

estudios humanísticos

filología

47



universidad de león
departamento de filología hispánica y clásica
departamento de filología moderna

ISSN: 0213-1382 (impresa) y 2444-023X (en línea). DOI: 10.18002/ehf

Estudios Humanísticos
Filología
47 [2025]

Estudios Humanísticos

Filología

Nº 47 [2025]

ISSN: 0213-1382 (impresa) y **2444-023X** (en línea)
DOI: 10.18002/ehf



**Revista de los Departamentos de Filología Hispánica y Clásica y Filología
Moderna de la Facultad de Filosofía y Letras**

León, 2025

ESTUDIOS HUMANÍSTICOS. FILOLOGÍA

Revista de los Departamentos de Filología Hispánica y Clásica y Filología Moderna
Universidad de León

EQUIPO EDITORIAL: DIRECTORA

Dra. Imelda Martín-Junquera, Universidad de León, España

DIRECTOR ADJUNTO

Dr. Francisco Javier Grande Alija, Universidad de León, España

CONSEJO DE REDACCIÓN

Dra. Elena Bandín Fuertes, Universidad de León, España

Dra. María Cristina Egido Fernández, Universidad de León, España

Dra. Camino Gutiérrez Lanza, Universidad de León, España

Dra. Miriam López Santos, Universidad de León, España

Dra. Cristina Casado Presa, Universidad Antonio de Nebrija, España

Dra. Montserrat López Mújica, Universidad de Alcalá, España

Dra. Rosario González Pérez, Universidad Autónoma de Madrid, España

Dr. Rubén González Vallejo, Universidad de Salamanca, España

Dr. Francisco Javier Herrero Ruiz de Loizaga, Universidad Complutense de Madrid, España

Dra. Silvia Martínez Falquina, Universidad de Zaragoza, España

Dra. Pilar Vega Rodríguez, Universidad Complutense de Madrid

Dr. José Manuel Correoso Ródenas, Universidad Complutense de Madrid

Dra. Inés Ordiz Alonso-Collada, UNED, España

Dra. Marian Panchón Hidalgo, Universidad de Granada, España

EQUIPO TÉCNICO

Dra. Érika Redruello Vidal, Universidad de León, España

Dr. Pablo García González, Universidad de León, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. José María Balcells Doménech, Universidad de León, España

Dr. J.A.G. Ardila, University of Edinburgh, Escocia

Dr. Vicent Beltrán, Università di Roma La Sapienza, Italia

Dr. Antonio Chicharro Chamorro, Universidad de Granada, España

Dr. Francisco Javier Díez de Revenga, Universidad de Murcia, España

Dra. Emilia María Durán Almarza, Universidad de Oviedo, España

Dr. José María Fernández Cardo, Universidad de Oviedo, España

Dra. Concepción Fernández Martínez, Universidad de Sevilla, España

Dr. Fernando Galván Reula, Universidad de Alcalá, España

Dr. Salvador Gutiérrez Ordóñez, Universidad de León, España

Dr. José Antonio Pascual Rodríguez, Universidad Carlos III de Madrid, España

Dr. Guillermo Rojo Sánchez, Universidad de Santiago de Compostela, España

Dra. Maria Cristina De Castro-Maia de Sousa Pimentel, Universidad de Lisboa, Portugal

Dra. Isabel Velázquez Soriano, Universidad Complutense de Madrid, España

Dra. Norma E. Cantú, Trinity University, Texas, EEUU

Dr. Antonio Gragera, Texas State University, EEUU

Envío de artículos

ESTUDIOS HUMANÍSTICOS. FILOLOGÍA

Departamento de Filología Hispánica y Clásica y Departamento de Filología Moderna

e-mail: estudioshumanisticosfilologia@unileon.es

Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de León

24071 León

Tlfn: 987-291079.

Periodicidad: Anual

Contenido

Estudios originales, notas y reseñas.

Universidad de León. Área de Publicaciones

© Los autores

ISSN: 0213-1382 (impresa) y 2444-023X (en línea) DOI: 10.18002/ehf

Depósito Legal: LE-212-1993

Maquetación: David Aller Llamera

Ilustración de portada: Original para la publicación de María Sonsoles Ortiz de Urbina Fernández.

TABLA DE CONTENIDOS

[MONOGRÁFICO]: LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA ERA DIGITAL: DESAFÍOS Y AVANCES AL SERVICIO DE LA METODOLOGÍA Y LA DI- DÁCTICA

MARÍA ARES BLANCO, RAQUEL RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ Y MARÍA JESÚS VALLEJO FERNÁNDEZ, PRESENTACIÓN	15-17
LAURA MARÍA PORRINO MOSCOSO, LA FORMACIÓN EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) COMO CLAVE PARA POTENCIAR LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO DE ELE	19-45
MAJA VELJKOVIC MICHOS, LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIADA POR TEC- NOLOGÍA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: RECURSOS, BENEFICIOS Y DE- SAFÍOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO	47-82
JUAN A. ITURRIAGA-BRITO, INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y DISEÑO DE JUEGOS DRAMÁTICOS PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA CO- MUNICATIVA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LEN- GUA EXTRANJERA	83-112
EDUARDO ESPAÑA PALOP Y AGUSTÍN REYES TORRES, EL APRENDIZAJE MEDIANTE DISEÑO EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ENTORNOS DIGITALES: UN ENFOQUE INTERCULTURAL	113-142
ANDREA SÁNCHEZ VICENTE, ANÁLISIS CRÍTICO DEL TRATAMIENTO DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN MANUALES DE ENSEÑANZA DE ELE ESPA- ÑOLES Y ESTADOUNIDENSES	143-163
DIEGO PANIAGUA MARTÍN, REALIDAD VIRTUAL, DISLEXIA Y ESPAÑOL COMO L2/LE: UNA REVISIÓN NARRATIVA DE LA LITERATURA	165-192

MARTA GIRALT Y ALBA PÉREZ, APRENDIZAJE HÍBRIDO EN EL AULA ELE: INTERCAMBIOS VIRTUALES PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS ORALES, ESTRATEGIAS PROCESALES DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS 193-216

GINA IEZZI, EL USO DE UN ENTORNO VIRTUAL PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA POR PARTE DE ESTUDIANTES ADULTOS ITALOPARLANTES 217-245

ELENA EXTRAMIANA DEL OLMO, EL AULA DE ESPAÑOL LE/L2 COMO ENTORNO SEGURO PARA LA RECUPERACIÓN EMOCIONAL DE LAS PERSONAS MIGRANTES O SOLICITANTES DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL 247-266

[ESTUDIOS]

ALEJANDRO M. GALLO, LA FILOSOFÍA DEL JOVEN ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ 271-295

CARMEN VALERO GARCÉS, DE BRUJAS, LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (LIJ) Y SU TRADUCCIÓN 297-317

FERNANDO VIELBA MAURIZ, LA RESIGNIFICACIÓN DE LA IMAGEN A TRAVÉS DEL PSICOANÁLISIS: EL *SUPERYÓ* Y EL *ELLO* EN *LOS DETECTIVES SALVAJES*, DE ROBERTO BOLAÑO 319-337

[RESEÑAS]

Mario Paz González, Cómo rematar cos libros dunha vez por todas, limiar Helena Villar Janeiro, Lugo, Instituto de Estudos Chairegos, 2023, 130 pp. (**JOSÉ MARÍA BALCELLS DOMÉNECH**) 341-343

Pedro J. Plaza, Matriz, Granada, Valparaíso Ediciones, 104 pp. (**JOSÉ MARÍA BALCELLS DOMÉNECH**) 345-347

Ana Pano Alamán, La comunicación digital en español. Enfoques, métodos y perspectivas, Madrid, Ediciones complutense, 2024, 256 pp. (**JOSÉ GARCÍA PÉREZ**) 349-351

José Manuel Corredoira Viñuela, *Comedia auriburlesca: postillas*, Madrid, Publicaciones del Área de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad de Alcalá y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2025, 995 pp. (**JOSÉ ANTONIO OLMEDO LÓPEZ-AMOR**)

353-358

Pilar Andrade Boué, José Manuel Correoso Rodenas y Julia Ori Korosmezei, eds. *Estudios de zoopoética. La cuestión animal*, Berlín, Peter Lang, 2024, 186 pp. (**ALEJANDRO RIVERO-VADILLO**)

359-361

[Monográfico
sobre]
**La enseñanza
de español
en la era digital**

CUADERNO MONOGRÁFICO Nº 16

La enseñanza de español en la era digital

LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA ERA DIGITAL: DESAFÍOS Y AVANCES AL SERVICIO DE LA METODOLOGÍA Y LA DIDÁCTICA¹

THE TEACHING OF SPANISH IN THE DIGITAL ERA: CHALLENGES AND ADVANCES IN SUPPORT OF METHODOLOGY AND DIDACTICS

PRESENTACIÓN INTRODUCTION

MARÍA ARES BLANCO

RAQUEL RODRÍGUEZ FERNÁNDEZ

MARÍA JESÚS VALLEJO FERNÁNDEZ

Universidad de León

Los cambios en la sociedad impulsados, en gran medida, por la globalización generan nuevas realidades lingüísticas, sociales y culturales. La migración masiva de las últimas décadas —y, con ello, la convivencia de diferentes nacionalidades— ha originado diversos contextos plurilingües y multiculturales. En la enseñanza de español como lengua extranjera o segunda lengua (ELE/L2), tal y como recoge el *Anuario del Instituto Cervantes 2024*², se requieren nuevos enfoques que se adapten al estudiantado plurilingüe a través del desarrollo de una conciencia crítica y respetuosa con la diversidad lingüística y cultural. Para ello, es imperante decolonizar los currículos lingüísticos y, así, construir una educación inclusiva y enriquecedora.

Asimismo, la creciente presencia del español en los medios de comunicación y las industrias culturales, así como en el ámbito digital —donde comparte espacio con otras lenguas— muestra la necesidad de buscar aproximaciones que favorezcan el desarrollo del estudiante de ELE/L2 como hablante intercultural, agente social y aprendiente autónomo. En este contexto, la era digital en la que actualmente se enmarca la enseñanza de ELE/L2 abre la puerta a una amplia gama de posibilidades para enriquecer y facilitar

1 Correo-e: mareb@unileon.es, rrodrf@unileon.es, mvallf@unileon.es.

2 Instituto Cervantes (2024): *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes 2024*. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/>

el proceso de aprendizaje, Las herramientas y recursos digitales, así como los entornos virtuales y la irrupción de la Inteligencia Artificial (IA) ofrecen nuevas oportunidades tanto para docentes como para aprendientes. Al mismo tiempo, promueve la reflexión sobre los retos y ventajas asociadas a su uso, todo ello sin perder de vista un aspecto clave para el éxito del aprendizaje: las variables afectivas, esenciales para poder desenvolverse en diferentes situaciones socioculturales y gestionar un aprendizaje que va más allá de los límites del aula.

Este monográfico reúne un total de ocho artículos que ofrecen una amplia visión actualizada de los desafíos, transformaciones y posibilidades pedagógicas a las que se enfrenta la enseñanza de español LE/L2. Todos ellos abordan diversas problemáticas; no obstante, confluyen en un interés común: comprender cómo los cambios socioculturales, las innovaciones tecnológicas recientes y las necesidades del alumnado actual redefinen las prácticas docentes. En otras palabras, es necesario repensar el modo de enseñar y aprender el español en contextos plurales.

De este modo, dentro del monográfico se encuentran artículos que se sitúan en el ámbito de la implementación de la IA y otras herramientas digitales en la enseñanza de ELE/L2. Contamos con la contribución de Laura María Porrino Moscoso, cuyo artículo titulado «La formación en Inteligencia Artificial (IA) como clave para potenciar la autonomía del alumnado de ELE» aborda cómo el uso adecuado de herramientas y recursos de IA, entre los que destaca el papel formativo y de apoyo que ofrecen *chatbots* y tutores virtuales, puede potenciar la autonomía del alumnado de ELE/L2 en su proceso de aprendizaje. Asimismo, Maja Veljkovic Michos, en su contribución «La enseñanza de ELE mediada por tecnología e Inteligencia Artificial: recursos, beneficios y desafíos en el ámbito universitario», identifica herramientas digitales con potencial didáctico para el desarrollo de contenidos interactivos, la práctica de habilidades lingüísticas y la evaluación formativa. Las posibilidades de estos recursos se exploran, a su vez, a través de propuestas de enseñanza orientadas a un aprendizaje activo y significativo. Por último, en su estudio «Inteligencia Artificial Generativa y diseño de juegos dramáticos para fomentar la competencia comunicativa intercultural de estudiantes de español como lengua extranjera», Juan Iturriaga Brito, a partir de una lista de cotejo y análisis descriptivo, evalúa juegos dramáticos generados con herramientas de IA y concluye que dichas herramientas solo cumplen parcialmente los criterios teatrales e interculturales, por lo que evidencia la necesidad de una mediación docente sólida.

Desde un enfoque pedagógico que integre recursos diversos y fomente la reflexión crítica de los alumnos, Eduardo España Palop y Agustín Reyes Torres, en «El Aprendizaje mediante Diseño en la enseñanza de ELE en entornos digitales: un enfoque intercultural», analizan las ventajas del Aprendizaje mediante Diseño (AmD), que se perfila como una estrategia adecuada para la enseñanza del ELE en entornos digitales. También presentan una propuesta didáctica que aborda la interculturalidad con el uso de recursos digitales para fomentar la interacción significativa con la lengua y la cultura meta.

Con la atención centrada en la diversidad lingüística, interculturalidad y multiculturalismo, Andrea Sánchez Vicente se plantea, en su artículo «Análisis crítico

del tratamiento de la variación lingüística en manuales de enseñanza de ELE españoles y estadounidenses», qué variedad de español se va a emplear y enseñar en el aula. En esta decisión están involucrados factores relacionados con las ideologías lingüísticas imperantes y con las jerarquías dialectales. Así pues, en este trabajo se analizan críticamente cuatro manuales, dos españoles y dos estadounidenses, de enseñanza de español como lengua extranjera, con el fin de examinar qué variedades lingüísticas (diatópica, diafásica, diastrática y diacrónica) se emplean en ellos y de qué forma se trabajan estas variedades, para discernir lo que hay detrás de las decisiones tomadas al respecto.

En el ámbito de la inclusión y la atención a la diversidad, la investigación de Diego Paniagua Martín, «Realidad virtual, dislexia y español como L2/LE: una revisión narrativa de la literatura», examina el potencial que ofrece esta herramienta para favorecer la inclusión educativa de este tipo de alumnado; para ello, lleva a cabo un examen de diversos estudios. La información analizada muestra que, si bien este recurso puede ser beneficioso para los estudiantes con dislexia, aún es necesario contar con más evidencia empírica que respalde su eficacia y su aplicabilidad en diferentes contextos educativos.

Por otra parte, se incluyen varias investigaciones que profundizan en las dinámicas afectivas y motivacionales que inciden en el aprendizaje de lenguas. Marta Giralt y Alba Pérez presentan en su artículo «Aprendizaje híbrido en el aula ele: intercambios virtuales para el desarrollo de destrezas orales, estrategias procesuales de aprendizaje y competencias socioafectivas» los resultados de un intercambio virtual con estudiantes de español L2 orientado al desarrollo de la oralidad y de procedimientos de aprendizaje socioafectivos. Según las percepciones finales, los participantes aprecian mejoras en sus habilidades orales, mayor conciencia de sus estrategias de planificación y gestión afectiva, y un incremento significativo de su seguridad y motivación para seguir practicando la lengua fuera del contexto del aula. Gina Iezzi, en su trabajo «El uso de un entorno virtual para el aprendizaje de español como lengua extranjera por parte de estudiantes adultos italoparlantes», analiza cómo la combinación de clases síncronas y asíncronas favorecen el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, así como su mayor implicación en el proceso de aprendizaje. Para cerrar este monográfico, Elena Extramiana del Olmo, con su aportación «El aula de español LE/L2 como entorno seguro para la recuperación emocional de las personas migrantes o solicitante de protección internacional», aborda, a través del manejo de las variables afectivas implicadas en el proceso de aprendizaje de la lengua, la adaptación del aula de español como un espacio para gestionar el duelo por la pérdida de expectativas de futuro previas que los aprendientes tenían en sus países de origen y el estrés aculturativo de la inserción en la sociedad receptora. La adopción de esta vertiente de aprendizaje humanizador se alinea con el programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos*, aprobado por el Consejo de Europa, dentro del marco de la *Integración lingüística de migrantes adultos*.

Los artículos reunidos en este monográfico componen en conjunto un panorama de la enseñanza y aprendizaje de español LE/L2 que permite vislumbrar tendencias emergentes, al mismo tiempo que ofrece orientaciones que permitan avanzar hacia modelos de enseñanza más inclusivos, innovadores y ajustados a la realidad educativa actual.

LA FORMACIÓN EN INTELIGENCIA ARTIFICIAL (IA) COMO CLAVE PARA POTENCIAR LA AUTONOMÍA DEL ALUMNADO DE ELE¹

ARTIFICIAL INTELLIGENCE (AI) TRAINING AS A KEY TO ENHANCING THE AUTONOMY OF ELE STUDENTS

LAURA MARÍA PORRINO MOSCOSO

Universidad Alfonso X El Sabio

Resumen

El desarrollo de una autonomía eficaz es fundamental para que los estudiantes de español LE/L2 gestionen y se responsabilicen de su aprendizaje. Actualmente, diversas aplicaciones de inteligencia artificial (IA), desde *chatbots* conversacionales hasta tutores virtuales, constituyen valiosas herramientas de apoyo en el aprendizaje del español. El propósito de este artículo es reflexionar sobre cómo un buen uso de la IA y una adecuada formación pueden favorecer el aprendizaje autónomo del alumnado, a la vez que mejoran la autonomía profesional del docente.

Palabras clave: inteligencia artificial, ChatGPT, TIC, autonomía, aprendizaje cooperativo, enfoque basado en proyectos, Español como Lengua Extranjera (ELE).

