversión.

Las producciones cinematográficas ejercen influencia en la toma de decisiones de los viajeros, un fenómeno conocido como *set-jetting*. Los datos revelan que más de la mitad de los viajeros globales (53%) tienen mayor interés en realizar viajes inspirados en contenidos cinematográficos y televisivos (Expedia Newsroom UK, 2025). Al elegir estos destinos, los viajeros se ven influenciados por los paisajes (79,3%) y por los atractivos culturales que aparecen en pantalla (57%) (El viajero global, 2024). La serie *Emily in Paris* es el título que más ha motivado el *set-jetting*, también denominado *screen tourism* (Sánchez-Martínez & Sarabia-Andúgar, 2025), por lo que no resulta extraño que en las últimas temporadas los rodajes de esta serie se hayan desplazado de París a ciudades como Roma o Venecia. De esta manera, el audiovisual deja de ser un medio de entretenimiento para convertirse en un prescriptor turístico. Resulta también paradigmático el caso de la serie *Stranger Things*, cuya localidad de rodaje —Jackson (Georgia, EE. UU.)— incrementa el número de turistas cada vez que hay un estreno de nueva temporada y hay empresas que ofrecen visitas guiadas por los diferentes escenarios (Mercadal Serrano, 2025). Metro de Madrid se ha consolidado como un espacio de referencia dentro de este fenómeno. La iniciativa *Se rodó en Metro* (Comunidad de Madrid, 2023) ofrece una guía turística por diferentes estaciones del suburbano donde se han realizado producciones como *La casa de papel* o *30 monedas*.

Las últimas noticias apuntan a que el próximo rodaje del director Woody Allen será en Madrid. Este nuevo proyecto, que patrocina la Comunidad de Madrid, busca posicionar a las localidades de la Comunidad como un referente en la red urbana global a través de su visibilidad en un medio cultural de alcance internacional como el cine. Según las fuentes consultadas, el proyecto cinematográfico tiene como requisito “reflejar de forma fácilmente reconocible la Comunidad de Madrid, permitiendo que un porcentaje mínimo de metraje de la obra permita la visualización de espacios y localizaciones identificables y reconocibles” (Niño González, 2025). El pliego cumple con las especificaciones de las teorías previas y la Consejería de Cultura, Turismo y Deporte defiende que “el rodaje de una película en un territorio puede suponer un enorme crecimiento en popularidad, imagen internacional (y)

atracción turística” (Niño González, 2025). Ante este nuevo proyecto estratégico y cultural, surge la pregunta de cuál es el tratamiento de ciudades europeas en la filmografía de Woody Allen; pregunta que da lugar a esta investigación.

2. CINE Y ESPACIO

Antes de definir el diseño metodológico de la investigación, es necesario distinguir las terminologías empleadas en el análisis cinematográfico en torno a los distintos niveles de conceptualización del espacio.

El cine, como medio de expresión narrativa, se compone de unos elementos que constituyen todo relato: los acontecimientos, los personajes, el tiempo y el espacio (Bal, 2025). El espacio es el elemento que cumple la función de ordenar el universo de la narración y darle una infraestructura (García Jiménez, 1993). No ocupa solamente una dimensión física o material, sino también abstracta, en el sentido en que cuando se crea un guion, este se emplaza irremediabilmente en un espacio referencial que toma forma a través de la representación cinematográfica (Martínez García, 2012). Esta distinción permite esbozar una estructura del espacio narrativo cinematográfico en dos planos principales interrelacionadas entre sí que, en palabras de Seymour Chatman (2013), son: el espacio de la historia y el espacio del discurso. A partir de esta teoría, el espacio cinematográfico, entendido como una categoría narrativa en sí, adquiere la misma lógica que toda narración. Teniendo en cuenta esta perspectiva semiótica, tanto la historia como el discurso se diversifican a su vez en sustancia y forma, lo que ofrece al espacio narrativo cinematográfico una estructura compleja y articulada en diferentes niveles de operatividad y análisis dentro del texto filmico (tabla 1).

El espacio de la historia se denominará espacio diegético, que pertenece al plano del contenido, y es el espacio en el que tienen cabida los personajes y los acontecimientos; designa el lugar de la acción, es decir, qué espacio se reconoce en la pantalla. En un inicio es una construcción abstracta que adquiere tangibilidad por la representación que procura el discurso cinematográfico. La sustancia del espacio diegético, categoría que se denominará espacio escenográfico, se constituye por las

localizaciones de rodaje, entendidas en términos narrativos como espacios físicos, reales o ficticios, seleccionados y acondicionados para funcionar como lugares dotados de significado. Por otra parte, la forma del espacio de la historia, que se denominará espacio escénico, se refiere a la ubicación, entendida como un emplazamiento funcional, carente de significado propio, que delimita dónde tiene lugar la acción y opera como estructura organizativa del espacio narrativo.

El espacio del discurso se denominará espacio filmico, que pertenece al plano de la expresión, y hace referencia al modo en el que el espacio diegético se muestra mediante el lenguaje cinematográfico. El espacio filmico alude al sistema audiovisual que permite la captación y proyección del filme. La sustancia del espacio filmico, categoría a la que se denominará espacio filmico interno, está constituida por el campo visual y sonoro, es decir, por el espacio delimitado por el encuadre. Incluye todos los elementos visibles y audibles que configuran el espacio perceptual de la imagen cinematográfica y que permiten al espectador identificar y reconstruir el espacio de la historia. En cuanto a la forma del espacio filmico, que se denominará espacio filmico externo, se refiere al soporte de filmación y a las condiciones materiales que permiten la captación del campo visual. Son aspectos que afectan al formato, la relación de aspecto o los requerimientos técnicos que condicionan el espacio filmico interno y la manera en la que se visibiliza el espacio diegético.

En total, son cuatro las categorías que conforman el espacio narrativo cinematográfico, cada una con diferentes elementos operativos y analíticos asociados (De-Miguel-Zamora, 2014). Este enfoque se traslada de una visión teórica hacia una de corte más operativa orientada a la creación y al análisis filmico. De este modo, permite integrar categorías espaciales vinculadas a la producción audiovisual como instancias concretas de la narración.

TABLA 1. Estructura del espacio narrativo cinematográfico: categorías y operaciones creativas y analíticas

	Plano	Dimensión	Categoría	Operatividad
Espacio narrativo cinematográfico	Historia (contenido) Espacio diegético	Sustancia	Espacio escenográfico	Localización de rodaje: espacios dotados de significado dentro del relato.
	Historia (contenido) Espacio diegético	Forma	Espacio escénico	Ubicación funcional de la acción.
	Expresión (discurso) Espacio fílmico	Sustancia	Espacio fílmico interno	Campo visual y sonoro delimitado por el encuadre.
	Expresión (discurso) Espacio fílmico	Forma	Espacio fílmico externo	Soporte fílmico y condicionantes técnicos.

Fuente: elaboración propia

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

En este contexto, la investigación tiene como objetivo general catalogar las localizaciones de rodaje europeas de la filmografía de Woody Allen e identificar patrones de representación. Para ello, se propone una investigación de corte descriptivo que conduce a la elaboración de un registro sistematizado de localizaciones europeas y a su clasificación por criterios geográficos. De esta manera, se ha elaborado una base de datos que recoge variables relativas al espacio diegético de las películas filmadas en Europa por Woody Allen. Desde esta perspectiva se han analizado variables como:

- Ubicación: emplazamiento físico donde se sitúa una escena.
- Localización: ubicación escenografiada para funcionar como espacio con significado.
- Localidad: población concreta en la que se sitúa la localización.

- Territorio: áreas geográficas, funcionales o administrativas de mayor extensión.
- País: espacio geopolítico en el que se inscribe cada localización.

La finalidad de este método es identificar y categorizar espacios según su ubicación y su dispersión; datos que permitan comprender las lógicas en la construcción del imaginario urbano europeo en la filmografía de Woody Allen.

La base de datos se ha diseñado a partir de fuentes secundarias verificadas y especializadas en la identificación de localizaciones de rodaje. En concreto, se ha recurrido a repositorios digitales de referencia como: *The Woody Allen Pages: Filming Locations* (<https://bit.ly/49BXMAQ>); la publicación divulgativa *Pasaporte a Wonderland* dedicada a las localizaciones de Woody Allen en San Sebastián (<https://bit.ly/3NaGd22>); la ruta de Woody Allen publicada en *San Sebastián Turismo* (<https://bit.ly/3YTmLJL>); y el blog *Paris Diary by Laure*, centrado en el análisis de las localizaciones parisinas de la película *Coup de chance* (<https://bit.ly/4pkhw0s>).

La selección de estas fuentes se ha realizado por su especialización en la temática y por su credibilidad, al tratarse de páginas de organismos públicos y páginas de fans. Asimismo, los repositorios contienen información verificable, ya que se puede comprobar con el visionado de las películas si son ubicaciones correctas. La combinación de fuentes institucionales y divulgativas para elaborar la base de datos de localizaciones responde al carácter exploratorio de la investigación.

La base de datos de las localizaciones de rodaje se concibe como un espacio abierto, revisable y susceptible de ser ampliado con otras fuentes documentales, lo que no resta fiabilidad ni credibilidad a los datos recogidos de manera sistemática hasta el momento. La posible ausencia de alguna localización no compromete la validez del conjunto de datos, ya que el corpus recopilado es suficiente para responder a los objetivos específicos del estudio, que son:

- OE1. Sistematizar, catalogar y mapear las localizaciones europeas identificadas en la filmografía de Woody Allen.

- OE2. Clasificar las localizaciones según criterios geográficos y funcionales.
- OE3. Identificar patrones de selección y uso del territorio europeo en la filmografía.
- OE4. Analizar cómo las producciones cinematográficas contribuyen a la construcción del imaginario europeo y a la proyección de una identidad de la Unión Europea y de los territorios representados.

4. RESULTADOS

4.1. SISTEMATIZACIÓN DE LOCALIZACIONES: DISTRIBUCIÓN GENERAL

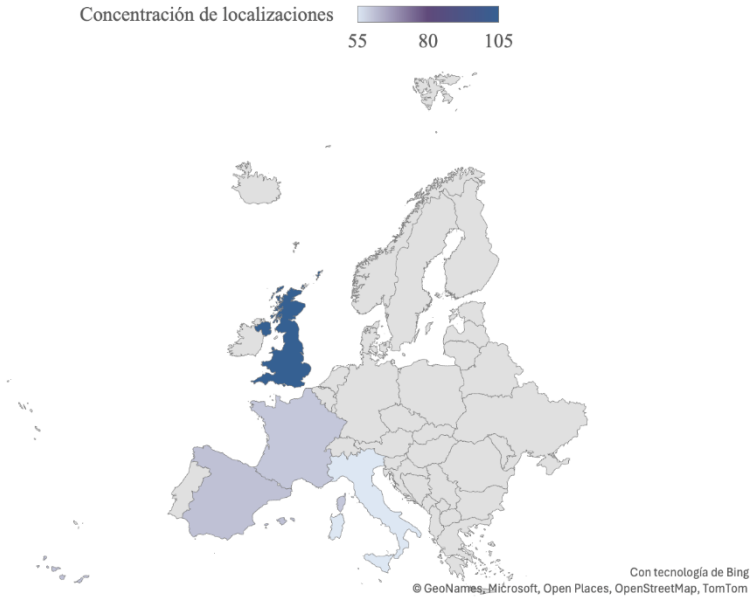
El corpus analizado reúne un total de 281 localizaciones europeas en las que Woody Allen ha rodado escenas de sus largometrajes. La distribución se concentra en cuatro países: Reino Unido, España, Francia e Italia (Gráfico 1). En rasgos generales, esta delimitación indica que la representación territorial está restringida, ya que en la filmografía no hay una cobertura geográfica amplia en la que se integren los 27 países de la Unión Europea a fecha de 2025. Cabe matizar, no obstante, que el Reino Unido formaba parte de la Unión Europea en el momento de producción de una parte significativa del corpus analizado, por lo que este dato debe interpretarse en el marco temporal de los rodajes.

4.2. DISTRIBUCIÓN POR PAÍSES, TERRITORIOS Y LOCALIDADES

4.2.1. Países

El reparto de localizaciones de rodaje por países se divide en: 105 ubicaciones en Reino Unido, 61 en España, 60 en Francia y 55 en Italia (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Países europeos representados en la filmografía de Woody Allen



Fuente: elaboración propia

4.2.2. Territorios

Desde el punto de vista territorial, se recogen datos de unidades espaciales de distinto nivel administrativo y funcional dentro de un mismo país, como pueden ser comunidades autónomas, regiones metropolitanas, áreas geográficas interprovinciales o zonas turísticas (tabla 2).

TABLA 2. Distribución de localizaciones europeas por territorios de referencia

País	Territorios	Localizaciones
Reino Unido	Gran Londres: Ciudad de Londres y distritos del alfoz	96
Reino Unido	Sur de Inglaterra: localidades como Brighton, Oxford, Englefield, Hoo, Chenies y New Forest	9
España	Cataluña: provincia de Barcelona	25
España	Asturias: Oviedo y Avilés	9
España	País Vasco: Donostia/San Sebastián, Pasai Donibane, Pasai San Pedro y Zumaia	27

Francia	Île-de-France: París y Versalles	46
Francia	Costa Azul: localidades como Niza, Antibes, Mentón, Saint-Raphaël, Biot, Vence y Le Muy	13
Francia	Normandía: Giverny	1
Italia	Lazio: Roma, Fiumicino, Lido di Ostia y Tivoli	43
Italia	Véneto: Venecia	12

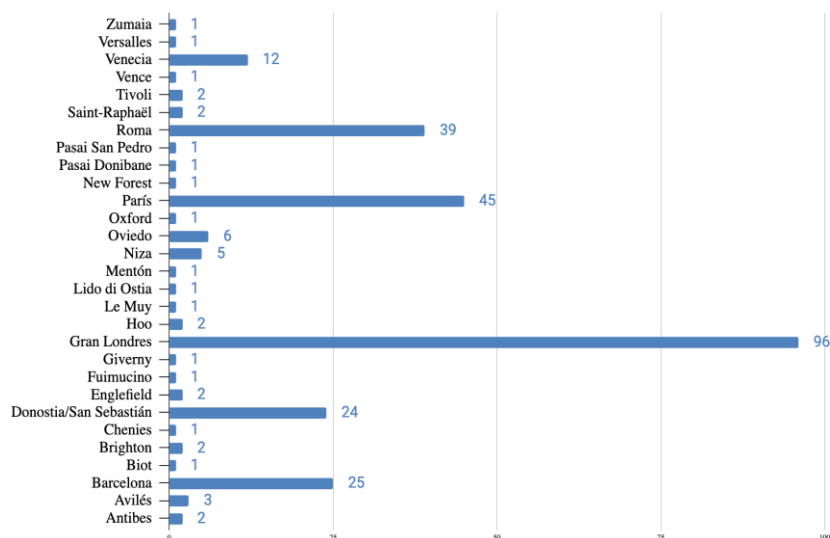
Fuente: elaboración propia

Esta distribución muestra que las localizaciones se concentran en regiones culturales y turísticas reconocidas como Île-de-France, el Lazio, País Vasco o Gran Londres. Por otra parte, la combinación entre grandes núcleos urbanos y territorios periféricos revela un modelo de representación diverso donde conviven lo cosmopolita con lo comarcal.

4.2.3. Localidades

La distribución de localizaciones por localidades recoge el número de ubicaciones filmadas en cada ciudad o pueblo. Este recuento permite identificar qué lugares desempeñan un papel central en el mapa filámico europeo de Woody Allen y cuáles funcionan como espacios complementarios o puntuales (Gráfico 2).

GRÁFICO 2. *Distribución de localizaciones europeas por localidades*



El peso de Gran Londres, París y Roma confirma que la filmografía europea de Woody Allen se erige en torno a las grandes capitales de los países. Sin embargo, la presencia significativa de ciudades como Barcelona o San Sebastián introduce un nivel de diversidad que amplía el imaginario territorial hacia localidades que, sin ser capitales de países, sí que concentran interés turístico, industrial y cultural en su país o región.

4.3. MAPA DE LOCALIZACIONES EUROPEAS

El mapa de localizaciones de rodaje europeas permite sintetizar el corpus completo y visualizar su distribución espacial. Para su diseño se ha utilizado la herramienta Google Maps, mediante la que se ha creado un mapa *ad hoc* denominado *European Filming Locations in Woody Allen's Filmography* que recoge todas las ubicaciones catalogadas. El mapa es de libre acceso desde la URL: <https://bit.ly/49gI4K5> y desde el código QR del gráfico 3, donde se pueden visualizar distintas capas de contenido: los países, las localidades y las ubicaciones concretas. Este recurso cartográfico es un instrumento abierto y tiene la posibilidad de ampliarse si se identifican nuevas localizaciones en un futuro.

GRÁFICO 3. Acceso al mapa de las localizaciones europeas de rodaje en la filmografía de Woody Allen



Fuente: elaboración propia

La visualización del mapa permite distinguir una alta concentración de localizaciones en los principales núcleos urbanos y, sobre todo, en ubicaciones céntricas de esas ciudades. También se detectan ubicaciones secundarias, alejadas de los grandes centros urbanos, que funcionan como complemento narrativo.

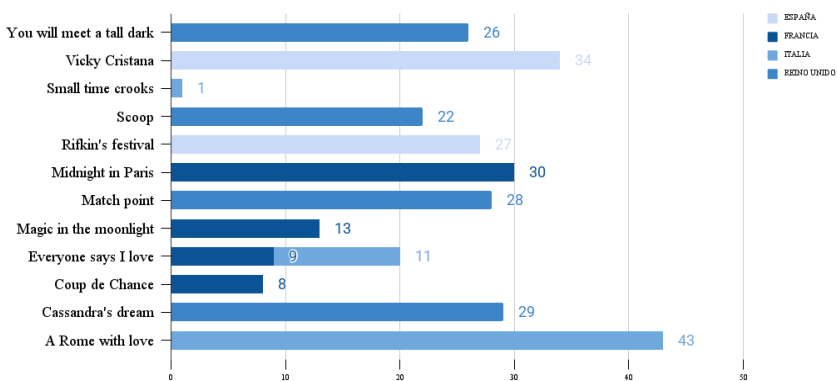
4.4. DISTRIBUCIÓN DE LOCALIDADES Y PAÍSES POR PELÍCULA

Este análisis permite examinar cómo se articula el espacio geográfico de cada largometraje y establecer comparaciones entre las distintas producciones del corpus. Este enfoque facilita comprobar si existen patrones en el uso de los territorios.

4.4.1. Países por película

Los resultados muestran que la mayoría de las películas se centran en un único país europeo (Gráfica 4). La excepción es el filme *Everyone Says I Love You* (9 en Francia y 11 en Italia), que se rueda en varias naciones europeas. Esta estrategia afecta tanto a la producción como a la narrativa, en la que el desplazamiento entre países forma parte del relato.

GRÁFICO 4. Distribución de países representados en cada película



Fuente: elaboración propia

4.4.2. Localidades por película

La lectura de la distribución de localidades por cada película confirma que la filmografía europea de Woody Allen se concentra en núcleos urbanos concretos. En términos generales, se observa que cada película acumula sus localizaciones en torno a unas localidades acotadas geográficamente y próximas entre sí (tabla 3) —a excepción del caso ya comentado de *Everyone Says I Love You*—.

TABLA 3. Recuento de localidades por cada película

Película	Recuento de localidades	Localidades
<i>A Rome With Love</i>	4	Fuimucino, Lido di Ostia, Roma y Tivoli
<i>Cassandra's Dream</i>	5	Brighton, Chenies, Gran Londres, Hoo y Parque Nacional de New Forest
<i>Coup de Chance</i>	1	París
<i>Everyone Says I Love You</i>	2	París y Venecia
<i>Magic in the Moonlight</i>	7	Antibes, Biot, Le Muy, Mentón, Niza, Saint-Raphaël y Vence
<i>Match Point</i>	2	Englefield Green y Gran Londres
<i>Midnight in Paris</i>	2	Giverny y París
<i>Rifkin's Festival</i>	4	Donostia/San Sebastián, Pasai Donibane, Pasai San Pedro y Zumaia
<i>Scoop</i>	2	Gran Londres y Oxford
<i>Small Time Crooks</i>	1	Venecia
<i>Vicky Cristina Barcelona</i>	3	Avilés, Barcelona y Oviedo
<i>You Will Meet a Tall Dark Stranger</i>	1	Gran Londres

Fuente: elaboración propia

En torno al Reino Unido, se observa que el área metropolitana londinense concentra gran parte de las localizaciones de rodaje. Londres y su alfoz concentran el interés en películas como *You Will Meet a Tall Dark Stranger*, *Scoop* y *Match Point*. Se identifica, por otra parte, una distribución diferente en la película *Cassandra's Dream*, que diversifica sus localizaciones entre la ciudad de Londres y otras cuatro localidades secundarias cercanas.

En España, se centralizan los rodajes en torno a dos núcleos urbanos principales: Barcelona —25 localizaciones— y San Sebastián —24 localizaciones—; ciudades que no son capital del país. Frente a esta centralización, se observa una diversificación de los rodajes hacia otras zonas sin restar protagonismo a estos centros. Por ejemplo, en *Vicky Cristina Barcelona*, la narrativa se traslada de Barcelona hasta Asturias y muestra localizaciones de ciudades como Oviedo y Avilés. Y en la película *Rifkin's Festival* se muestran otras localidades de Donostia muy próximas a San Sebastián.

París, la capital de Francia, se configura como el principal núcleo de la filmografía del país. Dos películas están rodadas exclusivamente en esta ciudad: *Midnight in Paris* —29 localizaciones— y *Coup de Chance* —8 localizaciones—. Además, hay que añadir que una parte de la película *Everyone Says I Love You* también está rodada también en París —con 9 localizaciones—. Por otra parte, en Francia se rueda la película *Magic In The Moonlight* que se aleja de la capital y se ubica en distintos enclaves de la Costa Azul.

En Italia, la representación de ciudades guarda una estrategia similar. La película *To Rome With Love* transcurre casi completamente en Roma —con 39 localizaciones— y tiene secuencias en algunas otras localidades aledañas. Y alejándose de la capital del país, el director también ha rodado en Venecia dos películas, mostrando un total de 12 localizaciones.

5. DISCUSIÓN

5.1. LOCALIZACIONES COMO INVERSIÓN ESTRATÉGICA

En función de los resultados, se deduce que la selección de localizaciones europeas sigue una lógica eminentemente estratégica, tanto desde el punto de vista cinematográfico como desde la gestión territorial. La decisión de rodar únicamente en cuatro países europeos limita la representatividad de una visión global e integral del continente o de la Unión Europea. De hecho, la filmografía se rueda en los países que han apoyado con financiación las películas bien por modelos de coproducción de capital privado o por apoyo institucional público (IMDb, n.d.). No se identifica, desde este punto de vista y a partir de los resultados obtenidos con esta metodología, un especial interés cultural en el continente ni en plasmar una identidad geográfica autónoma. Europa opera como un territorio con capacidad de producción audiovisual.

La selección de localizaciones obedece a estrategias de inversión en las que el territorio actúa como agente activo con un interés claro en la industria cinematográfica. Al respecto, los países europeos, las regiones y las ciudades cuentan con *Film Commissions* y *Film Offices*, gestoras que intervienen en la provisión de servicios locales a las producciones

cinematográficas. La preparación del territorio para la atracción de rodajes implica el impulso coordinado de políticas públicas, infraestructuras y alianzas entre el sector turístico y la industria audiovisual (Spain Film Commission, 2023). Este entramado institucional facilita la viabilidad de los proyectos cinematográficos y orienta la selección de localizaciones hacia territorios capaces de responder a las exigencias de la producción.

Esta inversión estratégica afecta también a la dimensión creativa de la producción, que abarca a la concepción de la idea y el guion. En este sentido, las localizaciones seleccionadas determinan la obra. Se pone en funcionamiento el *space system*, modelo de producción audiovisual en el que las localidades adquieren un papel indispensable en la narración de la película (De-Miguel-Zamora, 2020). Los espacios filmados cumplen tanto una función narrativa como una estratégica de posicionamiento cultural y turístico.

Esta colaboración intersectorial permite transformar las localizaciones de cine en activos turísticos y de inversión no solo durante el rodaje, también con posterioridad mediante la creación de iniciativas de marketing que prolonguen los efectos del estreno (González Conde et al., 2015; Spain Film Commission, 2023). Las ciudades que acogen rodajes facilitan el desarrollo de la industria cinematográfica a la vez que integran en el cine su estrategia de posicionamiento cultural y de atracción de capital. Como consecuencia, la cartografía europea de la filmografía de Woody Allen es el resultado de una decisión industrial, económica e institucional y no puede interpretarse únicamente como una elección creativa, estética o estilística del autor.

5.2. CARTOGRAFÍA EUROPEA DE LA FILMOGRAFÍA DE WOODY ALLEN

El mapa de las localizaciones europeas sirve como una herramienta de análisis, enumeración y categorización de los espacios representados en el medio cinematográfico. Aunque también tiene un valor operativo desde el punto de vista del marketing turístico, al facilitar la generación de experiencias culturales alternativas.

La visualización cartográfica permite percibir la concentración espacial de localizaciones en ciudades concretas; también qué ciudades adquieren

un papel secundario. El interés en estos núcleos por parte de la industria cinematográfica tiene motivos estratégicos y narrativos, y sitúa al cine como una herramienta de promoción y difusión de los valores y recursos territoriales. Que una determinada ubicación sea localización de rodaje, la convierte en un icono reconocible a escala global, y si aparece repetidas veces se refuerza su valor simbólico, lo que favorece su reconocimiento por parte del espectador (Rodríguez Campo et al., 2014b).

La visibilidad de los lugares en el medio cinematográfico es lo que impide la construcción de un imaginario urbano o territorial. En este sentido, los estudios subrayan que estos espacios actúan como mediadores entre la ficción y la realidad, lo que influye en el imaginario turístico del espectador, que predispone a la elección de determinados destinos (Sánchez-Martínez & Sarabia-Andúgar, 2025). Esta convergencia entre narrativa cinematográfica y estrategia turística refuerza la idea del cine como prescriptor de destinos y como agente activo en la creación de rutas y actividades culturales orientadas a la generación de experiencias turísticas diferenciadoras (Osácar Marzal, 2009; Rodríguez Campo et al., 2014b; González Conde et al., 2015; Selkani, 2024; Sánchez-Martínez & Sarabia-Andúgar, 2025).

El mapa de localizaciones es un punto de referencia para el reconocimiento de estos enclaves de forma precisa, ya que son parte del espacio diegético cinematográfico. Con esta herramienta, desde el punto de vista del marketing turístico, se trata de generar sensaciones inmersivas que sitúen a ciudadanos y turistas en el centro de una vivencia cinematográfica. La cartografía reconstruye el espacio diegético y su relación con el espacio real, ya que vincula cada localización a un simbolismo dentro del relato. Permite elaborar una ruta de seguimiento de las acciones de la narración y diseñar una guía de viaje fundamentada en las vivencias de los personajes en cada localización. La experiencia de consumo turístico de esas localizaciones provee además otro espacio de resignificación que deriva de los contenidos en redes sociales que generan los turistas y ciudadanos. Esta dimensión abre una línea de investigación complementaria de especial interés para próximos estudios.

5.3. ESTRATEGIAS DE REPRESENTACIÓN DE LOCALIDADES

El análisis de la distribución de países y ciudades permite afirmar que la filmografía de Woody Allen en territorio europeo responde a una estrategia basada en la centralización en grandes capitales previamente seleccionadas. La gran mayoría de sus largometrajes rodados en Europa se centran en una ciudad que domina la narración y que concentra el grueso de las localizaciones de rodaje. Esta decisión simplifica la logística de producción, acota la coherencia narrativa del relato y consolida la creación de un imaginario territorial (Spain Film Commission, 2023).

El continente europeo en la filmografía adquiere una representación sesgada, ya que solamente se filman cuatro naciones. En el caso de Reino Unido, Francia e Italia, se recurre principalmente a filmar las capitales de los países; además de otros núcleos de manera secundaria. Por otra parte, las veces que ha filmado en España, lo ha hecho en territorios de relevancia estratégica con gran proyección cultural y turística, que no son capitales del país. Ante este escenario, se puede interpretar que la Comunidad de Madrid se ha hecho eco del retorno que adquieren las ciudades enmarcadas en el *space system* y pretende hacer de Madrid una ciudad de cine con Woody Allen como director (Ayuntamiento de Madrid, 2025). El hecho de que Woody Allen no haya planteado previamente un rodaje en Madrid hasta encontrar respaldo institucional confirma la tesis de que los territorios en los que filma tienen una motivación más estratégica que artística.

Por otra parte, los resultados de la investigación (Gráfico 4) muestran que la estrategia preponderante del director es dar a cada ciudad su propia película. En algunos casos, incluso el nombre de la ciudad forma parte del título de la película, lo que supone un gran reclamo desde el punto de vista publicitario y del marketing turístico. De hecho, según las fuentes de información, este es uno de los requisitos que el acuerdo de la Comunidad de Madrid ha firmado para que el director ruede en Madrid (Niño González, 2025).

Cada película tiene su ciudad en la filmografía de Woody Allen, aunque recurre a localidades secundarias que complementan el relato. En el caso de París, rueda también algunas escenas en Versalles; en el caso de

Barcelona, rueda en Asturias; y en el caso de Roma, Londres y San Sebastián, recurre a localidades periféricas para construir el relato cinematográfico. Esta es la fórmula general en su filmografía europea que se observa en todos los países analizados, aunque existen dos particularidades.

Una excepcionalidad la marca la película *Everyone Says I Love You* que rompe con la norma mostrando otra narrativa espacial. Es una película rodada entre París y Venecia —que también tiene escenas neoyorquinas— y que diversifica las localizaciones de manera equitativa entre los dos países. Se explica que esta película guarde otra estrategia distinta por la financiación de la producción, que viene de productoras norteamericanas, y por la fecha en la que se rodó, 1996, etapa en la que Woody Allen todavía no había comenzado su periodo por el continente europeo y cuando representar a Europa sí tenía motivos aspiracionales y estéticos (De-Miguel-Zamora & Rajas, 2015; De-Miguel-Zamora, 2020;). Otra de las excepciones se encuentra en la película *Magic In The Moonlight*, rodada íntegramente en distintos lugares de la Costa Azul francesa. Introduce esta modalidad descentralizada en localidades, aunque acotada a una región, en una película para cuya trama no es determinante la función de la ciudad, lo que permite mostrar distintas localizaciones en coherencia estética más que narrativa. Esta diversidad en los modelos de representación obedece, por tanto, a criterios creativos, funcionales, estéticos y, principalmente, económicos.

5.4. CONSTRUCCIÓN DEL IMAGINARIO EUROPEO

Las localizaciones que adquieren mayor presencia en pantalla suelen coincidir con lugares que tienen atributos clave de carácter cultural o patrimonial previos a su aparición en el filme. De hecho, de cada ciudad analizada se puede extraer un imaginario propio que bebe de rasgos reconocibles culturalmente, como el carácter romántico, memorable y de ensueño de París (Tovar-Vicente, 2014) o el palimpsesto histórico y cultural de Roma (Tovar-Vicente, 2020).

Los resultados no permiten observar una identidad europea común que represente al continente como un espacio unitario, al menos, con los datos extraídos. La representación europea emerge en la filmografía de

manera fragmentada, mostrando solo algunas identidades nacionales y haciendo hincapié en identidades urbanas o territoriales. La imagen europea que se refleja es la suma de imaginarios locales que dan una visión diversa del continente con coherencia estética. Esta dimensión podrá adquirir mayores conclusiones en estudios posteriores, en los que se tiene previsto indagar en la tipología de espacios europeos filmados y su función simbólica y narrativa.

En este sentido, la filmografía europea de Woody Allen construye un imaginario europeo seleccionado y condicionado por factores industriales; asentado en lugares con capital cultural que despiertan el interés del espectador y que, a su vez, revierten en capital turístico; cohesionado a través de la estética cinematográfica; y bajo el filtro de la mirada externa de un director norteamericano que se aproxima a Europa por conveniencia y que proyecta una imagen territorial desde las representaciones culturales preexistentes más que desde la experiencia directa (De-Miguel-Zamora, 2014). Esta fragmentación o falta de homogeneidad identitaria, lejos de suponer una debilidad, constituye un modelo de representación que aboga por la singularidad territorial dentro de un marco visual común, lo que puede interpretarse como una aproximación coherente con la propia diversidad estructural de la Unión Europea.

5.5. LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Además de los hallazgos descritos, el estudio presenta limitaciones metodológicas que deben ser consideradas para la interpretación de los resultados. El estudio se sustenta en una base de datos construida a partir de fuentes secundarias, por lo que el corpus depende de la disponibilidad, actualización y precisión de los repositorios utilizados. Aunque las localizaciones han sido contrastadas mediante el visionado de las películas, no puede descartarse la posible ausencia de algunas ubicaciones secundarias o de difícil identificación. No obstante, cualquier carencia de localizaciones no supone perjuicio significativo al estudio realizado, ya que el análisis se fundamenta en patrones agregados de distribución territorial.

6. CONCLUSIONES

Esta investigación ha alcanzado el OE1, que consistía en sistematizar, catalogar y mapear las localizaciones europeas de rodaje en la filmografía de Woody Allen, ofreciendo un registro empírico que aporta evidencia a un fenómeno ampliamente señalado por la bibliografía: el desplazamiento del director hacia Europa en el siglo XXI y su articulación con lógicas industriales y de visibilidad territorial. Es más, a partir de una base de datos construida con fuentes verificadas y especializadas, se ha reunido un corpus de 281 localizaciones, que se materializa en un mapa digital, interactivo de acceso abierto y ampliable que se puede consultar desde el enlace: <https://bit.ly/49gI4K5>. Este instrumento no solo sintetiza los hallazgos, sino que permite visualizar patrones espaciales que resultan difíciles de advertir sin una cartografía sistemática.

En términos de distribución geográfica (OE2), los resultados evidencian una representación territorial restringida, concentrada en cuatro países (Reino Unido —Estado miembro de la UE durante parte del periodo de producción del corpus—, España, Francia e Italia). Esta delimitación confirma que la “Europa” filmada no opera como un conjunto plural ni exhaustivo, sino como una selección estratégica de nodos urbanos y regiones con capital simbólico y atractivo turístico. En Reino Unido, Francia e Italia predomina el anclaje en capitales (Gran Londres, París y Roma), mientras que en España destacan núcleos no capitalinos con fuerte proyección cultural e internacional, como Barcelona y San Sebastián. La combinación de grandes centros urbanos con localizaciones periféricas próximas sugiere un modelo estable: centralidad metropolitana como eje del relato y periferia funcional como complemento narrativo y estético.

Este patrón se refuerza al analizar la distribución por película, donde la norma general es “una ciudad, una película”. Cada título concentra sus localizaciones en torno a un núcleo dominante, a menudo enfatizado incluso desde el plano paratextual cuando la ciudad aparece en el título, lo que confirma que se ha explorado el OE3. Las excepciones (como *Everyone Says I Love You* o *Magic in the Moonlight*) no invalidan el modelo, sino que lo matizan: la primera introduce una lógica espacial más itinerante y vinculada a una etapa previa del itinerario europeo del

director, mientras que la segunda desplaza la centralidad hacia una región con coherencia estética más que hacia una ciudad-total. En conjunto, el corpus permite sostener que la ciudad no es únicamente un decorado, sino un recurso estructurante del relato y un activo de posicionamiento, coherente con el enfoque del *space system*.

Desde una perspectiva interpretativa, los resultados apoyan la tesis de que las localizaciones europeas responden principalmente a una racionalidad industrial e institucional: coproducciones, incentivos y marcos de apoyo que convierten el territorio en agente activo de atracción de rodajes. La cartografía elaborada permite, por tanto, comprender las localizaciones como infraestructura cultural de inversión: espacios preparados para producir cine y, simultáneamente, para producir imagen territorial. En este sentido, la filmografía europea de Woody Allen se configura como un caso paradigmático de convergencia entre producción audiovisual, *city marketing* y turismo de pantalla: las localizaciones se transforman en lugares reconocibles, replicables y visitables, con capacidad para extender su rendimiento más allá del rodaje mediante rutas, relatos urbanos y experiencias.

En relación con la construcción del imaginario europeo (OE4), el análisis no permite identificar una identidad europea homogénea, sino una imagen fragmentada y agregativa, compuesta por imaginarios urbanos locales (romanticismo parisino, palimpsesto romano, cosmopolitismo londinense, singularidad cultural vasca o barcelonesa). Esta “Europa” aparece cohesionada más por una coherencia estética que por un proyecto identitario común: es la suma de ciudades icónicas que ya disponen de capital cultural y turístico previo, reactivado y revalorizado por la representación fílmica. En consecuencia, el continente funciona menos como entidad narrativa unitaria y más como red de enclaves seleccionados por su productividad simbólica y su viabilidad industrial.