Abstract

The development of effective autonomy is essential for Spanish FL/L2 students to manage and take responsibility for their learning. Currently, various artificial intelligence (AI) applications, ranging from conversational chatbots to virtual tutors, constitute valuable tools to support Spanish language learning. The purpose of this article is to reflect on how the proper use of AI and adequate training can enhance students' autonomous learning while also improving teachers' professional autonomy.

Key words: artificial intelligence, ChatGPT, ICT, autonomy, cooperative learning, project-based approach, Spanish as a Foreign Language (SFL).

1. INTRODUCCIÓN

Desde hace cinco décadas, uno de los aspectos más estudiados y apreciados dentro del ámbito educativo, y, en concreto, en la enseñanza de lenguas, es la autonomía del aprendizaje en el aula. Se entiende por *autonomía* del alumno «la capacidad de hacerse cargo del propio aprendizaje» (Holec, 1979: 3, 1981: 3). Para ello, debe realizar

1 Correo-e: lporrmos@uax.es. Recibido: 29-04-2025. Aceptado: 29-09-2025.

una reflexión consciente sobre qué es para él aprender, cuáles son sus necesidades de aprendizaje, sus puntos fuertes y débiles, y las técnicas y estrategias que conoce y utiliza para aprender y para autoevaluar ese aprendizaje. No se debe confundir este término con el de *autoaprendizaje*, es decir, con el estudio en solitario sin la ayuda del profesor (Giovannini, 1994: 110). Por el contrario, el docente es una pieza indispensable para el desarrollo de la autonomía del alumno, tanto dentro como fuera del aula. De igual modo, el trabajo con compañeros, de forma cooperativa, también implica autonomía, ya que el estudiante debe contribuir con su responsabilidad individual al éxito grupal y a la autorregulación personal (Sánchez Godoy y Casal Madinabeitia, 2016: 181).

El interés por la autonomía ha crecido gracias a los cambios constantes en el mundo laboral y económico, que demandan nuevos perfiles profesionales que se adapten a las exigencias de una sociedad multicultural, hiperconectada e infoxicada, como es la actual Sociedad de la Información. Estos cambios se reflejan en el aula de idiomas en la adopción de metodologías más comunicativas, colaborativas, que apuestan fuertemente por el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), y por la combinación del aprendizaje formal e informal. Destaca el fomento de la creación de Entornos Personales de Aprendizaje (en inglés, *Personal Learning Environment* o PLE), entendidos como un conjunto de herramientas, actividades, fuentes de información y conexiones que ayudan al alumno a gestionar su propio aprendizaje (Adell Segura y Castañeda Quintero, 2010: 25), y, por lo tanto, incentivan su autonomía. Hoy día, las aplicaciones de inteligencia artificial (IA) se están convirtiendo en una de las herramientas de PLE más innovadoras que motivan a los estudiantes de ELE a aprender español y apoyan su estudio. De igual modo, estas aplicaciones se están integrando progresivamente en la práctica docente, ofreciendo nuevas posibilidades para la personalización de la enseñanza, la creación de materiales, la interacción con los alumnos (Navarro-Carrascosa, 2024: 122) y el seguimiento de su progreso de aprendizaje.

Si bien la llegada de la inteligencia artificial parecía confinada a la ciencia ficción, hoy constituye una realidad omnipresente que forma parte del día a día de los alumnos, como ciudadanos digitales. Conviven con la IA, quizás sin saberlo (Oliver, 2020: 52), puesto que está presente en los algoritmos de los sistemas de recomendación de plataformas, como Netflix, YouTube o Instagram; en los asistentes virtuales, como Siri o Alexa; en los motores de búsqueda, como Google o Microsoft Edge; en los *chatbots* de atención al cliente; en las tecnologías de reconocimiento facial; en el análisis predictivo de servicios financieros; en la detección de fraudes; en los vehículos autónomos; en la gestión de ciudades inteligentes; en la optimización de procesos de producción en la industria; en el diagnóstico asistido en medicina, o en el internet de las cosas, para la interconexión de dispositivos en hogares y espacios públicos. De igual modo, la IA se integra en sistemas educativos inteligentes y adaptativos, como Knewton o Cognii, o en plataformas de aprendizaje de idiomas, como Duolingo o Babbel.

La irrupción de la inteligencia artificial generativa (IAG) marcó un punto de inflexión en la percepción pública de esta tecnología, especialmente desde el lanzamiento de ChatGPT en noviembre de 2022. Este sistema, desarrollado por OpenAI,

se presenta como un *chatbot* conversacional basado en un gran modelo de lenguaje (*Large Language Model, LLM*), lo que le permite generar contenido complejo y mantener interacciones fluidas con los usuarios. A partir de ese momento, las aplicaciones de IAG han adquirido una visibilidad sin precedentes y han contribuido a consolidar la 4.^o revolución industrial (Schwab, 2017). Estos sistemas emplean sofisticadas técnicas de procesamiento de lenguaje natural (PLN) y aprendizaje profundo (*deep learning*), y son capaces de interactuar como si fueran humanos (Teubner et al., 2023: 95), además de generar contenido original y creativo, como textos, imágenes, vídeos, audios, códigos, música, arte, o respuestas a preguntas.

La popularidad de la IAG ha acelerado la inversión mundial en la creación de estas tecnologías, con Estados Unidos y China a la cabeza. España es el cuarto país europeo que más invierte en inteligencia artificial y el octavo a nivel mundial con las tasas de penetración de habilidades de IA más altas (Stanford University Human-Centered Artificial Intelligence, 2025: 234). Además de su *Estrategia de inteligencia artificial* (2024), el Gobierno español ha anunciado el pionero lanzamiento de ALIA, una familia de modelos abiertos y transparentes en castellano y en las lenguas cooficiales del Estado.

Paralelamente, la adopción generalizada de sistemas de IA ha suscitado un intenso debate global sobre cómo estas herramientas pueden afectar al empleo, a la economía, al ámbito social y, por supuesto, a la educación. Organismos como la UNESCO (2021: 18) defienden su valía para cumplir el 4.^o Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS), orientado a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como a promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida. De hecho, ofrecen la posibilidad de brindar a cualquier estudiante una enseñanza de alta calidad, personalizada y ubicua (formal, informal y no formal). Asimismo, en el aprendizaje de español como lengua extranjera pueden promover la autonomía del alumno y, en consecuencia, la del docente. Por eso, consideramos esencial formar a ambos actores en el uso responsable y eficaz de la IA, para maximizar sus bondades y minimizar los riesgos asociados a su implementación. Estas herramientas forman parte de la competencia digital y comunicativa de los alumnos de ELE. De ahí la necesidad de su alfabetización y su incorporación a los currículos educativos.

Pese al enorme potencial de la IA en la enseñanza de idiomas, aún son escasos los estudios que examinan en profundidad estos recursos digitales (X. Huang et al., 2023: 113). Además, la investigación experimental centrada en su aplicación en contextos de segundas lenguas y sus posibles efectos sigue siendo limitada (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024b: 352). Esta carencia de trabajos también se hace extensible al español y al estudio del desarrollo de la autonomía de los estudiantes de ELE mediante el apoyo de aplicaciones de IA. De este modo, el presente artículo tiene como objetivo impulsar la formación en IA como vía para fortalecer la autonomía tanto del alumnado como del profesorado. A continuación, se analizará el papel de la inteligencia artificial y de la autonomía en ELE, se expondrá la relevancia de la competencia estratégica en el aprendizaje autónomo y se presentará un plan de acción para potenciar la autonomía del alumnado con el respaldo de la IA. Este plan se aplicará a una propuesta didáctica

para niveles intermedios, basada en el enfoque por proyectos, que promueve el aprendizaje autónomo y cooperativo, con el uso complementario de herramientas de IA.

2. LAS INTELIGENCIAS ARTIFICIALES EN EDUCACIÓN

2.1. Caracterización de la inteligencia artificial

No existe consenso acerca de cómo definir la inteligencia artificial. El problema radica en que se suele describir en relación a la inteligencia humana, un concepto que, en sí mismo, sigue siendo un misterio para los científicos. El término *inteligencia artificial* fue empleado por primera vez en 1956 durante la Conferencia de Dartmouth (New Hampshire, EE.UU.), donde destacados investigadores en computación, como John McCarthy, Marvin Minsky, Claude Shannon, Herbert Simon y Allen Newell, se reunieron para establecer las bases del desarrollo de la inteligencia artificial. Fue McCarthy quien lo acuñó para referirse a «la disciplina dentro de la informática o la ingeniería que se ocupa del diseño de sistemas inteligentes» (Oliver, 2020: 27-28).

Una de las definiciones más completas es la proporcionada por el Grupo de Expertos de Alto Nivel (HLEG) sobre Inteligencia Artificial, designado por la Comisión Europea, con la misión de apoyar la implementación de la Estrategia Europea de IA:

Los sistemas de inteligencia artificial (IA) son sistemas de software (y posiblemente también de hardware) diseñados por humanos que, dado un objetivo complejo, actúan en la dimensión física o digital percibiendo su entorno a través de la adquisición de datos, interpretando los datos estructurados o no estructurados recopilados, razonando sobre el conocimiento, o procesando la información derivada de estos datos y decidiendo las mejores acciones a tomar para lograr el objetivo dado. Los sistemas de IA pueden usar reglas simbólicas o aprender un modelo numérico, y también adaptar su comportamiento analizando cómo sus acciones previas afectan al entorno (Samoili et al., 2020: 9).

La fascinación por las máquinas inteligentes no es un fenómeno reciente. Desde los autómatas religiosos del Antiguo Egipto hasta las cabezas parlantes medievales, el deseo de imitar capacidades humanas ha estado presente durante siglos (Aranda, 2024: 28-30; Oliver, 2020: 25-26). Tras la Segunda Guerra Mundial, se comenzaron a desarrollar los primeros sistemas verdaderamente inteligentes (McCarthy, 2007: 4). Alan Turing (1950) propuso la célebre prueba que lleva su nombre, la cual permitía saber si una máquina podía imitar el comportamiento lingüístico humano hasta el punto de resultar indistinguible en una interacción escrita. A partir de entonces, se pueden delimitar seis grandes olas en la historia de la inteligencia artificial. En la primera (1941-1956), se sientan las bases de la IA con los modelos de redes neuronales de McCulloch y Pitts (1943); la máquina de red neuronal SNARC de Minsky y Edmons (1950); el *Logic Theorist* de Newell y Simon (1955), un programa informático precursor de la IA simbólica, y la Conferencia de Dartmouth (1956). La segunda ola (1956-1974) trajo los primeros programas capaces de resolver problemas; el lenguaje de

programación LISP (1958); el primer robot industrial (1961), y ELIZA (1964), el primer programa de procesamiento de lenguaje natural.

La tercera ola (1974-1986), conocida como el *invierno de la IA* (Russell y Norvig, 2022: 42), estuvo marcada por el desencanto y los recortes de financiación, aunque destacó por el surgimiento de los sistemas expertos, que emulaban decisiones humanas, y el resurgir de las redes neuronales. La cuarta ola (1986-2001) conllevó un cambio de rumbo: se introdujeron la teoría de la probabilidad y las redes bayesianas (1988), y el potencial del *machine learning* o aprendizaje automático posibilitó que las máquinas aprendieran directamente de los datos. Con estos progresos, empieza la *primavera de la IA*. En 1997, Deep Blue derrota al campeón Garri Kaspárov en ajedrez.

En la quinta ola (2001-2020), el aumento de la potencia informática impulsó el *big data*, o inteligencia de datos, y el avance del *deep learning*, o aprendizaje profundo, que mejoró el reconocimiento visual (ImageNet) y de voz (Siri) y la traducción automática (DeepL). AlphaGo venció a un jugador profesional de Go en 2016. Además, en 2014 nacen las redes generativas antagónicas, capaces de generar contenido nuevo a partir del aprendizaje de patrones, y en 2017 aparece el modelo Transformer de Google, un nuevo enfoque para procesar secuencias de datos. Esta arquitectura dio origen al modelo de lenguaje GPT-1 (*Generative Pre-trained Transformer*, o Transformador Generativo Preentrenado) de OpenAI (2018). Finalmente, la sexta ola (2020-actualidad) ha visto una explosión de la inteligencia artificial generativa, un tipo de inteligencia artificial con herramientas como los generadores de imágenes DALL-E (2021), Midjourney (2022) y Stable Diffusion (2022). La gran revolución llegó en noviembre de 2022 con el lanzamiento público de ChatGPT, un *chatbot* de OpenAI con el modelo GPT-3.5, capaz de conversar, programar y analizar datos. Desde entonces, se han multiplicado los modelos y aplicaciones: LLaMA (2023), Gemini (2023), Claude 3 (2023), Copilot (2023), Sora (2024) o DeepSeek (2025), cuya versión con código abierto y su alto rendimiento la posicionan como competidora directa de ChatGPT.

Por lo tanto, los avances en el procesamiento de lenguaje natural, el aprendizaje automático y, especialmente, el aprendizaje profundo han propiciado la aparición de los grandes modelos de lenguaje y la expansión de aplicaciones de IAG. Estos modelos se basan en la arquitectura de transformadores y han sido entrenados con enormes volúmenes de datos textuales (Teubner et al., 2023: 95). Por ejemplo, ChatGPT fue entrenado con aproximadamente 45 terabytes de texto, que incluyen libros, artículos científicos, foros, datos de internet y diálogos extraídos de conversaciones cotidianas y películas. Gracias a un entrenamiento combinado de tipo supervisado y por refuerzo, aprende patrones lingüísticos, interpreta los *prompts* o instrucciones de los usuarios y genera respuestas coherentes y convincentes, similares a un humano (OpenAI, 2022; UNESCO, 2023: 5). Las capacidades creativas de este tipo de IA no dejan de ampliarse, lo que permite la realización de tareas cada vez más complejas y especializadas. No obstante, aún están lejos de constituirse en inteligencias artificiales generales (también llamadas *IA fuertes*), con capacidades equivalentes o superiores a las humanas (Aranda, 2024: 63). Actualmente, se estima que el número de usuarios de IA en todo

el mundo supera los 300 millones, siendo ChatGPT, DeepSeek, character.ai, Perplexity y JanitorAI los sitios web más visitados (Andreessen Horowitz, 2025; Statista, 2025).

2.2. *La inteligencia artificial en educación*

Aunque pueda parecer que la inteligencia artificial en el ámbito educativo es un fenómeno reciente, vinculado a la difusión de los modelos generativos, su introducción se remonta a los años setenta. En aquella época, los estudiosos se centraron en explorar de qué manera los ordenadores podrían sustituir a la instrucción humana tradicional uno a uno, buscando adaptar y personalizar de forma automática el aprendizaje de cada alumno (UNESCO, 2021: 16). Inspirados por las ideas de Carbonell (1970), se elaboraron los primeros sistemas tutoriales inteligentes, concebidos para ajustar la enseñanza al ritmo de los estudiantes mediante reglas simbólicas. Entre los tutores más representativos se encuentran Scholar, Why y Sophie (Durango Hernández y Pascuas Rengifo, 2015: 106). Estos primeros programas fueron determinantes para el establecimiento de la inteligencia artificial educativa, disciplina que se ocupa de la aplicación de técnicas de IA para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta tecnología permite monitorizar el progreso del alumnado, ofrecer retroalimentación automatizada, personalizar la instrucción, crear contenidos educativos, apoyar la labor docente y facilitar la evaluación. De igual manera, puede emplearse para identificar las metodologías más eficaces en función del contexto y del nivel de los alumnos (Chaudhry y Kazim, 2022: 157). Su uso puede orientarse al alumnado, a los docentes o al sistema, contribuyendo en este último caso a la mejora de la gestión educativa (Baker et al., 2019).

A partir de los años 2000, Song y Wang (2020: 481-484) distinguen varias etapas en el progreso de la inteligencia artificial educativa. La primera etapa (2000-2004) se ocupó de la creación de robots inteligentes, la programación informática y la realidad virtual aplicada a la educación. En la segunda etapa (2005-2009), se popularizaron los sistemas tutoriales inteligentes y la informática educativa. Durante la tercera etapa (2010-2014), el aprendizaje profundo impulsó la incorporación de programas de reconocimiento de imágenes y voz. En la cuarta etapa (2014-2018), se extendió la educación a distancia, el aprendizaje adaptativo y el *e-learning* o aprendizaje en línea. Posteriormente, con la implementación de la inteligencia artificial generativa a partir de 2020, se ha iniciado una quinta etapa educativa, caracterizada por la personalización del aprendizaje a gran escala, la generación automatizada de materiales didácticos y la interacción natural entre estudiantes y sistemas inteligentes. A diferencia de generaciones anteriores de IA, que solo realizaban tareas cerradas, los sistemas generativos pueden comprender y producir lenguaje humano con un grado de fluidez y coherencia hasta hace poco inimaginable.

Este avance ha transformado los modelos de comunicación educativa: de interacciones predominantemente bidireccionales (docente-alumno y alumno-alumno) o unidireccionales (alumno/profesor-máquina), se ha evolucionado hacia interacciones multidireccionales (docente-alumno-máquina) (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024a: 212, 2024b: 350; Song y Wang, 2020: 483). En este nuevo ecosistema, no solo los alumnos y los docentes aprenden de las máquinas de forma autónoma

o colaborativa, sino que, al mismo tiempo, las aplicaciones de IAG mejoran y se perfeccionan continuamente mediante el aprendizaje de los datos generados por sus interacciones con los estudiantes y con los profesores. Además, algunas de estas herramientas, como ChatGPT, Copilot o Gemini, han añadido funciones de memoria que les permiten recordar detalles de conversaciones pasadas, lo que favorece una interacción más coherente y personalizada en futuras sesiones.

En lo que respecta a la inteligencia artificial en la educación de idiomas, a pesar del creciente interés que despierta esta tecnología, se observa una notable escasez de investigaciones. Esta limitación puede atribuirse, en parte, a que al tratarse de una tecnología relativamente reciente, todavía no se ha consolidado un marco metodológico claro que oriente su investigación y aplicación en este contexto. A su vez, en algunos sectores de la enseñanza de segundas lenguas hay cierta reticencia a incorporar la IA en clase, muchas veces por desconocimiento de sus posibilidades de uso y por la falta de formación del profesorado. Las revisiones sistemáticas de la literatura sobre IA aplicada a segundas lenguas muestran las principales tendencias de investigación (X. Huang et al., 2023), así como los beneficios y desafíos que plantea su integración (W. Huang et al., 2021). Los principales recursos de IA examinados en idiomas son los chatbots (Belda-Medina y Calvo-Ferrer, 2022), los agentes virtuales inteligentes (Katsarou et al., 2023) y las IA conversacionales (Ji et al., 2022), principalmente ChatGPT (Khoso et al., 2025). Estas tecnologías ayudan a mejorar la comunicación oral y escrita. Por otro lado, estudios recientes han abordado actitudes y percepciones de docentes y alumnos hacia ChatGPT (Xiao y Zhi, 2023), y los dilemas éticos que plantea su uso (Vaccino-Salvadore, 2023).

Por su parte, Li et al. (2024: 10) identifican varias brechas de investigación en el estudio de la IA en la enseñanza de idiomas: evaluar la eficacia y el impacto de estas herramientas en el aprendizaje; examinar cómo integrar la IA con otras tecnologías educativas y enfoques pedagógicos; atender las preocupaciones éticas, de privacidad e integridad académica; realizar más investigaciones empíricas y ampliar los entornos educativos estudiados. Asimismo, la mayoría de los trabajos actuales están dedicados a la enseñanza de inglés como lengua extranjera (EFL) (Yang y Li, 2024: 1).

Si nos centramos en la enseñanza del español como lengua extranjera, estas lagunas también son evidentes. La mayor parte de las investigaciones sobre inteligencia artificial en ELE han surgido a raíz del lanzamiento de ChatGPT. Por eso, muchos trabajos se enfocan en analizar el funcionamiento de este recurso digital (Portillo Cárdenas y Cárdenas Rica, 2024), cómo los estudiantes interactúan con esta IA para aprender español (S. Huang y Cassany, 2025), las oportunidades pedagógicas que ofrece y los retos que plantea (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024b), así como en proponer actividades para el aula (García Fernández, 2024). Otros estudios examinan las creencias del alumnado (Santana Negrín y Coronado Badillo, 2023) y las actitudes didácticas del profesorado ante la inclusión de esta herramienta o similares (Navarro-Carrascosa, 2024). También se han documentado investigaciones sobre el empleo de la IA para atender a alumnos con dificultades específicas de aprendizaje (Clementi y Jiménez López, 2024).

Por otro lado, según su finalidad, podemos clasificar distintos tipos de inteligencia artificial para la enseñanza-aprendizaje de ELE, como se puede observar en la Fig. 1:



Fig.1. Tipos de inteligencias artificiales para la enseñanza-aprendizaje de ELE

Chatbots conversacionales: estos sistemas de última generación simulan conversaciones naturales y pueden ejercer como tutores virtuales. Los alumnos pueden crear sus propios personajes o avatares con los que interactuar.

Tutores virtuales inteligentes: se asemejan a un profesor virtual, ya que ofrecen instrucción personalizada en tiempo real. Pueden corregir errores, responder a preguntas, sugerir actividades y guiar a los estudiantes en su progreso lingüístico.

Herramientas de creación de contenidos multimodales: son capaces de generar texto, imágenes, videos o música. Pueden usarse para practicar el idioma y crear actividades dinámicas para enriquecer el aprendizaje de ELE.

Sistemas adaptativos de aprendizaje: plataformas que personalizan la enseñanza según el nivel, el rendimiento y el estilo del estudiante. Estos sistemas crean itinerarios educativos individualizados y proporcionan retroalimentación inmediata, siendo especialmente populares para aprender de manera autónoma.

Programas de reconocimiento y síntesis de voz: facilitan tanto el reconocimiento de voz como la generación de voz sintética natural. Son útiles para mejorar la pronunciación, la expresión oral y la comprensión auditiva en español.

Traducción automática neuronal: utilizan algoritmos avanzados para generar traducciones más precisas y naturales. Favorecen la mejora de la expresión escrita, la comprensión lectora y el aprendizaje del léxico.

Sistemas de corrección y asistencia en redacción: no solo corrigen errores gramaticales, ortográficos y de estilo, sino que también proporcionan sugerencias y explicaciones para refinar la escritura y adaptar el tono según el contexto.

Generadores de contenidos didácticos: aplicaciones destinadas a favorecer la creación de ejercicios interactivos y personalizados, así como el diseño de presentaciones visuales y creativas que complementen el contenido didáctico.

IA para la evaluación: programas que asisten al profesor en el diseño de pruebas, cuestionarios y actividades de evaluación, coevaluación y autoevaluación. También permiten realizar un seguimiento detallado del progreso de los alumnos, analizando su desempeño de manera más objetiva y eficiente.

IA de apoyo al estudio: herramientas específicas que ayudan a los estudiantes a organizar, repasar y estudiar de manera más efectiva el contenido didáctico. Además, fomentan su capacidad de autoaprendizaje y la gestión del tiempo

Todas estas herramientas de IA se basan en modelos generativos avanzados y, como veremos más adelante, pueden contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado y de los docentes de español.

2.3. Posibilidades y desafíos de la IA en la clase de ELE

Además de transformar nuestra vida cotidiana, la inteligencia artificial está reconfigurando de manera profunda el panorama educativo del siglo XXI. Esto demanda una reforma educativa integral en todos los niveles (Oliver, 2020: 20), incluida la enseñanza de ELE. Cada vez que emerge una nueva tecnología, suele desencadenarse un intenso debate entre expertos, docentes y responsables institucionales. Con la inteligencia artificial, este debate ha sido particularmente agudo, puesto que han surgido numerosas voces críticas que alertan sobre sus riesgos potenciales en la enseñanza, su impacto en los procesos de aprendizaje del alumnado, la pérdida de su pensamiento crítico y su posible uso inadecuado. En los primeros meses tras el lanzamiento público de ChatGPT, países como Italia llegaron a prohibir por completo su empleo por incumplir la ley de protección de datos (Aguilar, 2023). De igual modo, el departamento de Educación de Nueva York restringió su utilización en las escuelas debido a su supuesto impacto negativo en el aprendizaje (de Frutos Sastre, 2023). En contraste, Dinamarca optó desde el inicio por incorporar esta IA en el aula como parte del proceso educativo (Min, 2023).

Progresivamente, el pánico inicial ha ido cediendo ante la evidencia aportada por nuevas investigaciones y experiencias docentes que demuestran los beneficios educativos de estas tecnologías, siempre que se utilicen de forma responsable y segura. La UNESCO (2023) incluso elaboró una guía de inicio rápido para el uso de ChatGPT en la educación superior. Previamente, también había publicado una guía

sobre inteligencia artificial y educación dirigida a responsables de formular políticas (UNESCO, 2021). A nuestro parecer, en lugar de prohibir estas tecnologías, resulta imprescindible formar al profesorado y al alumnado en un uso crítico, ético y eficaz de la inteligencia artificial, con el fin de potenciar el aprendizaje. Según una encuesta global realizada por el Digital Education Council (2024: 6) a estudiantes de educación superior, el 86 % afirma usar la IA en sus estudios y el 56 % la utiliza semanalmente. Si los estudiantes de ELE emplean estas herramientas en su lengua materna, se abre una oportunidad valiosa para enseñarles a usarlas también como recurso didáctico para aprender español. Además, el uso competente de la IA se ha convertido en una habilidad digital cada vez más demandada en el mundo laboral. Por eso, se hace necesario reflexionar sobre las posibilidades reales de la inteligencia artificial en ELE, así como los desafíos que suscita su puesta en práctica.

En cuanto a las posibilidades que ofrece la IA en clase de ELE, si nos centramos en los estudiantes, esta tecnología democratiza la enseñanza de lenguas al proporcionar un entorno accesible, sencillo, interactivo y gratuito para la práctica del español. Estas herramientas TIC facilitan el aprendizaje a lo largo de la vida y promueven tanto los aprendizajes formales como los informales y no formales (UNESCO, 2021: 23). Brindan acceso en cualquier momento y desde cualquier dispositivo a una amplia variedad de materiales lingüísticos, lo que favorece la exposición a la lengua meta (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024b: 350-351). Los alumnos, con la guía del profesor o de manera autónoma o colaborativa, pueden practicar de forma significativa las destrezas orales y escritas, manteniendo conversaciones con la IA y simulando diferentes roles y situaciones de aprendizaje. Asimismo, pueden solicitar ejercicios, repasar lecciones, crear contenidos para su estudio (imágenes, vídeos, resúmenes, mapas conceptuales, tarjetas de aprendizaje, etc.), recibir ayuda con sus traducciones, pedir explicaciones gramaticales, obtener asesoría en la corrección de sus textos y mejorar su pronunciación bajo su supervisión. Estos espacios virtuales incrementan el compromiso y la responsabilidad del alumnado por su propio aprendizaje y le aportan diversos recursos para organizar y autorregular su estudio, y para autoevaluar su progreso. A su vez, son especialmente adecuados para fomentar el aprendizaje colaborativo y cooperativo, ya que impulsan el trabajo en equipo, potencian la interacción y fortalecen la escucha activa y empática.

Las aplicaciones de inteligencia artificial posibilitan un aprendizaje personalizado y adaptativo, pudiendo ajustar los contenidos y las actividades al nivel de español, así como a las características personales, las aptitudes, las necesidades educativas, los estilos y el ritmo de aprendizaje de cada alumno. En este sentido, muchas herramientas de IA pueden favorecer la inclusión educativa, ya que apoyan la atención a la diversidad y pueden ser de gran ayuda, por ejemplo, a personas con dislexia, altas capacidades, discapacidad auditiva o visual, o trastorno por déficit de atención. De igual modo, los algoritmos de estas tecnologías dan una retroalimentación inmediata a las consultas de los estudiantes y, al mismo tiempo, perfeccionan sus respuestas y se adaptan a su progreso. Al aprender de las interacciones con el alumnado, son capaces de identificar y predecir sus errores y sus dificultades de aprendizaje, desempeñando

un papel similar a un tutor virtual que complementa la labor del docente. Además, algunas IA pueden reconocer las emociones y el estado de ánimo de los alumnos. Por lo tanto, estos sistemas sitúan al estudiante en el centro del proceso educativo (Alonso-Rodríguez, 2024: 83).

Uno de los aspectos más destacados de la IA es que no juzga, sino que motiva de manera constante a seguir mejorando. Esto reduce la ansiedad asociada al miedo al error y puede incentivar a los estudiantes más tímidos a practicar el español con sus compañeros y en contextos reales. Algunas de estas aplicaciones, como Duolingo o Talkpal AI, usan un enfoque gamificado con recompensas para hacer el aprendizaje más atractivo y estimulante (Dokukina y Gumanova, 2020). Por otro lado, estos entornos tienen un gran potencial para desarrollar el pensamiento crítico porque incitan a analizar y evaluar la información, y a comprobar la validez de las fuentes. Igualmente, promueven el pensamiento creativo, ya que permiten explorar nuevas ideas, adoptar formas de expresión más personales y crear contenidos originales (Alzubi et al., 2025).

En cuanto a los docentes de ELE, la inteligencia artificial ha cambiado su rol: de meros transmisores de conocimientos han pasado a convertirse en facilitadores del aprendizaje, guías activos que median entre esta nueva tecnología y su alumnado. Frente a las voces alarmistas, el rol del docente sigue siendo insustituible (Song y Wang, 2020: 480), puesto que es su orientación pedagógica la que ayuda a los alumnos a sacar el máximo provecho de estos recursos para aprender español. La IA constituye un poderoso instrumento que permite reducir la carga docente y automatizar tareas rutinarias, como el control de asistencia, la evaluación de ejercicios y exámenes, la retroalimentación o la detección de plagio (UNESCO, 2021: 22). Esta liberación de tiempo puede invertirse en ofrecer un apoyo didáctico y socioemocional más eficaz al alumnado, así como en dedicar más energía a aspectos más creativos y complejos, como el diseño de actividades, la planificación de clases o la investigación en el aula. Aunque existen aplicaciones de IA capaces de analizar y monitorizar el rendimiento de los estudiantes (Chaudhry y Kazim, 2022: 157), solo el profesor puede interpretar de manera contextualizada esos datos porque conoce bien a sus alumnos y sus necesidades.

De este modo, la inteligencia artificial se presenta como una gran aliada en la enseñanza de ELE, en tanto que aporta mayor autonomía y enriquece los recursos didácticos del profesorado. No obstante, se requiere que las instituciones educativas doten de mayor libertad a los docentes para incorporar la IA en la gestión de sus aulas y que les proporcionen la formación² necesaria para utilizar estas herramientas con eficacia (Pedró et al., 2019: 29). El cultivo de la competencia digital de los profesores es tan relevante como el del alumnado, ya que les permite ejercitarse en habilidades clave para su desempeño con IA: comprender su funcionamiento, adoptar una actitud crítica ante su uso, gestionar pedagógicamente las funcionalidades que ofrece, interpretar los datos

² Se recomienda *Elements of AI*, un curso en línea gratuito creado por MinnaLearn y la Universidad de Helsinki en 2018, que se ha convertido en una referencia por enseñar los fundamentos básicos de la IA a cualquier usuario del mundo. Actualizado en 2025, hasta la fecha se han inscrito más de un millón de estudiantes de 170 países.

sobre el progreso del alumnado y colaborar con otros docentes. Asimismo, los centros de enseñanza pueden aprovechar esta tecnología para agilizar tareas administrativas.

Aunque la inteligencia artificial aporta numerosas posibilidades para la clase de ELE, también plantea importantes desafíos éticos que deben ser considerados. En primer lugar, existe una gran preocupación por la seguridad y privacidad de los alumnos. Como se ha señalado, los algoritmos se entran con grandes cantidades de datos para personalizar sus respuestas, lo que significa que podrían utilizar información personal de los estudiantes y de sus familias, de los datos registrados sobre su progreso y de su actividad en línea (Alonso-Rodríguez, 2024: 84). La ausencia de protocolos de seguridad puede conducir al riesgo de sufrir ciberataques.

Vinculado con lo anterior, preocupan los sesgos implícitos en las herramientas de IA, ya que pueden obstaculizar una educación inclusiva y de calidad para todos (Jara y Ochoa, 2020: 16). El entrenamiento de los algoritmos de aprendizaje automático se realiza con un grupo concreto de personas, lo que puede reproducir y amplificar estereotipos sociales, discriminando injustamente a determinados grupos (Aranda, 2024: 41). En el ámbito lingüístico, Muñoz-Basols et al. (2024: 636) llaman la atención sobre el sesgo lingüístico digital, que afecta tanto a nivel interlingüístico (por la fuerte presencia del inglés como base de los grandes modelos de lenguaje, lo que genera sobreabundancia de calcos léxicos y sintácticos) como intralingüístico (al privilegiar unas variedades del español frente a otras). Estos tipos de sesgos suceden por la opacidad de los algoritmos, es decir, por su escasa explicabilidad y trazabilidad. La Ley de IA de la Comisión Europea (2024) aborda los riesgos de estos sistemas y subraya la necesidad de garantizar la transparencia, fiabilidad, justicia y ética en su uso. Otra cuestión a tratar es sobre quién recaería la responsabilidad de sus acciones en caso de que cometiera un error que perjudicara a un estudiante (Pedró et al., 2019: 33).

Por otro lado, los problemas de equidad educativa pueden agravarse, puesto que todavía persiste una significativa brecha digital en muchos países, lo que impide que todos los estudiantes tengan acceso a internet y a aplicaciones de IA (Jara y Ochoa, 2020: 16; UNESCO, 2023: 11). Otro aspecto que inquieta, mayoritariamente al profesorado, es el uso inadecuado de estas aplicaciones por parte del alumnado. Algunos alumnos pueden verse tentados a realizar las tareas de manera automática, sin comprender ni reflexionar sobre el contenido. Entre los principales peligros se encuentran el plagio, la omisión de fuentes y la dificultad para discernir si la información generada por la IA es inexacta o errónea, fenómeno conocido como *alucinaciones*. Además, muchas de estas herramientas están entrenadas con datos que no siempre están actualizados, lo que puede producir respuestas obsoletas. A ello se suma la creciente proliferación de noticias falsas y de *deepfakes*, contenidos manipulados por IA, que desinforman y dañan la reputación de las personas. Esta dependencia de la IA puede debilitar su pensamiento crítico y obstaculizar el desarrollo de su autonomía, incluida su capacidad para autodeterminarse (Alonso-Rodríguez, 2024: 85). Por eso, es necesaria la formación en IA del alumnado y del profesorado. Como afirmaba Postman (1998), «la tecnología da y la tecnología quita». La IA es solo una herramienta, son las personas con sus acciones las que le dan sentido.

3. LA AUTONOMÍA EN LA ENSEÑANZA DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA

La autonomía no es una metodología de enseñanza ni de aprendizaje (Benson y Voller, 1997; Giovannini, 1994). Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Centro Virtual Cervantes, 2008), es «la capacidad que desarrolla el alumno para organizar su propio aprendizaje». A diferencia de la autonomía espontánea e inconsciente que cada persona ejerce en su vida cotidiana, «la autonomía en el aprendizaje es intencional, consciente, explícita y analítica». Implica la voluntad del estudiante de identificar sus necesidades de aprendizaje y de negociar, junto al docente, la definición de los objetivos, la planificación del proceso, la elección y secuenciación de contenidos y actividades, la aplicación de técnicas y estrategias de aprendizaje, y la evaluación y autoevaluación de su progreso. Esta concepción responde a lo que se conoce como *pedagogía de la negociación* (Holec, 1979, 1981). De este modo, el alumno actúa de manera independiente y, a la vez, en colaboración con otros para asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje (Benson, 2011: 60; Dam et al., 1990: 1).