Finalmente, el capítulo abre dos aportaciones complementarias. En primer lugar, ofrece una herramienta metodológica replicable (base de datos + cartografía) para estudiar filmografías vinculadas al turismo de pantalla y a las políticas de atracción de rodajes. En segundo lugar, aporta un marco para interpretar el anuncio de futuros proyectos en nuevas ciudades —como el caso de Madrid— no como un giro puramente autoral,

sino como la continuación de un modelo donde la ciudad busca entrar en la red de visibilidad cinematográfica mediante acuerdos que aseguren reconocibilidad territorial en pantalla. Como líneas futuras, se plantea profundizar en (1) la tipología de espacios (patrimoniales, cotidianos, turísticos, residenciales) y su función narrativa; (2) la densidad y duración de aparición en pantalla como medida de intensidad representacional; y (3) la circulación de estas localizaciones en redes sociales y plataformas digitales, donde el turismo cinematográfico adquiere una segunda vida performativa. De este modo, la cartografía presentada no constituye un cierre, sino un punto de partida para comprender cómo el cine participa en la producción cultural de la ciudad europea contemporánea.

7. REFERENCIAS

- Ayuntamiento de Madrid. (2025, Diciembre 4). El Ayuntamiento de Madrid impulsa la próxima película que Woody Allen rodará en la capital. <https://bit.ly/4qOyQw1>
- Bal, M. (2025). *Narratología: Introducción a la teoría de la narrativa*. Akal.
- Chatman, S. (2013). *Historia y discurso. La estructura narrativa en la novela y en el cine*. Taurus.
- Comunidad de Madrid. (2023). *Comunidad de Madrid, METRO y CINE*. <https://bit.ly/4jqJ2Iv>
- De-Miguel-Zamora, M. (2014). *La red urbana de Woody Allen: análisis del espacio narrativo cinematográfico [Tesis doctoral]*. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/4pwbOJi>
- De-Miguel-Zamora, M. (2020). *Space System: la ciudad como reclamo publicitario en la obra de Woody Allen*. En M. Á. Chaves Martín (Ed.), *Visiones urbanas. IX Jornadas Internacionales Arte y Ciudad* (pp. 519–526). Grupo de investigación Arte, Arquitectura y Comunicación en la Ciudad Contemporánea, Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/3MZ8DMA>
- De-Miguel-Zamora, M. & Rajas, M. (2015). *El París de Woody Allen: la ciudad narrada*. In M. Á. Chaves-Martín (Ed.), *Comunicación y ciudad* (pp. 167–172). Grupo de Investigación Arte, Arquitectura y Comunicación en la Ciudad Contemporánea. Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/4qGPi19>

- El viajero global. (2024, Octubre 11). Destinos de película: el turismo cinematográfico seduce a 4 de cada 10 viajeros españoles. <https://bit.ly/3NpZHQh>
- Europa Press. (2007, July 10). El rodaje de la película de Woody Allen en Barcelona divide a los grupos municipales. *ElMundo.Es*. <https://bit.ly/4pw6LZk>
- Expedia Newsroom UK. (2025, Octubre 15). Expedia predicts Set-Jetting surge: Gen Z and Millennials drive screen-inspired tourism in 2026. <https://bit.ly/45ob816>
- García Jiménez, J. (1993). *Narrativa audiovisual*. Ediciones Cátedra.
- González Conde, A., Araújo Vila, N., & Rodríguez Campo, L. (2015). Turismo cinematográfico: la conquista online de nuevos mercados. *ROTUR. Revista de Ocio y Turismo*, 9(1), 17–34. <https://doi.org/10.17979/ROTUR.2015.9.1.1337>
- IMDb. (n.d.). Woody Allen - IMDb. Desde <https://www.imdb.com/es-es/name/nm0000095/>
- Kotler, P., Haider, D., & Rein, I. (2002). *Marketing Places: Attracting Investment, Industry, and Tourism to Cities, States, and Nations*. Simon and Schuster.
- Martínez García, M. Á. (2012). *Laberintos narrativos. Estudio sobre el espacio cinematográfico*. Gedisa.
- Méndiz Noguero, A. (2011). Emplazamiento de ciudades en el cine (“City placement”): una estrategia de doble sentido entre la producción cinematográfica y la industria del turismo. En *Actas del III Congreso Internacional Latina de Comunicación Social*. <https://bit.ly/4qzBITJ>
- Mercadal Serrano, J. (2025, Diciembre 5). Ruta por las localizaciones reales de “Stranger Things”: el mejor viaje para los fans | Público. Público. <https://bit.ly/49BYJJp>
- Niño González, J. (2025, Octubre 30). Madrid será la nueva musa de Woody Allen: rodará su próxima película en la región, que aparecerá en el título. *El Periódico de España*. <https://bit.ly/4qEA7po>
- Osácar Marzal, E. (2009). Del turismo y el cine al turismo cinematográfico. *Her&Mus: Heritage & Museography*, 2, 18–25. <https://raco.cat/index.php/Hermus/article/view/314609>
- Rodríguez Campo, L., Fraiz Brea, A. J., & Alén González, E. (2014a). El turismo cinematográfico como tipología emergente del turismo cultural. *Pasos. Revista de Turismo y Patrimonio Cultural*, 12, 159–171. <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2014.12.012>

- Rodríguez Campo, L., Fraiz Brea, J. A., & Alén González, E. (2014b). La trama y las imágenes en el cine como promoción turística de un destino. Evaluación del caso Vicky, Cristina, Barcelona. *Papers de Turisme*, 0(51), 133–147. <https://bit.ly/4aOfYZk>
- Sánchez-Martínez, J., & Sarabia-Andúgar, I. (2025). El screen tourism y su relación con los referentes culturales en la serie de ficción *Emily in Paris*, temporada 1 (Netflix, 2020). *Epsir. European Public & Social Innovation Review*, 10, 1–23. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1114>
- Spain Film Commission. (2023). Making of. Guía para la creación de experiencias de turismo de pantalla sostenible. <https://bit.ly/4aSNqxP>
- Tovar-Vicente, M. (2014). *Midnight in Paris* (Woody Allen, 2011): la omisión del pasado como constituyente de la identidad urbana presente. *Arte y Ciudad: Revista de Investigación*, 5, 7–40. <https://doi.org/10.22530/ayc.2014.N5.218>
- Tovar-Vicente, M. (2020). La ciudad (re)creada, la urbe filmada: la narración de la metrópolis en “*A Roma con amor*” (Woody Allen, 2012). In M. Á. Chaves Martín (Ed.), *Visiones urbanas. IX Jornadas Internacionales Arte y Ciudad* (pp. 575–584). Grupo de investigación en Arte, Arquitectura y Comunicación en la Ciudad Contemporánea de la Universidad Complutense de Madrid. <https://bit.ly/49KsGHh>

PRESENCIA Y APORTACIÓN ESPAÑOLA EN EL CONGRESO DE EUROPA (LA HAYA, 1948)

JORDI XUCLÀ

Universidad Abat Oliba CEU

MARTA PASCAL

Universitat Pompeu Fabra

1. INTRODUCCIÓN

El Congreso de Europa celebrado en La Haya entre el 7 y el 10 de mayo de 1948 representó un momento decisivo en la gestación del proyecto de integración continental que, pocos meses más tarde, cristalizaría con la creación del Consejo de Europa y en las primeras comunidades europeas. Reunió a cerca de ochocientos delegados procedentes de veinticuatro países, entre ellos y personalidades de todas las corrientes ideológicas democráticas europeas. Por su amplitud, diversidad y ambición programática, el Congreso simbolizó el paso de la idea de una “Europa moral”, gestada en la resistencia antifascista, a una “Europa institucional” con voluntad de reconciliación.

La investigación examina este acontecimiento desde una perspectiva española, con especial atención a la composición e intervención de la delegación española en el Congreso y al tratamiento de la “cuestión española” en los debates del mismo. Se busca reconstruir la presencia española en La Haya y contextualizarla dentro de la génesis del europeísmo político de posguerra.

El caso español reviste especial interés porque, a diferencia de otros países europeos, España se encontraba bajo una dictadura y su representación recayó en el exilio republicano. La exclusión del régimen franquista y la invitación a personalidades del exilio se convirtieron en un gesto político de un profundo significado: por primera vez desde

1939, una voz española era reconocida en un foro europeo con un proyecto democrático. Analizar cómo se configuró esa representación y qué impacto tuvo permite entender tanto la posición internacional del antifranquismo como el papel de los españoles en la fundación del Movimiento Europeo y en la posterior constitución del Consejo Federal Español del Movimiento Europeo.

El objetivo de este trabajo es doble: por un lado, situar históricamente el Congreso de La Haya dentro del proceso de integración europea y, por otro, estudiar con detalle el papel de la delegación española, sus discursos y la resonancia política que alcanzaron. Con ello se pretende aportar una lectura documentada que contribuya a la historiografía sobre los orígenes del europeísmo español y sobre la articulación internacional del exilio republicano.

2. METODOLOGÍA

La presente investigación adopta un enfoque cualitativo, histórico y documental. Se basa en el análisis de fuentes primarias, principalmente las actas oficiales del Congreso de Europa de La Haya, y en su contraste con estudios historiográficos recientes. De forma complementaria, se utilizan referencias periodísticas de la época y testimonios memorialísticos para contextualizar el impacto del Congreso y la actuación del exilio español.

3. EL CONGRESO DE EUROPA (LA HAYA): CONTEXTO, SIGNIFICADO Y LOGROS

El Congreso de Europa fue convocado por el Comité Internacional de Coordinación de los Movimientos para la Unidad Europea, presidido por Duncan Sandys, con la participación destacada de figuras centrales del europeísmo de posguerra como Winston Churchill, Paul-Henri Spaak, Altiero Spinelli y Joseph Retinger, este último responsable de la organización práctica del encuentro. El Congreso se celebró en La Haya con un destacado apoyo de la familia real holandesa.

El contexto político de 1948 estaba marcado por la reconstrucción tras la Segunda Guerra Mundial, la progresiva polarización entre los

bloques occidental democrático y el bloque soviético y la puesta en marcha del Plan Marshall. Tanto por su génesis como por su financiación, el Congreso fue concebido por líderes políticos y de la sociedad civil que perseguían la consolidación de una reconciliación y unidad de las democracias europeas frente a la emergencia del bloque comunista en los inicios de la Guerra Fría.

El Congreso reunió a más de ochocientos delegados de partidos políticos, sindicatos, universidades y movimientos federalistas, sin representación oficial de los gobiernos. El encuentro se articuló en torno a la aspiración de una Europa democrática y unida, una idea recurrente en los discursos y resoluciones del encuentro, que aspiraba a transformar la victoria militar sobre el fascismo en un proyecto político de integración duradera. Los trabajos se organizaron en tres comisiones: Política, Económica y Social, y Cultural. Sus conclusiones fueron debatidas en sesiones plenarias y adoptadas en las resoluciones finales.

La reunión fue un punto de partida en la institucionalización del europeísmo. Entre sus principales resultados figuró la propuesta de crear una Asamblea Consultiva Europea, antecedente directo del Consejo de Europa constituido en 1949, así como la elaboración de una Carta o convención europea de derechos humanos, orientación que culminaría en el Convenio Europeo de Derechos Humanos, firmado en Roma en 1950. La Comisión Política, presidida por Paul-Henri Spaak, defendió un marco institucional estable que conciliara la soberanía nacional con formas de autoridad europea común, anticipando una concepción de la integración basada en la limitación voluntaria de la soberanía, la interdependencia y la garantía democrática frente a futuras guerras (López Gómez, 2023; Moradiellos, 2023).

En el ámbito económico y social, los debates se centraron en la reconstrucción material de Europa y en la necesidad de reforzar la cooperación industrial entre los Estados europeos. Diversos delegados, entre ellos Paul van Zeeland, plantearon por primera vez la idea de una comunidad económica sectorial, centrada en la producción del carbón y del acero. Estas propuestas anticiparon el espíritu de la Comunidad Europea del Carbón y del Acero (CECA), fundada en 1951, que sería el embrión de la posterior Comunidad Económica Europea. En sus resoluciones se afirmó el

principio de que la unión política europea debía apoyarse en formas estables de solidaridad económica (Congreso de Europa, 1948/2023).

En el plano cultural, la Comisión presidida por Salvador de Madariaga defendió que la consolidación democrática del continente debía apoyarse en la cooperación intelectual, la libertad de pensamiento y la formación cívica. Entre sus principales propuestas figuró la creación de instituciones culturales permanentes y formar a una nueva generación de dirigentes con una conciencia europea. Se planteó la fundación de un Colegio Europeo, iniciativa que se materializó en 1949 con la creación del Colegio de Europa de Brujas. También de la Haya surgió el futuro Centro Europeo de la Cultura en Ginebra, espacio de encuentro entre intelectuales europeos.

El Congreso supuso la transición de los movimientos federalistas de resistencia a una organización política duradera (Aldecoa, 2023). Su declaración final reclamó la creación de una estructura europea permanente, con una asamblea representativa y un consejo de ministros, y afirmó que solo los Estados democráticos podrían formar parte de esa nueva Europa. Este principio de exclusión de los regímenes autoritarios tendría consecuencias directas para España y Portugal, que quedarían fuera del proceso fundacional, pero también se convertiría en un estímulo para el europeísmo democrático de sus exilios. La Haya, 1948, fue, en ese sentido, tanto un acto fundacional de Europa como una manifestación del consenso antifranquista internacional.

La Haya significó el paso de los movimientos europeístas surgidos durante la resistencia a la formulación de un proyecto político organizado y duradero. La declaración final defendió la creación de estructuras europeas permanentes, entre ellas una asamblea representativa y un consejo de ministros. Estableció que la participación en la nueva Europa debía reservarse a Estados que garantizaran el funcionamiento de instituciones democráticas. Este criterio tuvo como consecuencia la exclusión de los regímenes autoritarios existentes en el continente, en particular los de España y Portugal, que quedaron al margen del proceso institucional iniciado tras el Congreso. Esa exclusión reforzó la articulación del europeísmo español en el exilio, que encontró en La Haya un punto de encuentro con los demócratas europeos.

4. EXCLUSIÓN DEL FRANQUISMO, PRESENCIA DE LA CUESTIÓN ESPAÑOLA Y LAS DISTINTAS DELEGACIONES

La presencia de una delegación española en el Congreso de Europa de La Haya fue el resultado de un no fácil proceso de negociación. Desde la posguerra, el régimen franquista buscaba romper su aislamiento internacional mediante gestos de apertura controlada hacia los aliados occidentales, presentándose como una “barrera anticomunista” en el inicio de la Guerra Fría. En 1948, los diplomáticos de Madrid intentaron hacer llegar a los organizadores del Congreso su interés en enviar observadores, pero el Comité Internacional de Coordinación de los Movimientos para la Unidad Europea rechazó formalmente cualquier participación de gobiernos no democráticos (Aldecoa & Nasarre, 2023).

La inclusión del exilio republicano respondió a contactos previos entre los organizadores del Congreso y redes europeístas en las que participaban dirigentes e intelectuales españoles exiliados. Salvador de Madariaga y Joseph Retinger desempeñaron un papel central en la invitación de una delegación española.

El Comité de Coordinación distinguió tres categorías de participantes. Los delegados de pleno derecho, designados por los comités nacionales europeístas y con capacidad de voto, procedían de los países que habían logrado constituir organizaciones estables y democráticas: Francia, Bélgica, los Países Bajos, Luxemburgo, Italia, Alemania Occidental, el Reino Unido, Suiza, Suecia, Noruega, Dinamarca, Irlanda y Austria. Los delegados asociados u observadores procedían de países con situaciones políticas más inciertas o sometidos a regímenes autoritarios, como Grecia, Islandia, Portugal y Turquía, así como de Estados no europeos como Canadá y Estados Unidos, invitados para subrayar el vínculo atlántico en la reconstrucción continental y permitir la presencia de algunos de los principales avalistas financieros. Finalmente, el Congreso contó con invitados especiales y representantes de organizaciones internacionales, entre ellas sindicatos, asociaciones juveniles y movimientos religiosos y culturales.

El Comité acordó, pocas semanas antes de la inauguración, incorporar también una delegación española antifranquista, a raíz de la insistencia

de Salvador de Madariaga, quien defendió ante Sandys y Retinger la necesidad de incluir a los españoles antifranquistas que, pese a vivir bajo una dictadura, mantenían vivo el ideal de una Europa libre.

5. LA DELEGACIÓN ESPAÑOLA: GÉNESIS Y COMPOSICIÓN

Una vez acordada la presencia de una delegación española en el Congreso de Europa, se inició un proceso complejo para definir su composición, marcado por discrepancias sobre los criterios de representación. El comité organizador defendía la participación de personalidades a título individual y no de representantes gubernamentales, una posición que no fue compartida por todos los actores implicados, en particular por el Gobierno Vasco en el exilio. En esta fase intervinieron tanto promotores europeos como los propios exiliados españoles, cuyas propuestas respondían a afinidades ideológicas y a su capacidad de interlocución internacional. Las diferencias entre Salvador de Madariaga y el lehendakari José Antonio Aguirre fueron especialmente visibles, aunque ambos coincidieron al término del Congreso en la necesidad de coordinar posiciones. Inicialmente, los españoles, al igual que los delegados procedentes de países de Europa oriental, fueron invitados como observadores; esta condición se modificó durante el desarrollo del Congreso, cuando una decisión plenaria les reconoció la condición de delegados de pleno derecho, en atención a su carácter de demócratas exiliados.

La iniciativa para elaborar la lista de participantes españoles partió de la Unión Europea de Federalistas (UEF), presidida por Henri Brugmans. A comienzos de abril de 1948, Brugmans se reunió en París con Francisco Javier Landaburu, responsable de las relaciones internacionales del Gobierno Vasco en el exilio, encuentro documentado en sus notas y en la correspondencia conservada. En esa ocasión presentó una primera propuesta elaborada tras consultas con Joseph Retinger y el secretariado del Movimiento Europeo, en la que figuraban Indalecio Prieto, Salvador de Madariaga, José María Gil-Robles, Manuel Giménez Fernández, Julio López Oliván, Gregorio Marañón y José Ortega y Gasset, con el objetivo de equilibrar sensibilidades socialistas, liberales y católicas.

Landaburu expresó reservas sobre la viabilidad política de esa lista, señalando la ambigüedad mantenida por algunas de esas figuras durante la guerra civil y sugiriendo ampliar la nómina con personalidades de perfil más claramente republicano o procedentes de Cataluña y del País Vasco. Aunque Gil-Robles llegó a considerarse un nombre de compromiso, finalmente no asistió al Congreso porque se le retiró su pasaporte en Portugal donde vivía exiliado. Una segunda propuesta, promovida desde círculos federalistas franceses, incorporó nuevos nombres, entre ellos Josep Trueta y el propio Landaburu, así como figuras del ámbito académico y cultural.

La intervención de Indalecio Prieto resultó decisiva en la fase final. Desde México, y en contacto regular con Retinger y Madariaga, propuso una lista más reducida y de carácter inequívocamente político, integrada por Madariaga, él mismo, Trueta y el lehendakari Aguirre, a la que inicialmente se añadió el arzobispo Marcelino Olaechea. Esta propuesta fue adoptada como base por el Comité de Coordinación, aunque Olaechea declinó la invitación y Aguirre intentó asistir acompañado de personas vinculadas al Gobierno Vasco, defendiendo su presencia como jefe de un gobierno en el exilio.

Las discusiones se prolongaron hasta los primeros días de mayo. Ya en La Haya, Madariaga solicitó la presencia de Trueta ante el riesgo de que la delegación española resultara numéricamente limitada. Aunque trató de evitar una representación percibida como desequilibrada, finalmente la delegación incluyó una mayoría de catalanes y vascos. Trueta invitó a participar al profesor Josep Xirau que consideraba un socialista democrático con el que se podían construir proyectos que no incluyeron a los comunistas (Trueta, 1978, p. 282). El principio que se mantuvo fue el de la participación estrictamente individual de todos los delegados españoles, sin reconocimiento de representaciones gubernamentales. Ninguno de los participantes podía hablar en nombre de un Estado reconocido, una situación comparable a la de los delegados procedentes de Europa oriental integrados en la órbita soviética.

6. LAS INTERVENCIONES INTERNACIONALES RELATIVAS A ESPAÑA

La cuestión española emergió en el Congreso de Europa como un asunto político de primer orden. No solo por la presencia simbólica del exilio republicano, sino porque numerosos delegados consideraron que la persistencia de la dictadura franquista ponía a prueba la coherencia del proyecto europeo que se pretendía fundar (López Gómez, 2023). En 1948, tras la derrota de los totalitarismos en la Segunda Guerra Mundial, la supervivencia del régimen franquista aparecía como una anomalía incompatible con los valores democráticos que el Congreso aspiraba a proclamar. Por ello, distintos dirigentes internacionales abordaron explícitamente el caso español en las sesiones plenarias y en la Comisión Política, fijando una posición compartida basada en la exclusión del franquismo y la solidaridad con la España democrática.

La intervención más significativa fue la del belga Paul-Henri Spaak, presidente de la Comisión Política, quien en el pleno del 9 de mayo afirmó que “Europa no podrá considerarse libre mientras en su extremo occidental subsista una dictadura que niega los derechos fundamentales del hombre” (Congreso de Europa, 1948/2023, p. 72). Sin mencionar expresamente a Franco, Spaak situaba a España como el último vestigio del fascismo en Europa occidental y vinculaba la reconstrucción democrática del continente con la futura restauración de las libertades en España. En la misma línea, el francés Georges Bidault sostuvo que la nueva Europa debía excluir a los gobiernos que, por su origen y naturaleza, vulneraban la dignidad humana, y advirtió que aceptar a tales regímenes supondría traicionar el sentido del Congreso. Estas intervenciones contribuyeron a fijar un principio político que marcaría la acción del futuro Consejo de Europa: la pertenencia a las instituciones europeas debía reservarse a los Estados democráticos.

Desde el Reino Unido, Harold Macmillan adoptó un tono más pragmático, pero coincidente en el fondo. Defendió que Europa debía mantener abierta la puerta a los pueblos sometidos a gobiernos autoritarios y afirmó que esa puerta solo podría abrirse plenamente a una España libre. La idea de una Europa cerrada a las dictaduras, pero abierta a los

pueblos que aspiraban a la libertad, fue también subrayada por Joseph Retinger, secretario general del Congreso, quien en su intervención inicial en la Comisión Política sostuvo que el Movimiento Europeo no podía limitarse a los Estados libres, sino que debía extender su atención a aquellos pueblos privados de voz.

Altiero Spinelli planteó la cuestión española como un problema de teoría política. En la Comisión Política defendió que la unidad europea debía concebirse como una federación de democracias fundada en la soberanía compartida y la protección de los derechos humanos, y sostuvo que no cabía neutralidad entre democracia y dictadura. En esta misma sesión, Pierre-Henri Teitgen vinculó implícitamente la situación española con la necesidad de dotar a Europa de una futura Carta de Derechos Humanos, argumentando que mientras existiera un solo lugar en Europa donde se persiguiera a la persona por sus ideas, la tarea europea permanecería incompleta. Otras intervenciones referidas al contexto político español fueron las del sueco Karl Sandberg y la del belga Paul van Zeeland.

7. LAS INTERVENCIONES ESPAÑOLAS EN EL CONGRESO DE EUROPA

7.1. INDALECIO PRIETO: UN PROGRAMA POLÍTICO PARA LA RÁPIDA EVOLUCIÓN DEMOCRÁTICA DE ESPAÑA

La intervención de Indalecio Prieto en el Congreso de La Haya fue la más extensa y articulada desde el punto de vista político entre los delegados españoles. Prieto habló como representante de la “España libre” y estableció desde el inicio una distinción fundamental entre el régimen franquista y el pueblo español. Así lo expresó al afirmar que “algunas de las resoluciones de este Congreso niegan a la España oficial de hoy el acceso a la Europa unida del futuro”, una actitud que consideraba justa, ya que “el régimen encarnado por el general Franco, compañero de Hitler y Mussolini, ha sido condenado en todo el mundo”, pero que exigía distinguir entre “la España oficial, despótica, y el pueblo español, esencialmente libre”.

Sobre esa base, Prieto reivindicó la legitimidad del exilio republicano como auténtico representante de la nación española: “Los españoles

asistentes al Congreso son hombres exiliados porque no quieren someterse a la dictadura que combatieron”. Recordó además que la condena internacional del franquismo ya había quedado establecida en la nota tripartita firmada por el Reino Unido, Francia y Estados Unidos el 4 de marzo de 1946 y en las resoluciones adoptadas por Naciones Unidas en diciembre de ese mismo año.

Prieto instó a las democracias europeas a asumir un papel más activo en la restauración de la democracia en España y a aplicar las condiciones previstas en la nota tripartita. En sus palabras, dicha fórmula “permite el retorno de los exiliados, restablece las libertades y permite al pueblo votar libremente y elegir un régimen y un gobierno”, y constituía “la única condición para que España pueda participar en la unión europea”. En nombre del PSOE y de la UGT, a las que definió como las organizaciones políticas y sindicales más importantes del país, afirmó que ambas apoyaban esta solución con el objetivo de unir a todos los españoles, “excepto a los adeptos de los dos totalitarismos: el falangista y el comunista”, estableciendo una equiparación explícita entre ambos.

Dirigiéndose directamente a los delegados europeos, Prieto apeló a su responsabilidad histórica: “Considerad si no os corresponde más bien a vosotros, pueblos poderosos, facilitar la expresión de la voluntad de un pueblo que continúa sufriendo desde hace muchos años bajo el yugo falangista”. Recordó que italianos y alemanes habían sido liberados gracias a la ayuda exterior, mientras que “ningún país acudió en auxilio de España”, y denunció la política de no intervención como “un crimen” que había permitido la victoria del fascismo en la península.

Prieto subrayó que la dictadura franquista no era solo un problema interno, sino una amenaza para Europa en su conjunto, y llamó a las democracias a asumir sus “responsabilidades y deberes hacia España”. Al referirse a una propuesta del Comité de Coordinación que contemplaba incluso el uso de una fuerza armada para garantizar elecciones libres, aclaró que los españoles no reclamaban tal intervención y que bastaría con el aislamiento efectivo del régimen: “Franco no sucumbe porque Europa le proporciona los medios para subsistir. Si realmente se quiere acabar con la dictadura, hay que privarla de sus recursos”.

El dirigente socialista dedicó una parte sustancial de su intervención a destacar la aportación de España a Europa, tanto en el plano económico como estratégico. Señaló las posibilidades de la agricultura, la modernización de las infraestructuras, la riqueza minera y la industria pesada, y sostuvo que un plan de ayuda económica similar al Plan Marshall permitiría reorganizar el país. Desde el punto de vista geopolítico, destacó la posición estratégica de España y el valor de sus archipiélagos y territorios africanos para la defensa de Europa occidental.

Prieto asumió asimismo uno de los principios centrales del Congreso, la limitación voluntaria de la soberanía nacional, afirmando que España encontraría su lugar en Europa aceptando formar parte de una federación europea “con todo su pasado, su presente y su futuro”. Cerró su intervención con una advertencia de alcance geopolítico sobre el riesgo de que la falta de decisión de las democracias occidentales dejara espacio a otros poderes más resueltos, en una clara alusión a la expansión de la influencia soviética, y recordó que “España, en el extremo occidental del continente, está dispuesta a ayudar, pero sois vosotros quienes debéis abrir el camino”.

Las actas consignan al final de su discurso “aplausos prolongados y viva aprobación”, y diversos testimonios coinciden en señalar el profundo impacto causado. Henri Brugmans escribiría posteriormente que Prieto había dado voz a una España que Europa no había querido escuchar, una valoración compartida por Joseph Retinger. La prensa internacional recogió ampliamente la intervención: *Le Monde* destacó que la cuestión española se había planteado como una prueba moral para la nueva Europa, mientras que *The Times* subrayó la acogida entusiasta del mensaje de Prieto.

7.2. SALVADOR DE MADARIAGA Y LA CONSTRUCCIÓN CULTURAL DE LA EUROPA DEMOCRÁTICA

Salvador de Madariaga intervino en el Congreso como político, diplomático y como un intelectual habituado a reflexionar sobre las identidades colectivas europeas. Su obra ensayística, desarrollada en distintos idiomas, se había centrado en el análisis de los comportamientos nacionales y de los rasgos culturales de los pueblos europeos. Ese interés, visible en trabajos como *Englishmen, Frenchmen, Spaniards* (Madariaga, 1928), se proyectó en su intervención en La Haya, donde optó

por un registro que desbordaba la argumentación política inmediata para adentrarse en una reflexión cultural y moral sobre Europa. Más que debatir técnicas institucionales o equilibrios de poder, Madariaga situó el centro de su discurso en la identidad compartida y los valores espirituales que debían sostener la unidad europea.

El enfoque se manifestó en referencias culturales y metáforas literarias que iban desde la tradición humanista hasta la ciencia moderna y el patrimonio monumental europeo. Su estilo combinaba ensayo filosófico y oratoria moral. A través de ese lenguaje, Madariaga defendía una concepción de Europa entendida no solo como construcción institucional, sino como comunidad de espíritu y valores. En último término, su intervención aspiraba a sentar las bases de una *demos* europea, fundada en la conciencia cultural compartida de sus ciudadanos.

En su condición de presidente de la Comisión Cultural, Madariaga cerró los trabajos del Congreso trasladando la idea de que la unidad de Europa no podía surgir exclusivamente de la política o de la economía, sino que debía asentarse sobre una fe común y una cultura compartida. Inició su intervención con una apelación directa a esa dimensión espiritual al afirmar: “Nunca construiremos una iglesia demasiado grande para nuestra fe. Menos aún, nunca construiremos una sacristía demasiado grande para nuestra iglesia”. En la misma línea, subrayó que la creación de instituciones era necesaria y urgente, pero insuficiente por sí sola: “Las instituciones deben crearse lo antes posible para que Europa pueda tomar forma, pero estas instituciones no serán más que papel carbón si no vive en ellas la fe de las personas que las encarnan”.

A partir de ahí, Madariaga desarrolló una evocación de la civilización europea mediante una cadena de imágenes culturales. Invitó a “amar esa Europa de las carcajadas de Rabelais, iluminada por la sonrisa de Erasmo y el espíritu de Voltaire”, una Europa en la que “brillan los ojos ardientes de Dante, los ojos luminosos de Shakespeare, los ojos serenos de Goethe y los ojos atormentados de Dostoievski”. La evocación continuó con referencias a la herencia científica, arquitectónica y urbana: “Esa Europa donde Newton y Leibniz miden lo infinitesimal, donde las catedrales, como decía Musset, rezan de rodillas con sus vestidos de

piedra, donde los ríos, hilos de plata, hacen collares a las ciudades, joyas talladas en el cristal del espacio por el buril del tiempo”.

Uno de los pasajes más conocidos de su discurso fue la formulación de Europa como un espacio de pertenencia común, más allá de las fronteras nacionales. Madariaga expresó esta idea mediante una imagen reproducida con frecuencia desde entonces: “Esta Europa ha de nacer, y nacerá cuando los españoles digan ‘Nuestra Chartres’, cuando los ingleses digan ‘Nuestra Cracovia’, cuando los italianos digan ‘Nuestra Copenhague’, cuando los alemanes digan ‘Nuestra Brujas’, y retrocedan horrorizados ante la idea de volver a poner sobre ellas manos asesinas”. Concluyó esta reflexión con una afirmación de tono fundacional: “Entonces Europa vivirá, porque será entonces cuando el Espíritu que guía la historia haya pronunciado las palabras creadoras: Fiat Europa”.

Las actas consignan aplausos en tres momentos distintos de la intervención. La aportación de Madariaga no se limitó a esta intervención de clausura: como presidente de la Comisión Cultural fue el principal impulsor de las propuestas orientadas a situar la educación, la cultura y la conciencia cívica en el centro del europeísmo naciente.

7.3. LA ADVERTENCIA ÉTICA DE JOSEP TRUETA ANTE LA RECONSTRUCCIÓN EUROPEA Y XIRAU SIN INTERVENCIÓN EN LAS ACTAS

La intervención de Josep Trueta, médico y cirujano exiliado en Oxford desde 1939, tuvo un carácter singular. Fue presentado por quien ejercía la presidencia de la Comisión Económica y Social de esta forma: “Tiene la palabra el señor Trueta, que procede de Cataluña, la provincia española de Europa y que, naturalmente, vive en Oxford”. El comentario provocó una reacción de complicidad entre los delegados y evocaba tanto la diáspora intelectual provocada por las dictaduras europeas como la proximidad de Trueta con Salvador de Madariaga, con quien compartía vecindad en la ciudad universitaria.

Trueta reclamó la palabra no como representante político, sino desde su experiencia profesional: “Señor presidente, propongo intervenir como observador. Soy español, pero no hablaré como tal, sino como cirujano”. A partir de ahí, transformó su trayectoria médica en una reflexión

sobre la condición humana tras la guerra. Con la autoridad de quien había tratado directamente las heridas del conflicto, planteó una pregunta retórica que vertebró su discurso: “Hace mucho tiempo que trato heridos de guerra y he publicado varios libros sobre el tema, y me he preguntado muchas veces: ¿qué es lo que mata a los seres humanos? ¿Son los proyectiles? ¿Las bombas? No, es la inteligencia humana”.

Trueta advirtió que Europa corría el riesgo de reproducir las lógicas destructivas del pasado si la reconstrucción material no iba acompañada de una transformación ética del progreso. Señaló que la atención exclusiva a los problemas técnicos o económicos podía conducir a una respuesta tardía: “Vengo aquí para ver cómo afrontamos nuestros problemas de salud, nuestros problemas naturales, pero creo que, si seguimos como hasta ahora, llegaremos demasiado tarde”. En ese contexto, formuló una de las ideas centrales de su intervención, al afirmar que “no hemos tenido en cuenta una cosa: que la limitación de nuestra esperanza es la causa del sufrimiento humano”.

Su discurso se alejaba del lenguaje institucional y de la lógica de las resoluciones formales. Más que presentar propuestas concretas, Trueta lanzó una advertencia: la ciencia y la política debían recuperar una confianza activa en la vida y en la dignidad humana para evitar nuevas catástrofes. En la parte final de su intervención, criticó el riesgo de burocratización del europeísmo naciente y exhortó a pasar de la deliberación a la acción: “Hemos venido aquí para hacer algo, pero si regresamos a casa sin haber hecho nada más que crear un comité de cuatro o cinco personas que dentro de dos o tres años nos dirán qué es lo mejor que podemos hacer, entonces, como científico, nos encontraremos en los campos de concentración”. Josep Xirau figura en las actas y en la historiografía reciente como miembro de la delegación española y representante del exilio intelectual republicano. Aunque no consta una intervención oral suya registrada, varios estudios subrayan que su presencia contribuyó a reforzar la dimensión cultural y pedagógica de la delegación española en el Congreso de La Haya (Aldecoa & Nasarre, 2023; Martín de la Torre, 2023).

8. PRONUNCIAMIENTOS DEL CONGRESO DE EUROPA SOBRE LA ESPAÑA FRANQUISTA

Las deliberaciones finales del Congreso de Europa de La Haya abordaron de manera explícita, aunque indirecta en su formulación, la cuestión de la España franquista. Si bien el texto definitivo evitó mencionar nominalmente al régimen de Franco, las decisiones adoptadas en el pleno y en la Comisión Política establecieron criterios normativos que excluían de facto su participación en el proceso de construcción europea. Esta opción respondió a una voluntad consciente de afirmar principios democráticos sin singularizar públicamente situaciones nacionales concretas en una asamblea paneuropea.

El núcleo de este posicionamiento quedó fijado en la Declaración de Principios Democráticos adoptada por el pleno el 10 de mayo de 1948, tras los trabajos de la Comisión Política presidida por Paul-Henri Spaak. En ella se incorporó una fórmula propuesta por Spaak y redactada conjuntamente con Georges Bidault: “Solo los gobiernos que garanticen las libertades fundamentales podrán participar en las instituciones europeas”. La cláusula establecía la democracia representativa y el respeto a los derechos humanos como condiciones de legitimidad política y añadía la exclusión de cualquier régimen “que derive su autoridad de la violencia o del desprecio a la dignidad humana”. Las actas consignan que esta disposición fue aprobada “en presencia de los delegados españoles”. Aunque la redacción evitaba referencias explícitas, los debates previos muestran que la fórmula fue concebida en relación directa con el régimen franquista. En la Comisión Política, delegados franceses y británicos defendieron que el Congreso no debía pronunciarse sobre situaciones nacionales concretas. No obstante, la cláusula finalmente adoptada respondía de manera inequívoca al caso español. En este contexto, Indalecio Prieto intervino para reafirmar que no podía concebirse una Europa democrática que integrara a un Estado que negaba las libertades fundamentales en su propio territorio, contribuyendo así a consolidar el consenso antifranquista del Congreso (Prieto, 1967).

La historiografía ha puesto de relieve el papel de Prieto en la elaboración material del texto que dio origen a este pronunciamiento. Prieto

redactó un borrador de resolución específica sobre España, que fue presentada mediante delegados británicos, franceses, italianos y suizos (Ugalde Zubiri, 2019). Era una resolución inspirada en la Nota Tripartita firmada por el Reino Unido, Francia y Estados Unidos el 4 de marzo de 1946 y en la resolución adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 12 de diciembre de 1946, que excluía al Gobierno franquista de las organizaciones internacionales. El texto defendía que la restauración de la democracia mediante el retorno de los exiliados, la restitución de las libertades y la celebración de elecciones libres era condición indispensable para la incorporación de España a la construcción europea (Moradiellos, 2023). La resolución fue aprobada e incorporada en la Declaración de Principios Democráticos.