La búsqueda de la autonomía en el aprendizaje es consustancial a la naturaleza humana y constituye una necesidad básica (Deci y Flaste, 1996: 2; Little, 2007: 17). La aspiración principal de cualquier docente, sea cual sea la materia que imparta, es que sus alumnos aprendan a aprender. De ahí el conocido proverbio: «dale un pez a un hombre y comerá un día; enséñalo a pescar y comerá siempre». Por ello, son muchos los estudiosos que desde diferentes disciplinas, principalmente la psicología, la filosofía, la pedagogía y la didáctica de lenguas, han reflexionado sobre este término. Desde los años setenta, el término comenzó a tomar relevancia con el auge del enfoque comunicativo en la enseñanza de lenguas extranjeras. M. Knowles y H. Knowles (1972) fueron los primeros pedagogos en abordar este tema desde la óptica de la formación de adultos. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, fue tratado en el Proyecto de Lenguas Modernas del Consejo de Europa en 1971. Posteriormente, Holec (1979: 3, 1981: 4) definió la autonomía y enfatizó que no es una habilidad innata, sino adquirida, ya que requiere la puesta en práctica de diversas estrategias metacognitivas. En los noventa, la autonomía empezó a aparecer en los planes de estudio.

Siguiendo los postulados de las teorías constructivistas del aprendizaje, Little (2007: 20) destaca la importancia de la figura del docente en la construcción del conocimiento del alumnado. Esta corriente sostiene que cada persona construye activamente su propio conocimiento mediante la interacción inconsciente entre los saberes previos y las nuevas ideas, informaciones y experiencias que adquiere. El profesor ayuda a sus alumnos en la construcción de ese conocimiento con procedimientos pedagógicos exploratorios, interpretativos y participativos, que les permiten tomar el control de su propio aprendizaje, lo que impulsa su reflexión sobre el contenido y los procesos de aprendizaje. Bruner (1986: 132) se refiere a esta capacidad del alumno como *intervención reflexiva*. Otro concepto central del constructivismo social, estrechamente vinculado con la autonomía, es la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978: 86), entendida como la distancia entre lo que un estudiante puede aprender

por sí solo y lo que puede aprender con la guía de un adulto o de compañeros más competentes. Así, el aprendiz avanza dentro de su ZDP a medida que recibe el apoyo necesario para realizar las tareas en la lengua meta, lo que favorece su autonomía, así como su conciencia metacognitiva y la reflexión metalingüística (Little, 2007: 23).

El *Marco Común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) (Instituto Cervantes, 2001: 140) equipara la autonomía con la capacidad de aprender a aprender. Del mismo modo, se podría incluir dentro de la competencia de saber aprender. Esta última abarca diversos componentes, como la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación, las destrezas fonéticas, las habilidades de estudio y las aptitudes de descubrimiento y análisis. Por su parte, en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* (PCIC) (2006), la autonomía se presenta como una de las tres dimensiones que intervienen en cualquier intercambio comunicativo desde la perspectiva del alumno: la del aprendiente autónomo, junto con la del agente social y la del hablante intercultural. Siguiendo las recomendaciones de organismos como el Consejo de Europa, el PCIC señala que el aprendiz autónomo asume gradualmente la responsabilidad de su aprendizaje y continúa «avanzando en su conocimiento del español más allá del propio currículo, en un proceso que pueda prolongarse a lo largo de toda la vida».

Aunque en la actualidad muchos docentes valoran la autonomía del alumnado, todavía hay mucha incertidumbre sobre sus elementos, su funcionamiento y su implantación en la realidad de la clase. Algunas veces se piensa que es simplemente ofrecer una serie de consejos sobre cómo aprender léxico o cómo memorizar una forma verbal. Sin embargo, la autonomía transforma por completo la forma de aprender y de enseñar. No se puede dar por hecho que el alumno sabe ser autónomo, ya que, en muchos casos nadie le ha enseñado a trabajar esa capacidad (Amaya de Ochoa, 2008: 3). La autonomía es un componente multidimensional que afecta no solo al progreso del estudiante como aprendiente de una lengua y de una nueva cultura, sino también a su desarrollo holístico como individuo único y ser social. Reduce la ansiedad y el miedo a participar en clase, promueve la responsabilidad individual y el aprendizaje cooperativo (Sánchez Godoy y Casal Madinabeitia, 2016: 187), incrementa la motivación, mejora el autoconcepto y la autoestima, refuerza el pensamiento crítico, facilita un aprendizaje significativo y duradero, estimula la curiosidad y el espíritu investigador, potencia el respeto a la diversidad y fortalece las relaciones interpersonales en el aula.

Tal como se ha señalado anteriormente, las aplicaciones de inteligencia artificial pueden contribuir al desarrollo de la autonomía del alumno, la cual va unida a la del docente. Mientras que en el contexto de EFL existen algunos trabajos dedicados específicamente a cómo la IA puede favorecer esta capacidad (Jubier et al., 2024; van Horn, 2024; Wei, 2023), en el ámbito de ELE la autonomía solo se menciona de forma tangencial como uno de los posibles beneficios del uso de estas herramientas (S. Huang y Cassany, 2025; Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez, 2024b, 2024a). De esta manera, se evidencia la necesidad de más investigaciones de ELE que traten esta interrelación. Nuestro plan de acción busca solventar estas deficiencias.

3.1. La competencia estratégica

El buen funcionamiento del plan de acción para potenciar la autonomía mediante la IA requiere que el alumnado sepa emplear estrategias de aprendizaje con eficacia. Siguiendo la teoría del buen aprendiz de Stern (1975) y Rubin (1975), se ha reconocido el valor de las estrategias como herramientas esenciales para el desarrollo de la competencia comunicativa y de la autonomía. Según Oxford (1990: 8), las estrategias son operaciones mentales, procedimientos o tácticas empleadas, de manera más o menos consciente, para realizar tareas comunicativas o enfrentarse a nuevas situaciones de aprendizaje. Aunque los estudiantes posean carencias lingüísticas, las estrategias facilitan el aprendizaje, lo hacen más rápido y eficaz, y promueven la capacidad de aprender a aprender. Para Canale (1983), la competencia estratégica consiste en la habilidad de usar estrategias para superar las limitaciones del conocimiento del idioma, y es un componente de la competencia comunicativa. Asimismo, el MCER (Instituto Cervantes, 2001: 27) concibe las estrategias como «una bisagra que une los recursos (competencias) del alumno y lo que este puede hacer con ellos (actividades comunicativas)». En esta línea, el PCIC (2006) dispone de un inventario de procedimientos de aprendizaje para que los aprendices de ELE construyan su conocimiento estratégico.

Las estrategias son un poderoso instrumento de aprendizaje (O'Malley et al., 1985a: 43). Por eso, el profesor debe enseñar primero a los estudiantes a ser conscientes de las estrategias de aprendizaje que ya emplean en su lengua materna, por ejemplo, indicar con gestos o recurrir a la paráfrasis, y enseñarle luego a incorporar estrategias nuevas para comunicarse en la lengua meta. Conforme los alumnos sean más conscientes de las estrategias que tienen a su disposición, podrán elegir aquellas que más le convengan (Franco et al., 2009: 174). Esto los dotará de la capacidad para controlar y regular su proceso de aprendizaje y los hará cada vez más autónomos (Instituto Cervantes, 2006).

En cuanto a la taxonomía de estrategias de aprendizaje, se han propuesto numerosas tipologías (Franco, 2007; Hsiao y Oxford, 2002; Jiménez Raya, 1997; O'Malley et al., 1985a; O'Malley et al., 1985b; O'Malley y Chamot, 1990; Rubin, 1981; Weinstein y Mayer, 1986). No obstante, consideramos que la más completa sigue siendo la de Oxford (1990: 18-21), que organiza las estrategias de aprendizaje en seis categorías agrupadas en dos bloques: estrategias directas (de memoria, cognitivas y compensatorias), que implican directamente a la lengua meta y precisan de procesamiento mental, y estrategias indirectas (metacognitivas, afectivas y sociales), que no afectan de manera directa a la lengua estudiada, pero resultan fundamentales para controlar y apoyar el aprendizaje de la misma. Estas últimas, en particular, desempeñan un papel esencial en el fomento de la autonomía del estudiante.

En este trabajo, nos centraremos en cuatro tipos de estrategias: las cognitivas, que permiten desenvolverse en una situación comunicativa; las metacognitivas, que ayudan a gestionar, controlar y evaluar el proceso de aprendizaje; las afectivas, que favorecen el desarrollo de la seguridad e identidad del alumno y se vinculan con su motivación y actitud, y las sociales, que ajustan la forma de expresarse a un contexto

determinado y fomentan la cooperación y la empatía. La Tabla 1 recoge ejemplos ilustrativos de estas estrategias de aprendizaje.

ESTRATEGIAS COGNITIVAS	ESTRATEGIAS METACOGNITIVAS
Practicar los contenidos comunicativos: repetir, reconocer y usar estructuras y modelos. Analizar y razonar: traducir, relacionar, comparar con otras lenguas, etc. Organizar la información recibida: tomar notas, resumir, subrayar, extraer la idea principal, etc. Hacer listas de palabras. Manejar materiales de consulta (diccionarios, gramáticas, etc.). 	Ordenar y planear el aprendizaje. Establecer metas y objetivos. Buscar oportunidades de práctica. Evaluar. Autocorregirse con la ayuda del docente o de otro tipo de materiales educativos.
ESTRATEGIAS AFEKTIVAS	ESTRATEGIAS SOCIALES
Tener una actitud positiva hacia el aprendizaje. Perder el miedo al error. Reducir la ansiedad. Valorar positivamente los propios progresos. Controlar las emociones: escuchar al cuerpo, hacer cuestionarios de autoconocimiento, escribir un diario de aprendizaje, hablar con otras personas de sus sentimientos, etc. 	Cooperar con los compañeros. Pedir aclaraciones y verificaciones. Solicitar correcciones. Empatizar con otras personas, ya sean compañeros de clase o nativos. Desarrollar la comprensión cultural.

Tab. 1. Ejemplos de estrategias de aprendizaje. Fuente: Oxford (1990, pp. 18-21)

En sus investigaciones, Franco et al. (2009: 172) comprobaron que una parte significativa de los estudiantes es más consciente de las estrategias cognitivas y metacognitivas que de las estrategias afectivas y sociales. Sin duda, el mejor rendimiento se alcanza cuando se combinan las cuatro estrategias. Además, dentro de una misma actividad, se pueden activar distintos tipos de estrategias de manera simultánea. El docente debe enseñar al alumno a reconocerlas y a utilizarlas según la situación comunicativa lo requiera. La forma más apropiada de practicar la competencia estratégica es a través del diseño de actividades que permitan al alumno identificar las estrategias que ya conoce, a la vez que aprende nuevas estrategias que se adapten a su nivel y objetivos de aprendizaje. El entorno tecnológico con herramientas de IA puede servir como facilitador de la autonomía y la capacidad estratégica de los alumnos.

4. PLAN DE ACCIÓN PARA POTENCIAR LA AUTONOMÍA EN ELE CON IA

La implementación de la autonomía en el aula con el apoyo de aplicaciones de inteligencia artificial requiere un plan de acción cuidadosamente diseñado, estructurado y, en cierto modo, personalizado, acorde al nivel, edad, necesidades, características personales y cognitivas, expectativas e intereses, estilos y ritmos de aprendizaje, y formación en IA de cada alumno. Este plan debe contemplar todos los factores que inciden en el desarrollo de la autonomía, especialmente aquellos que facilitan directamente su aplicación: la realidad del alumno y del docente, el apoyo del compañero, el aula, el currículo, la metodología, los materiales y los recursos digitales disponibles.

Sea cual sea el nivel o el contenido trabajado (lengua, destrezas orales o escritas, cultura o léxico), es necesario contar con un tiempo mínimo para poner el plan en marcha y obtener resultados. Como indica Sinclair (2000: 11), aspirar a una autonomía completa resulta demasiado idealista, ya que los estudiantes pueden alcanzar diferentes grados de autonomía en distintas áreas. Se recomienda dedicar, al menos, dos meses de trabajo divididos en varias fases: preparación, negociación, desarrollo y evaluación del plan de acción. Aunque la puesta en práctica inicial demanda un esfuerzo considerable, a corto plazo se pueden obtener resultados muy positivos. Es importante tener en cuenta que los alumnos con niveles bajos o de menor edad avanzarán más lentamente. De igual modo, se sugiere que el profesor escriba un diario de observaciones, lo que le permitirá evaluar el progreso, ajustar el plan y mejorar futuras propuestas.

Centrándonos en los actores principales del aprendizaje autónomo, el alumno, centro del proceso, debe adoptar un rol activo, participativo, reflexivo, crítico y cooperativo, responsabilizándose de su aprendizaje, tomando decisiones y trabajando en equipo. Esto implica conocerse a sí mismo y reflexionar sobre su forma de aprender. También debe mostrarse abierto a la negociación con el docente y sus compañeros. Por otro lado, el profesor debe ser guía, observador, negociador, facilitador de estrategias de aprendizaje y mediador intercultural. En *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* del Instituto Cervantes (2012: 17), se apunta que una de estas competencias es fomentar la autonomía, promoviendo la reflexión del alumno sobre su aprendizaje y ofreciéndole recursos para planificar, monitorizar y evaluar su progreso. Esto requiere formación permanente y apoyo institucional, pero también favorece la autonomía docente. Un profesor autónomo tiene libertad para gestionar su aula y coopera con sus compañeros, creando así una autonomía colectiva (Rojas de Rojas, 2004: 30).

Por otro lado, el aula debe ser un espacio abierto, seguro, agradable y flexible, que facilite la cooperación, la libre expresión, la autonomía y el acceso libre a los materiales didácticos y a los recursos digitales necesarios para el plan de acción, entre ellos, las aplicaciones de inteligencia artificial. Para fomentar la autonomía en ELE, las metodologías que mejor funcionan combinan el aprendizaje autónomo con el colaborativo (Sánchez Godoy y Casal Madinabeitia, 2016). Destacan el enfoque por tareas, el enfoque orientado a la acción y el aprendizaje basado en proyectos. Estas metodologías promueven la interacción entre iguales, la creación de entornos personales de aprendizaje y el desarrollo conjunto de las competencias comunicativa y digital. Además, integran el trabajo en el aula y en entornos virtuales, ya sea en línea (*e-learning*) o semipresencial (*blended-learning*). El uso de las TIC, incluidas las IA, debe estar alineado con el currículo para potenciar un aprendizaje autónomo y significativo.

La propuesta didáctica que planteamos, titulada *Salvar a los clásicos*, se enmarca en la celebración del Día del Libro y está dirigida a estudiantes de nivel B2 o superior. Con un enfoque basado en proyectos, esta iniciativa fomenta el aprendizaje cooperativo y autónomo, así como el uso de aplicaciones de inteligencia artificial para potenciar las cuatro destrezas lingüísticas, la competencia estratégica y la competencia digital del alumnado. La finalidad del proyecto es impulsar una valoración crítica y

activa de las obras clásicas de la literatura española para acercar estos textos a los estudiantes de manera interactiva y creativa. Organizados en pequeños grupos, los alumnos seleccionan una obra clásica, como *Don Quijote de la Mancha*, *La Celestina* o *Don Juan Tenorio*, y preparan una presentación oral en la que defienden su vigencia y relevancia en el mundo actual. En su exposición, deben resumir y contextualizar la obra, presentar al autor y argumentar las razones que justifican su lectura hoy día. Posteriormente, realizan una lectura dramatizada de fragmentos destacados del libro, que se grabará y compilará en un audiolibro colectivo para su publicación en el blog o en las redes sociales del centro. Por último, presentan un *chatbot* que han diseñado para representar a uno de los personajes principales de la obra, de modo que los compañeros puedan interactuar en tiempo real con él, ya sea a través del chat de texto o mediante una llamada de voz, por ejemplo, entrevistando a don Quijote, tal como se ilustra en la figura 2.

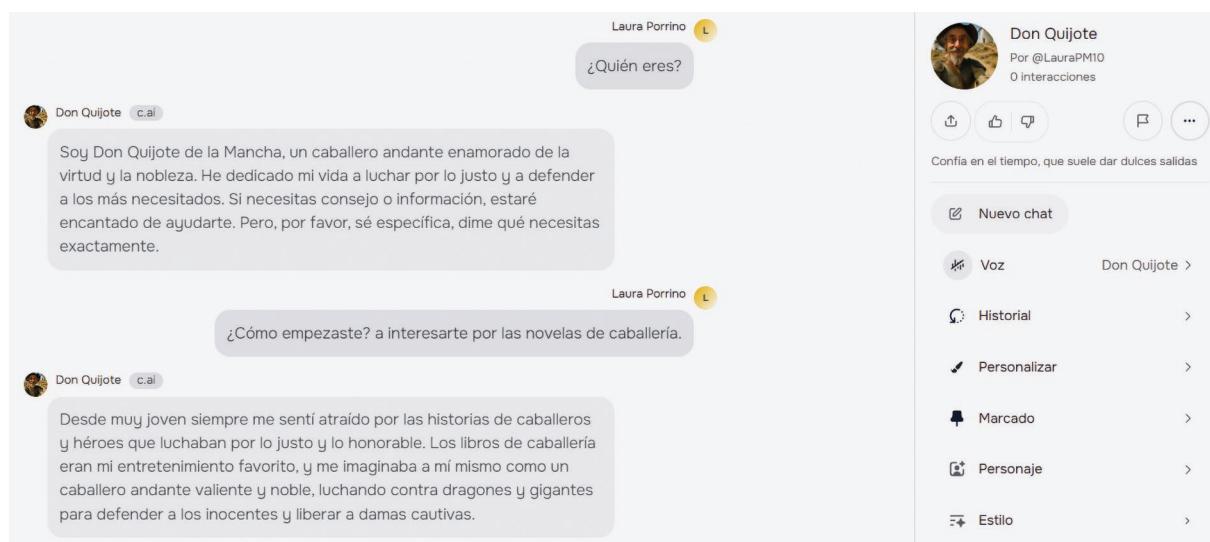


Fig.2. Conversación con character.ai

Como señala Haristiani (2019: 5), los *chatbots* se han convertido en un medio atractivo y funcional para el aprendizaje de idiomas, ya que ayudan a los estudiantes a reducir la ansiedad que puede provocar la interacción con hablantes reales. Además, ofrecen una total disponibilidad para el estudio, fomentan la práctica de la comprensión auditiva y lectora, y resultan especialmente motivadores por su formato interactivo y moderno. Permiten practicar una gran variedad de estructuras lingüísticas y vocabulario que normalmente no tendrían la oportunidad de usar, y proporcionan retroalimentación rápida y efectiva sobre aspectos gramaticales y ortográficos. Asimismo, cuentan con conocimientos generales y científicos que enriquecen el proceso de aprendizaje. En el caso de character.ai, el *chatbot* de inteligencia artificial generativa que usamos en este proyecto, es capaz de imitar el estilo comunicativo de personajes históricos o literarios, lo que amplía su potencial didáctico.

Los objetivos que se espera que los alumnos consigan son: comprender textos literarios, identificando las ideas principales, las estructuras narrativas y el tono del

mensaje; emplear con eficacia vocabulario literario, expresiones idiomáticas y términos de análisis textual; resumir contenidos complejos con claridad; utilizar con corrección los tiempos verbales del pasado y del presente en producciones orales y escritas; compartir información personal, utilizando estructuras básicas para describir gustos y preferencias; expresar opiniones argumentadas sobre obras literarias; participar en una presentación oral con fluidez, usando los conectores discursivos apropiados; leer en voz alta con entonación, ritmo y pronunciación adecuados; diseñar un *chatbot* de un personaje literario; interactuar con soltura en situaciones simuladas, adaptando el registro al contexto comunicativo; conocer y valorar las obras clásicas de la literatura española; activar y desarrollar distintas estrategias de aprendizaje; intercambiar consejos y experiencias sobre estrategias de aprendizaje; usar herramientas de inteligencia artificial como instrumentos de comunicación, autonomía y colaboración; trabajar en equipo; fomentar la autonomía personal, y fortalecer los lazos afectivos.

El proyecto incluye las siguientes fases, que coinciden con las etapas de activación del aprendizaje autónomo:

1. Fase de preparación: El docente debe realizar un diagnóstico inicial que no solo abarque el nivel de lengua, las necesidades, los intereses y las características de su clase, sino también su competencia estratégica y digital. A este respecto, resulta prioritario identificar las aplicaciones de IA que conoce el alumnado y en qué medida sabe utilizarlas. A partir de este análisis, el profesor debe planificar acciones formativas específicas para garantizar un uso responsable, ético y seguro de la IA. Esta formación puede incluir talleres breves y actividades prácticas en las que aprendan a redactar *prompts*, a evaluar críticamente la información recibida y, además, a familiarizarse con el funcionamiento y las posibilidades didácticas de todas las aplicaciones de IA que se emplearán a lo largo del proyecto. Como se observa en la Tabla 2, la primera actividad sería la creación de un mural digital con Miro AI, en el que los alumnos compartirán sus gustos literarios e intercambiarán consejos sobre sus estrategias para aprender español. Con las funciones inteligentes de este recurso, también pueden personalizar sus plantillas, generar lluvias de ideas, crear bocetos o tablas de planificación. De este modo, comienzan a interactuar y a prepararse para el trabajo en equipo.
2. Fase de negociación: En esta fase, el docente explica el proyecto y los estudiantes negocian los objetivos, contenidos, materiales, tareas y criterios de evaluación y autoevaluación. Este momento es decisivo para la colaboración y la planificación del trabajo en equipo. Por eso, el profesor debe actuar como guía y facilitador del proceso de negociación. En grupos, los alumnos elaboran un mapa conceptual con MyMap.AI, en el que detallan las distintas etapas del proyecto y distribuyen las tareas entre los miembros, asegurando que cada uno comprenda su rol.

3. Fase de desarrollo: El proyecto se pone en marcha y los estudiantes trabajan de forma autónoma y cooperativa. El profesor supervisa el progreso, facilita la reflexión sobre el aprendizaje y fomenta el empleo de diversas estrategias de aprendizaje. Durante esta etapa, los alumnos investigan sobre la obra, su contexto y su autor con la ayuda de ChatGPT; diseñan su *chatbot* con character.ai, dándole instrucciones para que actúe como el personaje literario, y crean su avatar con DALL-E. Además, tienen la opción de generar una voz personalizada para el personaje o elegir una de las voces de la biblioteca. Luego, seleccionan los fragmentos para la lectura dramatizada y comienzan a redactar la presentación, usando Gamma, un programa que genera diapositivas a partir de un texto o esquema, y que permite personalizar el estilo. Con la ayuda de los miembros del equipo, revisan la corrección lingüística del borrador de su presentación con Grammarly. Asimismo, elaboran un test interactivo en QuizGecko para evaluar la comprensión de sus compañeros. Los alumnos pueden documentar su progreso en un diario de aprendizaje, ya sea en formato papel o digital (Super Diary).
4. Fase de evaluación: Los estudiantes presentan su proyecto en clase. Al finalizar, evalúan su aprendizaje y su grado de autonomía. El docente proporciona retroalimentación individualizada. De igual forma, los alumnos coevalúan a sus compañeros a través del test interactivo que han creado y se autoevalúan con una rúbrica diseñada previamente junto con el profesor mediante el recurso ERubrica.

FASE DE PREPARACIÓN		
Actividad	Estrategias de aprendizaje	IA
Mural digital	Estimular la capacidad de aprender, mejorar la autoimagen personal y crear lazos afectivos usando y valorando la lengua meta.	Miro AI
FASE DE NEGOCIACIÓN		
Actividad	Estrategias de aprendizaje	IA
Mapa conceptual	Organizar la información recibida y estructurar el proceso de aprendizaje.	MyMap.AI
FASE DE DESARROLLO		
Actividad	Estrategias de aprendizaje	IA
Diario	Reflexionar sobre el aprendizaje.	Super Diary
Corrección de borradores	Autocorregirse con la ayuda de su equipo.	Grammarly
FASE DE EVALUACIÓN		
Actividad	Estrategias de aprendizaje	IA
Presentación oral de la obra, del <i>chatbot</i> y lectura dramatizada	Practicar la lengua y las estructuras aprendidas con los compañeros, perder el miedo al error y valorar positivamente los propios progresos.	Gamma ChatGPT character.ai DALLE-E
Test de coevaluación	Comprobar hipótesis, compartir conocimientos y empatizar con otras opiniones.	QuizGecko
Rúbrica de autoevaluación	Autoevaluar el aprendizaje.	ERubrica

Tab. 2. Actividades y estrategias de aprendizaje explotadas

5. CONCLUSIONES

Anunciada como la cuarta revolución educativa (Seldon y Abidoye, 2018), coincidimos con Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez (2024b: 347) en que la inteligencia artificial representa un cambio de paradigma en la enseñanza-aprendizaje de segundas lenguas. En este artículo, hemos tratado de demostrar cómo la integración de aplicaciones de IA puede convertirse en una herramienta clave en el aula de ELE. Estas aplicaciones no solo permiten presentar contenidos más atractivos, motivadores y cercanos a la realidad de los estudiantes, sino que también favorecen la práctica del español, promueven un aprendizaje más personalizado y fomentan la autonomía tanto del alumnado como del profesorado.

Según Little (2007: 26), el éxito en el aprendizaje de una segunda lengua se rige por tres principios fundamentales: la participación del alumnado, la reflexión sobre su propio aprendizaje y el uso constante de la lengua meta. La interactividad de las actividades y recursos con IA, tal como se propone en nuestra propuesta didáctica con el enfoque basado en proyectos, facilita el cumplimiento de estos principios y posibilita el desarrollo simultáneo de la competencia comunicativa y de la competencia estratégica del alumnado. Además, otorga al profesorado de mayor autonomía en su labor docente. Por ello, es necesario seguir las directrices de un plan de acción bien estructurado, que contemple los diversos factores que influyen en la autonomía estudiantil. Igualmente, es crucial entender que la inteligencia artificial no es el futuro, sino el presente de la enseñanza de ELE. En consecuencia, los docentes debemos formarnos adecuadamente para incorporar la inteligencia artificial en nuestras prácticas pedagógicas y formar a los estudiantes para que aprovechen su potencial educativo. Sin embargo, no debemos perder de vista que la inteligencia más importante, que nunca debemos olvidar, es la emocional.

BIBLIOGRAFÍA

- Adell Segura, Jordi y Castañeda Quintero, Linda (2010): «Los entornos personales de aprendizaje (PLEs): una nueva manera de entender el aprendizaje», en Rosabel Roig Vila y Massimiliano Fiorucci (eds.), *Claves para la investigación en innovación y calidad educativas. La integración de las tecnologías de la información y la comunicación y la Interculturalidad en las aulas. Stumenti di ricerca per l'innovazioni e la qualità nella scuola*, Marfil y Roma TRE Universita degli studi, Alcoy, pp. 19-30.
- Aguilar, Ricardo (2023): «Italia prohíbe ChatGPT por infringir el GDPR: un movimiento que vierte la sombra de la duda sobre toda Europa», *Xataka*. Disponible en: <<https://www.xataka.com/aplicaciones/italia-prohibe-chatgpt-infringir-gdpr-movimiento-que-vierte-sombra-duda-toda-europa>>
- Alonso-Rodríguez, Ana María (2024): «Hacia un marco ético de la inteligencia artificial en la educación», *Teoría de la Educación*, núm. 2 (36), pp. 79-98. Disponible en: <<https://doi.org/10.4018/979-8-3693-7793-2.ch003>>

- Alzubi, Ali Abbas Falah, Nazim, Mohd y Alyami, Naji (2025): «Do AI-generative tools kill or nurture creativity in EFL teaching and learning?», *Education and Information Technologies*. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10639-025-13409-8>>
- Amaya de Ochoa, Graciela (2008): «Aprendizaje autónomo y competencias», *Congreso Nacional de Pedagogía*, pp. 1-10.
- Andreessen Horowitz (2025): «The top 100 gen AI consumer apps», *Andreessen Horowitz*. Disponible en: <<https://a16z.com/100-gen-ai-apps-4/>>
- Aranda, Cristina (2024): *Vidas futuras*, Aguilar, Barcelona.
- Baker, Toby, Smith, Laurie y Anissa, Nandra (2019): «Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges», *Nesta*. Disponible en: <<https://www.nesta.org.uk/report/education-rebooted/>>
- Belda-Medina, José y Calvo-Ferrer, José Ramón (2022): «Using chatbots as AI conversational partners in language learning», *Applied Sciences*, núm. 17 (12), pp. 1-16. Disponible en: <<https://doi.org/10.3390/app12178427>>
- Benson, Phil (2011): *Teaching and researching autonomy*, Pearson Education, Harlow.
- Benson, Phil y Voller, Peter (1997): *Autonomy and independence in language learning*, Longman, Londres.
- Bruner, Jerome S. (1986): *Actual minds, possible words*, Harvard University Press, Cambridge (Massachusetts).
- Canale, Michael (1983): «From communicative competence to communicative language pedagogy», en Jack C. Richard y R. W. Schmidt (eds.), *Language and communication*, Longman, Londres, pp. 2-14.
- Carbonell, Jaime R. (1970): «AI in CAI: an artificial-intelligence approach to computer-assisted instruction», *Man-Machine Systems, IEEE Transactions*. Disponible en: <<https://doi.org/10.1109/TMMS.1970.299942>>
- Centro Virtual Cervantes (2008): «Autonomía», en *Diccionario de términos clave de ELE*, SGEL, Madrid. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm>
- Chaudhry, Muhammad Adi y Kazim, Emre (2022): «Artificial Intelligence in Education (AIED): a high-level academic and industry note 2021», *AI Ethics*, núm. 2, pp. 157-165. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s43681-021-00074-z>>
- Clementi, Luca y Jiménez López, María Dolores (2024): «El impacto de la Inteligencia Artificial en la Enseñanza de ELE a estudiantes con dislexia», *Doblele: revista de lengua y literatura*, núm. 10, pp. 54-81. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9857804>>
- Comisión Europea (2024): *Ley de IA (2024/1689)*. Disponible en: <<https://digital-strategy.ec.europa.eu/es/policies/regulatory-framework-ai>>
- Dam, Leni, Eriksson, D., Little, David, Miliander, J. y Trebbi, Turid (1990): «Towards a definition of autonomy», en *Third nordic workshop on developing autonomous learning in the FL classroom*, University of Bergen, Bergen, pp. 102-108.
- De Frutos Sastre, Alfonso (2023): «Cada vez más escuelas están prohibiendo ChatGPT: no quieren que se use para hacer los deberes», *Meristation*. <https://as.com/meristation/2023/01/09/betech/1673271432_351270.html>

- Deci, Edward L. y Flaste, Richard (1996): *Why we do what we do: understanding: self-motivation*, Penguin, Nueva York.
- Digital Education Council. (2024): «Digital Education Council Global AI Students Survey 2024», *Digital Education Council*. Disponible en: <<https://www.digitaleducationcouncil.com/post/how-students-use-ai-the-evolving-relationship-between-ai-and-higher-education>>
- Dokukina, Irina y Gumanova, Julia (2020): «The rise of chatbots – new personal assistants in foreign language learning», *Procedia Computer Science*, núm. 169, pp. 542-546. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.02.212>>
- Durango Hernández, Jairo Andrés y Pascuas Rengifo, Yois Smith (2015): «Los sistemas tutores inteligentes y su aplicabilidad en la educación», *Revista Horizontes Pedagógicos*, núm. 2 (17), pp. 104-116. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5455071>>
- Franco, Pilar (2007): *Estrategias de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera: diseño y aplicación de un modelo instruccional en el contexto de las Escuelas Oficiales de Idiomas* (Tesis doctoral, Universidad de Cádiz).
- Franco, Pilar y Pino Juste, Margarita, R. (2009): «Tipología y frecuencia del uso de estrategias en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera», *Enseñanza & Teaching*, núm. 2 (27), pp. 171-191. Disponible en: <<https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/7100>>
- García Fernández, María (2024): «Inteligencia artificial y léxico: una propuesta con ChatGPT para niveles B1 y B2 en la enseñanza del español como lengua extranjera», *RILEX Revista sobre investigaciones léxicas*, núm. 1, pp. 27-45. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9883540>>
- Giovannini, Arno (1994): «Hacia la autonomía en el aprendizaje: formulaciones conceptuales y ejemplos concretos de actividades», en Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo (eds.), *Problemas y métodos en la enseñanza del español como lengua extranjera: actas del IV Congreso Internacional de ASELE (Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera)*, pp. 109-118. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2871640>>
- Gobierno de España (2024): *Estrategia de Inteligencia Artificial 2024*. Disponible en: <https://portal.mineco.gob.es/es-es/digitalizacionIA/Documents/Estrategia_IA_2024.pdf>
- Haristiani, Nuria (2019): «Artificial intelligence (AI) chatbot as language learning medium: an inquiry», *Journal of Physics: Conference Series*, núm. 1 (1387), pp. 1-6. Disponible en: <<https://doi.org/10.1088/1742-6596/1387/1/012020>>
- Holec, Henri (1979): *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*, Conseil de l'Europe/Project Langues Vivantes, Estraburgo.
- Holec, Henri (1981): *Autonomy and foreign language learning*, Pergamon Press, Oxford.
- Hsiao, Tsung-Yuan y Oxford, Rebecca L. (2002): «Comparing theories of language learning strategies: a confirmatory factor analysis», *Modern Language Journal*, núm. 3 (86), pp. 368-383. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/1540-4781.00155>>

- Huang, Shanshan y Cassany, Daniel (2025): «Spanish language learning in the AI era: AI as a scaffolding tool», *Journal of China Computer-Assisted Language Learning*. Disponible en: <<https://doi.org/10.1515/jccall-2024-0026>>
- Huang, W., Hew, K. F. y Fryer, L. K. (2021): «Chatbots for language learning—are they really useful? A systematic review of chatbot-supported language learning», *Journal of Computer Assisted Learning*, núm. 1 (38), pp. 237-257. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10722/309124>>
- Huang, Xinyi, Zou, Di, Cheng, Gary, Chen, Xieling y Xie, Haoran (2023): «Trends, research issues and applications of artificial intelligence in language education», *Educational Technology & Society*, núm. 1 (26), pp. 121-131. Disponible en: <[https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26\(1\).0009](https://doi.org/10.30191/ETS.202301_26(1).0009)>
- Instituto Cervantes (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, MECD-Anaya, Madrid.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Instituto Cervantes, Madrid.
- Instituto Cervantes. (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras*, Instituto Cervantes, Madrid.
- Jara, Ignacio y Ochoa, Juan Manuel (2020): *Usos y efectos de la inteligencia artificial en educación*, Banco Interamericano de Desarrollo, Nueva York.
- Ji, Hyangeun, Han, Insook y Ko, Yujung (2022): «A systematic review of conversational AI in language education: focusing on the collaboration with human teachers», *Journal of Research on Technology in Education*, núm. 1 (55), pp. 48-63. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/15391523.2022.2142873>>
- Jiménez Raya, Antonio (1997): «Estrategias de aprendizaje de una segunda lengua definición y tipología», *The Grove: Working papers on English studies*, núm. 4, pp. 11-132. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=192073>>
- Jubier, Mustafa Mahdi, Al-Rawe, Marwah Firas Abdullah y Algaithi, Ali (2024): «Effect of EditGPT on the learners' autonomy and learning anxiety», *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, núm. 8 (23), pp. 369-390. Disponible en: <<https://doi.org/10.26803/ijlter.23.8.19>>
- Katsarou, Eirene, Wild, Fridolin, Sougari, Areti-Maria y Chatzipanagiotou, Paraskevi. (2023): «A Systematic review of voice-based intelligent virtual agents in EFL education», *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, núm. 10 (18), pp. 65-85. Disponible en: <<https://doi.org/10.3991/ijet.v18i10.37723>>
- Khoso, Abdul Khalique, Honggang, Wang y Darazi, Mansoor Ali (2025): «Empowering creativity and engagement: The impact of generative artificial intelligence usage on Chinese EFL students' language learning experience», *Computer in Human Behavior Reports*, (18), pp. 1-14. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.chbr.2025.100627>>
- Knowles, Malcom y Knowles, Hulda (1972): *Cómo desarrollar mejores directores*. Diana, México D. F.
- Li, Bella, Lowell, Victoria L., Wang, Chaoran y Xiangning, Li (2024): «A systematic review of the first year of publications on ChatGPT and language education: examining research on ChatGPT's use in language learning and teaching», *Computers and*