El mensaje político se reforzó en el Informe General del Congreso, redactado por Joseph Retinger y Paul-Henri Spaak. En su apartado final, titulado “Los pueblos que viven bajo dictadura”, se expresaba la solidaridad del Congreso con los pueblos europeos que aún no podían disfrutar de las libertades fundamentales y se manifestaba la esperanza de su pronta incorporación a la comunidad democrática. En el ejemplar de trabajo de la Secretaría del Congreso aparece junto a este párrafo una anotación manuscrita marginal que dice “Espagne, Portugal”. Según Francisco Aldecoa (2023), se trata de una nota añadida por el secretario de Retinger “para precisar el alcance real de la declaración”.

La prensa internacional interpretó sin ambigüedades el sentido de estos pronunciamientos. *Le Monde*, *The Times* y *NRC Handelsblad* coincidieron en destacar que el Congreso había establecido una exclusión moral de las dictaduras sin necesidad de mencionarlas por su nombre, convirtiendo la libertad política en condición previa para la unidad europea. Para el exilio republicano, estas decisiones supusieron la fijación de una frontera normativa entre la Europa democrática y la Europa sometida. La resolución de La Haya constituyó así el primer reconocimiento pan-europeo, aunque indirecto, de la ilegitimidad del franquismo y fijó el principio, llamado a perdurar, según el cual la pertenencia a Europa quedaba inseparablemente ligada a la adhesión a la democracia.

9. DEL CONGRESO DE LA HAYA A LA ARTICULACIÓN DEL EUROPEÍSMO ESPAÑOL EN EL EXILIO (1948-1977)

La creación del Movimiento Europeo Internacional (MEI) se formalizó el 25 de octubre de 1948 en Bruselas. La nueva organización, presidida por Paul-Henri Spaak y con Joseph Retinger como secretario general, asumió la coordinación de los movimientos europeístas nacionales y la incorporación de delegaciones procedentes de países sin regímenes democráticos.

El secretariado del MEI promovió la creación de una sección española que permitiera la participación del exilio democrático. El Consejo Federal Español del Movimiento Europeo (CFEME) se constituyó en París los días 7 y 8 de febrero de 1949, en la sede del Gobierno vasco en el exilio. El Consejo adoptó una estructura federal y de representación individual, integrando socialistas, republicanos, liberales y nacionalistas. Salvador de Madariaga fue designado presidente. El Consejo Catalán del Movimiento Europeo se constituyó ese mismo año en el mes de junio, y el Consejo Vasco del Movimiento Europeo en 1951.

Durante la década de 1950, el CFEME actuó como interlocutor del europeísmo español ante el MEI y como plataforma de coordinación entre el exilio y los foros europeos. Su actividad se centró en mantener la exclusión del régimen franquista de las organizaciones europeas y en afirmar la compatibilidad entre integración europea y restauración democrática en España. Esta línea de actuación se proyectó con especial intensidad en el IV Congreso del Movimiento Europeo Internacional, celebrado en Múnich los días 5, 6 y 7 de junio de 1962.

El Congreso de Múnich constituyó el principal punto de encuentro entre representantes del exilio y opositores democráticos del interior desde el final de la Guerra Civil. La delegación española estuvo integrada por representantes de distintas corrientes políticas: liberales, democristianos, socialistas y monárquicos no franquistas. Entre los participantes figuraron Joaquín Satrustegui, Dionisio Ridruejo, José María Gil-Robles y Fernando Álvarez de Miranda, junto a miembros históricos del CFEME. La reunión se celebró bajo el paraguas institucional del MEI. La resolución aprobada por la delegación española estableció de forma explícita que la incorporación de España a las instituciones europeas

requería la instauración de un régimen democrático basado en libertades públicas, pluralismo político, reconocimiento de las organizaciones sociales y celebración de elecciones libres. El texto fue integrado en las conclusiones generales del Congreso y difundido por el MEI como expresión de una posición compartida por el europeísmo democrático.

La reacción del régimen franquista fue inmediata. A su regreso, varios participantes fueron detenidos o confinados administrativamente y el Gobierno lanzó una campaña de descrédito contra el Congreso, al que calificó oficialmente como “contubernio”. Ello confirmó el impacto político del encuentro y reforzó la función del CFEME como enlace entre la oposición y las organizaciones europeas.

Tras la muerte de Franco en 1975, el CFEME inició un proceso de reconstitución en España. Sus dirigentes participaron en la normalización de las relaciones con las instituciones europeas y en los trabajos preparatorios del ingreso de España en el Consejo de Europa, formalizado en 1977 y en las Comunidades Económicas Europeas, formalizado en 1986. El itinerario iniciado en La Haya en 1948 y articulado a través del MEI y del CFEME encontró continuidad institucional en el proceso de reintegración europea de la España democrática.

10. CONCLUSIONES

El Congreso de Europa de La Haya permitió al exilio republicano situar la cuestión española en el debate fundacional del europeísmo de posguerra. La delegación española en La Haya fue fruto de una voluntad de los organizadores de dar voz a la oposición al franquismo en vistas a un retorno de la democracia en España vinculada a la unidad europea.

Prieto formuló un programa político para la restauración democrática; Madariaga defendió una Europa fundada también en una conciencia cultural compartida; y Trueta reflexionó sobre la reconstrucción tras la guerra. También formó parte de la delegación Josep Xirau y participó una delegación vasca encabezada por el lehendakari Aguirre.

Las resoluciones del Congreso no mencionaron expresamente al franquismo, pero pusieron la condición de ser países con democracias

plenas para participar en las futuras instituciones europeas que se propusieron. Ese criterio excluyó al régimen y fortaleció al europeísmo democrático español, cuya continuidad se expresó en el Consejo Federal Español del Movimiento Europeo, la reunión de Múnich y la posterior integración europea de España.

11. REFERENCIAS

- Aldecoa Luzárraga, F. (2023). En La Haya. La sociedad civil establece las bases de la construcción europea de hoy. En F. Aldecoa Luzárraga & E. Nasarre (Eds.), *El Congreso de Europa (La Haya, 1948): El nacimiento de la Unión Europea (Vol. II, pp. 21–25)*. Los Libros de la Catarata.
- Aldecoa Luzárraga, F., & Nasarre, E. (Eds.). (2023). *El Congreso de Europa (La Haya, 1948): El nacimiento de la Unión Europea (Vols. I–II)*. Los Libros de la Catarata.
- Arrieta Alberdi, L. (2023). Los nacionalistas vascos en el Congreso de La Haya. En F. Aldecoa Luzárraga & E. Nasarre (Eds.), *El Congreso de Europa (La Haya, 1948): El nacimiento de la Unión Europea (Vol. II, pp. 231–246)*. Los Libros de la Catarata.
- Congreso de Europa. (1948/2023). *Actas del Congreso de Europa de La Haya*. En F. Aldecoa Luzárraga & E. Nasarre (Eds.), *El Congreso de Europa (La Haya, 1948): El nacimiento de la Unión Europea (Vol. I)*. Los Libros de la Catarata.
- Le Figaro. (1948, 9 de mayo). Artículo sobre el Congreso de Europa y la cuestión española. París.
- Le Figaro. (1948, 12 de mayo). Artículo sobre España y el Congreso de Europa. París.
- Le Monde. (1948, 8 de mayo). Artículo sobre el Congreso de Europa y la cuestión española. París.
- Le Monde. (1948, 11 de mayo). Artículo editorial sobre democracia europea y dictaduras. París.
- Le Monde. (1949, 3 de diciembre). Artículo sobre la creación del Consejo Federal Español del Movimiento Europeo. París.
- L'Europe Libre. (1962, julio). Artículo sobre España y Europa. París.
- López Gómez, C. (2023). El Congreso de La Haya de 1948: Algunas notas para su interpretación histórica. En F. Aldecoa Luzárraga & E. Nasarre (Eds.), *El Congreso de Europa (La Haya, 1948): El nacimiento de la Unión Europea (Vol. II, pp. 202–215)*. Los Libros de la Catarata.

- Madariaga, S. de. (1928). *Englishmen, Frenchmen, Spaniards: An essay in comparative psychology*. Oxford University Press.
- Martín de la Torre, V. (2023). El Congreso de La Haya: Un irrepitible hito histórico. En F. Aldecoa Luzárraga & E. Nasarre (Eds.), *El Congreso de Europa (La Haya, 1948): El nacimiento de la Unión Europea (Vol. II, pp. 225–229)*. Los Libros de la Catarata.
- Moradiellos, E. (2023). Contexto y significado histórico. En F. Aldecoa Luzárraga & E. Nasarre (Eds.), *El Congreso de Europa (La Haya, 1948): El nacimiento de la Unión Europea (Vol. II, pp. 187–201)*. Los Libros de la Catarata.
- NRC Handelsblad. (1948, 9 de mayo). Artículo sobre el Congreso de Europa y España. Róterdam.
- NRC Handelsblad. (1948, 12 de mayo). Artículo sobre la cuestión española en el Congreso de Europa. Róterdam.
- Prieto, I. (1967). *Convulsiones de España: Pequeños detalles de grandes sucesos*. Oasis.
- The Manchester Guardian. (1948, 18 de mayo). Article on Europe and the Spanish question. Londres.
- The Times. (1948, 8 de mayo). Article on Europe and Spain. Londres.
- The Times. (1948, 11 de mayo). Editorial on democracy and European unity. Londres.
- Trueta, J. (1978). *Fragments d'una vida: Memòries*. Edicions 62.
- Ugalde Zubiri, A. (2019). *EuroBasque (1947–2018): La contribución vasca al federalismo europeo*. Consejo Vasco del Movimiento Europeo.

RADIO FRAGA Y LA PROTESTA ANTINUCLEAR: DINÁMICAS INFORMATIVAS Y MOVILIZACIÓN SOCIAL EN EL TARDOFRANQUISMO

ÓSCAR M. ARIBAU SOROLLA
Universidad San Jorge

JOSÉ JUAN VERÓN LASSA
Universidad San Jorge

CARMELA GARCÍA ORTEGA
Universidad San Jorge

1. INTRODUCCIÓN

En mayo de 1975, apenas siete meses antes de la muerte de Francisco Franco, el proyecto de la central nuclear de Chalamera (Bajo Cinca) desencadenó uno de los episodios de movilización ciudadana más significativos del tardofranquismo en Aragón.

España atravesaba un clima de incertidumbre y descontento. Las secuelas de la Crisis del Petróleo de 1973 se manifestaban en el aumento de la inflación y el desempleo, que desencadenaba malestar social. Las consecuencias de la crisis impactaron especialmente en el sector primario, que vivió constantes movilizaciones.

Desde el punto de vista político, el asesinato del almirante Carrero Blanco en 1973 había dejado al régimen sin un sucesor claro, mientras que la enfermedad del dictador generaba una atmósfera de interinidad y expectativa. De hecho, entre 1974 y 1975, el príncipe Juan Carlos asumió la Jefatura del Estado en dos ocasiones. En este escenario, la oposición política comenzaba a organizarse con mayor visibilidad y las huelgas se intensificaban, dibujando el preludio del fin del régimen y de una posible transición hacia la democracia.

Bajo este complejo marco histórico, el Consejo de Ministros aprobó el Plan Energético Nacional (PEN). Esta ambiciosa estrategia contemplaba la instalación de 25 plantas nucleares (Revuelta Alonso, 2024) con el objetivo de incrementar en un 48,9% la producción de energía atómica en una década (Cuerdo Mir, 1999). El propósito era paliar las consecuencias de la crisis energética y reducir la dependencia del petróleo. El 19 de mayo de 1975, el Boletín Oficial del Estado (BOE) ofrecía los detalles técnicos de la instalación nuclear que se iba a ubicar en Chalamera: las eléctricas ENHER y ENDESA proyectaban una central de dos reactores alimentados con uranio enriquecido, capaces de producir hasta 2.000 MW. No obstante, el 10 de abril, el Boletín Oficial de la Provincia de Huesca ya había publicado el anuncio, con un plazo de 30 días para presentar alegaciones por parte de los damnificados.

Los primeros datos sobre el proyecto llegaron a la población a través de los medios de comunicación, antes incluso que la información oficial. La exclusiva fue publicada el 8 de abril por *Heraldo de Aragón*. Ese mismo día, la emisora local Radio Fraga, perteneciente a la Cadena de Emisoras Sindicales (CES), se hizo eco de la noticia durante su informativo, iniciando una cobertura que resultaría importante para la concienciación social y la construcción del movimiento antinuclear en la comarca afecta.

El presente trabajo pretende analizar el papel desempeñado por Radio Fraga en la creación de una opinión pública contraria al proyecto y en la articulación de la protesta social durante el primer mes de conflicto: desde la publicación de la primera información periodística del proyecto hasta la culminación de las dos caravanas de automóviles, los días 8 y 9 de mayo de 1975, la última de las cuales trasladó la protesta frente al Gobierno Civil de Huesca. Por tanto, esta emisora se erigió como agente clave en la movilización social.

Pero, el caso de Radio Fraga es especialmente llamativo, ya que formaba parte de la Organización Sindical del régimen, dentro de la Cadena de Emisoras Sindicales (CES). Su cumplimiento de la función social informativa y movilizadora inherente al medio radiofónico, pese a estar integrada en el aparato mediático del régimen, hace de este caso un interesante objeto de estudio.

Este episodio ilustra la capacidad de los medios locales para trascender sus marcos institucionales y erigirse como motores de la movilización ciudadana, incluso en el contexto represivo del tardofranquismo, tanto por su reconocimiento social como fuentes creíbles y veraces de información, como por su fuerte implicación en la sociedad de la que forman parte.

1.1. BREVE HISTORIA DE RADIO FRAGA, EMISORA LOCAL

La historia de Radio Fraga es similar a la de otras estaciones locales aragonesas como Barbastro o Caspe (Arnal y Marcuello, 1982). Fundada por los hermanos Piñol, comenzó a emitir el 13 de enero de 1957. Desde el principio consiguió un fuerte arraigo social. Cesó sus emisiones por el Plan Transitorio de Ondas Medias (1965).

Tres años más tarde, la radio retomó la actividad, cuando las aportaciones de miembros de la sociedad fragatina permitieron comprar un emisor de Frecuencia Modulada (FM).

Además de problemas técnicos, la emisora atravesó problemas económicos. Por eso, y aunque la propiedad seguía en manos privadas, la estación se integró en la Cadena de Emisoras Sindicales (CES) en 1969 con el nombre Radio La Voz del Cinca (Faus Belau, 2007). La Organización Sindical la acabó comprando por 900.000 pesetas en 1974 (Arellano, 2025). Desde la integración en CES, la dirección de la emisora recayó en el jefe comarcal de la Organización Sindical, José Salillas.

El principal activo de Radio Fraga en el contexto histórico analizado era la gran credibilidad que se había forjado a lo largo de los años en la sociedad de la comarca, que no la tenía como una estructura de poder, sino como “un punto de referencia a la que atendía y en la que confiaba”, según asegura su entonces locutora Mari Zapater (comunicación personal, 11 de octubre de 2025).

2. OBJETIVOS

La presente investigación tiene como objetivo general describir el papel informativo y movilizador de Radio Fraga en la protesta

antinuclear que se llevó a cabo en el Bajo Cinca y en la provincia de Huesca en la primavera de 1975.

Asimismo, se han definido dos objetivos específicos:

- OE1. Determinar cómo Radio Fraga, integrada dentro del aparato comunicativo oficial de la dictadura, pudo cumplir con esa función informativa que acabó facilitando la organización de la contestación social.
- OE2. Conocer cuál fue la implicación de la plantilla en la movilización ciudadana, contraria al proyecto nuclear, que culminó con las caravanas populares de mayo de 1975.

3. METODOLOGÍA

El acercamiento historiográfico al discurso radiofónico de hace medio siglo, como es este caso, choca con un problema recurrente: la falta de políticas de archivo sistemático y de conservación de los fondos. Esta situación es, si cabe, más problemática en emisoras locales como Radio Fraga. Precisamente, la inexistencia de un archivo sonoro y documental de la emisora se erige como la principal limitación de esta investigación. Esta ausencia de grabaciones originales de las emisiones de 1975 obliga a adoptar un enfoque multidisciplinar para reconstruir los hechos de una forma lo más fidedigna posible.

Así pues, para poder alcanzar los objetivos planteados en esta investigación se ha diseñado una metodología que se sustenta en tres pilares.

En primer lugar, la revisión de la literatura sobre la historia de la radio en Aragón (Albericio Corchán, 1990) y sobre el movimiento antinuclear del Bajo Cinca.

En segundo lugar, un análisis de contenido cualitativo (Ruiz-Olabuénaga, 2012) de todas las informaciones publicadas sobre nuestro objeto de estudio en los dos principales periódicos aragoneses del momento, *Heraldo de Aragón*, decano de la prensa en la región (Fernández Clemente y Forcadell, 1979), y *El Noticiero*, que “ha pasado a la historia por haber sido el más importante órgano de la prensa católica en Aragón” (Zugasti, 2021, p. 63).

El periodo temporal estudiado se inicia el 8 de abril de 1975, fecha en la que se publica la primera noticia sobre el proyecto de central nuclear en Chalamera, y termina el 10 de mayo del mismo año, un día después de la segunda gran movilización, la marcha con automóviles hasta la ciudad de Huesca y la reunión con el gobernador civil de la provincia, precisamente para mostrar el rechazo del tejido social y político de la comarca al proyecto.

Por medio de esta técnica de investigación se han examinado un total de 42 piezas periodísticas (20 de *Heraldo de Aragón* y 22 de *El Noticiero*), atendiendo a una serie de categorías, como el tono y el sentido de las informaciones, sus protagonistas o el uso de imágenes. Asimismo, se ha prestado atención tanto a la autoría de los textos como a los géneros periodísticos y las fuentes empleadas.

En tercer y último lugar, entrevistas en profundidad (De Miguel, 2005) a dos miembros de la plantilla de Radio Fraga durante el periodo analizado: María José Arellano, periodista, y Mari Zapater, responsable de la gestión publicitaria y locutora de programas no informativos. Sus narraciones, piedra angular de este trabajo, permiten reconstruir la cronología informativa y de creación del discurso durante los días transcurridos entre el momento en el que se da a conocer el proyecto y las dos primeras movilizaciones antinucleares. También permiten acceder a las estrategias informativas, tanto de la plantilla como de la dirección de Radio Fraga, las motivaciones de cada actor, así como el ambiente y las directrices internas en la emisora durante este primer mes de conformación del rechazo social y político al proyecto de la central nuclear de Chalamera. Estas entrevistas proporcionan una visión única de los hechos, pese a los desafíos inherentes a la subjetividad y el potencial de distorsión sobre unos sucesos ocurridos hace medio siglo. Un peligro que se contrarresta con la revisión bibliográfica y el análisis de contenido hemerográfico mencionados, que permiten contextualizar y contrastar la información conseguida a través de las entrevistas.

4. RESULTADOS

La investigación analiza la cobertura informativa de la prensa regional y la que llevó a cabo Radio Fraga sobre el proyecto nuclear de Chalamera, desde la eclosión del conflicto hasta la culminación de las movilizaciones los días 8 y 9 de mayo.

Según sostiene la periodista de la emisora María José Arellano, la estrategia informativa se articuló sobre un triple eje: garantizar la socialización del conocimiento sobre el proyecto, sostener la persistencia del tema en la agenda pública para evitar su dilución y, finalmente, catalizar un clima de contestación social que derivara en un rechazo social generalizado a la instalación (comunicación personal, 19 de septiembre de 2025).

A través de este recorrido, se pretenden detallar las tácticas que utilizó la plantilla de la emisora para situar y mantener el proyecto en la agenda pública comarcal y, al mismo tiempo, fomentar una respuesta social visible. Así, se examinan las estrategias discursivas y profesionales empleadas por la redacción de la emisora para situar, mantener y consolidar el proyecto de Chalamera como la prioridad de la agenda comarcal para fomentar una respuesta social generalizada y tangible.

4.1. LAS PRIMERAS INFORMACIONES (8 Y 14 DE ABRIL)

La cobertura mediática del proyecto nuclear del Bajo Cinca no se originó en Radio Fraga, sino en la prensa regional. El 8 de abril, *Heraldo de Aragón* publicaba una noticia titulada “¿Una central atómica en Chalamera?”, que alertaba sobre el proyecto y sobre los problemas que podría generar para el futuro agrícola de la zona.

La responsable de informativos de Radio Fraga, María José Arellano, tomó la iniciativa de leer íntegramente este artículo en antena. Esta decisión permitió transmitir y dar relevancia a una información que, de otra forma, no hubiera tenido cobertura en la comarca, o al menos, no de forma tan rápida y con tanto alcance.

El texto de *Heraldo de Aragón* ocupó dos columnas (p. 16). Sin aportar fuentes informativas y sin firma visible, se centraba en los rumores sobre el proyecto y en la preocupación que despertaba por sus posibles riesgos,

así como por la hipoteca a futuro para el uso del agua del río Cinca para el regadío. Planteaba la nuclearización del territorio como problema y aportaba el argumento de que la provincia de Huesca ya producía un excedente de electricidad que se enviaba a las grandes ciudades.

La primera información propia en Radio Fraga se produjo el 14 de abril. Según apunta Arellano, ante el silencio informativo, escribió y locutó un comentario en el que afirmaba cumplir con su obligación de informar y mentalizar sobre una novedad que podría perjudicar a toda la comarca. Con este comentario, la periodista asumía las funciones de la radio como medio de comunicación: informar y movilizar. Según explica, esta acción, que ya suponía un posicionamiento claro, no recibió ninguna reprimenda por parte de la dirección de la emisora (comunicación personal, 19 de septiembre de 2025).

En este periodo no se ha localizado ninguna publicación por parte de *El Noticiero*.

4.2. SITUAR Y MANTENER EL PROYECTO EN LA AGENDA INFORMATIVA (DEL 16 DE ABRIL AL 1 DE MAYO)

Tras días de silencio, el 16 de abril *Heraldo de Aragón* publicó una pequeña noticia en la página 23 con el título “Confirmado: central nuclear en Chalamera”. En este caso se trata de un texto firmado, en el que se identifican las empresas promotoras y se explican las características del proyecto. Se añaden, además, argumentos para oponerse a la instalación, partiendo de las servidumbres a futuro del agua, los riesgos nucleares y el hecho de que la provincia de Huesca no necesitaba producir más electricidad.

Ese día 16, *El Noticiero* publicó un gran titular indicando que “Chalamera no quiere una central atómica” (p. 22). Sin embargo, la noticia de un único párrafo y sin firma se limitaba a recoger lo aparecido en otros medios de comunicación no identificados. Poco después, el 23 de abril, una pequeña noticia firmada por *Europa Press* indicaba la existencia del proyecto y los detalles técnicos de la solicitud (p. 8). En días anteriores, *Heraldo* había publicado pequeños comentarios en otros textos sobre actualidad de la provincia de Huesca.

El 24 de abril, *Heraldo de Aragón* informó del anuncio del Ministerio de Industria sobre el proyecto (p. 19) y que se daban 30 días para presentar alegaciones. Mientras, *El Noticiero* publicó una pieza firmada en la que mezclaba el devenir de varios proyectos de centrales nucleares solicitados previamente en la cuenca del Ebro con la nueva petición en Chalamera, a la que se calificaba de “extraña” (p. 3) y que se explicaba por la negativa a construir estas instalaciones en el eje del Ebro en relación con el proyectado trasvase de este río ya en la provincia de Tarragona.

Tras la publicación de estas informaciones, Arellano asegura que tanto ella como la emisora se lanzaron “a invitar a la audiencia para que alguien diera un paso al frente” (Arellano, 2025, p. 47); es decir, que la ciudadanía expresara su malestar ante la iniciativa nuclear.

Desde ese momento, la emisora buscó la interpelación directa a la acción ciudadana. El 25 de abril lanzó un llamamiento en el informativo para agitar conciencias y movilizar a la población ante la inactividad de las autoridades municipales: “Hemos de ser los fragatinos de calle o los agricultores [...] quienes tomemos cartas en el asunto y rápidamente” (Arellano, 2025, p. 48). Era una interpelación directa a la acción ciudadana.

En este periodo, *Heraldo de Aragón* publicó otras tres piezas los días 27 (p. 23) y 29 de abril (p. 17) y 1 de mayo (p. 21). En ellas se fue dando cuenta del proceso de alegaciones y se exponían las primeras acciones para solicitar información por parte de las corporaciones municipales y de la Diputación Provincial.

Entre los argumentos recogidos se repetían el riesgo inherente a las centrales, la polución nuclear y el conflicto directo con la agricultura por el uso del agua. Además, el hecho de que la provincia de Huesca ya era excedentaria en la producción de electricidad y que los proyectos hidroeléctricos que la generaban habían causado un perjuicio no resarcido para el territorio. Asimismo, se hablaba de la indefensión de los pueblos de la zona.

Por su parte, *El Noticiero* realizó una cobertura más detallada durante este periodo. Así, el día 27 de abril insertó una doble página, el 29 incluyó una pieza a cuatro columnas (p. 17) y en la edición del 1 de mayo apareció una página completa con un titular a seis columnas.

Optó este diario por dar un mayor protagonismo a los vecinos. El día 27 incluyó una descripción pormenorizada del municipio, del que decía que tenía 250 habitantes y 250 vacas; realizó una entrevista al alcalde, que no se mostraba contrario a la central por la posibilidad de mejorar la economía de la localidad; y recogió la oposición de todos los pueblos ribereños por la peligrosidad de la instalación y su conflicto con la actividad agraria (pp. 22-23).

Resulta llamativa la publicación del 1 de mayo, en donde el titular sobre una próxima reunión de alcaldes para tratar del proyecto se resuelve en pocos párrafos y el resto de la página se dedica a una carta abierta de “Una fragatina” (sin identificar) a Ramón J. Sender y en la que se realizan reflexiones y se argumenta contra la central nuclear. Se da la circunstancia de que este relevante escritor era natural de Chalamera e incluso se ilustra la página con una fotografía de su casa natal, que estaba en ruinas (p. 20).

4.3. LAS MOVILIZACIONES: CONVOCATORIA Y LLAMAMIENTO (DEL 2 AL 10 DE MAYO)

A partir de este momento, los mensajes de la emisora, además de movilizar a la ciudadanía a través de la interpelación a la audiencia, se centraron en otros dos objetivos:

- Difusión de propaganda. El 2 de mayo, la emisora propuso que los ciudadanos visibilizaran su rechazo a la central colocando pegatinas con el lema “No a la central nuclear” en sus vehículos. Esta acción convirtió a la emisora en un actor esencial para impulsar una campaña cívica de rechazo.
- Uso de información alarmante. Para subrayar la gravedad de la amenaza, el 6 de mayo Arellano leyó un artículo de *Aragón Exprés* que afirmaba que la proximidad a centrales nucleares estaba vinculada a un aumento superior al 400% en los casos de leucemia. Complementó esta información con un comentario que llamaba a la acción: “Piensen en sus hijos en la herencia que les van a dejar” (Arellano, 2025, p. 76).

El paso definitivo de la información a la movilización se dio los días 4 y 5 de mayo, cuando María José Arellano anunció por primera vez en

antena una manifestación por las calles de Huesca para el jueves 8 de mayo. Aunque la idea se gestó fuera de micrófono, la radio fue el canal de difusión que ayudó a convertirla en una convocatoria masiva.

De hecho, *Heraldo de Aragón*, en un reportaje publicado el 8 de mayo, reconoció explícitamente el papel de la emisora, de la que destacaba su carácter sindical, en el marco del rechazo al proyecto de la nuclear: “Radio Fraga, emisora sindical, cumple fielmente su misión: defender los intereses de la comarca. María José Arellano está realizando una campaña auténticamente aragonesa” (p. 11). El diario publicó una fotografía de la locutora en la emisora y puso en valor su labor en el llamamiento a la población, involucrando incluso a los niños desde las escuelas.

El 8 de mayo marcó un punto de inflexión en la actitud de las autoridades del régimen franquista sobre la movilización social contra el proyecto. En un contexto de gran incertidumbre política, los estamentos de poder interpretaron la movilización ciudadana como una maniobra de instrumentalización política por parte de la oposición clandestina, y no como lo que era, una reivindicación transversal y multisectorial de la sociedad de la comarca del Bajo Cinca.

Con esta idea, según explica Arellano, el Gobierno Civil, a través de las autoridades de la comarca, optó por institucionalizar el conflicto para desactivarlo: suspendió la marcha ciudadana convocada para el 8 y la reprogramó para el día siguiente, pero reconvertida en una reunión técnica con los alcaldes, representantes comarcales y el gobernador, y excluyendo cualquier forma de participación ciudadana directa (comunicación personal, 19 de septiembre de 2025). Pero los ciudadanos ya congregados el día 8, ante el cambio de guion, decidieron mantener la protesta con una marcha en automóviles por las carreteras del Bajo Cinca.

En realidad, la intervención de los estamentos franquistas provocó que, en lugar de uno, se desarrollaran dos actos de protesta: el 8, la caravana improvisada por las carreteras de la comarca tras la suspensión de la marcha a Huesca; y el 9, la marcha oficial a Huesca con asistencia de autoridades y numerosos ciudadanos.

El impacto de ambas movilizaciones, como reflejan ampliamente las ediciones de la prensa regional del 8, 9 y 10 de mayo, llevó al aparato estatal

a extremar sus mecanismos de control de la información, empezando por la emisora local de CES, Radio Fraga. De hecho, como recuerda Zapater, la emisora no contó nada sobre la marcha improvisada del 8 de mayo (comunicación personal, 11 de octubre de 2025). Además, ese mismo día, según explica Arellano, el director de la emisora, por primera vez desde el 8 de abril, le prohibió expresamente referirse a la caravana de automóviles improvisada por las vías comarcales. Y él mismo se encargó de elaborar la noticia sobre la reunión del día 9 entre autoridades del Bajo Cinca y el gobernador civil (comunicación personal, 19 de septiembre de 2025).

Las publicaciones de los diarios analizados siguen un patrón similar y confirman esta evolución. Se fueron sucediendo las informaciones de reuniones de autoridades locales, hermandades de labradores y otros estamentos sociales. También se fue haciendo público el rechazo de entidades vinculadas al régimen, como por ejemplo la publicación en *Heraldo de Aragón* y a cuatro columnas del escrito de alegaciones a la instalación por parte de uno de los responsables de la Cámara de Industria de la provincia de Huesca, Diego Paz-Peñuelas (7 de mayo, p. 19).

Asimismo, la prensa informó sobre viajes de los alcaldes a Huesca e, incluso, a Madrid o el envío de telegramas de vecinos al presidente del Gobierno, Arias Navarro. También se publicaron reportajes donde se pulsaba el ambiente de los municipios, particularmente los días 7, 8 y 9 de mayo.

En ambos medios se observa el cuidado por mostrar una movilización social amplia y alejada de aspectos políticos; por hablar de una “oposición unánime” (*Heraldo de Aragón*, 8 de mayo, p. 11) y de una “postura responsable” (*Heraldo de Aragón*, 10 de mayo, p. 19); y por incidir en que se trataba de un movimiento sin fisuras en la zona. La prensa dio voz no solo a los alcaldes sino también a vecinos, identificados como agricultores o con profesiones corrientes, y hasta a una antigua Miss Aragón. Se les nombra en varias ocasiones como “gentes conscientes”, “serenas” y “respetables” (*Heraldo de Aragón*, 8 de mayo, pp. 11-12) y aparecen numerosas apelaciones a la figura alegórica de Fuenteovejuna.

Ambas cabeceras realizaron un profuso seguimiento de las movilizaciones, primero en la zona y finalmente en Huesca capital. Se reconoció en todo momento el comportamiento cívico de los manifestantes y el

contenido social y apolítico: “Fue magnífico y emocionante” (*Heraldo de Aragón*, 10 de mayo, p. 19). Incluso se publicó una conversación entre los manifestantes y un representante del régimen en este sentido (*El Noticiero*, 10 de mayo, pp. 20-21).

Estas publicaciones concluyen con la entrevista de la delegación de alcaldes y labradores con el gobernador civil y su compromiso de trasladar su oposición: “Haré llegar al Gobierno vuestro temor y vuestra inquietud” (*Heraldo de Aragón*, 10 de mayo, p. 19).

4.4. DESPUÉS DE LAS MOVILIZACIONES

A partir de entonces, se establecieron numerosas medidas para controlar los mensajes que se lanzaban desde los espacios de la emisora. Como confirma Mari Zapater, se les impuso una nueva directriz desde Madrid: enviar diariamente la grabación de toda la programación para ser examinada. Los directivos de la cadena querían controlar que cumplieran con las prohibiciones impuestas: no se podían lanzar consignas para la movilización de la ciudadanía y tampoco se podían mencionar lemas de la oposición a la central como “No a la central nuclear” o “Chalamera, no a la central”, entre otros.

Según señala, la plantilla tuvo que actuar con extrema cautela para evitar represalias. Se limitó a reproducir noticias ya publicadas en la prensa con poca o ninguna información propia (comunicación personal, 11 de octubre de 2025). De hecho, Arellano menciona que incluso intentaron echarla de su puesto de trabajo tras la manifestación, aunque fue defendida por los sindicatos.

En definitiva, la libertad relativa que Arellano había sentido al principio del conflicto -donde afirmaba no tener “trabas” siempre que no fueran noticias sindicales o gubernamentales- desapareció tras el éxito de la movilización, dando paso a una etapa de fiscalización constante por parte del régimen (comunicación personal, 19 de septiembre de 2025).

Estas nuevas medidas de control sobre el discurso de la emisora eran la constatación de que Radio Fraga no solo había informado, sino que había participado activamente en la conformación y movilización de una opinión pública contraria al proyecto.

4.5. LA PLANTILLA Y EL PAPEL DE MARÍA JOSÉ ARELLANO

Las prohibiciones que llegaron de Madrid obligaron a la plantilla a buscar nuevas formas subliminales de mantener el discurso contrario al proyecto de la central nuclear. Zapater relata cómo emplearon la música como vehículo para difundir su menaje. De hecho, recuerda que, aunque la canción de Joaquín Carbonell estaba prohibida en la emisora, sí pudo entrevistarla. Justo después lo llevó al despacho del director para presentárselo y neutralizar cualquier posible represalia.

Toda la plantilla, recuerda Zapater, estaba dispuesta a participar y a posicionarse en la construcción del mensaje contrario al proyecto, aunque reconoce el papel protagonista de María José Arellano, que era la responsable de la labor informativa de la emisora. Como periodista, fue Arellano la que valoró la importancia de la noticia aparecida el 8 de abril en *Heraldo de Aragón* para locutarla en antena y realizar un seguimiento constante y concienzudo. Además, participó activamente en las movilizaciones. La Guardia Civil paró su coche el día 8 de mayo por ser una de las instigadoras iniciales de la primera manifestación, posteriormente prohibida. De hecho, el alcalde de Fraga la nombró representante de Radio Fraga en el Comité Ejecutivo Permanente, creado para mejorar el funcionamiento de todas las actividades relacionadas con la central nuclear, según publicaba el 9 de mayo *El Noticiero* (p. 21).

Zapater reconoce que, aunque la movilización fue una reacción popular motivada por el miedo de los agricultores, principal motor económico de la comarca, el trabajo informativo de Arellano actuó como empuje inicial para dar publicidad al proyecto y mostrar sus efectos negativos en la economía y el medio ambiente. Afirma que las primeras decisiones de Arellano de llevar a la antena de la radio las informaciones publicadas en *Heraldo de Aragón* funcionaron como la “antena” o “campana” necesaria para que el mensaje se extendiera como una “mancha de aceite” entre la población.

En resumen, para Mari Zapater, Arellano fue la voz informativa que puso el conflicto en el mapa local a través de la radio, actuando como un faro para la comunidad, a pesar de las tensiones internas en la

emisora y de las restricciones políticas de la época (comunicación personal, 11 de octubre de 2025).

5. DISCUSIÓN

Los hallazgos de esta investigación plantean preguntas sobre el control mediático y social en el tardofranquismo en Aragón. ¿Cómo pudo una emisora perteneciente al Sindicato Vertical franquista actuar con tanta autonomía para convertirse en un agente informativo y movilizador contra un proyecto estatal? ¿Cuál fue el verdadero papel de la emisora en la articulación de un movimiento transversal contrario a la central nuclear?

El primer factor a tener en cuenta es la situación política y social de España. La entrada en vigor de la Ley de Prensa e Imprenta (1966) relajó el control sobre los medios privados, lo que permitió el nacimiento de posturas críticas suaves contra las estructuras de poder, al mismo tiempo que provocó una pérdida de influencia social de la prensa gubernamental (Davara Torrego, 2005). Según Sánchez Aranda y Barrera, los conflictos sociales eran “cada vez más visibles por la labor informativa de la prensa y el grado de madurez de la sociedad española” (1992, p. 465). De hecho, la prensa, sobre todo la privada, contribuyó a crear una opinión pública emancipada de la propaganda oficial (Fuentes, 2003). Sin embargo, la radio siguió fuertemente controlada hasta octubre de 1977 (Seoane y Saiz, 2007).