- Education: Artificial Intelligence*, (7), pp. 1-18. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100266>>
- Little, David (2007): «Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited», *Innovation in Language Learning and Teaching*, núm. 1 (1), pp. 14-29. Disponible en: <<https://doi.org/10.2167/illt040.0>>
- McCarthy, John (2007): *What is artificial intelligence*. Disponible en: <https://www-formal.stanford.edu/jmc/whatisai.pdf?utm_source=chatgpt.com>
- Min, Roselyne (2023): «High schools in Denmark are embracing ChatGPT as a teaching tool rather than shunning it», *Euronews*. Disponible en: <<https://www.euronews.com/next/2023/10/09/high-schools-in-denmark-are-embracing-chatgpt-as-a-teaching-tool-rather-than-shunning-it>>
- Muñoz-Basols, Javier y Fuertes Gutiérrez, Mara (2024a): «Interacción en entornos virtuales de aprendizaje [Interaction in virtual learning environments]», en Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez, y Luis Cerezo (eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la inteligencia artificial (IA)*, Routledge, Londres, pp. 186-217.
- Muñoz-Basols, Javier y Fuertes Gutiérrez, Mara (2024b): «Oportunidades de la inteligencia artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas», en Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez, y Luis Cerezo (eds.), *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la inteligencia artificial (IA)*, Routledge, Londres, pp. 343-365.
- Muñoz-Basols, Javier, Palomares Marín, María del Mar y Moreno Fernández, Francisco (2024): «El sesgo lingüístico digital (SLD) en la inteligencia artificial: implicaciones para los modelos de lenguaje masivos en español», *Lengua y Sociedad*, núm. 2 (23), pp. 623-647. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.28665>>
- Navarro-Carrascosa, Carles (2024): «Actitudes didácticas del profesorado ante la inclusión de herramientas de Inteligencia Artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE», *Doblele: revista de lengua y literatura*, (10), pp. 121-154. Disponible en: <<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.153>>
- O'Malley, J. Michael y Chamot, Anna Uhl (1990): *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge University Press, Cambridge.
- O'Malley, J. Michael, Chamot, Anna Uhl, Stewner-Manzanares, Gloria, Russo, Rocco P. y Küpper, Lisa (1985a): «Learning strategies used by beginning and intermediate ESL students», *Language Learning*, núm. 1 (35), pp. 21-46. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1985.tb01013.x>>
- O'Malley, J. Michael, Chamot, Anna Uhl, Stewner-Manzanares, Gloria, Russo, Rocco P. y Küpper, Lisa (1985b): «Learning strategy application with students of English as a second language», *TESOL Quarterly*, núm. 3 (19), pp. 557-584. Disponible en: <<https://doi.org/10.2307/3586278>>
- Oliver, Nuria (2020): *Inteligencia artificial, naturalmente: un manual de convivencia entre humanos y máquinas para que la tecnología nos beneficie a todos*, Ministerio de Asuntos Económicos y Transformación Digital (SGT. Centro de Publicaciones) y ONTSI. Disponible en: <<https://www.ontsi.es/es/publicaciones/Inteligencia-artificial%2C-naturalmente>>

- OpenAI. (2022): «Presentamos ChatGPT», *OpenAI*. Disponible en: <<https://openai.com/es-ES/index/chatgpt/>>
- Oxford, Rebecca L. (1990): *Language learning strategies: what every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers, Boston.
- Pedró, Francesc, Subosa, Miguel, Rivas, Axel y Valverde, Paula (2019): *Artificial intelligence in education: challenges and opportunities for sustainable development*, UNESCO, París.
- Portillo Cárdenas, Ana y Cárdenas Rica, María Luisa (2024): «La inteligencia artificial en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE)», en Juan Farfán Montero, Rocío Guede Cid y Lilian Velasco Furlong (eds.), *Estrategias para la transferencia de conocimiento y la innovación educativa: usos y aplicaciones de tecnologías innovadoras*, Dykinson, Madrid, pp. 938-956.
- Postman, Neil (1998): «Five things we need to know about technological change», *New Tech '98 Conference 'The new technologies and the human persona: communicating the faith in the new millennium'*. Disponible en: <<https://student.cs.uwaterloo.ca/~cs492/papers/neil-postman--five-things.html>>
- Rojas de Rojas, Morelba (2004): «La autonomía docente en el marco de la realidad educativa», *Educere*, núm. 8 (24), pp. 26-33. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/pdf/356/35602>>
- Rubin, Joan (1975): «What the “good language learner” can teach us», *TESOL Quarterly*, núm. 1 (9), 41-51. Disponible en: <<https://doi.org/10.2307/3586011>>
- Rubin, Joan (1981): «Study of cognitive processes in second language learning», *Applied Linguistics*, núm. 2 (2), pp. 117-131. Disponible en: <<https://doi.org/10.1093/applin/II.2.117>>
- Russell, Stuart y Norvig, Peter (2022): *Artificial intelligence: a modern approach* (4.^a), Pearson Education, Harlow.
- Samoili, Sofía, López Cobo, Montserrat, Gómez Gutiérrez, Emilia, De Prato, Giuditta, Martínez-Plumed, Fernando, y Delipetrev, Blagoj (2020): *AI Watch. Defining Artificial Intelligence. Towards an operational definition and taxonomy of artificial intelligence*, Publications Office of the European Union, Luxemburgo.
- Sánchez Godoy, Irene y Casal Madinabeitia, Sonia. (2016): «El desarrollo de la autonomía mediante las técnicas de aprendizaje cooperativo en el aula de L2», *Porta Linguarum*, núm. 25, pp. 179-190. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10481/53915>>
- Santana Negrín, Leticia y Coronado Badillo, Dolores (2023): «ChatGPT en el aula de español como lengua extranjera (ELE): una experiencia colaborativa para acercarnos a las creencias del profesorado y del alumnado», en UDIMA, *V Jornadas Innovación Universitaria InnovaUDIMA con Tecnología Educativa*. Disponible en: Disponible en: <<https://udimundus.udima.es/handle/20.500.12226/1894>>
- Schwab, Klaus (2017): *The fourth industrial revolution*, Crown Publishing, Nueva York.
- Seldon, Anthony y Abidoye, Oloadimeji (2018): *The fourth education revolution: will artificial intelligence liberate or infantilise humanity?*, University of Buckingham Press, Londres.
- Sinclair, Barbara (2000): «Learner autonomy: the next phase?», en Barbara Sinclair, Ian McGrath, y Terry Lamb (eds.), *Learner autonomy, teacher autonomy: future directions*, Longman, Londres, pp. 4-14.

- Song, Pu y Wang, Xiang (2020): «A bibliometric analysis of worldwide educational artificial intelligence research development in recent twenty years, *Asia Pacific Education Review*, (21), pp. 473-486. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s12564-020-09640-2>>
- Stanford University Human-Centered Artificial Intelligence (2025): *Artificial intelligence index report 2025*. Disponible en: <https://hai-production.s3.amazonaws.com/files/hai_ai_index_report_2025.pdf>
- Statista (2025): «Number of artificial intelligence (AI) tool users globally from 2021 to 2031», *Statista*. Disponible en: <<https://www.statista.com/forecasts/1449844/ai-tool-users-worldwide>>
- Stern, Hans (1975): «What can we learn from the good language learner?», *Canadian Modern Language Review*, núm. 4 (34), pp. 304-318. Disponible en: <<https://doi.org/10.3138/cmlr.31.4.304>>
- Teubner, Timm, Flath, Christoph M., Weinhardt, Christof, Aalst, Aalst van der Wil y Hinz, Oliver (2023): «Welcome to the Era of ChatGPT et al.: the prospects of large language models», *Business & Information Systems Engineering*, núm. 4 (65), pp. 95-101. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s12599-023-00795-x>>
- Turing, Alan Mathison (1950): «Computing machinery and intelligence», *Mind*, núm. 236 (49), pp. 433-460. Disponible en: <<https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>>
- UNESCO (2021): *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*, UNESCO, París. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376.locale=es>>
- UNESCO (2023): *ChatGPT and artificial intelligence in higher education*. UNESCO, París. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000385146.locale=es>>
- Vaccino-Salvadore, Silvia (2023): «Exploring the ethical dimensions of using ChatGPT in language learning and beyond», *Languages*, núm. 3 (8), pp. 191. Disponible en: <<https://doi.org/10.3390/languages8030191>>
- Van Horn, Kyle R. (2024): «ChatGPT in English language learning: exploring perceptions and promoting autonomy in a university EFL context», *TESL-EJ*, núm. 1 (28). Disponible en: <<https://doi.org/10.55593/ej.28109a8>>
- Vygotsky, Lev Semyonovich (1978): *Mind in society*, Harvard University Press, Harvard.
- Wei, Ling (2023): «Artificial intelligence in language instruction: impact on English learning achievement, L2 motivation, and self-regulated learning», *Frontiers in Psychology*, (14). Disponible en: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261955>>
- Weinstein, Claire E. y Mayer, Richard F. (1986): «The teaching of learning strategies», en Merlin C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, McMillan, Nueva York, pp. 315-327.
- Xiao, Yangyu y Zhi, Yuying (2023): «An exploratory study of EFL learners' use of ChatGPT for language learning tasks: Experience and perceptions», *Languages*, núm. 3 (8), pp. 1-12. Disponible en: <<https://doi.org/10.3390/languages8030212>>
- Yang, Lu y Li, Rui (2024): «ChatGPT for L2 learning: Current status and implications», *System*, 103351. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103351>>

LA ENSEÑANZA DE ELE MEDIADA POR TECNOLOGÍA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL: RECURSOS, BENEFICIOS Y DESAFÍOS EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO¹

TECHNOLOGY AND AI IN THE TEACHING OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE: TOOLS, BENEFITS, AND CHALLENGES IN HIGHER EDUCATION

MAJA VELJKOVIC MICHOS

Singidunum University

Resumen

El acelerado avance de las tecnologías digitales y la Inteligencia Artificial, junto con los cambios en el contexto socioeducativo, ha impulsado la transformación de los modelos de enseñanza y la evolución de los enfoques tradicionales. Modelos pedagógicos como el aprendizaje híbrido, el aula invertida y la gamificación requieren un uso competente de diversas herramientas digitales. Si bien la tecnología y la IA pueden potenciar la motivación y el compromiso de los estudiantes, también plantean desafíos y limitaciones. En este escenario, el papel de los docentes, con sus competencias pedagógicas y habilidades tecnológicas, resulta fundamental para asegurar un aprendizaje dinámico y efectivo en la enseñanza de ELE. A partir de la revisión de la literatura, la experiencia docente, las actitudes y las percepciones del profesorado, se identificarán herramientas con potencial didáctico en entornos universitarios sincrónicos y asincrónicos. Se presentarán recursos para la creación y presentación de contenidos interactivos, la práctica de habilidades lingüísticas y la evaluación formativa. Asimismo, se plantearán propuestas para una enseñanza de lenguas efectiva, amena y orientada al aprendizaje activo. El objetivo es explorar el potencial didáctico de recursos digitales y herramientas de Inteligencia Artificial, combinando la revisión teórica, la aplicación práctica y el análisis contextual en el entorno universitario, con el fin de identificar propuestas pedagógicas alineadas con marcos internacionales que promuevan un aprendizaje activo, ético y significativo.

Palabras clave: tecnologías, IA, enseñanza híbrida, competencias docentes, aprendizaje activo.

Abstract

The rapid advancement of digital technologies and Artificial Intelligence, coupled with shifts in the socio-educational landscape, has driven the transformation of teaching models and the evolution of traditional approaches. Pedagogical models such as hybrid learning, flipped classrooms, and gamification demand

1 Correo-e: mveljkovic@singidunum.ac.rs. Recibido: 05-05-2025. Aceptado: 26-11-2025.

proficient use of a wide range of digital tools. While technology and AI can enhance student motivation and engagement, they also present challenges and limitations. In this context, the role of teachers—with their pedagogical competencies and technological skills—is crucial to ensure dynamic and effective learning of Spanish as a Foreign Language. Based on a literature review, teaching experience, and language teachers' attitudes and perceptions, this study will identify tools with didactic potential for synchronous and asynchronous university environments. Resources will be presented for interactive content creation, language skills practice, and formative assessment. Proposals for effective, engaging, and active teaching and learning will be also discussed. The aim is to explore the pedagogical potential of digital resources and Artificial Intelligence tools by combining theoretical review, practical application, and contextual analysis within the university context, in order to identify pedagogical models aligned with international frameworks that foster active, ethical, and meaningful learning.

Key words: technologies, artificial intelligence, hybrid teaching, teacher competencies, active learning.

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos años, el acelerado desarrollo de las tecnologías digitales y la Inteligencia Artificial (IA) han transformado los modelos pedagógicos en diversos ámbitos, incluida la enseñanza de lenguas. El contexto socioeducativo actual y las necesidades de aprendizaje en la era digital impulsan la integración de metodologías apoyadas en la tecnología, con el objetivo de mejorar la experiencia de aprendizaje. En este escenario, la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) se beneficia de nuevas oportunidades que favorecen tanto al profesorado como al estudiantado.

El objetivo del presente estudio es analizar el potencial didáctico de los recursos tecnológicos y de la IA, así como de modelos pedagógicos actuales como la enseñanza híbrida, la evaluación formativa y la gamificación, aplicados a la enseñanza de lenguas –en particular, de ELE– en contextos universitarios híbridos. La investigación se fundamenta en la revisión de literatura especializada, documentos y marcos institucionales, junto con un estudio exploratorio contextualizado con una muestra de docentes de lenguas en Serbia, contexto poco representado en la literatura reciente en este campo. A partir del análisis de estudios actuales y de las percepciones y experiencias del profesorado, recogidos tanto en la literatura citada como en el estudio propio, se identifican propuestas pedagógicas, herramientas didácticas y modelos que promuevan un aprendizaje activo, ético y centrado en el alumnado. Asimismo, se examinan las oportunidades, desafíos, innovaciones y perspectivas del uso de la IA en la enseñanza de ELE, con el fin de contribuir a una implementación significativa y contextualizada de estas tecnologías. Se parte de la hipótesis de que la integración significativa de tecnologías digitales y la IA, cuando se acompaña de competencias pedagógicas adecuadas, puede promover prácticas que optimicen el aprendizaje en contextos universitarios híbridos. Además, se plantea que las percepciones y experiencias del profesorado influyen directamente en la implementación efectiva de herramientas digitales impulsadas por la IA.

En primer lugar, se presentan referencias relevantes y documentos institucionales recientes, seguidas por una presentación de los modelos pedagógicos actuales mediados por tecnología –aprendizaje híbrido, aula invertida y gamificación– y los

marcos de competencias docentes. En segundo lugar, se propone una selección de herramientas digitales e impulsadas por IA aplicadas a ELE para facilitar experiencias de aprendizaje significativas, aplicables en entornos presenciales y virtuales. En tercer lugar, se presenta un estudio propio para contribuir a la comprensión del impacto de la IA desde la perspectiva de docentes procedentes de contextos poco explorados y como aporte al análisis comparativo entre marcos internacionales y experiencias locales en la integración de IA en la enseñanza de lenguas. Finalmente, se analizan los principales retos y oportunidades de la enseñanza de lenguas con tecnologías e IA, aplicable a ELE, con el propósito de promover escenarios de aprendizaje responsables, dinámicos y contextualizados.

2. TRANSFORMACIONES EDUCATIVAS EN LA ERA DIGITAL

La digitalización global y el dinámico avance de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), el crecimiento de las tecnologías impulsadas por la IA, el uso de diversos recursos digitales y la demanda de plataformas educativas que permitan la enseñanza y el aprendizaje a distancia, o la adaptación de la enseñanza presencial a la enseñanza combinada o híbrida, originada por la crisis del Covid-19, son algunos de los ejemplos de los cambios en el escenario educativo de la era digital. El contexto actual de la educación superior está marcado por la incorporación de tecnologías digitales que han transformado los métodos de enseñanza, promoviendo la flexibilidad, accesibilidad y personalización del aprendizaje (Koet Aziz, 2021). Estas herramientas, acompañadas de plataformas de gestión de aprendizaje, permiten un acceso flexible a los diversos tipos de contenidos y una interacción dinámica entre estudiantes y profesores. Al igual que en otras áreas de la educación, la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido impactada por los recientes avances tecnológicos. Aparecen recursos impulsados por la IA que fomentan un aprendizaje de lenguas cada vez más autónomo y personalizado. En este sentido, los cambios impulsados por la IA también exigen un replanteamiento de las prácticas pedagógicas tradicionales en la enseñanza de lenguas y competencias digitales en contextos universitarios, adaptándose a las necesidades de los estudiantes de la era digital (Hernández Muñoz y Román-Mendoza, 2018). Por tanto, el papel de los docentes y sus múltiples competencias en los actuales escenarios de enseñanza es fundamental. Además de las lingüísticas, comunicativas, culturales, interculturales, didácticas, evaluativas e investigadoras (Santiago Guervós, Fernández González, 2017), los profesores de ELE deben contar con unas competencias tecnológicas efectivas que les permitan implementar las tecnologías y la IA de forma pedagógica, contextualizada y eficaz.