Radio Fraga, aunque estaba integrada en la estructura del régimen, formaba parte de una sociedad alertada por un proyecto silenciado y minimizado por las estructuras, y aportó las primeras informaciones con la lectura de los textos publicados en un medio privado, *Heraldo de Aragón*. La contestación al régimen que, como hemos visto, ya se permitía en la prensa, facilitó a la emisora local y a sus trabajadoras un margen de maniobra suficiente para poder informar e incentivar la movilización contra el proyecto de la central nuclear.

Para explicar mejor esta permisividad de la dirección de la emisora, que recaía en el responsable comarcal del Sindicato Vertical, hay que señalar la gran preocupación que generó el proyecto en el sector primario.

Las hermandades agrarias y ganaderas eran “la única institución local” del sector agrario del “mecanismo sindical vertical” (Gómez Herráez, 2008, p. 122) y mostraron, desde el principio, una oposición frontal.

Por tanto, puede entenderse que el jefe comarcal de la organización sindical y también director de Radio Fraga permitiera un cierto discurso contestatario antinuclear. La emisora podía justificar su activismo en la defensa de los intereses de la comarca ya que técnicamente su mandato era representar a los productores locales. Bajo este prisma se comprende la referencia a la emisora en la información de *Heraldo de Aragón* del día 8 de mayo, cuando afirmaba: “Radio Fraga, emisora sindical, cumple fielmente su misión: defender los intereses de la comarca” (p. 11).

El segundo motivo del llamativo margen de maniobra otorgado a la estación puede deberse a que tanto Arellano como la emisora, con una fuerza laboral mayoritariamente femenina, fueron subestimadas por razón de género. Según Van Zoom (1972, como se cita en Pérez Martínez, 2018) la fuerza laboral periodística ha sufrido una clara segregación de género que ha afectado a los contenidos, es decir, que los temas de mayor trascendencia pública quedaban en manos de los hombres y los de menor importancia, al menos inicialmente, como la información local y las noticias de interés humano, en las mujeres.

La propia informadora, tanto en la entrevista mantenida (comunicación personal, 11 de octubre de 2025) como en su libro (Arellano, 2025), cree que el hecho de ser mujer le permitió realizar su trabajo periodístico sin trabas. Reconoce que entre muchos sectores era vista como “una loca”, lo que le permitió seguir hablando y difundiendo información sobre el proyecto nuclear. Esta actitud de las estructuras de poder de la comarca, al subestimar el trabajo de Arellano y de una emisora mayoritariamente femenina, se explica a través del concepto injusticia epistémica o testimonial, de Miranda Fricker (2017), según el cual un oyente resta credibilidad al mensaje de un hablante por los prejuicios identitarios del colectivo al que pertenece el emisor.

En este caso, la construcción social del concepto de mujer en el tardo-franquismo, con unos roles y un poder social claramente definidos, empujó a las estructuras del franquismo a infravalorar el poder que la

palabra de estas informadoras podría tener en la sociedad de la zona. Lo mismo sucedió con la percepción de la influencia de la emisora, con una plantilla casi totalmente femenina, en los círculos de poder íntegramente masculinos, que no calibraron su potencial movilizador y, por tanto, no la vieron como una amenaza. Sin embargo, el cerrojazo informativo impuesto después de la primera manifestación demuestra que, una vez que el poder de la emisora se hizo evidente, el régimen reaccionó para sofocarlo.

Es esencial entender el papel de Radio Fraga no como la única instigadora de la protesta, sino como un agente catalizador que, primero informó, puso el foco en el proyecto y, posteriormente, sirvió de altavoz para generar una masa crítica. Las fuentes consultadas en esta investigación coinciden en que la emisora funcionó como faro que activó una preocupación latente en la sociedad. En ese momento, las estaciones locales de radio gozaban de una gran popularidad y credibilidad por su proximidad y la participación de los oyentes, lo que les permitía y exigía a la vez tratar temas que afectaban directamente a la vida de sus vecinos (Molina Rodríguez-Navas, 2018).

Por tanto, el temor a las consecuencias de la central nuclear ya existía, pero fue la radio la que proporcionó el altavoz, la información y el nexo para la acción colectiva (Rupérez y Viñuales, 2023). Esta movilización fue sistémica, no solo de los movimientos de izquierda y de la oposición clandestina al régimen: Mari Zapater subraya que fue una movilización profunda de la sociedad de la comarca, de todos aquellos que tenían miedo por su futuro, empezando por el sector agrario (comunicación personal, 11 de octubre de 2025).

Este caso demuestra la capacidad de los medios locales de generar y producir discursos en defensa de los intereses de los que forman parte y, si es necesario, crear un movimiento de acción colectiva para su defensa, incluso bajo una dictadura con un control férreo de la libertad de expresión.

6. CONCLUSIONES

La reconstrucción historiográfica del periodo inmediatamente posterior al conocimiento público del proyecto de la central nuclear de Chalamera permite analizar cómo funcionaron las dinámicas comunicativas locales. En el estudio es especialmente interesante profundizar en el papel que desempeñó la emisora comarcal, Radio Fraga. La estación, integrada dentro del aparato de comunicación estatal, cumplió con su función informativa, al alertar sobre una iniciativa que podía poner en riesgo el futuro de la comarca.

La radio, que atesoraba una gran credibilidad, actuó como faro y altavoz. Como faro, mandó una señal de alerta a la sociedad del Bajo Cinca sobre la peligrosidad de un proyecto que podría afectar a la salud y a la viabilidad del sector primario. Fue el altavoz de la preocupación ciudadana que se fue gestando según se iban conociendo más datos sobre la central, que desembocó en las manifestaciones del 8 y 9 de mayo.

Después de que el proyecto se hiciera público, las estrategias comunicativas de la emisora, y más concretamente de la responsable de la información, María José Arellano, permitieron mantenerlo en la agenda informativa, social y política de la comarca. Al darle continuidad en los espacios informativos y de entretenimiento, la emisora transmitía a su audiencia la importancia y trascendencia de la información sobre la central.

Radio Fraga no se limitó a informar; empujó a la movilización ciudadana a la sociedad civil, pero también a los responsables de los ayuntamientos y organismos afectados. Se convirtió en un agente catalizador, al convocar a la audiencia a participar en la movilización prevista para el 8 de mayo, que fue suspendida a última hora por el Gobierno Civil de Huesca.

Evidentemente, y en un caso de estudio como la articulación de una movilización social tan amplia como la que se oponía al proyecto de la central de Chalamera, no se puede atribuir el éxito de ese rechazo transversal y generalizado a un solo actor, sino a la confluencia de múltiples actores que sumaron fuerzas con un objetivo: evitar que el proyecto se hiciera realidad. La emisora fue un agente más, pero imprescindible en la construcción de una oposición estructurada y organizada, al mismo nivel que

los políticos o agricultores. Sin el papel que cumplió Radio Fraga en la oposición al proyecto atómico, seguramente la articulación a su rechazo hubiera sido más lenta y complicada, y quizás, no tan efectiva.

Es necesario, medio siglo después, reivindicar el papel, en su justa medida, que jugó la emisora, su plantilla, y en particular, la periodista encargada de los informativos, María José Arellano, quien decidió contar lo que publicaba *Heraldo de Aragón*, mantener el tema y abonar la construcción de un rechazo social estructurado y de amplio espectro.

7. AGRADECIMIENTOS/APOYOS

Este trabajo forma parte de los resultados del grupo de investigación Comunicación, Periodismo, Política y Ciudadanía (S03_23R), reconocido como grupo de referencia y financiado por el Departamento de Educación, Ciencia y Universidades del Gobierno de Aragón.

Nuestro agradecimiento a *Heraldo de Aragón* por facilitar el acceso a sus fondos documentales, así como a la Hemeroteca del Ayuntamiento de Zaragoza por permitir la consulta de la colección histórica de *El Noticiero*.

8. REFERENCIAS

- Albericio Corchán, A. (1990). La radio desde 1939 hasta la actualidad. En J. A. Dueñas y A. Serrano (Eds.), *Historia del Periodismo en Aragón* (pp. 141-147). Diputación Provincial de Zaragoza
- Arellano, M. J. (2025). ...Y el Bajo Cinca ¡¡ se manifestó!! BookLine
- Arnal, J. C. y Marcuello, J. R. (1982). Los medios de comunicación en Aragón. En *Estado actual de los estudios sobre Aragón*, volumen II (pp. 864-958). Cometa
- Calvo, V. (1975, 27 de abril). Clara oposición de los pueblos ribereños a la instalación de la central nuclear del Bajo Cinca. *El Noticiero*
- Calvo, V. (1975, 10 de mayo). Cientos de manifestantes por las calles de Huesca. *El Noticiero*
- Calvo, V. (1975, 9 de mayo). Arrecia la oposición a la central nuclear. *El Noticiero*

- Cuerdo Mir, M. (1999). Evaluación de los Planes Energéticos Nacionales en España (1975-1998). *Revista de Historia Industrial*, 15, 161-178.
<https://bit.ly/3NMseje>
- Davara Torrego, F. J. (2005). Los periódicos españoles en el tardofranquismo. Consecuencias de la nueva ley de prensa. *Comunicación y Hombre*, 1, 131-147. <http://bit.ly/49qs8Xc>
- De Miguel, R. (2005). La entrevista en profundidad a los emisores y los receptores de los medios. En M. R. Berganza Conde y J. A. Ruiz San Román (Coords.), *Investigar en Comunicación. Guía práctica de métodos y técnicas de investigación social en Comunicación* (pp. 251-263). McGraw Hill
- De Uña, A. (1975, 24 de abril). Se van a aprobar seis nuevas centrales nucleares: Ninguna en el Ebro. *El Noticiero*
- El Noticiero*. (1975, 23 de abril). Solicitud para instalar una central nuclear en Huesca
- El Noticiero*. (1975, 29 de abril). La Diputación encarga un informe sobre la instalación de la central nuclear de Chalamera
- El Noticiero*. (1975, 1 de mayo). La comarca, contra las centrales nucleares
- Faus Belau, A. (2007). *La radio en España (1896-1977)*. Taurus
- Fernández Clemente E. y Forcadell, C. (1979). *Historia de la prensa aragonesa*. Guara Editorial
- Ferrer, F. (1975, 16 de abril). Chalamera no quiere central atómica. *El Noticiero*.
- Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica: el poder y la ética del conocimiento*. Herder.
- Fuentes, J. F. (2003). Prensa y política en el tardofranquismo (1962-1975). La rebelión de las élites. *Cercles: revista d'història cultural*, 6, 12-32.
<https://bit.ly/4bAulBO>
- Gómez Herráez, J. M. (2008). Las Hermandades Sindicales en el mundo rural del franquismo: ¿un espacio para la sociabilidad femenina? *Historia Agraria*, 58, 155-182. <https://bit.ly/3LiMpEV>
- Heraldo de Aragón*. (1975, 8 de abril). ¿Una central atómica en Chalamera?
- Heraldo de Aragón*. (1975, 29 de abril). Pleno de la Diputación Provincial de Huesca.
- Molina Rodríguez-Navas, P. M. (2018). La comunicación local en la Transición: Transparencia y participación en las Jornadas de Información y Comunicación Municipal de 1980. *RIHC: Revista Internacional de Historia de la Comunicación*, 10, 286-306.
<https://doi.org/10.12795/RiHC.2018.i10.14>

- Oriol. (1975, 16 de abril). Confirmado: central nuclear en Chalamera. Heraldo de Aragón
- Oriol. (1975, 24 de abril). Central nuclear del Bajo Cinca. Heraldo de Aragón
- Oriol. (1975, 27 de abril). Central nuclear del Bajo Cinca, aumentan considerablemente los reparos y reservas. Heraldo de Aragón
- Oriol. (1975, 1 de mayo). Central nuclear del Bajo Cinca, sin agua no hay provincia. Heraldo de Aragón
- Paz-Peñuelas, D. (1975, 7 de mayo). Contra la instalación de la central nuclear del “Bajo Cinca”. Heraldo de Aragón
- Pérez Martínez, J. E. (2018). Mujeres y Radio Nacional de España (1960-1975): trabajo, audiencias y representaciones [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Eprints Complutense. <https://bit.ly/4b2PLX0>
- Revuelta Alonso, J. (2024). Pasado, presente y posibles futuros de la energía nuclear en España. FEDEA Policy Paper. <http://bit.ly/4qZ0Tcl>
- Ruiz-Olabuénaga, J. I. (2012). Metodología de investigación cualitativa. Editorial de la Universidad de Deusto
- Rupérez, J. A. y Viñuales, V. (2023). El ecologismo y la conciencia medioambiental: Mario Gaviria y las anticipaciones de Andalán. En C. Forcadell (Ed.), Historia del periódico Andalán (1972-1987) (pp. 149-166). Diputación Provincial de Zaragoza
- Sánchez Aranda, J. J. y Barrera, C. (1992). Historia del periodismo español. Desde sus orígenes hasta 1975. Eunsa
- Seoane M. C. y Saiz, M. D. (2007). Cuatro siglos de periodismo en España. De los avisos a los periódicos digitales. Alianza Editorial
- Zapater, A. (1975, 10 de mayo). “Haré llegar al Gobierno vuestro temor y vuestra inquietud”. Heraldo de Aragón
- Zapater, A. (1975, 9 de mayo). Una caravana compuesta por centenares de automóviles recorrió los pueblos de la ribera. Heraldo de Aragón
- Zapater, A. (1975, 8 de mayo). Toda la ribera, unida contra la proyectada central nuclear del Bajo Cinca. Heraldo de Aragón
- Zugasti, R. (2021). Fariseos de la libertad. La prensa católica en la “guerra escolar”: el caso de El Noticiero de Zaragoza durante el primer bienio republicano. Comunicación Social

LA HISTORIA DE LA VOZ *PERIODISTA* EN LOS REPERTORIOS DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA

Laura ARRIBAS GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

La información nueva, es decir, aquella que el receptor desconoce, puede proceder de muy diversos emisores. Entre ellos se encuentran, por ejemplo, los científicos que comunican un hallazgo a sus colegas, las empresas que publicitan un producto entre sus potenciales compradores, o incluso particulares que transmiten una noticia a sus allegados. Junto a estos agentes, hay uno cuya actividad profesional gira en torno a esta tarea: el periodista (Borreguero, 2015).

Según la Real Academia Española, en la versión 23.8 de su *Diccionario de la Lengua Española*, el periodista es la «persona que se dedica al periodismo», entendido este como la «actividad profesional que consiste en la obtención, tratamiento, interpretación y difusión de informaciones a través de cualquier medio escrito, oral, visual o gráfico» (RAE, 2023). Además, el diccionario propone once sinónimos afines para este sustantivo: ‘informador’, ‘redactor’, ‘articulista’, ‘columnista’, ‘reportero’, ‘corresponsal’, ‘enviado’, ‘cronista’, ‘comentarista’, ‘gacetillero’ y ‘periodiquero’.

El estudio de estas voces desde una perspectiva lexicográfica resulta relevante no solo para comprender la evolución del léxico periodístico en español, sino también para analizar cómo la Academia ha reflejado históricamente los cambios (Seco, 2003; Garriga, 2010) en la profesión periodística. En este sentido, los diccionarios académicos constituyen una fuente privilegiada para observar la codificación del conocimiento social y profesional en diferentes épocas (Azorín, 2000).

2. OBJETIVO

El objetivo de este trabajo es efectuar un análisis lexicográfico de la voz *periodista* y de estos once sinónimos o afines dentro del marco de los repertorios confeccionados por la Real Academia Española. Esto permitirá conocer cuándo se recogieron por primera vez cada uno de los términos, qué cambios experimentaron desde entonces y, por último, ver el grado de afinidad entre *periodista* y los que serían sus (posibles) equivalentes.

3. METODOLOGÍA

En la realización de este trabajo, hubo distintas fases. Concretamente, dos, que se detallan a continuación.

3.1. PRIMERA FASE

Esta fase comenzó con la búsqueda de la voz *periodista* en la última versión del *Diccionario de la Lengua Española*, es decir, la 23.8 para anotar no solo sus valores, sino también sus posibles sinónimos o afines. En este caso, los once sustantivos apuntados anteriormente: ‘informador’, ‘redactor’, ‘articulista’, ‘columnista’, ‘reportero’, ‘corresponsal’, ‘enviado’, ‘cronista’, ‘comentarista’, ‘gacetillero’ y ‘periodiquero’.

A continuación, se buscaron estos términos (junto con el de *periodista*) en:

- El Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española¹³
- El Mapa de Dictionarios¹⁴

¹³ Esta base de datos permite, en su portal de búsqueda, cribar la información de acuerdo con tres apartados: ‘LEMA’, ‘RESULTADOS’ y ‘CRITERIOS’. En el primero, se escribieron (una por una) cada una de las voces, es decir, desde la base (en este caso, *periodista*) hasta las propuestas de sinónimos o afines (‘informador’, ‘redactor’, ‘articulista’, ‘columnista’, ‘reportero’, ‘corresponsal’, ‘enviado’, ‘cronista’, ‘comentarista’, ‘gacetillero’ y ‘periodiquero’). En el segundo apartado, ‘RESULTADOS’, se conservó la selección preestablecida (‘por lema’), pues se consideró pertinente y adecuada dada la orientación del trabajo. Por último, en ‘CRITERIOS’, se marcaron las siguientes opciones: en ‘PERFIL’, “ninguno”; en ‘GRUPOS’, “Academia” y en ‘DICCIONARIOS’, “todos”. De este modo, el *Tesoro* devolvería únicamente datos relativos a los repertorios confeccionados por la Real Academia Española.

¹⁴ Dentro de esta aplicación, únicamente se atendió al repertorio etiquetado como “2001 ACADEMIA USUAL”, pues los otros diccionarios que contiene (es decir, el de 1780, el de

- La última versión impresa del Diccionario de la Lengua Española, es decir, la del 2014
- La ya mencionada versión 23.8 del Diccionario de la Lengua Española, que únicamente está disponible en formato digital dentro de la página web de la Real Academia Española¹⁵

3.2. SEGUNDA FASE

En esta segunda fase, se efectuaron tres tareas: el diseño de una base de datos, la introducción de la información en dicha base de datos y, por último, la realización del análisis.

3.2.1. Primera tarea: el diseño de una base de datos

El Excel fue el programa informático que se seleccionó para crear la base de datos, pues es una hoja de cálculo dividida en filas y columnas que permite analizar de una forma relativamente sencilla una serie de datos.

Para la ocasión, se diseñó un libro con doce hojas (una por cada una de las voces). Todas las hojas poseían la misma estructura: tras el encabezamiento de *Datos lexicográficos de la voz X*, figuraban ocho apartados o ámbitos de análisis:

- Repertorio
- Voz (aparición)
- N° de acepciones
- Caso
- Categoría gramatical
- Marcación
- Redacción

1817, el de 1884, el de 1925 y el de 1992) ya se encuentran en el *Tesoro* (que abarca, dentro de los trabajos lexicográficos de la Academia, desde la primera edición del *Diccionario de Autoridades* hasta el *Usual* de 1992) y, por tanto, el examen de los cinco repertorios compartidos entre ambas aplicaciones se realizó cuando se consultó la primera de ellas, es decir, el *Tesoro*.

¹⁵ Sobre el procedimiento de búsqueda dentro de este repertorio, simplemente destacar que se marcó la opción "Por palabras" en el desplegable relativo al 'TIPO DE CONSULTA'.

- Cambios. Este último, con tres epígrafes: Elemento, Tipo y Concreción

Pero, ¿qué se escondía detrás de cada una de estas columnas?

De REPERTORIO, la relación completa de los repertorios consultados. En otras palabras, en esta columna se escribió, de forma abreviada, el título y el año (de publicación) de todos y cada uno de los diccionarios que, hasta la fecha, fueron confeccionados por la Real Academia Española. Es decir, desde la primera edición de *Autoridades* hasta la última versión del *Diccionario de la Lengua Española* (la 23.8).

En VOZ (APARICIÓN) se recogía si la voz era una de las que componía o formaba parte del lecionario del diccionario. Si era una de ellas, se escribía un ‘sí’. Por el contrario, si el repertorio no la recogía se apuntaba en esa casilla del Excel un ‘no’.

En Nº DE ACEPCIONES, cuántos valores presentaba el vocablo en el repertorio. Tras su lectura, se escribía en CASO, el número de la acepción (o de las acepciones) que iban a someterse a análisis, pues todas aquellas que no estuvieran vinculadas con la figura y actividad del periodista se desechaban.

En la columna de CATEGORÍA GRAMATICAL, al igual que en la de MARCACIÓN y REDACCIÓN, se transcribían (tal cual figurasen en el repertorio) todos y cada uno de los elementos que, dentro del artículo, se vinculasen a estas materias. En el caso de que, por ejemplo, el valor careciese de marcación, la celda no se cubría, es decir, permanecía en blanco.

En cuanto a la sección de CAMBIOS, estaba destinada a recoger todas las posibles modificaciones que se pudieran haber producido de un repertorio a otro. En el caso de que no hubiera ninguna, las tres columnas que integraban la sección (es decir, ‘ELEMENTO’, ‘TIPO’ y ‘CONCRECIÓN’) se dejaban en blanco. Pero, y si había, ¿cómo se cubrían? En ELEMENTO, se especificaba el ámbito (o ámbitos) al que afectaba el cambio; ‘Nº DE ACEPCIONES’, ‘CATEGORÍA GRAMATICAL’, ‘MARCACIÓN’ o ‘REDACCIÓN’. En TIPO, se catalogaba o clasificaba el cambio. Por

ejemplo, en el caso de ‘Nº DE ACEPCIONES’, las variables con las que se jugó fueron dos: ‘ampliación’ o ‘reducción’ (es decir, más o menos significados). Por último, en CONCRECIÓN, se detallaba el cambio.

3.2.2. Segunda tarea: la introducción de la información

Una vez diseñado el Excel, el siguiente paso fue introducir la información en él. Esta tarea se llevó a cabo de manera totalmente manual, dado que ninguno de los soportes electrónicos consultados (*Tesoro*, *Mapa* y última versión del *DLE*) permiten la exportación de la información. Tampoco, huelga decir, el repertorio de 2014 (en soporte papel).

FIGURA 1. Captura de pantalla de los epígrafes contenidos en las hojas de análisis del Excel

Datos lexicográficos de la voz X									
Repertorio	Voz (Aparición)	Nº de acepciones	Caso	Categoría gramatical	Marcación	Redacción	Cambios		
							Elemento	Tipo	Concreción

3.2.3. Tercera tarea: el análisis de los datos

Cumplimentado el Excel, lo siguiente fue realizar los cálculos oportunos, para lo cual se emplearon dos funciones: ‘CONTAR.SI’ y ‘CONTAR.BLANCO’. Con la primera, se contabilizaron todas aquellas celdas que, dentro de un rango determinado, coincidían con una condición dada, mientras que, con la segunda, se contó el número de celdas que estaban en blanco, es decir, sin dato alguno dentro de un rango.

4. RESULTADOS

En este apartado se presentarán los artículos que figuran para estas voces (*periodista*, ‘informador’, ‘redactor’, ‘articulista’, ‘columnista’, ‘reportero’, ‘corresponsal’, ‘enviado’, ‘cronista’, ‘comentarista’, ‘gacetillero’ y ‘periodiquero’) en cada uno de los repertorios de la Academia. En el caso de que el término no se encuentre en su lecionario, se marcará con una raya (-).

PERIODISTA

<p>Repertorio: 1726-1739 (Autoridades)</p> <p>-</p>	<p>Repertorio: 1927 (Manual) PERIODISTA. m. Compositor, autor o editor de un periódico. 2. El que tiene por oficio escribir en periódicos.</p>
<p>Repertorio: 1770 (Autoridades)</p> <p>-</p>	<p>Repertorio: 1933-1936 (<i>Histórico</i>)</p> <p>-</p>
<p>Repertorio: 1780 (Usual)</p> <p>-</p>	<p>Repertorio: 1936 (<i>Usual</i>) Periodista. m. Compositor, autor o editor de un periódico. 2. El que tiene por oficio escribir en periódicos.</p>
<p>Repertorio: 1783 (Usual)</p> <p>-</p>	<p>Repertorio: 1939 (<i>Usual</i>) Periodista. m. Compositor, autor o editor de un periódico. 2. El que tiene por oficio escribir en periódicos.</p>
<p>Repertorio: 1791 (Usual)</p> <p>-</p>	<p>Repertorio: 1947 (<i>Usual</i>) Periodista. m. Compositor, autor o editor de un periódico. 2. El que tiene por oficio escribir en periódicos.</p>
<p>Repertorio: 1803 (Usual)</p> <p>-</p>	<p>Repertorio: 1950 (<i>Manual</i>) PERIODISTA. m. Compositor, autor o editor de un periódico. El que tiene por oficio escribir en periódicos.</p>
<p>Repertorio: 1817 (Usual)</p> <p>-</p>	<p>Repertorio: 1956 (<i>Usual</i>) Periodista. com. Persona que compone, escribe o edita un periódico. 2. La que tiene por oficio escribir en periódicos.</p>
<p>Repertorio: 1822 (Usual) PERIODISTA. s. m. Compositor, autor ó editor de algun periódico.</p>	<p>Repertorio: 1960-1996 (<i>Histórico</i>)</p> <p>-</p>
<p>Repertorio: 1832 (Usual) PERIODISTA. m. Compositor, autor ó editor de algun periódico. <i>Periodici scripti compiler.</i></p>	<p>Repertorio: 1970 (<i>Usual</i>) periodista. com. Persona que compone, escribe o edita un periódico. 2. La que tiene por oficio escribir en periódicos.</p>
<p>Repertorio: 1837 (Usual) PERIODISTA. m. Compositor, autor ó editor de algun periódico. <i>Periodici scripti compiler.</i></p>	<p>Repertorio: 1983-1985 (<i>Manual</i>) periodista. com. Profesional de la información, que trabaja en prensa, radio, etc.</p>
<p>Repertorio: 1843 (Usual) PERIODISTA. m. Compositor, autor ó editor de algun periódico. <i>Periodici scripti compiler.</i></p>	<p>Repertorio: 1984 (<i>Usual</i>) periodista. com. Persona que compone, escribe o edita un periódico. 2. La que tiene por oficio escribir en periódicos.</p>
<p>Repertorio: 1852 (Usual) PERIODISTA. m. Compositor, autor ó editor de algun periódico. <i>Periodici scripti compiler.</i></p>	<p>Repertorio: 1989 (<i>Manual</i>) periodista. com. Profesional de la información, que trabaja en prensa, radio, etc.</p>
<p>Repertorio: 1869 (Usual) PERIODISTA. m. Compositor, autor ó editor de algun periódico.</p>	<p>Repertorio: 1992 (<i>Usual</i>) periodista. com. Persona que compone, escribe o edita un periódico. 2. Persona que, profesionalmente, prepara o presenta las noticias en un periódico o en otro medio de difusión.</p>

<p>Repertorio: 1884 (Usual) Periodista. (De <i>perido</i>.) m. Compositor, autor ó editor de un periódico.</p>	<p>Repertorio: 2001 (Usual) periodista ■ 1. com. Persona legalmente autorizada para ejercer el periodismo. periodista ■ 2. com. Persona profesionalmente dedicada en un periódico o en un medio audiovisual a tareas literarias o gráficas de información o de creación de opinión.</p>
<p>Repertorio: 1899 (Usual) Periodista. (De <i>perido</i>.) m. Compositor, autor ó editor de un periódico.</p>	<p>Repertorio: 2013- (Histórico) -</p>
<p>Repertorio: 1914 (Usual) Periodista. m. Compositor, autor o editor de un periódico. 2. El que tiene por oficio escribir en periódicos.</p>	<p>Repertorio: 2014 (Usual) periodista. m. y f. 1. Persona legalmente autorizada para ejercer el periodismo. 2. Persona profesionalmente dedicada en un periódico o en un medio audiovisual a tareas literarias o gráficas de información o de creación de opinión.</p>
<p>Repertorio: 1925 (Usual) PERIODISTA. m. Compositor, autor o editor de un periódico. 2. El que tiene por oficio escribir en periódicos.</p>	<p>Repertorio: 2025 (Usual) 1. m. y f. Persona que se dedica al periodismo (actividad profesional). <small>Src: informador, redactor, articulista, columnista, reporter, corresponsal, ensaísta, cronista, comentarista, guionista, periodista.</small></p>

INFORMADOR

<p>Repertorio: 1726-1739 (Autoridades) -</p>	<p>Repertorio: 1927 (Manual) INFORMADOR, RA. adj. Que informa. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1770 (Autoridades) -</p>	<p>Repertorio: 1933-1936 (Histórico) -</p>
<p>Repertorio: 1780 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1936 (Usual) Informador, ra. (Del lat. <i>informātor</i>.) adj. Que informa. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1783 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1939 (Usual) Informador, ra. (Del lat. <i>informātor</i>.) adj. Que informa. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1791 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1947 (Usual) Informador, ra. (Del lat. <i>informātor</i>.) adj. Que informa. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1803 (Usual) INFORMADOR, RA. s. m. y f. ant. El que informa. <i>Qui edocet, informator.</i></p>	<p>Repertorio: 1950 (Manual) INFORMADOR, RA. adj. Que informa. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1817 (Usual) INFORMADOR, RA. s. m. y f. ant. El que informa. <i>Qui edocet, informator.</i></p>	<p>Repertorio: 1956 (Usual) Informador, ra. (Del lat. <i>informātor</i>.) adj. Que informa. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1822 (Usual) INFORMADOR, RA. s. m. y f. ant. El que informa. <i>Qui edocet, informator.</i></p>	<p>Repertorio: 1960-1996 (Histórico) -</p>
<p>Repertorio: 1832 (Usual) <i>inuis ca juacis inquisisio.</i> INFORMADOR, RA. m. y f. ant. El que informa. <i>Qui edocet, informator.</i></p>	<p>Repertorio: 1970 (Usual) informador, ra. (Del lat. <i>informātor, -ōris</i>.) adj. Que informa. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1837 (Usual) INFORMADOR, RA. m. y f. ant. El que informa. <i>Qui edocet, informator.</i></p>	<p>Repertorio: 1983-1985 (Manual) informador, ra. adj. Que informa. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1843 (Usual)</p>	<p>Repertorio: 1984 (Usual)</p>

INFORMADOR, RA. m. y f. El que informa. <i>IN Qui edocet, informator.</i>	informador, ra. (Del lat. <i>informātor, -ōris.</i> adj. Que informa. Ú. t. c. s.*
Repertorio: 1852 (<i>Usual</i>) INFORMADOR, RA. m. y f. El que informa. <i>Qui edocet, informator.</i>	Repertorio: 1989 (<i>Manual</i>) informador, ra. adj. Que informa. Ú. t. c. s.
Repertorio: 1869 (<i>Usual</i>) INFORMADOR, RA. m. y f. El que informa.	Repertorio: 1992 (<i>Usual</i>) informador, ra. (Del lat. <i>informātor, -ōris.</i>) adj. Que informa. Ú. t. c. s. 2. m. y f. Periodista de cualquier medio de difusión.
Repertorio: 1884 (<i>Usual</i>) Informador, ra. (Del lat. <i>informātor.</i>) adj. Que informa. Ú. t. c. s.	Repertorio: 2001 (<i>Usual</i>) informador, informadora <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1. adj. Que informa. U. t. c. s. informador, informadora <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. m. y f. Periodista de cualquier medio de difusión.
Repertorio: 1899 (<i>Usual</i>) Informador, ra. (Del lat. <i>informātor.</i>) adj. Que informa. Ú. t. c. s.	Repertorio: 2013- (<i>Histórico</i>) -
Repertorio: 1914 (<i>Usual</i>) Informador, ra. (Del lat. <i>informātor.</i>) adj. Que informa. Ú. t. c. s.	Repertorio: 2014 (<i>Usual</i>) informador, ra. (Del lat. <i>informātor, -ōris.</i>) adj. 1. Que informa. Ú. t. c. s. • m. y f. 2. Periodista de cualquier medio de difusión.
Repertorio: 1925 (<i>Usual</i>) INFORMADOR, RA. (Del lat. <i>informātor.</i>) adj. Que informa. Ú. t. c. s.	Repertorio: 2025 (<i>Usual</i>) 1. adj. Que informa. U. t. c. s. <i>SIN: informante, confidente, espía¹, chivato, soplón.</i> 2. m. y f. Periodista de cualquier medio de difusión. <i>SIN: periodista, reportero.</i>

REDACTOR

Repertorio: 1726-1739 (<i>Autoridades</i>) -	Repertorio: 1927 (<i>Manual</i>) REDACTOR, RA. adj. Que redacta. Ú. t. c. s. Que forma parte de una redacción.
Repertorio: 1770 (<i>Autoridades</i>)	Repertorio: 1933-1936 (<i>Histórico</i>)
Repertorio: 1780 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1936 (<i>Usual</i>) Redactor, ra. adj. Que redacta. Ú. t. c. s. 2. Que forma parte de una redacción.
Repertorio: 1783 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1939 (<i>Usual</i>) Redactor, ra. adj. Que redacta. Ú. t. c. s. 2. Que forma parte de una redacción.
Repertorio: 1791 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1947 (<i>Usual</i>) Redactor, ra. adj. Que redacta. Ú. t. c. s. 2. Que forma parte de una redacción.

<p>Repertorio: 1803 (Usual)</p> <p>-</p>	<p>Repertorio: 1950 (Manual)</p> <p>REDACTOR, RA. adj. Que redacta. Ú. t. c. s. Que forma parte de una redacción.</p>
<p>Repertorio: 1817 (Usual)</p> <p>RÉDACTOR. s. m. El que redacta.</p>	<p>Repertorio: 1956 (Usual)</p> <p>Redactor, ra. adj. Que redacta. Ú. t. c. s. 2. Que forma parte de una redacción, 2.ª acep. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1822 (Usual)</p> <p>RÉDACTOR. s. m. El que redacta.</p>	<p>Repertorio: 1960-1996 (Histórico)</p>
<p>Repertorio: 1832 (Usual)</p> <p>-----</p>	<p>Repertorio: 1970 (Usual)</p> <p>redactor, ra. adj. Que redacta. Ú. t. c. s. 2. Que forma parte de una redacción, oficina donde se redacta. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1837 (Usual)</p> <p>REDACTOR. m. El que redacta. <i>Actorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1983-1985 (Manual)</p> <p>redactor, ra. adj. Que redacta. Ú. t. c. s. Que forma parte de una redacción u oficina en que se redacta. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1843 (Usual)</p> <p>REDACTOR. m. El que redacta. <i>Actorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1984 (Usual)</p> <p>redactor, ra. adj. Que redacta. Ú. t. c. s. 2. Que forma parte de una redacción u oficina donde se redacta. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1852 (Usual)</p> <p>REDACTOR, RA. m. y f. El ó la que redacta. <i>Actorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1989 (Manual)</p> <p>redactor, ra. adj. Que redacta. Ú. t. c. s. Que forma parte de una redacción u oficina en que se redacta. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1869 (Usual)</p> <p>REDACTOR, RA. m. y f. El ó la que redacta.</p>	<p>Repertorio: 1992 (Usual)</p> <p>redactor, ra. adj. Que redacta. Ú. t. c. s. 2. Que forma parte de una redacción u oficina donde se redacta. Ú. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1884 (Usual)</p> <p>Redactor, ra. adj. Que redacta. Ú. t. c. s.</p>	<p>Repertorio: 2001 (Usual)</p> <p>redactor, redactora □</p> <p>1. adj. Que redacta. U. t. c. s.</p> <p>redactor, redactora □</p> <p>2. adj. Que forma parte de una redacción u oficina donde se redacta. U. t. c. s.</p>
<p>Repertorio: 1899 (Usual)</p> <p>Redactor, ra. adj. Que redacta. Ú. t. c. s.</p>	<p>Repertorio: 2013- (Histórico)</p> <p>-</p>
<p>Repertorio: 1914 (Usual)</p> <p>Redactor, ra. adj. Que redacta. Ú. t. c. s.</p>	<p>Repertorio: 2014 (Usual)</p> <p>redactor, ra. adj. 1. Que redacta. U. t. c. s. 2. Que forma parte de una redacción u oficina donde se redacta. U. t. c. s.</p>

<p>Repertorio: 1925 (Usual) REDACTOR, RA. adj. Que redacta. Ú. t. c. s. 2. Que forma parte de una redacción.</p>	<p>Repertorio: 2025 (Usual) 1. adj. Que redacta. U. t. c. s. Sin: escritor, autor. 2. adj. Que forma parte de una redacción u oficina donde se redacta. U. t. c. s. Sin: periodista, reportero, articulista, cronista.</p>
--	---

ARTICULISTA

<p>Repertorio: 1726-1739 (Autoridades) -</p>	<p>Repertorio: 1927 (Manual) ARTICULISTA. com. Persona que escribe artículos para periódicos.</p>
<p>Repertorio: 1770 (Autoridades) -</p>	<p>Repertorio: 1933-1936 (Histórico) ARTICULISTA. com. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas. ¶ Ya que callan como muertos.... diremos nosotros cuatro llenas y cuatro vacías, a fuer de <i>articulistas</i>, y Dios nos coja confesados.» D. de Rivas, <i>Obr.</i>, ed. 1854, t. 5, p. 329.</p>
<p>Repertorio: 1780 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1936 (Usual) Articulista. com. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas.</p>
<p>Repertorio: 1783 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1939 (Usual) Articulista. com. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas.</p>
<p>Repertorio: 1791 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1947 (Usual) Articulista. com. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas.</p>
<p>Repertorio: 1803 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1950 (Manual) ARTICULISTA. com. Persona que escribe artículos para periódicos.</p>
<p>Repertorio: 1817 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1956 (Usual) Articulista. com. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas.</p>
<p>Repertorio: 1822 (Usual)</p>	<p>Repertorio: 1960-1996 (Histórico)</p>
<p>Repertorio: 1832 (Usual)</p>	<p>Repertorio: 1970 (Usual) articulista. com. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas.</p>
<p>Repertorio: 1837 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1983-1985 (Manual) articulista. com. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas.</p>
<p>Repertorio: 1843 (Usual) ARTICULISTA. m. y f. El que escribe artículos ó discursos para que se inserten en algun papel público.</p>	<p>Repertorio: 1984 (Usual) articulista. com. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas.</p>
<p>Repertorio: 1852 (Usual) ARTICULISTA, RA. adj. ant. ARTICULAR. ARTICULISTA. m. y f. El que escribe artículos ó discursos para que se inserten en algun papel público.</p>	<p>Repertorio: 1989 (Manual) articulista. com. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas.</p>
<p>Repertorio: 1869 (Usual) ARTICULISTA. m. y f. El que escribe artículos ó discursos, para que se inserten en algun papel público.</p>	<p>Repertorio: 1992 (Usual) articulista. com. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas.</p>

Repertorio: 1884 (<i>Usual</i>) Articulista. com. Persona que escribe artículos para que se inserten en un periódico ó publicación análoga.	Repertorio: 2001 (<i>Usual</i>) articulista <input type="checkbox"/> 1. com. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas.
Repertorio: 1899 (<i>Usual</i>) Articulista. com. Persona que escribe artículos para que se inserten en un periódico ó publicación análoga.	Repertorio: 2013- (<i>Histórico</i>) -
Repertorio: 1914 (<i>Usual</i>) Articulista. com. Persona que escribe artículos para que se inserten en un periódico ó publicación análoga.	Repertorio: 2014 (<i>Usual</i>) articulista, m. y f. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas.
Repertorio: 1925 (<i>Usual</i>) ARTICULISTA. com. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas.	Repertorio: 2025 (<i>Usual</i>) 1. m. y f. Persona que escribe artículos para periódicos o publicaciones análogas. Sin: editorialista, comentarista, periodista, cronista, repertero, gacillero.

COLUMNISTA

Repertorio: 1726-1739 (<i>Autoridades</i>)	Repertorio: 1927 (<i>Manual</i>)
Repertorio: 1770 (<i>Autoridades</i>)	Repertorio: 1933-1936 (<i>Histórico</i>)
Repertorio: 1780 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1936 (<i>Usual</i>)
Repertorio: 1783 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1939 (<i>Usual</i>)
Repertorio: 1791 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1947 (<i>Usual</i>)
Repertorio: 1803 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1950 (<i>Manual</i>)
Repertorio: 1817 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1956 (<i>Usual</i>)
Repertorio: 1822 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1960-1996 (<i>Histórico</i>)
Repertorio: 1832 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1970 (<i>Usual</i>)
Repertorio: 1837 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1983-1985 (<i>Manual</i>) columnista. com. Redactor o colaborador de un periódico, al que contribuye regularmente con comentarios firmados e insertos en una columna especial.
Repertorio: 1843 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1984 (<i>Usual</i>) columnista. com. Redactor o colaborador de un periódico, al que contribuye regularmente con comentarios firmados e insertos en una columna especial.
Repertorio: 1852 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1989 (<i>Manual</i>) columnista. com. Redactor o colaborador de un periódico, al que contribuye regularmente con comentarios firmados e insertos en una columna especial.
Repertorio: 1869 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1992 (<i>Usual</i>) columnista. com. Redactor o colaborador de un periódico, al que contribuye regularmente con comentarios firmados e insertos en una columna especial.
Repertorio: 1884 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 2001 (<i>Usual</i>) columnista <input type="checkbox"/> 1. com. Redactor o colaborador de un periódico, al que contribuye regularmente con comentarios firmados e insertos en una columna especial.
Repertorio: 1899 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 2013- (<i>Histórico</i>)
Repertorio: 1914 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 2014 (<i>Usual</i>) columnista. (De columna e -ista; cf. ingl. <i>columnist</i>), m. y f. Persona que tiene una columna en una publicación periódica.

Repertorio: 1925 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 2025 (<i>Usual</i>) 1. m. y f. Persona que tiene una columna en una publicación periódica.
--	---

REPORTERO

Repertorio: 1726-1739 (<i>Autoridades</i>) -	Repertorio: 1927 (<i>Manual</i>) REPORTERO, RA. adj. Dícese del que lleva reportes o noticias. Ú. t. c. s.
Repertorio: 1770 (<i>Autoridades</i>) -	Repertorio: 1933-1936 (<i>Histórico</i>) -
Repertorio: 1780 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1936 (<i>Usual</i>) Reportero, ra. adj. Dícese del periodista que se dedica a los reportes o noticias. Ú. t. c. s.
Repertorio: 1783 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1939 (<i>Usual</i>) Reportero, ra. adj. Dícese del periodista que se dedica a los reportes o noticias. Ú. t. c. s.
Repertorio: 1791 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1947 (<i>Usual</i>) Reportero, ra. adj. Dícese del periodista que se dedica a los reportes o noticias. Ú. t. c. s.
Repertorio: 1803 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1950 (<i>Manual</i>) REPORTERO, RA. adj. Dícese del que lleva reportes o noticias. Ú. t. c. s.
Repertorio: 1817 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1956 (<i>Usual</i>) Reportero, ra. adj. Dícese del periodista que se dedica a los reportes o noticias. Ú. t. c. s.
Repertorio: 1822 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1960-1996 (<i>Histórico</i>) -
Repertorio: 1832 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1970 (<i>Usual</i>) reportero, ra. adj. Dícese del periodista que se dedica a los reportes o noticias. Ú. t. c. s.
Repertorio: 1837 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1983-1985 (<i>Manual</i>) reportero, ra. m. y f. Periodista que se dedica a los reportes o noticias. Ú. t. c. adj.
Repertorio: 1843 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1984 (<i>Usual</i>) reportero, ra. adj. Dícese del periodista que se dedica a los reportes o noticias. Ú. t. c. s.
Repertorio: 1852 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1989 (<i>Manual</i>) reportero, ra. m. y f. Periodista que se dedica a los reportes o noticias. Ú. t. c. adj.
Repertorio: 1869 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1992 (<i>Usual</i>) reportero, ra. adj. Dícese del periodista que se dedica a los reportes o noticias. Ú. t. c. s.
Repertorio: 1884 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 2001 (<i>Usual</i>) reportero, reportera □ 1. adj. Dicho de un periodista. Que se dedica a los reportes o noticias. U. t. c. s.
Repertorio: 1899 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 2013- (<i>Histórico</i>)

Reportero, ra. adj. Dícese del que lleva reportes ó noticias. Ú. t. c. s.	-
Repertorio: 1914 (Usual) Reportero, ra. adj. Dícese del que lleva reportes o noticias. Ú. t. c. s.	Repertorio: 2014 (Usual) reportero, ra. adj. Dicho de un periodista: Que se dedica a los reportes o noticias. Ú. t. c. s.
Repertorio: 1925 (Usual) REPORTERO, RA. adj. Dícese del que lleva reportes o noticias. Ú. t. c. s.	Repertorio: 2025 (Usual) 1. adj. Dicho de un periodista: Que se dedica a los reportes o noticias. Ú. t. c. s. Sin: cronista, corresponsal, informador, articulista, periodista.

CORRESPONSAL

Repertorio: 1726-1739 (Autoridades) CORRESPONSAL. f. m. Lo mismo que Correspondiente. Lat. <i>Absentis negotiorum procurator. Alienarum rerum mutus administrator.</i> COVARR. en la palab. Correspon ^s sal, el que corresponde à otro Mercader ó tratante.	Repertorio: 1927 (Manual) CORRESPONSAL. adj. Correspondiente, 2.ª acep. Ú. m. entre comerciantes y periodistas, y muy frecuentemente c. s.
Repertorio: 1770 (Autoridades) -	Repertorio: 1933-1936 (Histórico) -
Repertorio: 1780 (Usual) CORRESPONSAL. s. m. Lo mismo que CORRESPONDIENTE.	Repertorio: 1936 (Usual) Corresponsal. adj. Correspondiente, 2.ª acep. Ú. más entre comerciantes y periodistas, y muy frecuentemente c. s.
Repertorio: 1783 (Usual) <i>mutus negotiorum administrator junctus.</i> CORRESPONSAL. s. m. Lo mismo que CORRESPONDIENTE.	Repertorio: 1939 (Usual) Corresponsal. adj. Correspondiente, 2.ª acep. Ú. más entre comerciantes y periodistas, y muy frecuentemente c. s.
Repertorio: 1791 (Usual) CORRESPONSAL. s. m. Lo mismo que CORRESPONDIENTE.	Repertorio: 1947 (Usual) Corresponsal. adj. Correspondiente, 2.ª acep. Ú. más entre comerciantes y periodistas, y muy frecuentemente c. s.
Repertorio: 1803 (Usual) CORRESPONSAL. s. m. Lo mismo que CORRESPONDIENTE.	Repertorio: 1950 (Manual) CORRESPONSAL. adj. Correspondiente, que tiene correspondencia. Ú. m. entre comerciantes y periodistas, y muy frecuentemente c. s.
Repertorio: 1817 (Usual) CORRESPONSAL. s. m. Lo mismo que CORRESPONDIENTE.	Repertorio: 1956 (Usual) Corresponsal. adj. Correspondiente, 2.ª acep. Ú. más entre comerciantes y periodistas, y muy frecuentemente c. s.
Repertorio: 1822 (Usual) CORRESPONSAL. s. m. CORRESPONDIENTE.	Repertorio: 1960-1996 (Histórico) -
Repertorio: 1832 (Usual) CORRESPONSAL. m. CORRESPONDIENTE.	Repertorio: 1970 (Usual) corresponsal. adj. correspondiente, que tiene correspondencia. Ú. más entre comerciantes y periodistas, y muy frecuentemente c. s.
Repertorio: 1837 (Usual) CORRESPONSAL. m. CORRESPONDIENTE.	Repertorio: 1983-1985 (Manual) corresponsal. adj. correspondiente, que tiene correspondencia. Ú. m. entre comerciantes y periodistas c. s.
Repertorio: 1843 (Usual) CORRESPONSAL. m. CORRESPONDIENTE.	Repertorio: 1984 (Usual) corresponsal. adj. correspondiente, que tiene correspondencia. Ú. m. entre comerciantes y periodistas, y muy frecuentemente c. s.
Repertorio: 1852 (Usual) CORRESPONSAL. m. CORRESPONDIENTE.	Repertorio: 1989 (Manual)

	corresponsal. adj. correspondiente , que tiene correspondencia. Ú. m. entre comerciantes c. s. com. Informador que suministra periódicamente noticias y reportajes a un medio de comunicación desde una localidad nacional o extranjera. CORRESPONSAL en Nueva York.
Repertorio: 1869 (Usual) CORRESPONSAL. m. CORRESPONDIENTE , en la segunda acepción. Úsase más entre comerciantes.	Repertorio: 1992 (Usual) corresponsal. adj. correspondiente , que tiene correspondencia. 2. com. Persona que habitualmente y por encargo de un periódico, cadena de televisión, etc., envía noticias de actualidad desde otra población o país extranjero.
Repertorio: 1884 (Usual) Corresponsal. adj. Correspondiente , 2.ª acep. Ú. m. entre comerciantes, y muy frecuentemente c. s.	Repertorio: 2001 (Usual) corresponsal <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1. adj. correspondiente (que tiene correspondencia). corresponsal <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. com. Persona que habitualmente y por encargo de un periódico, cadena de televisión, etc., envía noticias de actualidad desde otra población o país extranjero.
Repertorio: 1899 (Usual) Corresponsal. adj. Correspondiente , 2.ª acep. Ú. m. entre comerciantes, y muy frecuentemente c. s.	Repertorio: 2013- (Histórico) -
Repertorio: 1914 (Usual) Corresponsal. adj. Correspondiente , 2.ª acep. Úsase más entre comerciantes, y muy frecuentemente c. s.	Repertorio: 2014 (Usual) corresponsal. adj. 1. correspondiente (que tiene correspondencia). ● m. y f. 2. Periodista que habitualmente y por encargo de un periódico, cadena de televisión, etc., envía noticias de actualidad desde otra población o país extranjero.
Repertorio: 1925 (Usual) CORRESPONSAL. adj. Correspondiente , 2.ª acep. Ú. m. más entre comerciantes y periodistas, y muy frecuentemente c. s.	Repertorio: 2025 (Usual) 1. adj. correspondiente (que tiene correspondencia). <i>fr. correspondant</i> 2. m. y f. Periodista que habitualmente y por encargo de un periódico, cadena de televisión, etc., envía noticias de actualidad desde otra población o país extranjero. <i>fr. reporter, journaliste, journaliste, journaliste, journaliste</i>

ENVIADO

Repertorio: 1726-1739 (Autoridades) ENVIADO , DA. part. pass. del verbo Enviar en sus acepciones. Lat. <i>Miffus. Donatus. MARIAN. Hist. Esp. lib. 2. cap. 5.</i> Por muerte del Gobernador, que <i>enviado</i> en lugar de Hanon, sucedió en Cadiz. ENVIADO. usado como sustantivo. El que va por mandado de otro con algun mensaje, recado y comisión: si bien por excelencia ó antonomasia se toma esta voz por el fujeto que destina un Principe Soberano à la Corte de otro en su nombre, para que represente su persona y tenga el carácter de su Ministro en ella. Lat. <i>Legatus.</i>	Repertorio: 1927 (Manual) ENVIADO , DA. p. p. de Enviar. m. El que va por mandado de otro con un mensaje o comisión.
---	--

<p>Repertorio: 1770 (Autoridades)</p> <p>Repertorio: 1780 (Usual) ENVIADO, DA. p. p. de ENVIAR. ENVIADO, s. m. El que va por mandado de otro con algún mensaje, recado y comisión; si bien por excelencia, ó antonomasia se toma esta voz por el sugeto que destina un Príncipe soberano á la corte de otro en su nombre, para que represente su persona, y tenga el carácter de su ministro en ella. <i>Legatus.</i></p>	<p>Repertorio: 1933-1936 (Histórico)</p> <p>Repertorio: 1936 (Usual) Enviado, da. p. p. de Enviar. 2. m. El que va por mandado de otro con un mensaje, recado ó comisión. extraordinario. Agente diplomático cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos a una misma persona.</p>
<p>Repertorio: 1783 (Usual) ENVIADO, DA. p. p. de ENVIAR. ENVIADO, s. m. El que va por mandado de otro con algún mensaje, recado y comisión; si bien por excelencia, ó antonomasia se toma esta voz por el sugeto que destina un Príncipe soberano á la corte de otro en su nombre, para que represente su persona, y tenga el carácter de su ministro en ella. <i>Legatus.</i></p>	<p>Repertorio: 1939 (Usual) Enviado, da. p. p. de Enviar. 2. m. El que va por mandado de otro con un mensaje, recado ó comisión. extraordinario. Agente diplomático cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos a una misma persona.</p>
<p>Repertorio: 1791 (Usual) ENVIADO, DA. p. p. de ENVIAR. 2. s. m. El que va por mandado de otro con algún mensaje, recado, ó comisión; se dice de la persona que con este nombre ENVIADO destina un Príncipe Soberano á la corte de otro, para que represente su persona y tenga el carácter de su ministro en ella. <i>Missus; legatus.</i></p>	<p>Repertorio: 1947 (Usual) Enviado, da. p. p. de Enviar. 2. m. El que va por mandado de otro con un mensaje, recado ó comisión. extraordinario. Agente diplomático cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos a una misma persona.</p>
<p>Repertorio: 1803 (Usual) ENVIADO, DA. p. p. de ENVIAR. ENVIADO, s. m. El que va por mandado de otro con algún mensaje, recado, ó comisión; se dice de la persona que con este nombre de ENVIADO destina un príncipe soberano á la corte de otro, para que represente su persona y tenga el carácter de su ministro en ella. <i>Missus; legatus.</i></p>	<p>Repertorio: 1950 (Manual) ENVIADO. m. El que va por mandado de otro con un mensaje ó comisión. extraordinario. Agente diplomático cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional.</p>
<p>Repertorio: 1817 (Usual) ENVIADO, DA. p. p. de ENVIAR. ENVIADO, s. m. El que va por mandado de otro con algún mensaje, recado ó comisión; se dice de la persona que con este nombre de ENVIADO destina un príncipe soberano á la corte de otro, para que represente su persona y tenga el carácter de su ministro en ella. <i>Missus; legatus.</i></p>	<p>Repertorio: 1956 (Usual) Enviado, da. p. p. de Enviar. 2. m. El que va por mandado de otro con un mensaje, recado ó comisión. extraordinario. Agente diplomático cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos a una misma persona.</p>
<p>Repertorio: 1822 (Usual) ENVIADO, DA. p. p. de ENVIAR. ENVIADO, s. m. El que va por mandado de otro con algún mensaje, recado ó comisión; se dice de la persona que destina un príncipe soberano á la corte de otro, para que le represente y tenga el carácter de su ministro en ella. <i>Missus; legatus.</i></p>	<p>Repertorio: 1960-1996 (Histórico)</p>
<p>Repertorio: 1832 (Usual) ENVIADO, DA. m. El que va por mandado de otro con algún mensaje, recado ó comisión; se dice de la persona que destina un soberano á la corte de otro, para que le represente en ella. <i>Missus; legatus.</i></p>	<p>Repertorio: 1970 (Usual)</p>

	<p>enviado, da. p. p. de enviar. 2. m. El que va por mandado de otro con un mensaje, recado o comisión. extraordinario. Agente diplomático cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos a una misma persona.</p>
<p>Repertorio: 1837 (Usual) ENVIADO, DA. m. El que va por mandado de otro con algún mensaje, recado ó comisión; se dice de la persona que destina un soberano á la corte de otro, para que le represente en ella. <i>Missus, legatus.</i></p>	<p>Repertorio: 1983-1985 (Manual) enviado, da. p. p. de enviar. m. y f. Persona que va por mandato de otra con un mensaje ó comisión. f. p. us. Acción y efecto de enviar. Embarcación que lleva a puerto la pesca que va capturando otra mayor. [especial. <i>R. T. V.</i> Persona enviada por una emisora de radio, televisión, etc., al lugar donde se va a producir ó acaba de producirse un hecho noticioso. Se diferencia del corresponsal en que su estancia es eventual. extraordinario. Agente diplomático cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos a una misma persona.</p>
<p>Repertorio: 1843 (Usual) ENVIADO, DA. m. El que va por mandado de otro con algún mensaje, recado ó comisión; se dice de la persona que destina un soberano á la corte de otro, para que le represente en ella. <i>Missus, legatus.</i></p>	<p>Repertorio: 1984 (Usual) enviado, da. p. p. de enviar. 2. m. El que va por mandado de otro con un mensaje, recado ó comisión. extraordinario. Agente diplomático cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos a una misma persona.</p>
<p>Repertorio: 1852 (Usual) ENVIADO. m. El que va por mandado de otro con algún mensaje, recado ó comisión; se dice de la persona que destina un soberano á la corte de otro, para que le represente en ella. <i>Missus, legatus.</i></p>	<p>Repertorio: 1989 (Manual) enviado, da. p. p. de enviar. m. y f. Persona que va por mandato de otra con un mensaje ó comisión. f. Embarcación que lleva a puerto la pesca que va capturando otra mayor. [especial. <i>R. T. V.</i> Persona enviada por una emisora de radio, televisión, etc., al lugar donde se va a producir ó acaba de producirse un hecho noticioso. Se diferencia del corresponsal en que su estancia es eventual. extraordinario. Agente diplomático cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos a una misma persona.</p>
<p>Repertorio: 1869 (Usual) ENVIADO. m. El que va por mandado de otro con algún mensaje, recado ó comisión. Agente diplomático, cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos á una misma persona. V. MINISTRO PLENIPOTENCIARIO.</p>	<p>Repertorio: 1992 (Usual) enviado, da. p. p. de enviar. 2. m. y f. Persona que va por mandado de otro con un mensaje, recado ó comisión. extraordinario. Agente diplomático de la misma categoría que el ministro plenipotenciario.</p>
<p>Repertorio: 1884 (Usual) Enviado. m. El que va por mandado de otro con un mensaje, recado ó comisión. extraordinario. Agente diplomático, cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos á una misma persona.</p>	<p>Repertorio: 2001 (Usual) <u>enviado,</u> <u>enviada</u> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 1. m. y f. Persona que va por mandado de otra con un mensaje, recado ó comisión. <u>enviado,</u> <u>enviada</u> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 2. f. Acción y efecto de enviar.</p>

	<p><u>enviado</u>, <u>enviada</u> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>3. f. Embarcación que lleva a puerto la pesca que va capturando otra mayor.</p> <p><u>enviado</u>, <u>enviada</u> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/></p> <p>~ extraordinario.</p> <p>1. m. Agente diplomático de la misma categoría que el ministro plenipotenciario.</p>
<p>Repertorio: 1899 (Usual)</p> <p>Enviado, m. El que va por mandado de otro con un mensaje, recado ó comisión. extraordinario. Agente diplomático cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos á una misma persona.</p>	<p>Repertorio: 2013- (<i>Histórico</i>)</p> <p>-</p>
<p>Repertorio: 1914 (Usual)</p> <p>Enviado. (De <i>enviar</i>.) m. El que va por mandado de otro con un mensaje, recado ó comisión. extraordinario. Agente diplomático cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos a una misma persona.</p>	<p>Repertorio: 2014 (<i>Usual</i>)</p> <p>enviado, da. (Del part. de <i>enviar</i>.) m. y f. Persona que va por mandado de otra con un mensaje, recado ó comisión. ■ ~ extraordinario, ría. m. y f. Agente diplomático de la misma categoría que el ministro plenipotenciario.</p>
<p>Repertorio: 1925 (Usual)</p> <p>ENVIADO, DA, p. p. de Enviar. 2. m. El que va por mandado de otro con un mensaje, recado ó comisión. extraordinario. Agente diplomático cuya categoría es, como la de los ministros plenipotenciarios, la segunda de las reconocidas por el moderno derecho internacional. En España siempre se confieren estos dos títulos a una misma persona.</p>	<p>Repertorio: 2025 (<i>Usual</i>)</p> <p>1. m. y f. Persona que va por mandado de otra con un mensaje, recado ó comisión. Sinónimo: <i>mensaje, recado, representante, plenipotenciario, delegado, comisionado, enviado, ministro diplomático, abanderado, apoderado, enviado/embajador, ministro</i></p> <p>enviado, da extraordinario, ría</p> <p>1. m. y f. Agente diplomático de la misma categoría que el ministro plenipotenciario.</p>

CRONISTA

<p>Repertorio: 1726-1739 (Autoridades)</p> <p>-</p>	<p>Repertorio: 1927 (Manual) torica por el usual. CRONISTA. com. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirla. Empleo de cronista.</p>
<p>Repertorio: 1770 (Autoridades)</p>	<p>Repertorio: 1933-1936 (Histórico)</p>
<p>Repertorio: 1780 (Usual) CRONISTA. s. m. El autor de una crónica. Llámase especialmente así la persona destinada a escribir la historia de algun reyno, provincia, ó persona particular. <i>Chronicorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1936 (Usual) Cronista. com. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirla. 2. Empleo de cronista.</p>
<p>Repertorio: 1783 (Usual) CRONISTA. s. m. El autor de una crónica. Llámase especialmente así la persona destinada a escribir la historia de algun reyno, provincia, ó persona particular. <i>Chronicorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1939 (Usual) Cronista. com. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirla. 2. Empleo de cronista.</p>
<p>Repertorio: 1791 (Usual) CRONISTA. s. m. El autor de una crónica, ó el que tiene por oficio escribirla. <i>Chronicorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1947 (Usual) Cronista. com. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirla. 2. Empleo de cronista.</p>
<p>Repertorio: 1803 (Usual) CRONISTA. s. m. El autor de una crónica ó el que tiene por oficio escribirla. <i>Chronicorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1950 (Manual) CRONISTA. com. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirla. Empleo de cronista.</p>
<p>Repertorio: 1817 (Usual) CRONISTA. s. m. El autor de una crónica ó el que tiene por oficio escribirla. <i>Chronicorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1956 (Usual) Cronista. com. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirlas. 2. Empleo de cronista.</p>
<p>Repertorio: 1822 (Usual) CRONISTA. s. m. El autor de una crónica ó el que tiene por oficio escribirla. <i>Chronicorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1960-1996 (Histórico)</p>
<p>Repertorio: 1832 (Usual) CRONISTA. m. El autor de una crónica ó el que tiene por oficio escribirla. <i>Chronicorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1970 (Usual) cronista. com. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirlas. 2. Empleo de cronista.</p>
<p>Repertorio: 1837 (Usual) CRONISTA. m. El autor de una crónica ó el que tiene por oficio escribirla. <i>Chronicorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1983-1985 (Manual) cronista. com. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirla. Empleo de cronista.</p>
<p>Repertorio: 1843 (Usual) CRONISTA. m. El autor de una crónica ó el que tiene por oficio escribirla. <i>Chronicorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1984 (Usual) cronista. com. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirlas. 2. Empleo de cronista.</p>
<p>Repertorio: 1852 (Usual) CRONISTA. m. El autor de una crónica ó el que tiene por oficio escribirla. <i>Chronicorum scriptor.</i></p>	<p>Repertorio: 1989 (Manual) cronista. com. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirla. Empleo de cronista.</p>
<p>Repertorio: 1869 (Usual) CRONISTA. m. El autor de una crónica ó el que tiene por oficio escribirla.</p>	<p>Repertorio: 1992 (Usual) cronista. com. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirlas. 2. Empleo de cronista.</p>

<p>Repertorio: 1884 (Usual) Cronista. m. Autor de una crónica, ó el que tiene por oficio escribirla.</p>	<p>Repertorio: 2001 (Usual) cronista - <input type="checkbox"/> 1. com. Autor de una crónica. 2 2 cronista - <input type="checkbox"/> 2. com. Persona que tiene por oficio escribirlas. 3 3 cronista - <input type="checkbox"/> 3. com. Empleo de cronista. 1 4 coronista - <input type="checkbox"/> 1. m. desus. cronista.</p>
<p>Repertorio: 1899 (Usual) Cronista. m. Autor de una crónica, ó el que tiene por oficio escribirla.</p>	<p>Repertorio: 2013- (Histórico) -</p>
<p>Repertorio: 1914 (Usual) Cronista. m. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirla.</p>	<p>Repertorio: 2014 (Usual) cronista. m, y f. 1. Autor de crónicas. 2. Historiador oficial de una institución.</p>
<p>Repertorio: 1925 (Usual) CRONISTA. com. Autor de una crónica, o el que tiene por oficio escribirla. 2. Empleo de cronista.</p>	<p>Repertorio: 2025 (Usual) 1. m. y f. Autor de crónicas. Sin: periodista, articulista. 2. m. y f. Historiador oficial de una institución. Sin: historiador, analista'</p>

COMENTARISTA

<p>Repertorio: 1726-1739 (Autoridades) -</p>	<p>Repertorio: 1927 (Manual) COMENTARISTA. com. Persona que escribe comentarios.</p>
<p>Repertorio: 1770 (Autoridades) -</p>	<p>Repertorio: 1933-1936 (Histórico) -</p>
<p>Repertorio: 1780 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1936 (Usual) Comentarista. com. Persona que escribe comentarios.</p>
<p>Repertorio: 1783 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1939 (Usual) Comentarista. com. Persona que escribe comentarios.</p>
<p>Repertorio: 1791 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1947 (Usual) Comentarista. com. Persona que escribe comentarios.</p>
<p>Repertorio: 1803 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1950 (Manual) COMENTARISTA. com. Persona que escribe comentarios.</p>
<p>Repertorio: 1817 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1956 (Usual) Comentarista. com. Persona que escribe comentarios.</p>
<p>Repertorio: 1822 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1960-1996 (Histórico) -</p>
<p>Repertorio: 1832 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1970 (Usual) comentarista. com. Persona que escribe comentarios.</p>
<p>Repertorio: 1837 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1983-1985 (Manual) comentarista. com. Persona que escribe comentarios.</p>
<p>Repertorio: 1843 (Usual) -</p>	<p>Repertorio: 1984 (Usual) comentarista. com. Persona que escribe comentarios.</p>

Repertorio: 1852 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1989 (<i>Manual</i>) comentarista. com. Persona que escribe comentarios.
Repertorio: 1869 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1992 (<i>Usual</i>) comentarista. com. Persona que escribe comentarios. 2. Persona que comenta regularmente noticias, por lo general de actualidad, en los medios de comunicación.
Repertorio: 1884 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 2001 (<i>Usual</i>) 1 1 comentarista <input type="checkbox"/> 1. com. Persona que escribe comentarios. 2 2 comentarista <input type="checkbox"/> 2. com. Persona que comenta regularmente noticias, por lo general de actualidad, en los medios de comunicación.
Repertorio: 1899 (<i>Usual</i>) Comentarista. com. Persona que escribe comentarios.	Repertorio: 2013- (<i>Histórico</i>) -
Repertorio: 1914 (<i>Usual</i>) Comentarista. com. Persona que escribe comentarios.	Repertorio: 2014 (<i>Usual</i>) comentarista. m. y f. 1. Persona que escribe comentarios. 2. Persona que comenta regularmente noticias, por lo general de actualidad, en los medios de comunicación.
Repertorio: 1925 (<i>Usual</i>) COMENTARISTA. com. Persona que escribe comentarios.	Repertorio: 2025 (<i>Usual</i>) 1. m. y f. Persona que escribe comentarios. Sin: comentarista, glosador, intérprete, exégeta. 2. m. y f. Persona que comenta regularmente noticias, por lo general de actualidad, en los medios de comunicación. Sin: lector, presentador, comentarista, cronista.

GACETILLERO

Repertorio: 1726-1739 (<i>Autoridades</i>) -	Repertorio: 1927 (<i>Manual</i>) GACETILLERO. m. Redactor de gacetillas.
Repertorio: 1770 (<i>Autoridades</i>) -	Repertorio: 1933-1936 (<i>Histórico</i>) -
Repertorio: 1780 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1936 (<i>Usual</i>) Gacetillero. m. Redactor de gacetillas.
Repertorio: 1783 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1939 (<i>Usual</i>) Gacetillero, m. Redactor de gacetillas.
Repertorio: 1791 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1947 (<i>Usual</i>) Gacetillero. m. Redactor de gacetillas.
Repertorio: 1803 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1950 (<i>Manual</i>) GACETILLERÓ. m. Redactor de gacetillas.
Repertorio: 1817 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1956 (<i>Usual</i>) Gacetillero. m. Redactor de gacetillas.
Repertorio: 1822 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1960-1996 (<i>Histórico</i>) -

Repertorio: 1832 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1970 (<i>Usual</i>) gacettillero . m. Redactor de gacetillas.
Repertorio: 1837 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1983-1985 (<i>Manual</i>) gacettillero, ra. m. y f. Persona que redacta gacetillas.
Repertorio: 1843 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1984 (<i>Usual</i>) gacettillero . m. Redactor de gacetillas.
Repertorio: 1852 (<i>Usual</i>) -	Repertorio: 1989 (<i>Manual</i>) gacettillero, ra. m. y f. Persona que redacta gacetillas.
Repertorio: 1869 (<i>Usual</i>) GACETILLERO. m. Redactor de gacetillas.	Repertorio: 1992 (<i>Usual</i>) gacettillero, ra. m. y f. Persona que redacta gacetillas.
Repertorio: 1884 (<i>Usual</i>) Gacettillero . m. Redactor de gacetillas.	Repertorio: 2001 (<i>Usual</i>) 1 1 gacettillero, gacettillera □ 1. m. y f. Persona que redacta gacetillas. 2 2 gacettillero, gacettillera □ 2. m. y f. despect. periodista.
Repertorio: 1899 (<i>Usual</i>) Gacettillero . m. Redactor de gacetillas.	Repertorio: 2013- (<i>Histórico</i>) -
Repertorio: 1914 (<i>Usual</i>) Gacettillero . m. Redactor de gacetillas.	Repertorio: 2014 (<i>Usual</i>) otra. gacettillero, ra. m. y f. 1. Persona que redacta gacetillas. 2. despect. periodista. ... persona que redacta gaceti-
Repertorio: 1925 (<i>Usual</i>) GACETILLERO . m. Redactor de gacetillas.	Repertorio: 2025 (<i>Usual</i>) 1. m. y f. Persona que redacta gacetillas. Sin: gacetista, currinche. 2. m. y f. despect. periodista. Sin: periodista, periodiquero.

PERIODIQUERO

Repertorio: 1726-1739 (<i>Autoridades</i>)	Repertorio: 1927 (<i>Manual</i>) -
Repertorio: 1770 (<i>Autoridades</i>)	Repertorio: 1933-1936 (<i>Histórico</i>)
Repertorio: 1780 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1936 (<i>Usual</i>)
Repertorio: 1783 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1939 (<i>Usual</i>)
Repertorio: 1791 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1947 (<i>Usual</i>)
Repertorio: 1803 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1950 (<i>Manual</i>)
Repertorio: 1817 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1956 (<i>Usual</i>)
Repertorio: 1822 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1960-1996 (<i>Histórico</i>)
Repertorio: 1832 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1970 (<i>Usual</i>)
Repertorio: 1837 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1983-1985 (<i>Manual</i>)
Repertorio: 1843 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1984 (<i>Usual</i>)
Repertorio: 1852 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1989 (<i>Manual</i>)
Repertorio: 1869 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 1992 (<i>Usual</i>)

Repertorio: 1884 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 2001 (<i>Usual</i>)
Repertorio: 1899 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 2013- (<i>Histórico</i>)
Repertorio: 1914 (<i>Usual</i>)	Repertorio: 2014 (<i>Usual</i>) <small>periodiquero, PA. m. y f. 1. Vendedor de periódicos. 1 2. despect. periodista.</small>
Repertorio: 1925 (<i>Usual</i>) ▪	Repertorio: 2025 (<i>Usual</i>) 1. m. y f. Vendedor de periódicos. 2. m. y f. despect. periodista. <small>Sin.: periodista, gacetillero.</small>

Los resultados mostraron, grosso modo, que la mayoría de los términos se incorpora a los leonarios de los repertorios de la Real Academia Española en el siglo XIX, entre ellos el de periodista cuya primera aparición se encuentra en el diccionario de 1822. No obstante, cabe destacar la existencia de un pequeño grupo de voces que ya se halla en repertorios del XVIII, con valores que pueden ser relativos a este ámbito (el de transmitir información), pero también a otros. Este es el caso, por ejemplo, de ‘corresponsal’ o de ‘cronista’. El primero, ‘corresponsal’, se introduce por primera vez en Autoridades con el siguiente sentido ‘Lo mismo que correspondiente’, voz que en este repertorio presenta dos entradas: 1) ‘Proporcionado, conveniente, oportuno, conforme y que tiene la debida igualdad y semejanza con otra cosa’ y 2) ‘El que tiene comercio y trato, ya sea familiar, ya sea por dependencias, con otro u otros, y que se comunica por escrito recíprocamente con ellos, o para materias conducentes para su gobierno, o para los tratos de géneros, mercaderías y otras cosas pertenecientes a sus comercios’. En cuanto a ‘cronista’, su primera aparición es en el diccionario de 1780 con un significado que, a diferencia del de ‘corresponsal’, podría vincularse (en mayor o menor medida) con el concepto de periodismo, pues la definición que se propone en este repertorio es ‘El autor de una crónica. Llámase especialmente así la persona destinada a escribir la historia de algun reyno, provincia o persona particular’.

En lo referente al número de acepciones y caso, prácticamente todas las voces objeto de estudio presentan un único valor y, cuando cuentan con más de uno, normalmente se trata de un sentido de corte gramatical como, por ejemplo, en ‘enviado’ en el que ya desde su primera

aparición en *Autoridades* se recoge en la primera acepción que se trata del participio del verbo ‘enviar’.

Continuando con la cuestión de la categoría gramatical, cabe advertir que, más allá de alguna excepción muy concreta (que, por otra parte, no suele poder vincularse con el sentido de periodista), todas las voces se tratan de sustantivos. Eso sí, ha habido modificaciones en la cuestión de género. Todos nacen como masculinos y, con el tiempo, se ha incorporado la opción de femenino. Por ejemplo, en el caso de periodista, esta posibilidad aparece por primera vez en el repertorio de 1956 cuando en vez de ‘masculino’ se presenta como ‘común’.

En marcación, poco hay que señalar, pues prácticamente ninguna de las voces se singulariza. Como excepción, por ejemplo, ‘periodiquero’ o ‘gacetillero’ que actualmente, es decir, en la versión 23.8 del Diccionario de la Lengua Española, se indica que se tratan de términos despectivos para referirse a la figura del periodista.