2.1. Referencias relevantes (informes institucionales y documentos actuales)

Algunos informes relevantes coinciden en destacar el papel clave de la IA en la transformación educativa, al igual que el papel del profesorado en su implementación pedagógica. El estudio de Nesta (Baker y Smith, 2019), elaborado en el Reino Unido, analiza el contexto actual de las herramientas de inteligencia artificial en la educación

(AIEd), clasificándolas según su destinatario: estudiantes, docentes o sistemas educativos. El documento explora el potencial de la IA para la optimización del trabajo del profesorado y para los procesos de evaluación. Asimismo, se recoge la percepción de las familias sobre la AIEd e incluye recomendaciones para fomentar su desarrollo responsable mediante financiación pública, colaboración institucional y una gobernanza ética de los datos. En el contexto europeo, el Digital Education Action Plan 2021–2027 (Unión Europea, 2020) propone una estrategia orientada a consolidar un escenario educativo digital eficaz y a desarrollar las competencias digitales de los ciudadanos. El plan considera medidas para la formación docente, el acceso equitativo a la tecnología y la promoción del uso ético y crítico de herramientas digitales, con el objetivo de garantizar una educación inclusiva y de calidad. Según la OCDE (2021), la tecnología digital y la IA tienen el potencial de facilitar la personalización del aprendizaje, la retroalimentación inmediata y el desarrollo de competencias comunicativas en contextos multilingües. Del mismo modo, la Comisión Europea (2022) propone directrices éticas sobre el uso de la IA en contextos de enseñanza, abordando el uso responsable de la IA y los datos, y priorizando la transparencia, equidad, privacidad e inclusión. Se recomienda evaluar las herramientas basadas en IA antes de su implementación en el aula, fomentar el pensamiento crítico digital en el alumnado y formar al profesorado en competencias éticas y tecnológicas. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas*, en su volumen complementario (Consejo de Europa, 2020), incorpora explícitamente el uso de la tecnología en la enseñanza de lenguas, el enfoque orientado a la acción y la interacción en línea. Se incluyen nuevas escalas de descriptores para la interacción en línea, reconociendo la importancia de la comunicación digital en contextos educativos y sociales. Además, el MCER señala que las herramientas digitales pueden facilitar la comprensión y el intercambio de información entre hablantes de diferentes lenguas. Por otra parte, el informe de *British Council Report* (2024) explora la integración de la IA en la enseñanza del inglés a partir de una revisión bibliográfica, un estudio con más de mil docentes a nivel global y entrevistas con expertos internacionales. El informe analiza el impacto actual y el futuro de la IA y argumenta la necesidad de una formación especializada del profesorado de idiomas, marcos éticos claros y una implementación crítica e inclusiva. Según Edmett et al. (2024), la IA ofrece oportunidades para personalizar el aprendizaje y apoyar la práctica docente solo si se garantiza una interacción responsable con dichas tecnologías. En España, el Plan Nacional de Competencias Digitales (MINECO, 2021) identifica la adquisición de Competencias Digitales Docentes en todos los niveles educativos, incluida la universidad, como uno de sus principales objetivos estratégicos. Por otro lado, las transformaciones sociales producidas por la globalización han generado nuevas dinámicas en los ámbitos lingüístico, cultural y social. El plurilingüismo y la diversidad cultural se presentan como aspectos fundamentales que implican, según el Anuario del Instituto Cervantes 2024 (2024), una enseñanza del español actualizada y adaptada a las necesidades del alumnado, tanto plurilingüe como familiarizado con tecnología digital. Del mismo modo, los avances en las tecnologías digitales junto con las funciones de la IA han impactado considerablemente las oportunidades para el desarrollo de competencias necesarias para interactuar en contextos socioculturales y

plurilingües y gestionar de manera autónoma el proceso de aprendizaje. De acuerdo con los documentos señalados, que reconocen la urgencia de una transformación educativa que integre la IA y las tecnologías digitales de forma ética, crítica y pedagógicamente fundamentada, se exige un profesorado preparado para liderar estos procesos. La figura docente se reafirma como clave en la integración de la IA en la enseñanza, con sus competencias digitales y la habilidad para evaluar, seleccionar e implementar herramientas tecnológicas siguiendo los principios pedagógicos. En este sentido, el documento español está conforme a estas tendencias. El Plan Nacional de Competencias Digitales (MINECO, 2021) identifica como prioritario el desarrollo de competencias digitales docentes en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo el ámbito universitario. Del mismo modo, el Anuario del Instituto Cervantes (2024) enfatiza que el plurilingüismo y la diversidad cultural, en el contexto de la globalización, exigen una enseñanza del español adaptada a un alumnado tecnológicamente familiarizado y culturalmente diverso. La integración de la IA en entornos plurilingües favorece una mayor personalización del aprendizaje, impulsa el desarrollo de habilidades interculturales y promueve la formación autónoma.

2.2. Modelos pedagógicos mediados por tecnología

Los enfoques pedagógicos que incorporan la tecnología han ganado relevancia en la enseñanza de lenguas extranjeras. Modelos como el aprendizaje híbrido, el aula invertida y la gamificación apoyados en el uso de herramientas digitales y la inteligencia artificial, facilitan la participación activa de los estudiantes y la personalización de contenidos del aprendizaje (Baker y Smith, 2019; Muñoz-Basols, Fuertes Gutiérrez y Cerezo, 2024; Edmett, et al., 2024, entre otros). La importancia de la tecnología en la educación no es un fenómeno reciente. Bates (2015) destaca la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas para una enseñanza en línea, adaptadas a los cambios tecnológicos, y Prensky (2003) argumenta que la gamificación con herramientas digitales puede aumentar significativamente la participación y motivación de los estudiantes, porque son unos recursos familiares y amenos para los nativos digitales. En el aula invertida, los estudiantes se preparan para las clases mediante contenidos digitales, y el tiempo en clase se dedica a actividades interactivas que permiten profundizar en los temas (Bates, 2015). Estas metodologías requieren un uso competente de las tecnologías digitales, lo que plantea la necesidad de formación continua para los docentes, para asegurar un conocimiento pedagógico tecnológico y del contenido (Mishra y Koehler, 2006). Según el informe de Baker y Smith (2019), la inteligencia artificial aplicada a la educación (AIEd) tiene el potencial de transformar profundamente los sistemas de enseñanza, como plataforma para revolucionar el sistema educativo, ofreciendo herramientas orientadas al estudiante, al docente y a los sistemas educativos.

2.2.1 Aprendizaje híbrido

El modelo de aprendizaje híbrido, que combina la enseñanza presencial y la enseñanza en línea, comenzó a implementarse en los sistemas educativos a principios

del siglo XXI, con el desarrollo de la enseñanza asistida por ordenador (en inglés, CALL). Uno de los primeros autores que investigaba el aprendizaje combinado, Thorn (2003), creía que este modelo educativo podía ser uno de los logros más importantes de este siglo, especialmente en la educación superior. El marco pedagógico que se utilizó para definir y aplicar el modelo de aprendizaje combinado fue propuesto por Neumeier (2005:163), quien lo definió como “un enfoque que combina aplicaciones CALL, o herramientas digitales con la enseñanza y el aprendizaje presenciales”. Desde que la pandemia de Covid-19 impuso la necesidad de aprendizaje en línea, los centros de enseñanza se adaptaron rápidamente a la nueva realidad y adoptaron sistemas de enseñanza flexibles y personalizados, accesibles para todos, combinando clases presenciales con clases virtuales o aprendizaje en línea. Esto fue posible mediante el uso de la tecnología digital y las plataformas de gestión de aprendizaje (siglas en inglés LMS, Learning Management Systems), que utilizan tanto docentes como estudiantes, de manera responsable y colaborativa, apoyados por las instituciones educativas, tanto en espacios físicos como virtuales. Estas plataformas permiten a las universidades gestionar asignaturas y cursos en línea, asignar tareas y seguir el trabajo de los estudiantes. La integración de sistemas LMS facilita la integración de recursos interactivos, la colaboración de forma asincrónica y facilitar una experiencia de aprendizaje más flexible y dinámica. En la Tabla 1 se presentan plataformas LMS seleccionadas para la organización e impartición de clases en línea, híbridas e invertidas.

Herramientas LMS	Descripción
<i>Google Classroom</i>	Plataforma para gestionar clases, distribuir tareas y proporcionar retroalimentación, integrada con herramientas de Google.
<i>Microsoft Teams</i>	Entorno de colaboración para clases híbridas, cursos en línea con herramientas de chat, videoconferencia, evaluación, tareas y colaboración.
<i>Moodle</i>	Plataforma de código abierto para gestionar cursos en línea, con herramientas de evaluación y seguimiento.
<i>ScholarLMS</i>	Sistema de gestión de aprendizaje que permite la creación de cursos en línea, discusiones y tareas para estudiantes.
<i>Schoology</i>	Plataforma de LMS que facilita la creación de contenidos, la colaboración y el seguimiento del progreso de los estudiantes.
<i>Blackboard</i>	Plataforma LMS ampliamente utilizada en la educación superior, con herramientas para discusiones, tareas y evaluaciones.
<i>Classdojo</i>	Plataforma de gestión de aula, con funcionalidades de gamificación, para el seguimiento del progreso del alumno y colaboración familiar.
<i>Classcraft</i>	Herramienta que utiliza mecánicas de gamificación para la gestión de clases, la motivación y la colaboración en el aula.
<i>Canvas LMS</i>	Sistema de gestión de aprendizaje que permite la creación de cursos, contenido multimedia y el seguimiento del rendimiento del alumno.
<i>Nearpod</i>	Plataforma interactiva que permite crear lecciones, actividades y cuestionarios para reforzar el aprendizaje.
<i>Sakai</i>	Sistema de gestión de cursos de código abierto que ofrece herramientas de colaboración y evaluación.
<i>Chamilo</i>	Plataforma LMS que permite gestionar cursos, crear materiales multimedia y realizar el seguimiento del progreso de estudiantes.
<i>eFront</i>	Plataforma para la creación de cursos en línea y la gestión de actividades y tareas, con herramientas que permiten el seguimiento del progreso.

Tab 1. Plataformas LMS para la gestión de la enseñanza híbrida

2.2.2 Aula Invertida

En el contexto de una enseñanza centrada en el alumnado, se proponen modelos y metodologías innovadoras que pueden facilitar el acceso al aprendizaje de cada estudiante en cada momento, rompiendo barreras espaciales y temporales. El aula invertida es un modelo pedagógico que transforma la presentación de contenidos fuera del aula a través de recursos digitales (vídeos, lecturas o presentaciones), para que el tiempo en clase se dedique a actividades prácticas, colaborativas y comunicativas (Bergmann y Sams, 2012). Andrade y Chacón (2018) valoran positivamente este modelo porque el tiempo en el aula se dedica a la interpretación de los contenidos y resolución de problemas, mientras que fuera del aula los estudiantes se responsabilizan y participan activamente, accediendo a los contenidos de aprendizaje y colaborando con sus compañeros. En el ámbito de ELE, este modelo ha demostrado ofrecer numerosas ventajas, porque permite que los estudiantes dediquen más tiempo en clase a la interacción oral, resolución de dudas y tareas comunicativas. Algunos estudios reconocen beneficios del aula invertida para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en clase (Hernando Velasco y Martínez Lara, 2015) y se sugieren propuestas didácticas con el uso de herramientas de creación de video-lecciones o presentaciones animadas como *Edpuzzle* y *Powtoon* (Jancsó, 2017). Según un estudio reciente, la combinación de aula invertida con gamificación tiene un impacto positivo en la calidad de enseñanza percibida por los estudiantes, la satisfacción con la asignatura y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios (Peña-González, Javaloyes, y Moya-Ramón, 2023).

Herramientas	Descripción
<i>Edpuzzle</i>	Plataforma educativa que permite crear vídeo lecciones e insertar preguntas y comentarios en vídeos para comprobar la comprensión del alumnado.
<i>Loom</i>	Plataforma para que los estudiantes graben respuestas en vídeo y participen en debates asincrónicos.
<i>Google Classroom</i>	Plataforma educativa que permite organizar tareas, vídeos, materiales y ofrecer retroalimentación en tiempo real.
<i>Canva para educación</i>	Plataforma para crear presentaciones visuales, videos explicativos y fichas didácticas.
<i>Nearpod</i>	Herramienta para crear lecciones interactivas con vídeos, cuestionarios y actividades colaborativas.
<i>Microsoft Teams</i>	Plataforma de gestión del aprendizaje donde se pueden subir vídeos, material didáctico y actividades de evaluación.
<i>Padlet</i>	Muro digital colaborativo donde los estudiantes pueden subir respuestas, recursos y sus contenidos creados.
<i>Powtoon</i>	Herramienta digital que permite crear vídeos explicativos, infografías interactivas y presentaciones animadas de forma sencilla y visualmente atractiva.

Tab. 2. Selección de herramientas para el aula invertida

2.2.3 Gamificación

Las herramientas de gamificación permiten transformar el aula en un entorno activo, participativo e inclusivo, donde los estudiantes pueden aprender a través del juego, la colaboración y la retroalimentación continua (Peña-González, Javaloyes, y

Moya-Ramón, 2023). Aunque el juego es un recurso que se integraba en las clases mucho antes de la era digital, la gamificación y las nuevas tecnologías lo han revalorizado. El concepto de gamificación fue definido por Deterding et al. (2011:2) como “el uso de elementos del diseño de juego en contextos no lúdicos”. Estudios similares confirman que la digitalización y las dinámicas del juego motivan a las personas y mejoran la capacidad productiva (Zichermann y Cunningham, 2011; Werbach y Hunter, 2012) y que la psicología del juego es una característica principal de la gamificación que puede fomentar la motivación, la concentración y el esfuerzo (Glover, 2013). Sicart (2019) propone la idea del uso de los juegos mediante ordenadores y actividades lúdicas combinadas con herramientas digitales. El juego es un elemento importante de la cultura y una actividad innata del ser humano (Huizinga, 1972). Prensky (2003) y Gee (2003) argumentan que el juego es un recurso efectivo para fomentar la motivación y la participación activa de los estudiantes siempre que esté bien diseñado y planificado por el docente. En el documento de MCER, volumen complementario (2020), la gamificación no se menciona explícitamente, no obstante, el enfoque orientado a la acción y las actividades interactivas en línea potencian la integración de estrategias gamificadas y digitales en la enseñanza de lenguas. En el contexto de ELE, el componente lúdico se describe como un recurso que ofrece múltiples ventajas en la enseñanza (Benítez, 2010: 24):

- favorece un ambiente relajado y participativo en el aula;
- fomenta la autoconfianza y reduce la ansiedad;
- permite desarrollar competencias lingüísticas y comunicativas;
- favorece la creatividad, la resolución de problemas,
- facilita la colaboración entre el alumnado,
- ayuda a la socialización y el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales.

La integración de la gamificación favorece un entorno más interactivo y motivador que, junto con la evaluación formativa gamificada, contribuye tanto a la mejora de los resultados académicos, como al desarrollo de autonomía del alumnado en el aprendizaje de ELE (Veljković Michos, 2021). La gamificación se ha consolidado como una estrategia eficaz para fomentar la participación activa y el aprendizaje significativo en el aula de ELE. Estas herramientas integran elementos propios del juego —como recompensas, retroalimentación inmediata, desafíos y progreso visible— junto con objetivos didácticos claros. Dichas herramientas permiten practicar contenidos de manera interactiva, tanto en contextos presenciales como virtuales y combinados.

Herramientas de gamificación	Descripción
<i>Breakout.edu</i>	Plataforma educativa que adapta la dinámica de “escape rooms” al entorno de aprendizaje, a través de tareas comunicativas en forma de adivinanzas.
<i>Guadalingo</i>	Plataforma de aprendizaje gamificado de ELE en forma de videojuego, que simula situaciones comunicativas en contextos reales.
<i>SpanishGames</i>	Juegos interactivos gratuitos con gramática, vocabulario y pronunciación. Incluye ejercicios tipo quiz y rompecabezas.

Herramientas de gamificación	Descripción
<i>Kahoot</i>	Cuestionarios gamificados en tiempo real o en modalidad híbrida, con tablas de progreso, puntos y retroalimentación inmediata.
<i>Gimkit</i>	Juego tipo quiz donde los estudiantes ganan “dinero virtual” al responder correctamente y pueden usarlo estratégicamente.
<i>Educaplay</i>	Creador de juegos educativos como crucigramas, sopas de letras, mapas, adivinanzas.
<i>Classcraft</i>	Sistema de gestión del aula con puntos, niveles, equipos y misiones.
<i>Bamboozle</i>	Plataforma de juegos en equipo, tipo tablero, que permite repasar vocabulario o gramática.
<i>Quizizz</i>	Plataforma educativa que permite diseñar presentaciones y cuestionarios gamificados con preguntas, avatares, tiempo y retroalimentación, en modelos híbridos.
<i>Quizaize</i>	Plataforma para personalizar cuestionarios, seguir el progreso y adaptar el contenido a los estudiantes.
<i>Socrative</i>	Herramienta para crear cuestionarios, encuestas o preguntas abiertas con retroalimentación instantánea.
<i>Cerebrity</i>	Juegos de preguntas y respuestas sobre cultura general y gramática.
<i>Akinator</i>	Juego de adivinanzas de personas, animales con IA que permite practicar estructuras interrogativas, descripciones físicas y de personalidad.
<i>Rockalingua</i>	Juegos, vídeos y canciones diseñados para ELE. Se puede practicar vocabulario, gramática y pronunciación a través del contenido audiovisual.
<i>Lyricstraining</i>	Aprendizaje de vocabulario, pronunciación, escritura y comprensión audiovisual a través de letras de canciones con ejercicios interactivos.
<i>Testeando</i>	Plataforma de test educativos organizados por niveles y asignaturas, con tablas de clasificación y resultados instantáneos.
<i>Brainpop</i>	Vídeos animados con cuestionarios sobre temas lingüísticos y culturales.