En cuanto a las definiciones, destaca la continuidad redactora. Más allá de cambios ortográficos o de puntuación, se han mantenido, en líneas generales, intactas o casi intactas desde su primera aparición hasta la más reciente.

Por último, sobre el grado de correspondencia entre los once sinónimos (o afines) y el término base periodista, dependerá de la pareja que se establezca. En unas será mayor y en otras, menor. Por ejemplo, será alta entre *periodista* y ‘reportero’ y, más baja, entre *periodista* y ‘columnista’.

5. CONCLUSIONES

El análisis lexicográfico confirma que el diccionario académico ha actuado históricamente como un reflector, más que como un motor, de los cambios en el lenguaje periodístico. Las definiciones se han actualizado siempre con retraso respecto a la realidad profesional, lo que plantea interrogantes sobre la capacidad de la lexicografía tradicional para captar la velocidad del cambio lingüístico contemporáneo.

De cara al futuro, la irrupción de nuevas formas de informar vinculadas al entorno digital —periodistas ciudadanos, creadores de contenido,

influencers informativos— exigirá a la Academia una revisión profunda de las categorías tradicionales. Voces como *periodista* probablemente tendrán que convivir con términos emergentes que aún no han encontrado su lugar en el diccionario.

Asimismo, la creciente conciencia social sobre el lenguaje inclusivo y la diversidad profesional obligará a seguir repensando las marcas de género y las definiciones ancladas en modelos del pasado. El reto estará en equilibrar la necesaria estabilidad del diccionario con la agilidad que demanda una profesión en transformación permanente.

En definitiva, el estudio de estas doce voces no es solo una mirada al pasado del periodismo, sino una invitación a preguntarse cómo serán las definiciones del futuro en un ecosistema comunicativo que ya apenas se parece al de siglos anteriores.

6. REFERENCIAS

- Azorín, D. (2000). Los diccionarios académicos del español: tradición y cambio. Alicante: Universidad de Alicante.
- Borreguero, M. (2015). El periodista como emisor de información: perspectivas lingüísticas y profesionales. Madrid: Síntesis.
- Excel (versión 2403)
- Garriga, C. (2010). «El léxico periodístico en los diccionarios académicos». *Revista de Lexicografía*, 16, pp. 45-67.
- Real Academia Española (2013-). *Diccionario histórico de la lengua española*. Recuperado el 05/11/2025 de <https://www.rae.es/dhle/>
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*. Espasa Calpe
- Real Academia Española (2023). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 05/11/2025 de <https://dle.rae.es/>
- Real Academia Española (en línea). *Mapa de diccionarios académicos*. Recuperado el 05/11/2025 de <https://apps2.rae.es/ntllet/SrvtGUILoginNtlletPub>
- Real Academia Española (en línea). *Nuevo Tesoro Lexicográfico de la Lengua Española*. Recuperado el 05/11/2025 de <https://www.ntlle.rae.es/es/ntlle/SrvltGUILoginNtlle>
- Seco, M. (2003). *Estudios de lexicografía española*. Madrid: Gredos.

LOS LIBROS Y EL SINTAGMA
ANUNCIO(S) PUBLICITARIO(S):
UN RECORRIDO A TRAVÉS DEL *CORPES XXI*

LAURA ARRIBAS GONZÁLEZ
Universidad de Vigo

1. INTRODUCCIÓN

Actualmente, la publicidad se erige como una de las vías de comunicación más frecuentes y recurrentes en el ecosistema empresarial, utilizada por las compañías para promocionar productos tan diversos como automóviles, prendas de vestir o artículos de belleza. Esta acción, de naturaleza marcadamente comunicativa, aparece recogida en el Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2025) en su tercera acepción de la voz *publicidad*, definida como la ‘divulgación de noticias o anuncios de carácter comercial para atraer a posibles compradores’. Dentro de este amplio espectro, el anuncio publicitario se erige como una herramienta fundamental, concebido como un ‘soporte visual o auditivo en que se transmite un mensaje publicitario’ (Real Academia Española, 2025).

La presencia de estos mensajes en medios tradicionales como la televisión o la radio es incuestionable. Sin embargo, el fenómeno publicitario trasciende estos canales, infiltrándose en otros soportes que, a priori, podrían parecer ajenos a la lógica comercial. La investigación en publicidad ha evolucionado considerablemente en las últimas décadas, abordando desde los formatos digitales y clásicos hasta las formas más sutiles y alternativas de comunicación publicitaria (Verlegh, Voorveld & Eisend, 2015). Estudios recientes subrayan la necesidad de comprender la naturaleza multifacética de la publicidad en una era donde las plataformas digitales y los diferentes soportes

redefinen continuamente las interacciones entre marca y consumidor (Gunina & Waiguny, 2025).

En el contexto europeo, esta reflexión cobra especial relevancia. La European Advertising Academy (EAA) ha dedicado esfuerzos significativos a analizar las fronteras de la publicidad contemporánea, reconsiderando sus formas y su impacto en la comunicación. Así lo demuestran las sucesivas ediciones de los *Advances in Advertising Research*, volúmenes que recogen las investigaciones presentadas en las conferencias internacionales ICORIA. Estos trabajos han abordado cuestiones tan diversas como las estrategias para medios impresos, televisión y radio, la hibridación entre publicidad y contenido, y los desafíos planteados por los entornos digitales y las redes sociales (Verlegh, Voorveld & Eisend, 2015; Bigne & Rosengren, 2019). Asimismo, la EAA ha promovido una reflexión constante sobre la necesidad de tender puentes entre el mundo académico y la práctica profesional en el ámbito publicitario (Christodoulides, Stathopoulou & Eisend, 2016), así como sobre el creciente protagonismo de los consumidores en el proceso de marketing digital (Cauberghe, Hudders & Eisend, 2018).

2. ObJEtivo

Este trabajo, integrado dentro de la lingüística de corpus, busca responder a la siguiente cuestión: ¿la publicidad (a través del recurso del anuncio) está presente en los libros? En concreto, dentro de este formato, se seleccionaron aquellos que estuvieran escritos en español y, además, durante la vigente centuria. En otras palabras, el objetivo de este estudio es analizar la presencia del sintagma *anuncio(s) publicitario(s)* en los textos redactados en la lengua de Cervantes dentro de este soporte y que, además, fueron publicados entre los años 2000 y 2025. Esto permitirá comprobar el grado de recurrencia (tanto del elemento singular como del plural) y, también, establecer una relación ‘aparición - características documentales’.

3. METODOLOGÍA

Durante el proceso de confección del presente estudio, se diferenciaron, desde el punto de vista de la metodología, dos fases:

Primera fase

En ella, se realizaron dos tareas: 1) la consulta del corpus y 2) la extracción de la información.

Primera tarea de la primera fase

En esta etapa se buscaron los sintagmas *anuncio publicitario* y *anuncios publicitarios* en el CORPES XXI¹⁶. Este banco de datos permite calar la información de acuerdo a tres cuestiones: *búsqueda*, *filtros* y *resultados*.

BÚSQUEDA. En este punto, se seleccionó la opción de “palabras ortográficas” y no se marcó ninguna casilla en el apartadode “sensibilidad” (es decir, ni “acentos” ni “mayúsculas”) con el objetivo de obtener el mayor número de documentos posibles, con independencia de cómo se escribiera en ellos *anuncio publicitario* y *anuncios publicitarios*.

FILTROS. En este punto, el corpus ofrece la posibilidad de cribar mediante catorce parámetros la información. Dichos parámetros son: “origen”, “zonas lingüísticas”, “países”, “marco cronológico” (figura como “desde” ... “hasta”), “medio”, “bloque”, “soporte”, “área temática”, “tipología”, “sexo”, “grupo de edad”, “grupo de estudio”, “título” y “autor”. Todos se mantuvieron intactos excepto dos: “zona lingüística” y “soporte”. En el primero, se marcó “España” y, en el segundo, “Libro”. Tras esta selección, en automático, cambiaron algunos apartados: en “origen” y “países” apareció la etiqueta “España” y en “medio”, “escrito”.

RESULTADOS. En este punto, el corpus permite escoger a través de un desplegable la forma en la que el usuario pueda visualizar los resultados obtenidos tras la búsqueda de una forma. Estos pueden aparecer como “estadísticas”, “concordancias”, “documentos” o “inventarios”. En este caso concreto, se optó por “concordancias” ya que con ella el banco de datos devuelve la relación completa de textos (y de menciones) en los que figura una forma (en esta ocasión, los términos *anuncio publicitario* y *anuncios publicitarios*).

¹⁶ Entre los distintos bancos de datos, se escogió el CORPES XXI por tratarse de un corpus confeccionado por la Real Academia Española y que en su nómina contiene únicamente textos de la presente centuria.

Segunda tarea de la primera fase

Una vez efectuada la consulta del corpus, el siguiente paso fue extraer su información. Dado que este banco de datos, además de la impresión, permite la descarga de la información que devuelve (en formato TSV o en otros dependiendo del tipo de resultado que se seleccione), esta tarea no se demoró en el tiempo. En otras palabras, se clicó encima del icono de “descarga” y, concretamente, en el de formato “documento”. En pocos segundos, se obtuvieron dos Words (uno por cada vocablo: *anuncio publicitario* y *anuncios publicitarios*) con la nómina de los textos en los que aparecían. Dicha nómina también incluía todos los ejemplos, es decir, todas y cada una de las veces en las que el título mencionaba esa palabra.

Segunda fase

En ella, se realizaron tres tareas: 1) el diseño de una base de datos, 2) la introducción de la información en dicha base de datos y 3) el análisis de los datos.

Primera tarea de la segunda fase

El programa informático que se escogió para la confección de la base de datos fue el Excel. En él se creó un libro con dos hojas, una para cada una de los términos y, todas ellas, con la misma estructura:

- Referencia
- Forma
- Año
- País
- Libro. Esta sección se dividió en cuatro apartados: Título, Autor, Temática y Menciones.

Pero, ¿qué se escondía detrás de cada uno de estas columnas?

REFERENCIA simplemente se destinó a efectuar una numeración correlativa de los registros documentales extraídos del CORPES XXI. En otras palabras, su principal función era comprobar y verificar que todos y cada uno de los textos que figuraban en el banco de datos también estaban, tras su descarga, en el Excel.

En FORMA, se especificaba cuál de las dos formas del sintagma era a la que respondían los datos de esa fila, es decir, a la de singular (*anuncio publicitario*) o a la de plural (*anuncios publicitarios*).

En las columnas de AÑO y de PAÍS se anotaba cuándo y dónde se había publicado el libro por primera vez. Por ejemplo, 2002 Argentina.

Por último, en LIBRO, se detallaban otras características de la obra relevantes para el estudio. Concretamente, su TÍTULO, su AUTOR, su TEMÁTICA y el número de MENCIONES. Respecto a estos epígrafes dos aclaraciones:

1. En TEMÁTICA, se anotaba el ámbito al que pertenecía el libro según la clasificación del CORPES XXI: ‘actualidad, ocio y vida cotidiana’, ‘artes, cultura y espectáculos’, ‘ciencias sociales, creencias y pensamiento’, ‘ciencias y tecnología’, ‘guion’, ‘novela’, ‘política, economía y justicia’, ‘relato’ ‘salud’ y ‘teatro’.
2. En MENCIONES, se contabilizaba el número de veces en las que el sintagma (*anuncio publicitario* – *anuncios publicitarios*) aparecía dentro de cada texto.

Segunda tarea de la segunda fase

Con el Excel creado, la siguiente tarea fue introducir la información en él. Esta acción se realizó en dos pasos:

En primer lugar, se exportó al Excel desde el Blog de Notas los datos de los archivos que se habían descargado previamente del CORPES XXI. En este trasvase de información, hubo que realizar algunos ajustes, especialmente en cuanto a caracteres se refiere, pues, en algunas ocasiones, en lugar de una <ñ> aparecían, por ejemplo, otras formas.

Tras ello, se introdujo manualmente en el Excel la información que fue menester como el número de menciones, es decir, cuántas veces, dentro de un mismo título, se mencionaba uno de los términos.

Tercera tarea de la segunda fase

Una vez introducidos los datos, se procedió a su análisis, para lo cual se empleó un sistema de filtros combinado con tres funciones:

‘CONTAR.SI’, ‘CONTAR.BLANCO’ y ‘CONTAR.SI.CONJUNTO’. En otras palabras, con la primera se contaban las celdas que dentro de un rango coincidían con una condición dada; con la segunda, las celdas que estaban en blanco y, por último, con la tercera, el número de celdas que respondían a un determinado conjunto de criterios.

FIGURA 1: Captura de pantalla del encabezado del Excel empleado para el análisis

Documentación del sintagma <i>anuncio(s) publicitario(s)</i> (libros) en el CORPES XXI							
Referencia	Forma	Año	País	Libro			
				Título	Autor	Temática	Menciones

4. RESULTADOS

La cala efectuada en el CORPES XXI de *anuncio(s) publicitario(s)* según los criterios especificados anteriormente (*III. Metodología*) devolvió los siguientes resultados¹⁷, que se presentan de acuerdo con el siguiente esquema:

FIGURA 2: Modelo para la presentación de los resultados

Título del libro (año en el que se publicó el texto) Autor <hr/> <hr/> [País] [Temática] [Número de casos]

¹⁷ Estos resultados podrían variar en un futuro, dado que el CORPES XXI es un banco de datos que se actualiza periódicamente.

ANUNCIO PUBLICITARIO

- *Génesis de la ciudad republicana: entorno, sociedad y ocio en la ciudad de Panamá* (2001) de Damaris Díaz Szmirnov [Panamá] [Ciencias sociales, creencias y pensamiento] [1 caso]
- *Exquisito cadáver* (2001) de Rafael Acevedo [Puerto Rico] [Novela] [1 caso]
- *Un hombre es un hombre* (2001) de Gabriel Trujillo Muñoz [México] [Relato] [1 caso]
- *Ensayo de contraconquista* (2001) de Gonzalo Celorio [México] [Ciencias sociales, creencias y pensamiento] [1 caso]
- *Mitoanálisis de la publicidad* (2001) de José Luis León [España] [Política, economía y justicia] [3 casos]
- *Obras en un acto* (2002) de Hugo Salcedo [México] [Teatro] [1 caso]
- *Los aires difíciles* (2002) de Almudena Grandes [España] [Novela] [1 caso]
- *El cuerpo transfigurado. Estudio semiótico de la belleza femenina en la publicidad impresa* (2003) de Ana Lucía Jiménez Bonilla [Colombia] [Artes, cultura y espectáculos] [1 caso]
- *La moda en Santander, 1850-1930* (2004) de Celina Díaz Díaz [Colombia] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]
- *Investigación desde la práctica. Guía didáctica para el análisis de los videojuegos* (2004) del Instituto de la Mujer [España] [Ciencias sociales, creencias y pensamiento] [1 caso]
- *Diseño digital* (2004) de Javier Royo [España] [Artes, cultura y espectáculos] [2 casos]
- *El corredor nocturno* (2005) de Hugo Burel [Uruguay] [Novela] [1 caso]

- *El mago de Viena* (2005) de Sergio Pitol [México] [Novela] [1 caso]
- *El regreso de una wetback* (2006) de Denia Nelson [Honduras] [Novela] [1 caso]
- *El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar* (2006) de Eduardo Punset [España] [Ciencias y tecnología] [1 caso]
- *Alimentación infantil* (2007) de Yolanda Sanz [España] [Salud] [1 caso]
- *Ataraxia: comedia en tiempo de treta* (2008) de Abel González Melo [Cuba] [Teatro] [1 caso]
- *Bajo el instinto de Narciso. El arte de la fotografía: concepto, lenguajes estéticos y metodologías* (2008) de Francisco José Sánchez Montalbán [España] [Artes, cultura y espectáculos] [1 caso]
- *Del arte gramatical a la competencia comunicativa* (2008) de Salvador Gutiérrez Ordóñez [España] [Ciencias sociales, creencias y espectáculos] [1 caso]
- *Días misántropos* (2009) de Leonardo Henríquez [Venezuela] [Novela] [1 caso]
- *Centhaeure* (2009) de Óscar Lobato [España] [Novela] [2 casos]
- *Crónica de un adosado* (2010) de María Teresa Hernández Díaz [España] [Relato] [1 caso]
- *El humor como estrategia y reflexión en la publicidad española (2007 y 2008)* (2010) de Silvia María Hernández Muñoz [España] [Artes, cultura y espectáculos] [2 casos]
- *Messi: el chico que siempre llegaba tarde (y hoy es el primero)* (2011) de Leonardo Faccio [Argentina] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [2 casos]

- *Con amor, tu hija* (2011) de Jorge Alberto Gudiño Hernández [España] [Novela] [1 caso]
- *Vivir low cost. Casi todo está a su alcance si aprende a buscarlo* (2011) de Arancha Bustillo y Marta Juste [España] [Política, economía y justicia] [1 caso]
- *Metaanálisis: comunicación científica y periodismo científico 2011* (2011) de Vladimir de Semir [España] [Ciencias y tecnología] [1 caso]
- *El síndrome de Berlín* (2012) de Dany Salvatierra [España] [Novela] [1 caso]
- *Italianos en la arquitectura de Ecuador* (2012) de Inés Del Pino Martínez, Florencio Compte Guerrero y Franklin Cepeda Astudillo [Ecuador] [Artes, cultura y espectáculos] [1 caso]
- *El escritor y la bailarina* (2012) de Fabio Martínez [Colombia] [Relato] [1 caso]
- *Dime con quién vas. Anécdotas y secretos de famosos* (2012) de Josep Sandoval [España] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]
- *No es lo mismo ostentoso que ostentóreo. La azarosa vida de las palabras* (2013) de José Antonio Pascual [España] [Ciencias sociales, creencias y pensamiento] [1 caso]
- *Otra vida para vivirla contigo* (2013) de Eduardo Mendicutti [España] [Novela] [1 caso]
- *Marketingdencias: curiosidades y anécdotas sobre el marketing y la publicidad de tu día a día* (2014) de Sara Villegas Saurí [España] [Política, economía y justicia] [1 caso]
- *La estúpida idea de dejarte marchar* (2015) de María Montesinos [España] [Novela] [2 casos]

- *Vacunas, las justas. ¿Son todas necesarias, eficaces y seguras?* (2015) de Miguel González Jara [España] [Salud] [1 caso]
- *Pep Guardiola. La metamorfosis* (2016) de Martí Perarnau [España] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]
- *Que te parta un rayo, Candela* (2017) de Paula Rivers [España] [Novela] [1 caso]
- *Mañana tendremos otros nombres* (2019) de Patricio Pron [Argentina] [Novela] [1 caso]
- *Linchamientos digitales* (2019) de Ana María Olabuenaga [México] [Ciencias sociales, creencias y pensamiento] [1 caso]
- *Simpatía* (2002) de Rodrigo Blanco Calderón [Venezuela] [Novela] [1 caso]
- *Machismo, mafia y corrupción en el fútbol español* (2023) de Fonsi Loaiza [España] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]
- *Gafas para entender el arte moderno. De Manet a Bansky* (2023) de Antonio Puerta López-Cózar [España] [Artes, cultura y espectáculos] [1 caso]
- *El marketing ha muerto. Larga vida al creador de contenidos* (2025) de Jorge Ibáñez [España] [Ciencias y tecnología] [1 caso]

ANUNCIOS PUBLICITARIOS

- *Palabras escritas en un muro* (2001) de Alejandra Sandoval Espinoza [Chile] [Política, economía y justicia] [1 caso]
- *Los extraños* (2001) de Humberto Guzmán [México] [Novela] [1 caso]
- *Drogas y narcotráfico en Colombia* (2001) de Alonso Salazar Jaramillo [Colombia] [Política, economía y justicia] [1 caso]

- *Caminitos de plata. 100 cápsulas científicas* (2001) de Enrique Gánem [México] [Ciencias y tecnología] [1 caso]
- *La televisión contada con sencillez* (2002) de Javier Pérez de Silva y Pedro Jiménez Hervás [España] [Artes, cultura y espectáculos] [1 caso]
- *Marta* (2003) de Rafael Loret de Mola [España] [Novela] [1 caso]
- *La ciudad y sus silencios* (2003) de Alejandro Espinosa [México] [Relato] [1 caso]
- *El cuerpo transfigurado. Estudio semiótico de la belleza femenina en la publicidad impresa* (2003) de Ana Lucía Jiménez Bonilla [Colombia] [Artes, cultura y espectáculos] [1 caso]
- *Sugerencias para aprender a exponer en público* (2003) de Miguel Ángel Ruiz Orbegoso [España] [Artes, cultura y espectáculos] [2 casos]
- *El hombre que calumnió a los monos* (2003) de Miguel Ángel Sabadell [España] [Ciencias y tecnología] [1 caso]
- *La moda en Santander, 1850-1930* (2004) de Celina Díaz Díaz [Colombia] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]
- *Caleidoscopio* (2004) de Francisco Font Acevedo [Puerto Rico] [Relato] [1 caso]
- *¿Ciudadanos o ciudadautos? Problemas del uso irracional del automóvil* (2004) de Diego Hurtado Vásquez [Ecuador] [Ciencias sociales, creencias y pensamiento] [2 casos]
- *D3D. Un enfoque integral de la dirección de empresas* (2004) de Marco Antonio Robledo Camacho [España] [Política, economía y justicia] [1 caso]
- *Feminicidio en Guatemala: crímenes contra la humanidad* (2005) de Alba Estela Maldonado Guevara [Guatemala] [Política, economía y justicia] [1 caso]

- *Los seres felices* (2005) de Marcos Giralt Torrente [España] [Novela] [1 caso]
- *Tres lindas cubanas* (2006) de Gonzalo Celorio [México] [Novela] [2 casos]
- *Murales de Asunción 2. Catalogación y compilación fotográfica* (2006) de Amalia Ruiz Díaz [Paraguay] [Artes, cultura y espectáculos] [1 caso]
- *El alma está en el cerebro. Radiografía de la máquina de pensar* (2006) de Eduardo Punset [España] [Ciencias y tecnología] [1 caso]
- *Los peces de la amargura* (2006) de Fernando Aramburu [España] [Relato] [1 caso]
- *Corazón mestizo. Delirio de Cuba* (2007) de Pedro Juan Gutiérrez [Cuba] [Novela] [1 caso]
- *Rex* (2007) de José Manuel Prieto [Cuba] [Novela] [1 caso]
- *Alcohol. Informes de la comisión clínica* (2007) de Carmen Moya García [España] [Salud] [1 caso]
- *Alimentación infantil* (2007) de Yolanda Sanz [España] [Salud] [2 casos]
- *El corazón helado* (2007) de Almudena Grandes [España] [Novela] [1 caso]
- *Era lunes cuando cayó el cielo* (2008) de Juan Diego Mejía [Colombia] [Novela] [1 caso]
- *El amante de Lily Marlén* (2008) de José Guillermo Ángel [Colombia] [Relato] [1 caso]
- *Las tres T de la comunicación en Venezuela: televisión, teoría y televidentes* (2008) de Gustavo Hernández Díaz [Venezuela] [Artes, cultura y espectáculos] [4 casos]

- *Evacuación (No traspase la línea amarilla)* (2008) de Galith [Chile] [Teatro] [1 caso]
- *Museo local: la cenicienta de la cultura* (2008) de Joan Santacana i Mestre y Nayra Llonch Molina [España] [Artes, cultura y espectáculos] [3 casos]
- *Abrazos y zancadillas. Memorias deportivas* (2009) de José Javier Santos [España] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]
- *Peinados, acabados y recogidos* (2009) de Gonzalo Zarauzam Dolores Cremades y Natividad Ontivero [España] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]
- *Nueva York, Washintong DC y Niágara. Guía de viaje* (2009) de Cristina Martínez Sánchez y Elena Alcantarilla González [España] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]
- *El hombre en el espejo* (2010) de Pilar Castaño [Colombia] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]
- *Tan cerca de la vida* (2010) de Santiago Roncagliolo [Perú] [Novela] [1 caso]
- *Agualuz. De pirotecnias a mundos flotantes: visiones de Carles Buïgas* (2010) de David Caralt [España] [Sin especificar] [Sin especificar]
- *El humor como estrategia y reflexión en la publicidad española (2007 y 2008)* (2010) de Silvia María Hernández Muñoz [España] [Artes, cultura y espectáculos] [5 casos]
- *Messi: el chico que siempre llegaba tarde (y hoy es el primero)* (2011) de Leonardo Faccio [Argentina] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]
- *Pregúntale a Xabier. Respuestas a preguntas reales de finanzas personales* (2011) de Xabier Serbiá [Puerto Rico] [Política, economía y justicia] [1 caso]

- *El señor González y otros fachos* (2011) de Rolando Hanglin [Argentina] [Relato] [1 caso]
- *Explotación de películas* (2011) de Concepción Calvo Herrera [España] [Artes, cultura y espectáculos] [1 caso]
- *Cabello de ángel* (2011) de Carlos Santos Unamuno [España] [Novela] [1 caso]
- *Los hombres te han hecho mal* (2012) de Ernesto Mallo [Argentina] [Novela] [1 caso]
- *Habitaciones privadas* (2012) de Cristina Peri Rossi [Uruguay] [Relato] [1 caso]
- *¡Renuncio! Tengo un hijo adolescente, ¡y no sé qué hacer!* (2012) de Yordi Rosado [México] [Sin especificar] [Sin especificar]
- *Tratamiento de los Juegos Paralímpicos de 2008 en los medios españoles* (2012) de María Teresa Mercado Sáez y Josep Solves Almela [España] [Sin especificar] [Sin especificar]
- *Flores amarillas* (2013) de Raúl Tola Pedraglio [Perú] [Novela] [1 caso]
- *La lluvia del tiempo* (2014) de Jaime Bayly [Perú] [Novela] [1 caso]
- *Imitación de Guatemala* (2014) de Rodrigo Rey Rosa [Guatemala] [Novela] [1 caso]
- *Mi padre, última tarde y otras crónicas* (2014) de Salvador Romero Ballivián [Bolivia] [Ciencias sociales, creencias y pensamiento] [1 caso]
- *La Real Academia Española. Vida e historia* (2014) de Víctor García de la Concha [España] [Ciencias sociales, creencias y pensamiento] [1 caso]
- *Sueños de gol* (2014) de Guillermo García Uzquiano y Artiz Gabilondo [España] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]

- *Marketingdencias: curiosidades y anécdotas sobre el marketing y la publicidad de tu día a día* (2014) de Sara Villegas Saurí [España] [Política, economía y justicia] [2 casos]
- *Qué es la fotografía. Breve historia de los géneros, movimientos y grandes autores del arte fotográfico* (2014) de Francisco Rodríguez Pastoriza [España] [Artes, cultura y espectáculos] [2 casos]
- *Hacia una antropología de los lectores* (2015) de Eduardo Ni-vón Bolán [México] [Sin especificar] [Sin especificar]
- *Alfabetización digital crítica. Una invitación a reflexionar y actuar* (2015) de Inés Bebea [España] [Ciencias y tecnología] [1 caso]
- *En el último trago nos vamos* (2017) de Edgardo Cozarinsky [Argentina] [Relato] [1 caso]
- *GOOF! Los mejores gazapos del cine* (2017) de Víctor Arribas [España] [Sin especificar] [Sin especificar]
- *MUNCYTX100: un recorrido expositivo múltiple* (2017) de José Bande Fuentes, Rosa María Martín Latorre e Ignacio de la Lastra González [España] [Ciencias y tecnología] [2 casos]
- *Come comida real. Una guía para transformar tu alimentación y tu salud* (2019) de Carlos Ríos [España] [Salud] [1 caso]
- *Las palabras rotas* (2019) de Luis García Montero [España] [Ciencias sociales, creencias y pensamiento] [1 caso]
- *El ayuno intermitente* (2020) de Carlos Pérez y Néstor Sánchez [España] [Salud] [1 caso]
- *Camina, salta, baila. Muévete más y vive mejor* (2020) de Rober Sánchez [España] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]
- *Partos arrebatados. La violencia obstétrica y el mercado de la sumisión femenina* (2021) de Eva Margarita García [España] [Salud] [1 caso]

- *Lejos. Historias de gente que se va* (2022) de Santiago Roncagliolo [Perú] [Relato] [1 caso]
- *Literatura infantil* (2023) de Alejandro Zambra [Chile] [Relato] [1 caso]
- *Hijos de la fábula* (2023) de Fernando Aramburu [España] [Novela] [1 caso]
- *Machismo, mafia y corrupción en el fútbol español* (2023) de Fonsi Loaliza [España] [Actualidad, ocio y vida cotidiana] [1 caso]
- Los resultados evidenciaron que la forma plural es más frecuente en este tipo de soporte que la singular. Para *anuncios publicitarios* el CORPES XXI devuelve 68 documentos con 84 coincidencias, mientras que la cifra en *anuncio publicitario* es menor: 43 documentos con 50 coincidencias. Más allá de esto, cabe apuntar que son más las similitudes que hay entre la nómina textual de estos dos sintagmas que las diferencias. Coinciden, *grosso modo*, en los siguientes puntos:
 - Primero. La mayor recurrencia de estos sintagmas se localiza en la franja temporal comprendida entre los años 2001 y 2015. Ambas estructuras (la singular y la plural), cuentan con representación en todos los años dentro de ese abanico. No obstante, esta representación puede ser oscilante.
 - Segundo. El país con mayor número de testimonios es España. A él lo siguen, en el caso del sintagma singular (*anuncio publicitario*), Argentina y Colombia, mientras que en el del plural (*anuncios publicitarios*), la segunda posición la ocuparía México seguido de Colombia y Perú.
 - Tercero. Predominio de textos firmados por autores masculinos. Si bien, hay ejemplos, en ambos sintagmas, de títulos escritos por mujeres. Por ejemplo, *Los aires difíciles* (2002) de Almudena Grandes o *El corazón helado* (2007), también de Grandes. El primero en *anuncio publicitario*, mientras que el segundo, en la forma plural: *anuncios publicitarios*.

- Cuarto. En ambos sintagmas, se han detectado dos escenarios dentro del apartado ‘menciones’. Textos en los que únicamente se cita una vez la estructura frente a otros que, en cambio, se recoge la construcción en más de una ocasión.

En cuanto a las diferencias, fuera de la frecuencia de uso, la más destacable es la de la temática. En el sintagma singular, la que cuenta con más registros es la que corresponde al ámbito ‘novela’, seguida de la de ‘artes, cultura y espectáculos’. En cambio, en la estructura plural, es justamente la inversa. Es decir, primero ‘artes, cultura y espectáculos’ y, después, ‘novela’. Tanto en *anuncio publicitario* como en *anuncios publicitarios*, hay textos relativos a otros ámbitos. Concretamente, a los de ‘actualidad, ocio y vida cotidiana’, ‘ciencias sociales, creencias y pensamiento’, ‘ciencias y tecnología’, ‘política, economía y justicia’, ‘relato’, ‘salud’ y ‘teatro’.

5. CONCLUSIONES

El recorrido a través del CORPES XXI en busca de los sintagmas anuncio publicitario y anuncios publicitarios dentro del soporte libro y en el marco cronológico del presente siglo ha permitido confirmar que la publicidad, como objeto de discurso, tiene cabida en un medio tradicionalmente asociado a la reflexión pausada y a la creación cultural. Lejos de resultar un tema periférico o meramente instrumental, el anuncio publicitario aparece integrado en géneros tan diversos como la novela, el ensayo, el teatro o los estudios sobre artes y comunicación. Esto sugiere que la publicidad ha dejado de ser percibida exclusivamente como una herramienta comercial para convertirse en un fenómeno digno de análisis, representación y debate en el ámbito literario y académico. Queda por ver, no obstante, cómo evolucionará esta presencia en los próximos años. La actualización periódica del CORPES XXI permitirá comprobar si los hábitos de escritura sobre publicidad se mantienen, se intensifican o, por el contrario, disminuyen. Asimismo, futuros estudios podrían ampliar el foco a otras zonas geográficas o explorar el fenómeno en otros soportes diferentes al libro, como prensa o medios digitales,

para trazar un mapa más completo del lugar que ocupa el discurso publicitario en la producción textual en español.

6. REFERENCIAS

Bigne, E., & Rosengren, S. (Eds.). (2019). *Advances in Advertising Research X: Multiple Touchpoints in Brand Communication*. Springer.

Cauberghe, V., Hudders, L., & Eisend, M. (Eds.). (2018). *Advances in Advertising Research IX: Power to Consumers*. Springer.

Christodoulides, G., Stathopoulou, A., & Eisend, M. (Eds.). (2016). *Advances in Advertising Research VII: Bridging the Gap between Advertising Academia and Practice*. Springer.

Excel (versión 2403)

Gunina, D., & Waiguny, M. K. J. (Eds.). (2025). *Advances in Advertising Research XIII: Frontiers of Advertising: Re-considering Its Shapes and Forms*. Springer.

Real Academia Española (2025). *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 05/11/2025 de <https://dle.rae.es/>

Real Academia Española (en línea). *Corpus del Español del Siglo XXI*. Recuperado el 05/11/2025 de <https://www.rae.es/corpes/>

Verlegh, P., Voorveld, H., & Eisend, M. (Eds.). (2015). *Advances in Advertising Research VI: The Digital, the Classic, the Subtle, and the Alternative*. Springer.

THREADS OF GOLD: REIMAGINING THE ETRUSCAN PAST IN VICTORIAN ORNAMENT – ETRUSCAN REVIVAL

ÁGUEDA ASENJO BEJARANO
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCTION

The Etruscan Revival of the eighteenth and nineteenth centuries stands as one of the most fascinating intersections between archaeology, artistic practice, technological rediscovery, and cultural imagination in modern European history. Inspired by the extraordinary archaeological excavations in central Italy, particularly in the areas corresponding to ancient Etruria, jewellers of the Victorian era and scholars across Europe looked to reconnect with a civilization whose material culture had been buried for over two millennia. Among the most striking revelations from these excavations were the luxurious gold ornaments discovered in tombs at Cerveteri, Tarquinia, and Vulci—objects that displayed a level of technical mastery unknown in contemporary goldsmithing. Their rich yellow surfaces, intricate patterns, and remarkably fine granulation transfixed antiquarians and artisans alike, ultimately giving rise to the Etruscan Revival, a movement that blended historical scholarship with creative interpretation. This report examines the historical evolution of Etruscan jewellery, the archaeological circumstances of its rediscovery, the technological challenges of replicating ancient methods, and the cultural factors that shaped the Victorian fascination with Etruscan art. Through these lenses, the Revival appears not merely as a decorative trend but as a complex dialogue between past and present.

To understand the motivations behind the Etruscan Revival, it is essential first to consider the civilization that inspired it. The Etruscans flourished between approximately 900 and 100 BCE in the region between

the Arno and Tiber rivers. Their origins remain debated: some ancient writers claimed a Lydian ancestry, while modern scholars tend to emphasize local Italic development with substantial Near Eastern influence. Regardless of origin, the Etruscans built a sophisticated and urbanized society, complete with fortified cities, advanced metalworking industries, long-distance maritime trade networks, and elaborate religious systems. Their language, written in an alphabet derived from Greek, remains only partially deciphered, adding an element of mystery that captivated eighteenth- and nineteenth-century antiquarians. Although Rome eventually absorbed Etruria, erasing much of its distinct identity, the richness of Etruscan material culture persisted beneath the soil until the rise of modern archaeology brought it to light.

The rediscovery of Etruscan civilization coincided with the Enlightenment and subsequent Romantic fascination with antiquity. In the seventeenth century, occasional finds sparked curiosity, but it was not until the eighteenth and early nineteenth centuries—when methodical excavations began—that a fuller picture of Etruscan society emerged. The discovery of hundreds of rock-cut chamber tombs, often arranged in necropolis that resembled cities for the dead, revealed not only funerary architecture but also an astonishing array of grave goods. These objects testified to both the wealth of the Etruscan elite and the sophistication of artisans who crafted metal vessels, bronze statues, bucchero pottery, textiles, and gold jewellery. Tomb paintings at Tarquinia, with their vivid scenes of banquets, dancers, and musicians, further demonstrated the cultural vibrancy of Etruria.

The jewellery, however, was perhaps the most astounding discovery. Its technical refinement contradicted earlier assumptions that pre-Roman Italy lacked artistic and technological development. Scholars accustomed to viewing Greek and Roman civilizations as the pinnacle of ancient cultural achievement were forced to reconsider the narrative. The brilliance of Etruscan goldwork challenged contemporary understandings of ancient craftsmanship, revealing a civilization capable of producing objects of extraordinary finesse. These discoveries became catalysts for new archaeological methods, museum practices, and

antiquarian studies, while simultaneously inspiring artists and goldsmiths who wished to emulate ancient skills.

2. OBJETIVES

The principal objective of this study is to examine the Etruscan Revival as a multifaceted cultural phenomenon situated at the intersection of archaeology, historiography, and nineteenth-century artistic practice. Rather than interpreting the Revival solely as a stylistic movement, this research seeks to demonstrate how it constituted an intellectual, technological, and aesthetic dialogue between antiquity and modernity.

More specifically, the study aims to:

Analyse the historical development of Etruscan jewellery from the Villanovan period to the Hellenistic age, with particular attention to transformations in artistic production, materials, and stylistic influences.

Investigate the archaeological discoveries and scholarly research related to Etruscan goldsmithing, assessing their impact on the perception of ancient Mediterranean cultures during the eighteenth and nineteenth centuries and on the emergence of the Etruscan Revival.

Examine the technical and historical significance of granulation (*granulazione*), tracing its origins, diffusion, decline, and eventual revival, while evaluating the efforts of modern craftsmen to reproduce ancient techniques.

Evaluate the role of major figures and workshops, especially the Castellani family, in shaping the Etruscan Revival and disseminating its aesthetics throughout Europe.

Assess the cultural, scientific, and ideological implications of the Etruscan Revival within Victorian society, including its relationship to nationalism, museum culture, and the development of archaeology and modern art history as academic disciplines.

Demonstrate the continuing influence of the Etruscan Revival on contemporary jewellery design and on modern scholarly interpretations of ancient craftsmanship.

3. METHODOLOGY

This study adopts a multidisciplinary methodology that integrates art-historical analysis, archaeological interpretation, and technical investigation to examine the Etruscan Revival from both historical and material perspectives. The research is primarily qualitative and is based on the critical examination of primary and secondary sources to construct a comprehensive understanding of the relationship between ancient Etruscan craftsmanship and its nineteenth-century reinterpretation.

The first stage of the research consists of a review of archaeological and art-historical literature concerning Etruscan material culture, with particular focus on jewellery production. Primary evidence includes excavation reports, museum catalogues, and scholarly publications documenting artefacts recovered from major Etruscan centres such as Cerveteri, Tarquinia, Vulci, and Vetulonia. These materials provide the empirical basis for reconstructing the evolution of Etruscan goldsmithing techniques, stylistic developments, and the cultural significance of jewellery within Etruscan society. A comparative visual and stylistic analysis is employed to examine the relationship between ancient Etruscan artefacts and nineteenth-century Revival jewellery. This analysis focuses on form, decorative motifs, surface treatment, iconography, and construction techniques, allowing for the identification of both direct reproductions and creative reinterpretations of ancient models. Through this comparative approach, the study evaluates how nineteenth-century jewellers selectively adapted antiquity to contemporary aesthetic and ideological contexts.

Historical contextualisation constitutes a central component of the methodology. The study analyses primary historical sources including the writings of nineteenth-century antiquarians, workshop records, exhibition catalogues, collectors' correspondence, and the published and unpublished documentation associated with prominent jewellers such as Alessandro Castellani. These sources are examined to understand contemporary perceptions of antiquity, the circulation of archaeological knowledge, and the transmission of technical expertise. Secondary scholarship on Victorian cultural history, nationalism, collecting

practices, and the institutional development of archaeology and museums further supports the historical interpretation.

Where relevant, the research also incorporates scientific and technical studies, including metallographic and chemical analyses published in modern conservation and archaeological research. These studies provide evidence regarding manufacturing processes, alloy composition, soldering methods, and granulation techniques in both ancient and Revival jewellery. The integration of technical data allows the study to connect artistic interpretation with material evidence, highlighting both the sophistication of Etruscan craftsmanship and the technical challenges encountered by nineteenth-century revivalist jewellers attempting to reproduce ancient methods.

Finally, the study adopts an interpretative framework that approaches the Etruscan Revival not as a simple act of imitation, but as a dynamic process of cultural reconstruction and reinterpretation. By integrating archaeological evidence, historical documentation, and artistic practice, the methodology aims to demonstrate how antiquity was selectively reimagined to reflect the intellectual, aesthetic, and ideological concerns of the modern world.

4. EVOLUTION OF CRAFTSMENSHIP

To trace the evolution of Etruscan jewellery, it is helpful to begin with the Villanovan period, an early Iron Age culture that predates what is more strictly considered Etruscan. Few luxury objects survive from this era, yet the existing ornaments—primarily bronze fibulae, simple gold beads, and ceramics with geometric ornamentation—demonstrate that even early communities valued decorative expression. The patterns used, such as zigzags, triangles, and swastikas, continued to appear throughout Etruscan artistic history. Though modest compared to later works, Villanovan artefacts set the foundations for the artistic vocabulary of Etruria, illustrating how jewellery functioned as an indicator of identity, social status, and lineage.

A dramatic transformation occurred during the Orientalizing period, a time marked by intensive cultural exchange between Etruria and the Near Eastern, Egyptian, and Greek worlds. Through maritime trade and the presence

of immigrant artisans, Etruria encountered new technologies and aesthetic ideas. This period witnessed the introduction of granulation, filigree, repoussé, and the production of high-karat gold alloys. Workshops flourished particularly in Cerveteri, Tarquinia, and Vetulonia, where craftsmen mastered these techniques to create jewellery of remarkable complexity. The motifs also changed: geometric decoration gave way to rosettes, lotus flowers, griffins, sphinxes, and other designs that blended Eastern iconography with local symbolism. This era produced some of the most celebrated examples of ancient Mediterranean metalwork, demonstrating an extraordinary level of technical and artistic achievement.

Example of this work for instance is the *Etruscan Pilastra* found in Tarquinia from the second quarter of the VII B.C. located in Museo Nazionale Etrusco di Villa Giulia (Fig.1). It represents a remarkable example of early Italic goldsmithing and demonstrates the advanced technical and aesthetic sophistication achieved by Etruscan artisans during the Orientalising period. These ornamental elements, often associated with funerary jewellery or ceremonial dress, reveal not only refined decorative sensibilities but also an extraordinary mastery of metallurgical and micro-ornamental techniques.

From a technical perspective, the production of such a gold *pilastra* required a highly specialised and sequential manufacturing process. The object was generally created from hammered gold sheet of exceptional thinness, obtained through repeated cycles of hammering and annealing. This process allowed artisans to reduce the metal to a workable thickness while preserving its ductility and preventing structural fracture¹⁸. The precision with which the sheet was shaped indicates a sophisticated understanding of the mechanical behaviour of gold and thermal control during fabrication.

The decorative programme of the *pilastra* frequently incorporated *repoussé* and chasing techniques, through which relief motifs were formed by working the metal from both the reverse and obverse sides. Geometric patterns, vegetal motifs, and Orientalising iconography suggest contact

¹⁸ Nestler, G., Formigli, E. *Etruscan Granulation: An Ancient Art of Goldsmithing*. Brynmorgen Press, 2010. p. 17.

with eastern Mediterranean artistic traditions, particularly Phoenician and Near Eastern metalwork. However, the adaptation of these influences into a distinctly Etruscan visual language demonstrates the selective and innovative character of Etruscan craftsmanship rather than mere imitation.

One of the most significant aspects of the craftsmanship lies in the application of granulation (*granulazione*), a technique for which Etruscan goldsmiths became especially renowned. The attachment of microscopic gold granules onto the surface required exceptional technical precision¹⁹. Modern metallographic studies suggest that ancient artisans employed diffusion bonding or colloidal soldering processes capable of joining granules without visibly melting them or altering the surrounding surface. The uniformity of the granules and their controlled arrangement indicate both advanced manual dexterity and a highly organised workshop tradition with specialised technical knowledge transmitted through apprenticeship²⁰.

The manufacture of the object also implies a complex *chaîne opératoire* involving material procurement, alloy preparation, sheet production, decorative execution, and final assembly. Such complexity reflects the existence of specialised workshops operating within aristocratic and ceremonial contexts in major Etruscan centres. The labour investment and technical expertise embodied in the *pilastra* further suggest its function as a status object connected to elite identity, ritual display, and funerary ideology.

Scientifically, the study of these artefacts provides crucial evidence for understanding technological exchange across the Mediterranean during the early first millennium BCE. Analytical techniques such as scanning electron microscopy (SEM), X-ray fluorescence (XRF), and metallographic examination have revealed not only the purity and composition of the gold alloys but also the sophisticated joining methods employed

¹⁹ *Jewellery Through 7000 Years*, British Museum Press, 1978. p.37.

²⁰ "Gold Jewelry Technique: Granulation". [metmuseum.org: https://www.metmuseum.org/es/perspectives/gold-jewelry-techniques-granulation](https://www.metmuseum.org/es/perspectives/gold-jewelry-techniques-granulation) Last seen: 12.05.2026

by Etruscan artisans²¹. These findings continue to challenge earlier assumptions about the technological limitations of ancient craftsmanship and confirm the Etruscans as among the most accomplished goldsmiths of the ancient world.

FIGURE 1. *Pilastra* (17 x 10 cm) decorated with about 80 animals of various types: lions, horses and fantastic animals (mermaids, chimaeras). The animals are obtained from foil, welding two halves worked with a mould decorated with granulation. At the time of gathering, traces of fabric were preserved in the back; it was probably carried centrally, on the chest. Second quarter of the VII Century B.C. Museo Nazionale Etrusco di Villa Giulia, Roma.



Fuente: **Museo Nazionale Etrusco di Villa Giulia, Roma.**

²¹ Manca, R. et al., "Characterization of Castellani nineteenth-century gold jewellery by in situ micro-XRF spectroscopy," *Scientific Reports*, 2022.

The Archaic period continued this evolution, integrating influences from Lydia and the Eastern Greek world. Large disc earrings became emblematic, often composed of concentric rings of granulation and enhanced with coloured glass paste or *repoussé* scenes. The fibula, originally a utilitarian garment fastener, transformed into a highly decorative object, its designs ranging from stylized animals to miniature architectural forms. These innovations illustrate the extent to which Etruscan artisans participated in broader Mediterranean artistic networks while maintaining a distinctive local style. Workshops in Vulci, which produced many of these elaborate pieces, became renowned across the region, and their creations reflect an era of prosperity and international exchange.

Example of this is the *Set of Etruscan Jewellery* found at Vulci in the VI Century B.C. (Fig. 2). These pieces is a key example of Archaic Etruscan goldsmithing and elite funerary display. Dating to the early fifth century BCE, it includes finely crafted ornaments that demonstrate advanced techniques such as filigree and granulation, combined with the use of imported materials like semi-precious stones. Technically, the pieces reveal a highly specialised workshop practice and precise control of metalworking processes, while stylistically they reflect the fusion of local Etruscan traditions with broader Orientalising and early Classical influences. The assemblage highlights both the technical sophistication of Etruscan artisans and the role of jewellery as a marker of status and identity in funerary contexts.

FIGURE 2. Set of Etruscan Jewellery found at Vulci. VI Century B.C. Metropolitan Museum, New York.



Fuente: *Metropolitan Museum, New York.*

During the Classical period, the nature of Etruscan jewellery shifted as artistic priorities changed. From approximately 480 to 300 BCE, granulation and filigree declined in favour, not because the techniques were lost, but because fashion demanded different styles. *Repoussé* continued to be widely used, particularly in funerary ornaments such as bands and necklaces. Jewellery designs reflected contemporary social changes: men and women alike wore heavy pendants, bullae, and elaborate earrings resembling clusters of grapes. Tiaras, spiralled hair ornaments, and layered necklaces were popular, showing how jewellery played an increasingly integrated role in personal adornment. These developments paralleled broader cultural trends in the Mediterranean, where representations of partially nude figures highlighted the relationship between jewellery and the human body.

For instance, in the Broch from Spina located in Museo Archeologico di Ferrara (last quarter of the V Century B.C.) (Fig. 3) we can see that rather than relying on the intricate granulation and filigree typical of earlier Archaic production, the piece privileges a more sculptural and

visually direct language, consistent with the shift toward *repoussé* and bold volumetric forms. Its design reflects the increasing emphasis on bodily display and ornament as an integrated aspect of dress, where jewellery becomes an extension of the human silhouette rather than an isolated decorative object.

In this sense, the brooch can be read as part of a wider Mediterranean trend in which personal adornment responds to changing social codes of visibility, status, and identity, privileging clarity of form and expressive surface over micro-ornamental complexity.

FIGURE 3. *Broch from Spina. (diam. cm 4). Last quarter from V Century B.C. Museo Archeologico di Ferrara.*



Fuente: *Museo Archeologico di Ferrara.*

The Hellenistic period, spanning approximately 300 to 100 BCE, saw Etruscan jewellery maintain earlier forms while gradually becoming more ornate and less technically refined. The influence of Greek and, increasingly, Roman culture contributed to these stylistic changes. Bead necklaces and torcs remained staples, and jewellery became largely unisex. Artisans experimented with adding organic materials such as feathers or animal hair to gold structures, perhaps to create movement or texture. These innovations occurred as Etruria faced political pressure and eventual absorption into Rome, marking the end of its independent artistic traditions but not the disappearance of its influence. (Fig. 4, 5).

FIGURE 4. *Crown from Vulci. (long. cm 21,20). 350 B.C. Museo Etrusco Gregoriano, Vaticano.*



Fuente: *Museo Etrusco Gregoriano, Vaticano.*

FIGURE 5. Earring from Todi: necropoli della Perschiera, tomb I. (long. cm 10,70). Final quarter of the IV Century B.C. Museo Nazionale Etrusco di Villa Giulia, Roma.



Fuente: *Museo Nazionale Etrusco di Villa Giulia, Roma.*

5. “GRANULAZIONE” AND THE ETRUSCAN

“Granulazione” is one of the most complex and fascinating techniques of goldsmith art, and at the same time also one of the most discussed. In fact, the opinions spread about the methods of application are disparate and conflicting, and the various hypotheses formulated so far have not yet provided, in the experimental phase, reliable concrete results.

In goldsmithing, granulation is a decorative technique consisting of welding small golden spheres, called grains, to a subfloor, usually foil, according to a pre-established design. When the grains reach microscopic proportions - in the order of 0.1 mm in diameter - this same technique is called “pulviscle”²².

5.1. HISTORY OF GRANULATION

The earliest examples of granulation known to date come from the royal tombs of Ur in Mesopotamia and date back to 2500 BC. The technique subsequently spread to the neighbouring regions of Asia Minor, Syria, and Palestine, and then to Egypt, Cyprus, and the Aegean-Greek region²³. Further evidence of granulated jewellery has been found in Schliemann's excavations at Troy (2350-2100 BC) and, more recently, at Dahshur in Egypt (tombs of the princesses Mereret and Khnumit, 12th Dynasty, 1991-1778 BC) and in the Minoan region (necropolises of Knossos and Malia, circa 1700 BC). Phoenician-Punic goldsmiths also made considerable use of granulation²⁴.

5.2. GRANULATION IN THE GREEK WORLD

On the island of Crete, thanks to the arrival of metalworkers from Phoenicia and Syria, filigree and inlay techniques were introduced in addition to granulation. Cretan goldsmithing would long dominate the Aegean, competing with the polis of Athens and Corinth²⁵. The granulation technique is also attested among the Mycenaeans (Tomb III of the Inner Circle of Mycenae from the 16th century BC, or examples from

²² Boardman, J. *Greek Gems and Fingers Rings Early Bronze Age to Late Classical*. Thames & Hudson, 1970. p. 203.

²³ Yule, P. “Gold beads of the Samad Late Iron Age, Sultanate of Oman”, in: I.V. Zaitsev (ed.), *Arabian antiquities studies dedicated to Alexander Sedov on the occasion of his seventieth birthday*, Moscow, 2020, 285–294. p. 290.

²⁴ Giardino, C. *I metalli nel mondo antico: introduzione all'archeometallurgia*, Laterza, 2010, p. 102.

²⁵ Mafri, A. *Da Babilonia a Sibari/From Babylon to Sybaris: Popoli e genti da cui veniamo/Peoples and populations: our forefathers*, Gangemi Editore spa, 2010. p. 75.

Pylos dating to around the 14th century BC), and in Cyprus in the late Mycenaean period.

With the decline of Mycenaean culture, granulation seems to have almost completely disappeared for several centuries. It returned to use during the 9th century BC, during the period of Greek colonization of the western Mediterranean. In mainland Greece, examples exist as early as the 8th century BC in Attic Geometric goldsmithing. to AD, particularly on necklace pendants, but granulation became more widespread in Greece starting in the 7th century BC in the goldsmithery of the Orientalizing period.

5.3. DIFFUSION OF GRANULATION DURING THE ORIENTALIZING PERIOD

At the end of the 8th century BC, with the beginning of the Orientalizing period, thanks both to the role of the Greeks as intermediaries with the East and the role of the Phoenicians who founded colonies in Sicily, Sardinia, and Spain, the granulation technique began to gradually emerge throughout the Mediterranean area²⁶.

And it is precisely Phoenician, or at least Eastern, craftsmen who are responsible for introducing new techniques in the working of noble metals and gold to Italy, and to Etruria in the final phase of the Villanovan period²⁷. And it was in Etruria, precisely during the Orientalizing period, that some of the highest peaks of granulation were reached, reaching its extreme potential in terms of grain fineness and decorative motif complexity (e.g., Cerveteri, Regolini-Galassi tomb, Vatican Museums). It was also thanks to them that, in the 7th century BC, the so-called “silhouette”²⁸ technique was born jewellery was decorated with a dense field of finely ground grains. This was the period in which the application of granulation reached its peak of refinement (e.g., Vetulonia, Tomb of the Littore, Archaeological Museum of Florence). In the following centuries, it would play an increasingly less important role,

²⁶ Opus cit. Jochem Wolters, 1982.

²⁷ Bartoloni, G. VILLANOVIANA, Cultura, in Enciclopedia dell'arte antica, Roma, Istituto dell'Enciclopedia italiana, 1997.

²⁸ Opus cit. Jochem Wolters, 1982.

and with changing fashions, the granulation technique would gradually decline, until its complete disappearance.

5.4. THE RESURGENCE OF INTEREST

Modern interest in this sophisticated goldsmithing technique dates to the late eighteenth and early nineteenth centuries, following the excavations of Pompeii and Herculaneum in southern Italy, which uncovered magnificent pieces of jewellery. To meet the growing demand, goldsmiths of the time began creating jewellery that echoed ancient tastes and techniques. Among the most famous were the artisans of the Castellani workshop. Despite achieving impressive results, Alessandro Castellani admitted, on more than one occasion, that the ancients possessed a special chemical process for bonding the small grains, a process he still didn't know about. It wasn't until 1933 that the next step in the history of granulation took place, when Henry Littledale patented a brazing process (a particular type of soldering) using a copper compound, which bore some resemblance to ancient methods²⁹.

6. THE ETRUSCAN REVIVAL

The Etruscan Revival, emerging in Europe during the eighteenth and nineteenth centuries, was deeply intertwined with this rediscovery of ancient craftsmanship. The enthusiasm generated by excavations encouraged jewellers to attempt to replicate ancient techniques, especially granulation. Modern goldsmiths experimented extensively but found themselves unable to achieve the seamless joins characteristic of Etruscan work. The Castellani workshop in Rome became the foremost centre for Revival jewellery. Fortunato Pio Castellani and his son Alessandro dedicated themselves to studying ancient pieces, attempting to reverse-engineer the methods used. Although their results were visually

²⁹ We have very limited information about his work but in 1936 he was featured multiple of times in the article *Industrial Arts Journal* (Volume 1, NO 2, pages 122-128). His work was patented on 23rd March, 1933: patent number 415181 <https://patents.google.com/patent/GB415181A/en>

impressive, Alessandro repeatedly acknowledged that the exact ancient technique remained elusive³⁰.

A significant development occurred in 1934 when Henry Littledale patented a brazing technique that used copper compounds to produce bonds like those seen in ancient, granulated jewellery. While this discovery came too late for Victorian Revival jewellers, it validated the scientific suspicion that the ancients had employed a chemical process rather than a simple mechanical or solder-based method. The pursuit of granulation thus contributed not only to artistic innovation but also to advancements in metallurgy and chemistry³¹.

Victorian Britain proved fertile ground for the Etruscan Revival due to its economic prosperity, expanding global trade in precious resources, advancements in manufacturing, and growing public interest in archaeology. Queen Victoria's enthusiasm for historical styles influenced contemporary fashion, and the unearthing of ancient sites across Europe fed the societal appetite for objects that evoked antiquity. Revival jewellers integrated Etruscan motifs into pieces that appealed to Victorian tastes for opulence, sentimental symbolism, and exotic imagery. Lions, sphinxes, palmettes, mythological figures, and geometric rosettes appeared alongside coloured gemstones, matte gold surfaces, and elaborate patterns of granulation and filigree. These pieces represented both homage to the ancient world and expressions of Victorian sophistication³².

The scientific, cultural, and ideological ramifications of the Etruscan Revival were extensive. Efforts to reproduce ancient techniques spurred advancements in metalsmithing and the study of ancient technologies. Museums across Europe and the United States expanded their collections of both ancient and Revival jewellery, shaping the development of art history and archaeology as academic disciplines. The demand for

³⁰ Munn, G. C. *Castellani and Giuliano: revivalist jewellers of the 19th century*. Rizzoli, 1984.

³¹ Soros, S. W., Walker, S., Bard Graduate Center for Studies in the Decorative Arts, Design, and Culture, Museo Nazionale di Villa Giulia, & Gilbert Collection. (2004). *Castellani and Italian archaeological jewelry*. Published for the Bard Graduate Center for Studies in the Decorative Arts, Design, and Culture, New York by Yale University Press.

³² Moretti Sgubini, A.M. *La Collezione Augusto Castellani*, L'Erma di Bretschneider Press, 2000. pp. 167-202.

antiquities sometimes encouraged illicit excavations, raising ethical questions that continue to influence heritage policy today. Politically, the Revival intersected with movements for national identity. In Italy, interest in the Etruscan past bolstered narratives of cultural continuity and supported the Risorgimento, the movement for unification. In Britain, the Revival aligned with Victorian ideals of cultural stewardship and intellectual refinement.

Etruscan Revival jewellery stands at the intersection of historical scholarship and artistic reinvention. It represents a dialogue between ancient artisans whose techniques were nearly lost to time and modern jewellers who sought to revive and reinterpret them. The movement highlights how archaeological discovery can reshape contemporary creative practices, prompting new technologies, aesthetic philosophies, and cultural identities. It also underscores the enduring appeal of the ancient Mediterranean world, whose artistic and technological achievements continue to inspire admiration and inquiry.

Through its blend of scientific curiosity, artistic ingenuity, and cultural fascination, the Etruscan Revival remains a testament to the power of the past to shape the present. It reveals how the threads of gold found in ancient tombs can weave together centuries of human creativity, linking the artisans of Etruria with the jewellers of Victorian Europe and the scholars of today. By examining the evolution of Etruscan jewellery, the circumstances of its rediscovery, and the profound influence it exerted on modern craftsmanship, we gain insight into the dynamic relationship between archaeology and the decorative arts. The Revival not only transformed nineteenth-century jewellery but also enriched our understanding of a civilization whose artistry continues to captivate the modern imagination.

The evolution of scholarship on Etruscan material culture throughout the nineteenth and twentieth centuries further enriched the intellectual backdrop in which the Etruscan Revival developed. Early antiquarians, working with limited linguistic evidence and incomplete archaeological documentation, interpreted Etruscan society through a mixture of speculation, comparative mythology, and aesthetic evaluation. Their accounts often romanticised the Etruscans as a mysterious people possessing lost knowledge, a conceptual framing that resonated strongly

with Victorian sensibilities. As archaeological methodologies modernised—including stratigraphic excavation, laboratory-based analysis of metal alloys, and systematic typological classifications—scholars gained a clearer picture of Etruscan socio-economic organisation, trade networks, and technical practices. These developments provided jewellers and designers with increasingly accurate models from which to draw inspiration, even if the revivalist pieces were never meant to be perfect replicas. Rather, they functioned as creative re-engagements with an imagined antiquity, filtered through contemporary materials, tastes, and technological possibilities.

Another critical dimension in the movement's expansion was the circulation of Etruscan artefacts within the art market. As excavations intensified, thousands of antiquities were dispersed across private collections, museums, and commercial dealers, particularly in Rome, Florence, Paris, and London. The presence of these objects in public exhibitions, auctions, and scholarly catalogues made the Etruscan aesthetic widely visible. For Victorian consumers, owning jewellery inspired by Etruscan masterpieces became a means of participating in a cultured, historically informed lifestyle. For jewellers, the constant flow of artefacts provided continuous sources for stylistic innovation. Museums such as the British Museum and the Louvre contributed significantly to the dissemination of the Etruscan aesthetic, commissioning detailed drawings, plaster casts, and catalogues that allowed artists to study the material even without direct access to the originals. This interplay between archaeology, collecting practices, and artistic production formed a rich ecosystem in which the Etruscan Revival could flourish.

6.1. THE IMPACT OF THE ETRUSCAN REVIVAL TO ART AND CULTURE

The symbolic dimensions of Etruscan Revival jewellery also extended beyond superficial aesthetic appeal. For many Victorians, antiquity carried moral authority. The perceived nobility and refinement of the Etruscans—especially their craftsmanship—were seen as embodying virtues that industrial society risked losing. Revival jewellery, therefore, acted not only as ornament but as a tangible connection to an idealised past. The emotional resonance of wearing something modelled on ancient prototypes

cannot be overstated. It allowed individuals to craft identities informed by classical learning, cosmopolitan curiosity, and an appreciation for the arc of history. Such meanings were amplified by the Victorians' acute awareness of mortality, remembrance, and legacy, themes deeply embedded in Etruscan funerary practices. The Etruscans' elaborately decorated tombs suggested a culture profoundly attentive to the afterlife, a sensibility that Victorians—surrounded by memento mori art and expanding graveyard architecture—found both familiar and evocative.

Within artistic and cultural circles, the Etruscan Revival became intertwined with broader intellectual movements such as Romanticism, Historicism, and burgeoning nationalism. In Italy, which was undergoing political unification in the nineteenth century, the Etruscans were reimagined as proto-Italians, contributing to a unifying national narrative. Etruscan motifs appeared in architecture, sculpture, interior decoration, and printed materials, symbolising an indigenous cultural heritage distinct from that of Greece or Rome. The jewellery crafted by Castellani and his contemporaries thus acquired an additional layer of significance: it was not merely a revival of ancient style but also a statement about Italian identity, heritage, and artistic lineage. This nationalist dimension intersected with international fascination, giving revival jewellery a cosmopolitan character even as it gestured toward local pride.

When scientific advancements in materials analysis began in the twentieth century, they revealed the complexities of ancient goldsmithing in unprecedented detail. Techniques such as metallography, scanning electron microscopy, and spectrographic analysis demonstrated that Etruscan artisans possessed sophisticated knowledge of alloys, surface treatments, and chemical bonding far earlier than previously assumed. The precision of ancient granulation continues to astonish modern researchers. Laboratory studies have confirmed that Etruscan goldsmiths often worked with high-purity gold, using controlled heating techniques and copper compounds to fuse granules without visible solder lines. The revivalist jewellers, despite their remarkable achievements, could only approximate this level of mastery. The contrast between ancient and modern techniques underscores the extraordinary level of

innovation achieved by Etruscan artisans and reinforces the importance of archaeological science in contextualising their achievements.

7. CONCLUSIONS

The Etruscan Revival emerges, in analytical terms, not as a linear artistic movement but as a historically layered system of cultural translation in which archaeological discovery, technological ambition, and ideological projection converged. Its significance lies less in stylistic imitation than in the way it continuously reinterpreted antiquity to serve shifting modern frameworks of meaning, value, and identity.

At its core, the movement demonstrates that Etruscan jewellery functioned as both material artefact and epistemic object. In its ancient context, it encoded social hierarchy, ritual practice, and technical expertise; in its nineteenth-century reception, it became a source of reconstructive knowledge through which modern artisans and scholars attempted to recover lost technologies. However, this “recovery” was never neutral. The revival process selectively extracted visual and technical elements—particularly granulation, filigree, and matte gold surfaces—while detaching them from their original cultural, funerary, and symbolic frameworks. What resulted was not restoration, but reinterpretation shaped by modern aesthetic and ideological priorities.

The analysis of the Revival across different geographic and cultural contexts reveals that its meaning was never stable. In Victorian Britain, it functioned as a critique of industrialisation and mass production, aligning handcrafted antiquity with moral and aesthetic authenticity. In the United States, it operated as a marker of elite cultural aspiration within the Gilded Age, where Etruscan-inspired jewellery signalled proximity to European aristocratic traditions. In Italy, it acquired a nationalist dimension, contributing to the construction of a pre-Roman cultural genealogy that supported unification narratives. These divergent appropriations demonstrate that “Etruscan” style was not a fixed historical reference, but a flexible cultural signifier adapted to local ideological needs.

Technologically, the Revival exposes a productive tension between historical admiration and material limitation. Despite intensive

experimentation by workshops such as the Castellani family, nineteenth-century goldsmiths were unable to fully replicate the microstructural precision of ancient granulation. This gap between ancient and modern production techniques is analytically significant: it reveals that the Etruscan aesthetic was inseparable from a lost technological knowledge system, one that modern science has only partially reconstructed. Consequently, the Revival inadvertently contributed to the development of experimental archaeology and metallurgical science, shifting the study of antiquity from visual emulation toward material analysis.

From a historiographical perspective, the movement illustrates how archaeological knowledge is co-produced through excavation, collecting, publication, and artistic response. Museums, private collections, and commercial networks did not merely disseminate Etruscan artefacts; they actively shaped the categories through which those artefacts were understood. The “Etruscan style,” as it circulated in catalogues and revival jewellery, was therefore an interpretive construct formed at the intersection of scholarship, commerce, and design practice.

In broader cultural terms, the endurance of the Revival into contemporary jewellery design indicates that its significance lies not in historical accuracy but in its capacity to operate as a model of creative antiquity. Modern revivals of granulation and filigree are not attempts to reconstruct Etruscan practice in a strict archaeological sense, but rather to re-engage with its perceived values: material authenticity, technical refinement, and symbolic density. This continued relevance reflects a shift in how antiquity is mobilised today—from a source of stylistic authority to a framework for discussing sustainability, craft ethics, and material consciousness.

Ultimately, the Etruscan Revival reveals that antiquity functions less as a recoverable past than as an active interpretive field. Its history demonstrates that cultural memory is produced through recursive acts of looking, copying, and transforming, where each generation constructs its own version of “the ancient.” In this sense, Etruscan Revival jewellery should be understood not as a revival of a lost art, but as a continuous negotiation between historical evidence and creative imagination. Its enduring significance lies precisely in this instability: it is a form that exists

simultaneously as archaeology, art, and cultural projection, bridging temporal distances while constantly redefining what antiquity means in the present.

8. REFERENCES

- AA. VV., (1984) *Gli Etruschi. Una nuova immagine*, Giunti Martello.
- AA. VV., (1978) *Jewellery Through 7000 Years*. British Museum Press.
- Bartoloni, G. (2010) *La cultura villanoviana. All'inizio della storia etrusca*. Carocci.
- Bianchi Bandinelli, R. (2005) *L'arte etrusca*, Editori Riuniti.
- Bloch, R. (1960) *Gli Etruschi*, Garzanti.
- Boardman, J. (1970) *Greek Gems and Fingers Rings Early Bronze Age to Late Classical*. Thames & Hudson.
- Cristofani, M.; Martelli, M. (1983) *L'oro degli Etruschi*. Istituto Geografico de Agostini.
- Giardino, C. (2010) *I metalli nel mondo antico: introduzione all'archeometallurgia*, Laterza.
- Gold Jewelry Technique: Granulation. [metmuseum.org:
https://www.metmuseum.org/es/perspectives/gold-jewelry-techniques-granulation](https://www.metmuseum.org/es/perspectives/gold-jewelry-techniques-granulation) Last seen: 12.05.2026
- Mafri, A. (2010) *Da Babilonia a Sibari/From Babylon to Sybaris: Popoli e genti da cui veniamo/Peoples and populations: our forefathers*, Gangemi Editore spa.
- Manca R. et al., "Characterization of Castellani nineteenth-century gold jewellery by in situ micro-XRF spectroscopy," *Scientific Reports*, 2022.
- Moretti Sgubini, A.M. (2000) *La Collezione Augusto Castellani, L'Erma di Bretschneider* Press.
- Munn, G. C. (1984) *Castellani and Giuliano: revivalist jewellers of the 19th century*. Rizzoli.
- Nestler, G., Formigli, E. (2010) *Etruscan Granulation: An Ancient Art of Goldsmithing*. Brynmorgen Press.
- Soros, S. W., Walker, S., Bard Graduate Center for Studies in the Decorative Arts, Design, and Culture, Museo Nazionale di Villa Giulia, & Gilbert Collection. (2004). *Castellani and Italian archaeological jewelry*. Published for the Bard Graduate Center for Studies in the Decorative Arts, Design, and Culture, New York by Yale University Press.
- Yule P., "Gold beads of the Samad Late Iron Age, Sultanate of Oman", in: I.V. Zaitsev (ed.), *Arabian antiquities studies dedicated to Alexander Sedov on the occasion of his seventieth birthday*, Moscow, 2020, 285–294.

LA MUJER SUBLIMADA Y ANTINÓMICA:
CORPORALIDAD, IDENTIDAD FEMENINA Y ECOS
VISUALES EN VANESSA BEECROFT

IGNACIO ASENJO FERNÁNDEZ
Universidad Complutense de Madrid

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo pretende mostrar el arquetipo de *la mujer sublimada y antinómica*, y relacionarlo con la obra de la artista italoamericana Vanessa Beecroft a través de las protagonistas que actúan en sus *performances* y de sí misma. La idea de proponer de manera conjunta un concepto alternativo no convencional sobre esta identidad corporal femenina, se refuerza potenciando los medios y modos de presentación pública de sus actividades artísticas, que tienen como principio básico la planificación y el contacto «indirecto» con el espectador.

La exploración y combinación de esa multiplicidad de ideas, lenguajes, significados y autodefiniciones, estereotipadas o no, permite reflexionar sobre este paradigma posmoderno de mujer, provocando cambios importantes no solo en la praxis y la teoría artística de Beecroft, sino también en la incidencia social del espectador «pasivo» que las interpreta y da sentido por medio de sus propias experiencias y emociones. A lo largo del discurso, se determinarán los atributos peculiares de este arquetipo paradigmático corporal.

2. OBJETIVOS

El objetivo general del presente estudio es reflexionar sobre este modelo de mujer. El marco proposicional surge como resultado de un proceso que exige una revisión de cómo pensar el cuerpo femenino. Su aplicación al arte requiere que la manifestación arquetípica de esa

multiplicidad cambiante de la experiencia femenina, se asocie tanto a su mundo exterior como a su interior.

Analizar la *performance* y el arte corporal como manifestaciones artísticas que, si bien heredan ciertos ideales de la modernidad —como la integración entre arte y vida o la disolución de la representación tradicional—, incorporan al mismo tiempo los fundamentos del pensamiento posmoderno, configurando nuevos modos de percepción, relación y producción de sentido en el contexto contemporáneo.

Por otra parte, considerar los caracteres genéricos y específicos que definen a *la mujer sublimada y antinómica*, supervisando la obra de Beecroft, supone el planteamiento de diversas metas concretas que constituyen el fin o intento a que se encaminan los argumentos en pro y en contra del asunto actual. Se exponen seguidamente:

- Examinar cómo las prácticas del arte corporal y las *performances* rompen con las concepciones lineales de espacio y tiempo, proponiendo una experiencia fragmentaria, simultánea y multidimensional de la realidad.
- Explorar el papel de la mujer en la *performance* posmoderna como sujeto visible y agente creador de nuevas metáforas corporales que redefinen la mirada, el conocimiento y las formas de reconocimiento social.
- Considerar los conceptos de la feminidad y corporalidad en el arte posmoderno como un espectro con polos opuestos (feminidad/corporalidad tradicional vs. feminidad/corporalidad actual) y como un recurso anfibológico que, de manera consecuente, puede interpretarse de múltiples maneras, generando ambigüedad para crear un determinado efecto artístico.
- Identificar las estrategias artísticas que introducen la hibridación entre lo real y lo ficticio, impulsada por la influencia de los medios digitales.
- Analizar la incorporación de elementos transculturales (subculturas, etnias, mujeres, diversidad sexual, etcétera) como

forma de cuestionar las jerarquías culturales y de fomentar la apertura y la transgresión dentro de una sociedad globalizada.

- Valuar el tránsito de valores estéticos hacia valores deontológicos dentro de las prácticas artísticas contemporáneas, considerando el compromiso social y político de las *performances* como medio para revelar los mecanismos de poder y promover la reflexión crítica.
- Reflexionar sobre la noción de *tableau vivant*, entendido como proceso de construcción colectiva y de diálogo permanente entre artista, modelos estables, espectadores y contextos.
- Valorar la responsabilidad y el compromiso ético del arte posmoderno frente a la complejidad del mundo actual, reconociendo su potencial transformador sin renunciar a la autenticidad y la intensidad creativa.

3. METODOLOGÍA

La presente investigación adopta una metodología de enfoque atributivo y de carácter interpretativo (Taylor y Bogdan, 1984), centrada en el análisis de las prácticas del arte corporal desarrolladas por Vanessa Beecroft como estrategias de acción simbólica y discursiva. El estudio considera el cuerpo femenino no solo como objeto de representación, sino como agente activo y espacio de enunciación desde el cual se construyen nuevos significados y se cuestionan las estructuras de poder establecidas. Este planteamiento permite al observador aproximarse a su obra y examinar el contenido detenidamente desde la contigüidad y la familiaridad, creando para sí unos vínculos psicológicos y receptivos con el entorno artístico.

La investigación se fundamenta en la observación y el análisis crítico de sus *performances* y obras corporales, que reivindican el cuerpo femenino como territorio de reflexión, resistencia y re-significación. A través de estas prácticas, se busca identificar cómo la artista reconfigura el lenguaje simbólico y desafía los signos culturales que históricamente han excluido o silenciado la voz femenina.

Asimismo, se emplea una metodología hermenéutica (Ricoeur, 1985; Lafuente, 1998; Ríos, 2005) para interpretar el modo en que los gestos, los discursos y las acciones corporales de las modelos en las *performances* generan nuevos referentes y desplazan las jerarquías tradicionales entre significantes y significados, o viceversa. Este enfoque permite comprender el cuerpo como un espacio de pensamiento y de espiritualidad, en consonancia con la idea de «pensar desde y con el cuerpo», superando la visión fragmentaria que lo ha reducido a mero objeto de contemplación. Esto ayuda a diferenciar lo que se debate de lo que se presenta como condición necesaria para que haya reciprocidad.

Finalmente, la investigación reconoce el cuerpo femenino como un territorio en constante transformación —una «zona de riesgo», en palabras de Susana Torres Molina (2000)—, donde se confrontan las tensiones entre autenticidad y normatividad cultural. De este modo, el cuerpo se consolida como recurso metodológico y epistemológico central para el estudio de las prácticas artísticas posmodernas desde una perspectiva feminista.

De un modo concreto, el fundamento metodológico de este estudio, dirigido hacia la díada identidad corporal femenina/praxis artística, se realiza en torno a cinco enfoques de trabajo. El primero reseña los fundamentos artísticos de la era posmoderna. El segundo apunta los conectores discursivos que se dan en el arte. El tercero expone el poder de la identidad de pensamiento en las mujeres desde un espacio de resistencia política y feminista. El cuarto fija el significado y la naturaleza de *la mujer sublimada y antinómica* con una exposición clara y exacta de los caracteres genéricos y diferenciales de su persona. Y el quinto reflexiona sobre la identidad y la representación de la mujer en la obra de Vanessa Beecroft, ejemplificando lo que se dice con imágenes de algunas de sus *performances*. No constituyen, ciertamente, temas novedosos en el ámbito del arte femenino posmoderno; no obstante, siempre cabe la posibilidad de que emerjan nuevos datos.

Seguidamente, se desarrollan las cinco líneas estratégicas destinadas a analizar la mencionada dualidad desde una óptica global.

3.1. LOS FUNDAMENTOS ARTÍSTICOS DE LA ERA POSMODERNA

La difundida opinión de que la génesis de la creación artística sobrevino a la modernidad bifurcada en dos fundamentos —uno deliberado o intencionado por la [el] artista y otro azaroso y sin reglas aparentes— ha sido, desde hace mucho, un lugar común de la historiografía del arte a través del tiempo y el espacio. Dicho origen creativo, caracterizado en la posmodernidad por la ruptura con los ideales del arte moderno, adoptará a la sazón rasgos distintivos como la diversidad, la hibridación, la fragmentación o la crítica a las grandes narrativas, manifestándose mediante la combinación ecléctica, e incluso la apropiación, tanto de ideas como de posibilidades y elementos de diversos estilos.

La era posmoderna marca la llegada de una sociedad postindustrial en la que se desmoronan las estructuras tradicionales sustentadas en la propiedad, la lógica instrumental y el dominio del capital burgués. En su lugar, emerge un nuevo modelo social centrado en la información y los servicios, donde cobran protagonismo las políticas de la identidad y la diferencia, representadas por movimientos como el feminismo y las reivindicaciones étnicas. La profunda transformación del tejido social resultante del proceso de globalización genera complejas dinámicas de interacción entre los medios de comunicación, al tiempo que impulsa nuevas estructuras de organización empresarial (como las compañías multinacionales y transnacionales), y en especial, promueve, en palabras del crítico y teórico literario estadounidense Fredric Jameson: «el campo de fuerzas dónde deben abrirse paso impulsos culturales muy diversos, formas residuales y emergentes de la producción cultural» (2001, 28).

En términos generales, la posmodernidad se caracteriza por una reflexión que encuentra su expresión en las manifestaciones del arte corporal. Cuando pensamos de un modo concreto en las ideas y teorías relacionadas con el cuerpo de la mujer, podemos imaginar una figura que representa ciertos ideales y símbolos. Esta imagen suele ser vista como una representación que ha evolucionado con el tiempo y que refleja cambios sociales y culturales. A través de la historia, esta idea ha tenido un papel importante en cómo la sociedad percibe y expresa la identidad femenina, especialmente en la mencionada era, donde el arte y la

cultura han jugado un papel fundamental en dar forma a esa imagen compleja, múltiple y heterogénea de la feminidad, a saber: «*la mujer sublimada y antinómica*», referida anteriormente.

Realmente, el fenómeno posmoderno, que a veces se lo denomina tardomoderno (Beuchot 2009), hipermoderno (Lipovetsky 2008), sobremoderno (Augé 2007) o modernidad líquida (Bauman 2004), de reacción contra la modernidad, aunque no será igual en todos los casos, ya que o bien cuestionará un aspecto y conservará otro, o bien romperá con cualesquiera, supondrá de modo indudable exacerbación y construcción de identidad, como proceso a través del cual la persona —mujer modelo, o artista, en este contexto— desarrollará un sentido de sí misma, reconociéndose como un individuo único y diferente, pero también como parte de diversos grupos sociales y culturales.

3.2. LOS CONECTORES DISCURSIVOS EN EL ARTE

Este estudio no cuestiona la existencia de ese debate entre un principio premeditado, proyectado y pensado, y uno fortuito, que sucede inopinada y casualmente durante el proceso creativo. Antes bien, anhela plantear aquí otro tipo de fundamento, a saber: aquel que reconoce una gran diversidad de principios germinales que, por su carácter divergente, dependen fundamentalmente de la [/el] artista y del conjunto de valores o bienes culturales acumulados por tradición o herencia. Esto es, aquel que queda al arbitrio de una distribución ordenada de los varios puntos que puede abrazar la proposición del discurso artístico, con un enfoque en la experiencia individual y la reflexión sobre la cultura contemporánea. Y en concreto, desde la perspectiva de una subjetividad corporal: la femenina.

Reflexionar sobre el problema de los conectores discursivos en el arte es un paraje muy disputado que obedece a dos principios: 1) La cualidad de los seres humanos (las [/los] artistas), que se modifica por la educación. 2) La idiosincrasia de cada individuo creador, que se ajusta a su temperamento, carácter, naturaleza, etcétera, distintivos y propios. Se trata, a fin de cuentas, de dos proposiciones generadoras del desarrollo armónico y la plenitud de cada ser, en cuanto tal ser, siguiendo su propia e independiente evolución. De hecho, el arte es un proceso humano con una función

evolutiva; expresa emociones, transmite ideas, formula preguntas o provoca reflexiones, de ahí que se considere su aspecto teleológico.

A este respecto, conviene subrayar que la artísticidad, como fenómeno inherente a cada obra de arte, es una «cualidad omnívora», pues la semiótica estética «se alimenta» tanto de los caracteres formales y significantes, ya sea a través de elementos visuales, conceptuales o emocionales diferenciadores, como de las circunstancias y particularidades plásticas, sobre todo las materiales, expresivas y descriptivas, así como las comunicadoras y verbales. Y dentro de este escenario, la obra creada es una manifestación del proceso de transformación de la artísticidad al arte, el cual depende, entre otros aspectos, de la voluntad y la intencionalidad creadoras, la ideación, la presentación de la obra, la subjetividad de la [/el] artista, o las acciones que dirige a los demás; por eso, para mostrar su obra y buscar la aprobación del público, «transforma su entorno en un espacio de exhibición» (Groys 2023, 48).

3.3. EL PODER DE LA IDENTIDAD DE PENSAMIENTO EN LA MUJER

Al mismo tiempo, pensar sobre el cuerpo —en este marco, el femenino desnudo— también es un espacio debatido, un nexo común y símbolo de deseo, lascivia, odio e incluso de política social. En realidad, la estética corporal femenina es un terreno de disputa política. Así, el cuerpo se convierte en eje de discusión y medio de expresión de las contradicciones propias de la sociedad posmoderna, funcionando casi como un espacio de resistencia política:

El cuerpo es precisamente el campo de batalla del poder, y el instrumento idóneo para su acción, por su carácter múltiple, impredecible, susceptible de ser usado de formas casi infinitas según los dictados culturales. Además el poder se centra en el cuerpo porque éste supone siempre un peligro potencial, la acción del poder sobre él tiene que ser reiterada, nunca es definitiva (Azpeitia 2001, 274).

Todo arte representativo del cuerpo de la mujer es virtualmente político en la medida en que es utilizado para influir en nuestras opiniones o en nuestros actos. Cualquier obra artística que se considere autónoma y trate este tema tiene un carácter político, ya que refleja actitudes y valores; aunque, cabe preguntarse también, como advierte Jaime

Brihuega, «si al arte le queda algo de capacidad para ser eficazmente político» (Brihuega 2015, 30).

Desde una perspectiva feminista, un desnudo plantea varias suposiciones que pueden ser cuestionadas por una falta de acuerdo o armonía, ya sea en ideas, sentimientos o situaciones, como por ejemplo, la idea de la pasividad y actividad de la mujer, el ideal de belleza juvenil y su opuesto, o la percepción de armonía y desarmonía en la figura femenina, entre otros. El artículo de Laura Mulvey «Placer visual y cine narrativo» de 1975, publicado en *Screen*, influyó mucho en la teoría feminista. Aplicó el psicoanálisis al cine, mostrando cómo el inconsciente patriarcal estructura la narrativa cinematográfica, convirtiéndose en una herramienta política para entender el género y el poder (Mulvey 2001).

Precisamente, considerando el contexto aludido respecto al poder patriarcal ejercido sobre la mujer, la psicoanalista Natividad Corral explica que la exploración de la memoria corporal, menos influenciada por la *identidad de pensamiento* en las mujeres en comparación con los hombres, constituye un acto de resistencia ante el dominio: «Si la ideología ha opuesto conceptualmente mujer a cultura es debido a que la cultura (...) es en gran medida barbarie, dominio de la pulsión de muerte sobre el acontecimiento que es cada vida humana» (Corral 2005, 201).

Aparte de todo, lo corporal es también sagrado y artificial, reflejo no solo de identidad, sino de raza y género, y a la vez nos une y separa en su expresión pública. Pero el cuerpo femenino es más. Es el de la oposición, de la lujuria, de la capacidad de entender y comprender, de la sustancia puramente espiritual, de la desavenencia de voluntades u opiniones, del dolor sin satisfacción, de la sinrazón y el sinsentido, de la entrega y la pasión, y específicamente de la transferencia, dado que transmite tanto la vida como su memoria. De hecho, parece factible en el mismo la convivencia de *identidades múltiples y cambiantes*.

3.4. LA MUJER SUBLIMADA Y ANTINÓMICA

Teniendo en cuenta estas teorías y otras complementarias, en torno al cuerpo femenino se perfila la imagen de la referida *mujer sublimada y antinómica*, un «nuevo topos», cuyo concepto progresista y renovador es presentado de

una manera diferente, otorgándole una nueva perspectiva. Su esquema congénito posee valor simbólico para formar parte del inconsciente colectivo y expresivo, siendo a la vez una esfera muyavenida con la acción artística en todos los tiempos, pero de manera especial en la posmodernidad.

A la luz de lo expuesto antes, con este trabajo se propone explorar de manera más específica cómo la artista italoamericana Vanessa Beecroft (Génova, 1969) reinterpreta en sus actividades artísticas —es decir, hace presente en la conciencia— la manifestación arquetípica de esa multiplicidad cambiante, tanto exterior como interior, que se asocia a la experiencia femenina de *la mujer sublimada y antinómica*. Para Beecroft, una de las artistas contemporáneas más acreditadas y disruptivas, la ambigüedad de la feminidad física es objeto de su devoción, lo cual estimula la imaginación de quien descubre su obra.

Beecroft desarrolla, desde los años noventa, una obra centrada en el cuerpo femenino como espacio de tensión entre idealización y contradicción. Sus *performances*, protagonizadas por grupos de mujeres desnudas o ligeramente vestidas organizadas de forma coreográfica y casi escultórica, construyen el mencionado arquetipo de mujer: una figura exaltada estéticamente, pero atravesada por conflictos de identidad, cosificación y alienación.

Su lenguaje visual, influido por la moda, la publicidad y la cultura de masas posmoderna, desdibuja las fronteras entre arte y espectáculo. A través de la uniformidad, la inmovilidad y la despersonalización de los cuerpos, Beecroft cuestiona los estereotipos femeninos y propone una reflexión crítica sobre la representación, la condición de la mujer en la sociedad contemporánea y la conciencia que dicha colectividad tiene de ser ella misma y distinta a las demás.

En las siguientes líneas se intentarán desvelar estas y otras cuestiones que, si bien llegan a afrentar, también son contingencias artísticas que se deben considerar cuando el cuerpo femenino se estereotipa o transfigura en las *performances* de Beecroft.

Primero y antes que nada, es importante fijar el significado y la naturaleza de *la mujer sublimada y antinómica* con una exposición clara y exacta de los caracteres genéricos y diferenciales de su persona.

En la posmodernidad, es un arquetipo complejo que refleja una contradicción inherente entre la exaltación de su figura y las tensiones que surgen en torno a su papel social y cultural. Sublimar, en este ámbito, significa engrandecer, ensalzar y elevar a la mujer a un estatus muy excelente, extraordinariamente primoroso o idealizado, rozando lo divino, mientras que la antinomia revela la contradicción entre esa exaltación y las limitaciones, conflictos internos o sociales que enfrentan las mujeres en su realidad cotidiana. Este personaje, por tanto, es un símbolo de la dualidad entre la percepción idealizada y la realidad contradictoria y variable que vive la mujer, *per se*, en diferentes épocas y culturas.

Históricamente, este modelo paradójico de fémica ha sido omnipresente en la civilización occidental, desde las diosas de la antigüedad como Atenea o Isis, hasta las figuras, en la tradición cristiana, de la Magdalena evangélica —«que entrelaza con su alargado cabello los pies de Cristo» (Serraller 2006)—; Eva —que se asocia a su pluralidad: costilla, vida, tentación, fertilidad, sufrimiento, dolor, subordinación... (Lerner 2017)—; o María, la madre de Jesús —a quien en ocasiones también se le denomina «la Segunda Eva»—. Todas representan tanto la pureza y la elevación espiritual en la religiosidad popular como la hibridez y la pérdida en la subjetividad irreligiosa.

En la literatura y la historia, personajes como Juana de Arco o Cleopatra VII ejemplifican asimismo esta dualidad: por un lado, son figuras de poder y sublimación, y por otro, enfrentan contradicciones y conflictos internos o sociales, describiendo la fenomenología de las pasiones, deseos, apetitos, impulsos, necesidades o instigaciones y su carácter correlativo, especialmente en relación con la experiencia subjetiva y la conciencia. En la actualidad, este arquetipo sigue vigente, aunque en formas más variadas y a menudo más críticas, reflejando tanto una reacción y conformidad con los movimientos feministas como una resistencia pasiva a los cambios en los roles de género.

El carácter de *la mujer sublimada y antinómica* se manifiesta en su retrato a través de la alteración, inversión o perturbación de patrones corporales tradicionales. Ejemplos de esta contradicción abundan en la historia del arte: desde las Venus de Botticelli, que exaltan la belleza idealizada, pasando por las mujeres fatales de ondulante cabellera de

Rossetti, hasta los modelos de Helmut Newton, que combinan la seducción con una cierta dureza. En el arte contemporáneo, artistas como Cecily Brown, Pipilotti Rist o la propia Beecroft utilizan imágenes sexuales, que no parecen ser eróticas, con una perspectiva femenina fuerte, transmitiendo autoridad y presencia en lugar de sensualidad. La potencia de su representación puede resultar intimidante para los hombres. De hecho, sus obras generan un discurso sobre la diversidad, la alteridad y la identidad femenina, vinculada a la tercera ola del feminismo (Walker 1992). Esto contribuye a la construcción de una visión plural y en constante evolución de lo que significa «ser mujer».

Fruto de esta situación, la voluntad de *la mujer sublimada y antinómica* actúa en un proceso diacrónico, donde a largo plazo, su imagen evoluciona, enfrentándose a las restricciones y expectativas sociales, y a la vez, cuestionando y transformando esas mismas estructuras. En atención a lo cual, puede decirse que esta mujer es también *polisémica*, al igual que lo es *la corporalidad femenina como ámbito artístico*, pues sendas facetas se describen con múltiples significados, refiriéndose a la capacidad femínea para poseerlos relacionados entre sí.

3.5. LA IDENTIDAD Y LA REPRESENTACIÓN DE LA MUJER EN LA OBRA DE VANESSA BEECROFT

Con toda esa base de datos ya en mano, a continuación se llevará a cabo una reflexión sobre la identidad posmoderna y la representación de *la mujer sublimada y antinómica* en la obra de Vanessa Beecroft, artista genovesa, residente en Los Ángeles. Su arte, arraigado en la historia, evoluciona de forma experimental y autónoma, expandiéndose hacia lo filosófico y lo político para cuestionar el sentido de la existencia humana. Utiliza diversos medios artísticos, en especial la *performance*, para presentar distintas perspectivas sobre el cuerpo femenino, el cual funciona tanto como objeto estético como espacio de crítica social y cultural.

Alejándose de los modelos convencionales y estereotipados, la artista plantea un concepto alternativo de feminidad en el que el cuerpo se convierte simultáneamente en espacio de representación, resistencia y cuestionamiento simbólico. En sus *performances*, la identidad femenina aparece como una realidad plural, mutable y polisémica,

construida a través de la presencia colectiva de modelos que encarnan ese arquetipo complejo, ambiguo y sugestivo. El cuerpo femenino funciona así como un territorio artístico de carácter onírico y conceptual, capaz de adoptar múltiples significados: escultura viviente, imagen de alienación, símbolo estético o proyección autobiográfica.

Una de sus primeras creaciones, *The Book of Food*, de 1993, la tituló VB01. A partir de ese momento, todas sus actividades artísticas, que duran varias horas, llevan sus iniciales «VB» en el título, seguidas de un número secuencial correspondiente a la actuación. Las *performances*, apunta Patricia Mayayo, «quedan registradas en una edición limitada de fotografías y filmaciones en DVD que no poseen siempre (...) un valor documental, sino que constituyen muchas veces obras aisladas en sí mismas» (Mayayo 2007, 111). Hoy día, gracias a Internet y YouTube, grabar y compartir sus contenidos visuales es más rápido y accesible.

Así y todo, son numerosos los lugares donde ha sido posible observar algunas de sus *performances* en movimiento, como *VB35: Show* (1998) en el Guggenheim de Nueva York; *VB45: Show* (2001) en la Kunsthal Wien, de Viena (Figura 1); *VB54* (2004) en la Terminal 5 del John F. Kennedy Airport; *VB67* (2010) en Studi d'Arte Nicoli, Carrara, Italia; o *VB70: Marmi* (2011) en la galería Lia Rumma de Milán, con una recreación similar a la anterior, por citar solo algunas. Además, su obra se encuentra en diversos museos públicos y colecciones de arte, como el Art Institute of Chicago, el Museum of Modern Art (MoMA), el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, la Österreichische Galerie Belvedere o el Van Abbemuseum, entre otros.

FIGURA 1. Vanessa Beecroft, VB45, Kunsthalle Wien, Austria, 2001



Fuente: © 2024, Vanessa Beecroft

Para entender la obra de Beecroft, es fundamental tener en consideración los caracteres globales y distintivos que definen a *la mujer sublimada y antinómica*, anteriormente referidos. Y, asimismo, estimar que cada modelo de sus *performances* contribuye a impulsar este arquetipo complejo y paradójico, a la par que sugestivo y seductor. El carácter posmoderno de sus creaciones absorbe en su imaginario visual y estético todos los elementos provenientes de las subculturas: desde lo *kitsch* y lo popular hasta las expresiones más toscas de los medios de comunicación y la iconografía publicitaria de la cultura de masas. No lo hace, sin embargo, con la intención de cuestionar o purificar esos referentes —como sucedía en la modernidad—, sino con el propósito de apropiarse de su esencia y reproducirla como parte de su propio lenguaje. Uno de sus propósitos es la responsabilidad social. El arte tiene un impacto en la sociedad, y la deontología artística busca promover la reflexión crítica, la duda, la pregunta y la empatía, así como cuestionar estereotipos y reconocer la diversidad como fuente de valor.

Conforme a los hechos, el crítico y periodista inglés Nick Johnstone declaraba en el artículo «Dare to bare», publicado en *The Observer*, en 2005, que el trabajo de Vanessa Beecroft está lleno de contradicciones

y eso es lo que lo hace tan interesante, tan vibrante. Subrayaba que sus *performances* son el producto perfecto de esa época que desprecia los *reality shows* mientras los ve a escondidas, que deplora la cultura de obsesión por la celebridad y que al mismo tiempo se deshace para ver una entrevista exclusiva con Madonna. Precisamente, Jean Baudrillard perfilaba la magnitud que tenía la imagen televisiva en el momento pos-moderno, y apuntaba: «ya que la televisión es el objeto definitivo y perfecto en esta nueva era, nuestro propio cuerpo y todo el universo circundante se convierten en una pantalla de control» (Baudrillard 1985, 188).

Respecto a la construcción de una identidad plural y polisémica, desde sus inicios en los años 90, Beecroft ha desarrollado una práctica artística basada en dichas *performances* en las que modelos, muchas veces desnudas o semidesnudas, posan en escenas cuidadosamente orquestadas. La elección de cuerpos homogéneos, seleccionados por características físicas similares, y la rigidez de sus movimientos, remiten a una especie de «escenificación» del cuerpo femenino como un material visual en sí mismo, un «trasunto» que puede ser representado, imitado o reflejado en diferentes contextos artísticos (Figura 2).

FIGURA 2. *Vanessa Beecroft, VB52, Castello Di Rivoli Museo D' Arte Contemporanea, Rivoli, 2003*



Fuente: © 2024, Vanessa Beecroft

Su obra se inscribe en la tradición del *tableau vivant*, pero con un enfoque posmoderno que potencia la planificación y el «no contacto» con el espectador. La distancia que Beecroft mantiene con su público refuerza la idea de una representación del cuerpo como un símbolo plural,

abierto a múltiples interpretaciones. La orquestación con las modelos se hace a través de reglas precisas que limitan el modo establecido de ejecutar la acción. Precisamente, *VB16* (1996) fue la *performance* en la que empezó a establecer dichas reglas y a dárselas por escrito a las modelos. Las denomina «Reglas del no compromiso» [*Rules of Non-Engagement*]:

Do not talk. Do not interact with anyone. Do not whisper. Do not smile. Do not laugh. Do not move theatrically. Do not move too fast. Do not move too slow. Be natural. Be detached (vanessa beecroft, desde 1996 hasta la actualidad).

Estas normas son el medio práctico propuesto por la artista para resolver los asuntos controvertidos de todas las *performances* posteriores. Permiten los movimientos y la disgregación de la composición, pero no la interlocución ni la interacción con la concurrencia o entre las *performers*, a quienes se les dice antes de cada actividad artística lo que deben y no deben hacer. Así, esta se convierte en un espacio donde la identidad femenina se construye y deconstruye, donde el cuerpo puede ser tanto un espejo de los estereotipos sociales como un campo de resistencia y reflexión. Es pertinente mencionar que nuestra artista también ha colaborado ocasionalmente con hombres, como, por ejemplo, en su obra *VB65* (2009), en el Padiglione d'Arte Contemporanea, Milán, que muestra una Última Cena con inmigrantes africanos; pero esto no forma parte del mensaje principal que se quiere transmitir aquí.

Con todo, Beecroft no solo es famosa por sus *performances*, las cuales suelen presentar los mencionados grupos de mujeres en composiciones que recuerdan lo pictórico y lo publicitario, desdibujando las fronteras entre el arte y la moda. También, entre sus proyectos recientes se encuentran colaboraciones —más o menos controvertidas— con Kanye West, quien ha apoyado financieramente sus iniciativas en Cinecittà. Además, ha trabajado con diseñadores como Anthony Vaccarello, Tom Ford o Helmut Lang y marcas como Louis Vuitton y la línea de ropa interior de Kim Kardashian, lo que ha provocado debates acerca de su vínculo con el mundo de la moda y la publicidad.

Con relación a la exploración del cuerpo femenino como ámbito artístico polisémico y onírico, en las obras de Beecroft, la presencia corporal

de la mujer funciona como un espacio donde florecen la innovación y la generación de nuevas ideas con una pluralidad de significados: puede ser visto como una escultura viviente, una imagen onírica, un símbolo de enajenación o un reflejo de la propia historia personal de la artista. La elección de modelos con características físicas similares, muchas veces con rasgos que remiten a la Antigüedad clásica o a los cánones de belleza contemporáneos, refuerza la idea de un cuerpo como «material en bruto» que puede ser moldeado y manipulado. Al mismo tiempo, el cuerpo en sus *performances* se presenta como una esfera de la imaginación onírica: las modelos, en posturas estáticas o en movimientos lentos, parecen personajes de un sueño o una pesadilla, donde la belleza se vuelve inquietante y la perfección, artificial. La utilización de colores, la iluminación y la escenografía contribuyen a crear un ambiente que oscila entre lo sublime y lo inquietante, invitando al espectador a cuestionar la naturaleza misma de la belleza y la representación.

Por lo que se refiere al orden grupal-marcial y la idea de carne, la organización de las modelos en Beecroft parte de sus personales matices expositivos diferenciales. La artista propone un concepto alternativo de la mujer, alejándose de la representación convencional y estereotipada. La ordenación grupal y coreográfica de los cuerpos, en sus *performances*, remite a una especie de ejército de figuras que, en su inmovilidad, parecen representar una «carne ordenada, casi escultórica», que refleja tanto la perfección como la fragilidad del ideal femenino (Figura 3).

Este cuerpo cambiante, sometido a reglas estrictas, actúa como un elemento inconsciente expresivo. La rigidez impuesta y la eventual movilidad de las modelos revelan una tensión entre la imagen de la mujer como objeto de deseo y su condición de sujeto en proceso de autodefinición. La despersonalización y la uniformidad de los cuerpos, muchas veces pintados o adornados con complementos estrambóticos, cuestionan los estereotipos y estigmas asociados a la feminidad, proponiendo una identidad que combina la belleza con la distancia y la ambigüedad.

FIGURA 3. Vanessa Beecroft, VB67, Studio Nicoli, Carrara, 2010



Fuente: © 2024, Vanessa Beecroft

Las protagonistas en sus *performances* representan personajes que oscilan entre la perfección clásica y la alienación. La mirada del espectador (masculino), en su tácita y aparente pasividad, suele interpretar estas figuras como símbolos de la mujer idealizada, pero también como reflejos de su propia enajenación. No obstante, dicha mirada también es una representación interna y subjetiva de la realidad que la artista tiene de sí misma. Es útil recordar que Beecroft se ha referido a su propia lucha con un trastorno alimentario de juventud y cómo esto ha influido en su trabajo, de manera especial en su exploración de la imagen corporal (Johnstone 2005).

Este enfoque desafía la visión tradicional del cuerpo femenino como cosificación y mero objeto sexual, proponiendo en su lugar una reflexión sobre la multiplicidad de ideas, lenguajes y autodefiniciones. A este respecto, resuenan una vez más las palabras de Mulvey, relativas a la mujer como imagen y al hombre como portador de la mirada:

En un mundo ordenado por el desequilibrio sexual, el placer de mirar se ha escindido entre activo/masculino y pasivo/femenino. La mirada determinante del varón proyecta su fantasía sobre la figura femenina, a la que talla a su medida y conveniencia. En su tradicional papel de objeto de exhibición, las mujeres son contempladas y mostradas simultáneamente con una apariencia codificada para producir un impacto visual y erótico tan fuerte, que puede decirse de ellas que connotan «paraser-miradabilidad» [to-be-looked-at-ness] (Mulvey 2001, 370).

FIGURA 4. *Vanessa Beecroft, VB95, Deitch Projects, Los Angeles, 2023*



Fuente: © 2024, Vanessa Beecroft

La obra de Beecroft, por tanto, no solo altera la praxis artística, sino que también provoca en el espectador [/a] una participación activa en la interpretación, invitando a cuestionar los paradigmas posmodernos de la mujer, la belleza y el poder. Ciertamente, esta artista construye «patrones grupales» donde cada *mujer sublimada y antinómica* se revela como un cuerpo cambiante, ordenado y simbólico, que induce a repensar la identidad femenina en un mundo saturado de estereotipos y expectativas sociales (Figura 4).

4. RESULTADOS

Los resultados permiten reconocer las principales tendencias y problemáticas asociadas al tema de *la mujer sublimada y antinómica*, al tiempo que facilitan la formulación de nuevas líneas de investigación y enfoques teóricos susceptibles de ser profundizados en futuros estudios. Asimismo, las investigaciones artísticas orientadas al análisis de la identidad corporal femenina y de este arquetipo de mujer posmoderna desempeñan un rol fundamental en la generación de conciencia crítica y en la promoción de procesos de movilización social frente a los desafíos contemporáneos.

A través de sus *performances*, Beecroft logra comunicar mensajes complejos sobre temas relacionados con la feminidad como la identidad corporal, la artísticidad, la identidad de pensamiento o la convivencia de identidades múltiples y cambiantes, generando un impacto emocional y reflexivo en el público «pasivo» que percibe su obra. Al trascender las fronteras culturales de dicha feminidad física, el arte contemporáneo se erige como un agente clave en la promoción de la conciencia global y la generación de acciones concretas.

Los ejemplos citados en esta investigación ilustran cómo las obras de Beecroft no solo reflejan las problemáticas actuales de la identidad múltiple y cambiante de la mujer, sino que también proponen nuevas formas de entender y abordar estos desafíos. Por ejemplo, *performances* interactivas que revocan la participación del espectador, actitudes artísticas que promueven una visión crítica del género femenino, o *tableaux vivants* que, con un enfoque posmoderno, potencian la distancia que la artista mantiene con su público. Todo ello refuerza la idea de un arte corporal femenino como un distintivo plural y polisémico, abierto a múltiples lecturas. Así, sus *performances* se configuran como un medio de conciencia y afirmación de la identidad femenina.

5. DISCUSIÓN

Los resultados de la evaluación demuestran una clara multiplicidad cambiante asociada a la experiencia femenina y, en concreto, a las *performances* de Beecroft, lo que resalta la importancia de integrar los conceptos de

feminidad con corporalidad e identidad de pensamiento femenino, en consonancia con estudios previos (Mulvey 2001; Azpeitia 2001; Corral 2005).

Esto subraya la ventaja de generar un discurso feminista a través de sus obras, haciéndose eco de la diversidad, la alteridad y la percepción personal y social del género femenino (Walker 1992). Las *performances* de la artista italoamericana acentúan la prerrogativa de construir una visión plural del significado de mujer en constante evolución, de conformidad con los rasgos distintivos de la posmodernidad.

Sin embargo, una distinción clave en este estudio es la presentación de los rasgos que caracterizan y definen a *la mujer sublimada y antinómica*. Este inédito estereotipo pone de relieve la inseparable contradicción entre la exaltación de la figura femenina y las tensiones que surgen en torno a su papel social y cultural a través de los tiempos. Esto se alinea con la suscitación de impulsar los debates contemporáneos sobre los análisis disposicionales del cuerpo femenino (Moreno 2007).

Con todo, se requiere investigación adicional para comprender de manera cumplida los mecanismos que hay detrás de este complejo arquetipo. A partir de estas ideas, varias vías merecen una exploración más profunda. En primer lugar, extender el marco híbrido para incorporar enfoques interdisciplinarios podría enriquecer el conjunto de características definitorias de este rol de género femenino y mejorar aún más su visión integral; además, extender la metodología a múltiples áreas y contextos heterogéneos representa tanto un desafío como una oportunidad. En segundo lugar, la naturaleza dinámica del tejido social sugiere que las identidades de pensamiento y de cisgénero podrían no ser generalizables a todos los ámbitos políticos, económicos, temporales y culturales. Analizar estas esferas supone al mismo tiempo un reto y una posibilidad. Por último, la implementación del aprendizaje cooperativo en nodos pluridisciplinarios podría preservar la interdependencia positiva acerca del cuerpo femenino al tiempo que permite mejoras colectivas del modelo perseguido, alineándose con los principios de responsabilidad individual e interacción en escenarios de investigación científica.

6. CONCLUSIONES

Para concluir, se plantean tres preguntas sobre el arquetipo corporal de *la mujer sublimada y antinómica*: 1) ¿Desde dónde se piensa? 2) ¿Contra qué se piensa? 3) ¿Hacia dónde se piensa? Cuestiones que están en el centro de los debates actuales dentro de los análisis disposicionales del cuerpo —femenino—. Las respuestas no son claras ni sencillas, porque «la disposición se articula en el reino de la indeterminación» (Moreno 2007, 29). Y es difícil definir cuándo se desencadena. Dificultad que se presenta desde tres ópticas. Primera: ningún contexto humano puede ser definido de manera plena, dado que no podemos aislarlo experimentalmente. Segunda: una disposición no puede ser descrita con modelos estables de causalidad, con lo cual no podemos precisar contra qué se desencadena dicha disposición. Tercera: las disposiciones pueden cambiar, bien porque cambian las disposiciones que las desarrollaron, o bien porque el sujeto —la [/e]l artista— se esfuerce en transformarlas y lo consiga. Siguiendo las tesis de Merleau-Ponty (1993), el cuerpo es un depositario de saberes y su identidad modifica los entornos en que se instala. Por ende, la historia del cuerpo —femenino— es la de las técnicas que lo han ido configurando. Así, el arte corporal comunica antes de ser entendido. Y este es el acto ritual de «leer» las obras artísticas de Vanessa Beecroft.

7. REFERENCIAS

- Augé, M. (2007). Sobremodernidad. Del mundo de hoy al mundo de mañana. *Contrastes: Revista cultural* 47. 101-107. Asociación Contrastes Revista Cultural
- Azpeitia, M. (2001). Viejas y nuevas metáforas. Feminismo y Filosofía a vueltas con el cuerpo. *Piel que habla. Viaje a través de los cuerpos femeninos*, (pp. 245-291). Icaria
- Baudrillard, J. (1985). El éxtasis de la comunicación. *La posmodernidad*, (pp. 187-197). Kairós
- Bauman, Z. (2004). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica de Argentina, S. A.
- Beecroft, V. (2024). VANESSA BEECROFT. <https://vanessabecroft.com/>
- Beuchot, M. (2009). *Historia de la filosofía en la Posmodernidad*. Torres Asociados

- Brihuega, L. J. (2015). La condición política del arte: dimensión insoslayable. Voluntad dialéctica. Perversión estetizante. *Arte Político*, (pp. 19-31). Asociación Española de Críticos de Arte
- Calvo Serraller, F. (2005). El crepúsculo de las sirenas. *Arte y Parte*, 60, 13-23. Asociación de Revistas Culturales de España
- Corral, N. (2005). Cuerpo femenino y creación: poesía, autoconocimiento y razón biográfica en sor Juana Inés de la Cruz. Nadie sabe lo que puede un cuerpo. Variaciones sobre el cuerpo y sus destinos, (pp. 199-229). TALASA
- Groys, B. (2023). Devenir obra de arte. Caja Negra Editora
- Jameson, F. (2001). Teoría de la Posmodernidad. Trotta
- Johnstone, N. (2005, marzo 13). Dare to bare. *The Guardian*. <https://bit.ly/4psthlio>
- Lafuente, M. A. C. (1998). Introducción al pensamiento de Paul Ricoeur. *Thémata. Revista de Filosofía*, 19, 219-223. Universidad de Sevilla
- Lerner, G. (2017). La creación del patriarcado. Katakarak
- Lipovetsky, G. (2008). Los tiempos hipermodernos. Anagrama
- Mayayo, P. (2007). Género y placer visual (En torno a Vanessa Beecroft). *Cuerpo y mirada, huellas del siglo XX*, (pp. 107-121). Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía
- Merleau-Ponty, M. (1993). Fenomenología de la percepción. Planeta-De Agostini, S. A.
- Moreno, J. L. (2007). Disposiciones corporales: herramientas filosóficas. *Prosa corporal. Variaciones sobre el cuerpo y sus destinos II*, (pp. 13-33). TALASA
- Mulvey, L. (2001). Placer visual y cine narrativo. *Arte después de la modernidad. Nuevos planteamientos en torno a la representación*, (pp. 364-377). AKAL
- Ricoeur, P. (1985). *Hermenéutica y acción: de la hermenéutica del texto a la hermenéutica de la acción*. Docencia
- Ríos, T. (2005). La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional. *Revista Enfoques Educativos*, 7 (1), 51-66. Universidad de Chile
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós
- Torres-Molina, S. (2000). *Cuerpos visibles/Territorios sitiados. Escenografías del cuerpo*. Fundación Autor
- Walker, R. (1992). *Becoming the 3rd Wave*. Ms. 12 (2), 86-87. Feminist Majority Foundation