Tab. 3. Herramientas digitales de gamificación aplicadas a ELE

2.3. Competencias docentes en entornos digitales

Para integrar de manera efectiva las tecnologías digitales en entornos híbridos, es necesario que los docentes desarrollen competencias digitales y pedagógicas, de manera que esta integración permita personalizar el aprendizaje, ofrecer retroalimentación y promover el desarrollo de competencias comunicativas en contextos multilingües (OECD, 2021). Aunque la mayoría de los modelos y marcos se centran en el nivel preuniversitario, existe un interés creciente por conocer el estado de las competencias digitales del profesorado universitario, es decir, el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para que un docente haga un uso efectivo de las tecnologías (Basilotta-Gómez, et al., 2022). De hecho, en España, el reciente Plan Nacional de Competencias Digitales (MINECO, 2021) identifica la adquisición de Competencias Digitales Docentes en todos los niveles educativos, incluida la universidad. El docente es clave en este proceso de integración de tecnologías y desempeña un papel crucial en la adopción e implementación de las tecnologías en el aula. Los docentes deben contar con competencias digitales efectivas que les permitan integrar y utilizar las tecnologías de forma pedagógica (Basilotta-Gómez, et al., 2022:2).

El modelo de TPACK², propuesto hace una década por Mishra y Koehler (2006), es un marco fundamental para comprender las competencias necesarias para enseñar en entornos digitales. Este modelo destaca la interrelación entre el conocimiento pedagógico, el conocimiento del contenido y el conocimiento tecnológico, un conjunto esencial para que los docentes diseñen actividades educativas que aprovechen las tecnologías de manera efectiva. Como señala Bates (2015), los docentes deben ser capaces de adaptar sus prácticas pedagógicas a los entornos tecnológicos, utilizando herramientas digitales no solo como complementos, sino como elementos integrales del proceso de enseñanza-aprendizaje. Otro proyecto relevante es el desarrollado por la UNESCO sobre las Competencias en TIC para Docentes (UNESCO, 2008, 2019). En España, el Marco Común de Competencia Digital Docente, fue elaborado por el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF, 2017), basándose en el modelo de competencia digital desarrollado por la Unión Europea. La investigación realizada por Basilotta-Gómez et al. (2022), basada en el análisis de 56 artículos, revela la reflexión del profesorado sobre sus competencias digitales. Los docentes reconocen tener una competencia digital baja o medio-baja, así como la ausencia de ciertas competencias, especialmente aquellas relacionadas con la evaluación de la práctica educativa.

En la era de la IA es necesario evaluar las competencias digitales del profesorado y diseñar programas de formación más prácticos siguiendo las directrices éticas sobre el uso responsable de la inteligencia artificial en la enseñanza y el aprendizaje (Comisión Europea, 2022). Esto incluye la transparencia, la equidad, la privacidad y la inclusión así como la evaluación crítica de herramientas IA. Asimismo, los docentes deben fomentar el pensamiento crítico en los estudiantes sobre el uso de la IA (Comisión Europea, 2022). Del mismo modo, el documento “AI Competency Framework for Teachers” (UNESCO, 2024) aborda un marco de competencias en inteligencia artificial (IA) dirigido específicamente al profesorado. El objetivo es ofrecer indicaciones a los docentes para comprender, enseñar y utilizar la IA de forma ética en contextos educativos, promoviendo un uso seguro y responsable de la tecnología. Los marcos analizados coinciden en destacar el papel central del docente en la integración pedagógica de la IA y las tecnologías digitales. Tanto Edmett et al. (2024) como la UNESCO (2024) subrayan la necesidad de desarrollar competencias específicas para el uso crítico, ético y efectivo de la IA en el aula.

En el contexto de ELE, varios estudios abordan el rol del profesorado y sus competencias pedagógicas, lingüísticas y digitales para que la práctica docente sea efectiva. Los estudios de Benítez (2010), Santiago Guervós y Fernández González (2017), Hernández Muñoz y Román-Mendoza (2018), Méndez Santos (2021) y Muñoz-Basols et al. (2024) coinciden en que el profesorado de ELE requiere un perfil profesional competente, que combine competencias lingüísticas, interculturales, didácticas y digitales. Además del conocimiento del sistema lingüístico del español y su uso comunicativo en contextos reales, la habilidad pedagógica para adaptar los materiales

2 Siglas en inglés de “Technological Pedagogical Content Knowledge”.

y las metodologías a distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes y la reflexión crítica sobre la propia práctica docente junto con la integración de tecnologías digitales son componentes fundamentales para que el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE sea un proceso efectivo y significativo. Finalmente, el estudio de Navarro-Carrascosa (2024a) aporta una reflexión significativa sobre las competencias pedagógicas, digitales y éticas del profesorado de ELE y su preparación para adaptarse a la integración didáctica de la IA en la práctica docente. En otras palabras, una formación docente integral, continua y contextualizada es imprescindible como requisito para una enseñanza de ELE significativa y adaptada a los contextos actuales.

Competencia	Resumen	Referencias
Competencia digital docente e integración de las TIC	Uso pedagógico de tecnologías, autoevaluación docente, formación personalizada.	Basilotta-Gómez et al., 2022; INTEF, 2017; MINECO, 2021; UNESCO, 2008, 2019
Conocimiento pedagógico tecnológico y del contenido (TPACK)	Diseño de experiencias de aprendizaje significativas integrando pedagogía, tecnología y contenido.	Mishra & Koehler, 2006; Bates, 2015
Competencias lingüísticas, pedagógicas e interculturales en ELE	Enseñanza reflexiva y contextualizada que integra competencias lingüísticas, didácticas, interculturales y digitales.	Benítez, 2010; Santiago Guervós & Fernández González, 2017; Hernández Muñoz & Román-Mendoza, 2018; Méndez Santos, 2021; Muñoz-Basols et al., 2024
Competencias en IA y ética digital	Uso crítico, ético y responsable de la IA en educación, inclusión, transparencia y pensamiento crítico.	Comisión Europea, 2022; UNESCO, 2024; Edmett et al., 2024, Navarro-Carrascosa, 2024a.
Evaluación crítica y formación continua	Tecnopedagogía crítica y necesidad de actualización docente para un uso responsable de la tecnología.	Román-Mendoza, 2018; UNESCO, 2024; Muñoz-Basols et al., 2024

Tab. 4. Resumen de las competencias clave de los docentes

3. HERRAMIENTAS DIGITALES Y CON IA APLICADAS A ELE

En la enseñanza de lenguas extranjeras, la integración de herramientas digitales con IA ha mostrado potencial para dinamizar el proceso de aprendizaje y favorecer la práctica activa de idiomas (Muñoz-Basols, et al., 2024; Edmett, et al., 2024; Navarro-Carrascosa, 2024a). Las definiciones de la IA varían. Una definición, que proponen Baker and Smith (2019) y Pokrívčáková (2019), describe la inteligencia artificial como ordenadores que realizan tareas cognitivas, asociadas con la mente humana, en particular el aprendizaje y la resolución de problemas. El informe de *British Council* (Edmett, et al., 2024) la define como sistemas informáticos que simulan la inteligencia humana y que pueden aprender, comprender y recordar el lenguaje humano. En cuanto al uso de la IA en el aprendizaje de lenguas, algunos estudios señalan que la percepción del alumnado universitario sobre las herramientas de IA es generalmente positiva, utilizando *ChatGPT* y *Grammarly* (Gragera, 2024). Se destacan mejoras en la producción escrita en inglés y el control del inglés técnico y académico gracias a la IA. Sin embargo, se señala una necesidad de un uso más dinámico y personalizado de las herramientas de IA para un aprendizaje más contextualizado. Del mismo modo,

Muñoz-Basols et al. (2024) argumentan que la IA puede personalizar la enseñanza según las necesidades individuales de los estudiantes, con el potencial de mejorar la motivación y los resultados académicos. Por un lado, herramientas para la creación de contenidos interactivos y plataformas de aprendizaje adaptativo permiten a los estudiantes personalizar su experiencia educativa (Pokrivcakova, 2019; Muñoz-Basols, et al., 2024), y por otro, la IA puede facilitar retroalimentación instantánea y personalizada que favorece la evaluación formativa (Chenoll, 2024). Las plataformas digitales permiten a los estudiantes interactuar de manera más dinámica con los contenidos, facilitando el desarrollo de las competencias lingüísticas en entornos virtuales. Baker y Smith, (2019) denominan a la IA en la educación como herramientas IAEd.

Siguiendo estudios señalados, distinguimos las tres categorías principales de las herramientas de IAEd (Baker y Smith, 2019; Pokrivcakova, 2019; Edmett, et al., 2024):

1. Herramientas orientadas al estudiante (en ingl. *Learner-facing AIEd*): son las herramientas más frecuentes. Se trata de los recursos que los estudiantes utilizan para recibir y comprender información, de forma individualizada y personalizada. A menudo se denominan “sistemas de tutoría inteligente” o plataformas de aprendizaje “adaptativo”, “personalizado” (Baker y Smith, 2019). Estas herramientas permiten buscar y seleccionar material de aprendizaje basándose en las necesidades de un estudiante; seguir el progreso, detectar las debilidades y fortalezas, y proporcionar un *feedback* automatizado. Las herramientas de aprendizaje de idiomas que aplican IA y personalización son *Duolingo*, *LingQ* y *Busuu*, entre otras. En la Tabla 5 se presenta una selección de herramientas basadas en IA, o con funciones de IA, según la revisión de estudios presentados y la experiencia docente, para una personalización del aprendizaje.

Herramientas	Tipo de IA	Aplicación didáctica
<i>Duolingo</i>	Personalización adaptativa del aprendizaje	Práctica de gramática, vocabulario y comprensión, de forma personalizada y gamificada.
<i>LingQ</i>	Aprendizaje automático adaptativo	Lectura y escucha personalizadas según estilo de aprendizaje y nivel de conocimiento.
<i>Busuu</i>	Aprendizaje adaptativo con correcciones	Producción escrita, revisión y <i>feedback</i> de hablantes nativos.
<i>Mondly</i>	Reconocimiento de voz con IA	Mejora de pronunciación y compresión de frases útiles para una comunicación básica.
<i>TalkPal AI</i>	Chat conversacional con IA	Fluidez conversacional adaptada al nivel del estudiante.
<i>Linguakit</i>	Análisis lingüístico con IA	Apoyo en redacción y análisis textual en español.
<i>Memrise</i>	Personalización basada en IA	Aprendizaje de vocabulario, frases y comprensión oral con hablantes nativos.
<i>Lingvist</i>	Personalización de contenido con IA	Plataforma que adapta los contenidos de español al nivel de cada estudiante.

Tab. 5. Herramientas con la IA orientadas a estudiantes y aplicadas al aprendizaje de ELE

2. Herramientas orientadas al docente (en ingl. *Teacher-facing AIEd*): las herramientas de IA pueden ayudar a los profesores a optimizar sus prácticas docentes a través de algunas funciones como análisis de datos, tareas automatizadas, corrección de textos y evaluación. Las funciones de IA tienen el potencial para:
 - a. Facilitar automatización de tareas (evaluación, detección de plagio, administración o retroalimentación).
 - b. Proporcionar información sobre el progreso de un estudiante o de la clase. Ayudar a los profesores a innovar y experimentar (por ejemplo, facilitando diferentes métodos de enseñanza o ayudándoles a organizar a los estudiantes en pequeños grupos según características compartidas).

Aunque a menudo se percibe que la IA podrá reemplazar a los profesores, la investigación de Baker y Smith (2019) sugiere que esto no es deseable ni posible en el futuro cercano. En su lugar, los profesores deben decidir cuándo y cómo utilizar las herramientas de IA para promover un proceso de aprendizaje personalizado y orientado al alumnado. Ejemplos de herramientas orientadas al profesorado incluyen herramientas automatizadas y software de gestión del comportamiento, herramientas de corrección de textos, herramientas de evaluación y otras que pueden reducir el tiempo dedicado al trabajo rutinario y al análisis de datos. Los docentes pueden tener a su disposición una selección de herramientas basadas en IA que les facilitan automatizar tareas rutinarias, evaluar trabajos y favorecer la innovación en sus prácticas docentes.

Herramientas	Tipo de IA	Aplicación didáctica
<i>Turnitin</i>	Detección de plagio mediante algoritmos avanzados.	Evaluación de trabajos escritos, detección de plagio y retroalimentación automática.
<i>Gradescope</i>	Automatización de evaluación y retroalimentación.	Evaluación automatizada de exámenes y tareas, retroalimentación detallada.
<i>Quizlet</i>	Personalización del aprendizaje con IA.	Creación de tarjetas de memoria y tests, adaptados al progreso y nivel del estudiante.
<i>Classcraft</i>	Gamificación con IA.	Plataforma que combina aprendizaje, gamificación y análisis del comportamiento estudiantil.
<i>Mentimeter</i>	Interactividad y análisis de respuestas en tiempo real.	Herramienta para crear encuestas, presentaciones interactivas y analizar respuestas de estudiantes en tiempo real.
<i>Quizizz</i>	Evaluación formativa y gamificación en tiempo real y en diferido.	Plataforma para crear cuestionarios interactivos y gamificados, con retroalimentación inmediata.
<i>Edpuzzle</i>	Analítica y personalización del contenido audiovisual	Permite personalizar videos educativos, integrando preguntas y analizando la comprensión audiovisual del estudiante.
<i>Nearpod</i>	Interactividad y análisis del progreso del estudiante	Herramienta que facilita presentaciones interactivas y actividades en tiempo real, con informes sobre el rendimiento.

Tab. 6. Herramientas orientadas a la optimización del trabajo docente que incorporan funciones basadas en la IA

3. Las herramientas orientadas al sistema (*system-facing AIEd*) son recursos que apoyan la gestión y administración de los centros educativos. Según Baker y Smith (2019), representan una proporción menor dentro del sistema de tecnologías educativas basadas en IA, y no serán objeto de análisis en este estudio.

3.1. Recursos de creación de contenidos interactivos

La creación de contenidos interactivos por los docentes es una de las formas más efectivas de involucrar a los estudiantes en su proceso de aprendizaje, especialmente en el ámbito de las lenguas extranjeras. Las herramientas que permiten la creación de contenidos interactivos y multimedia también facilitan el aprendizaje autónomo. De acuerdo con Muñoz-Basols, Fuertes Gutiérrez y Cerezo (2024), los recursos interactivos permiten a los estudiantes trabajar de manera individual, adaptándose a sus ritmos y estilos de aprendizaje. La posibilidad de integrar audios, videos y ejercicios interactivos favorece una experiencia de aprendizaje más amena y dinámica. La IA permite ampliar las posibilidades mediante una generación versátil de contenido (*H5P*)³, aprendizaje gamificado (*Kahoot! AI Tools*) y generación automática de *flashcards* de vocabulario (*Quizlet*). Por ejemplo, *Kahoot!* ha integrado funciones de IA generativa de creación de contenido personalizado, para contextos híbridos y móviles (*Kahoot!*, 2025). Para ilustrar algunas de sus posibilidades didácticas, se presentan ejemplos de actividades adaptadas a la clase de ELE, tanto en modalidad presencial como en línea, en interacciones sincrónicas y asincrónicas.

Actividad didáctica	Descripción
Quiz de vocabulario	Introducir una lista de vocabulario acompañado de imágenes y generar concursos para activar el conocimiento previo.
Test cultural	Crear preguntas sobre fiestas, gastronomía o tradiciones, incorporando imágenes o vídeos breves como apoyo audiovisual.
Repasso de gramática	Utilizar contenidos trabajados en clase para diseñar tests de repaso gramatical.
Dinámica rompehielos	Generar preguntas divertidas sobre temas de interés en español para relajar el ambiente y fomentar la conversación de manera amena.
Juegos entre equipos	Dividir a la clase en grupos o parejas para participar en quizzes y promover el aprendizaje colaborativo.

Tab. 7. Uso de *Kahoot!* (*Kahoot AI Tools*) en actividades didácticas de ELE en interacciones sincrónicas y asincrónicas. Fuente: Adaptado de Veljkovic Michos (2025)

3.2. Aprendizaje y Práctica de contenidos lingüísticos

Aplicaciones como *Duolingo*, *Babbel* y *Rosetta Stone* utilizan IA para adaptar los ejercicios según el nivel de conocimiento, con una práctica más contextualizada y personalizada. La IA integrada permite que los estudiantes reciban una retroalimentación inmediata, una corrección automática y un seguimiento de progreso continuo. El informe de British Council (Edmett et al., 2024) detalla una variedad de

3 H5P tiene incorporada la función IA en Smart Prompt. Ver H5P Group. (2025, January 18).

herramientas orientadas tanto a profesores como a estudiantes, utilizadas en el contexto de la enseñanza de lenguas.

Tipo de recurso	Descripción	Herramienta
Aplicaciones de aprendizaje de lenguas.	Ofrecen cuestionarios automatizados y ejercicios interactivos con contenidos lingüísticos.	<i>Duolingo, Babbel</i>
Chatbots para la práctica de conversaciones.	Permiten a los estudiantes participar en diálogos en tiempo real.	<i>HelloTalk, ChatGPT</i>
IA para generar textos en varias lenguas.	Generan contenido lingüístico como ensayos, cuestionarios, historias o diálogos.	<i>ChatGPT</i>
Software de reconocimiento de voz.	Transcriben y evalúan el lenguaje hablado, mejorando pronunciación y fluidez.	<i>Google Speech-to-Text</i>
Herramientas de texto a voz.	Convierten texto escrito en lenguaje hablado.	<i>Amazon Polly</i>
Evaluación y calificación automatizadas.	Permiten evaluar textos, calificar tareas, ensayos y cuestionarios automáticamente.	<i>Turnitin, Gradescope</i>
Análisis de datos y análisis de aprendizaje.	Recopilan y analizan datos sobre el rendimiento de los estudiantes.	<i>Canvas Analytics, Brightspace Analytics</i>

Tab. 8: Herramientas con IA para el aprendizaje, análisis y evaluación de contenido lingüístico. Fuente: Adaptado del Informe de British Council (Edmett et al., 2024)

Según este informe global, los docentes utilizan las herramientas con la IA integrada sobre todo para diseñar el material didáctico, crear el plan de clase y facilitar a estudiantes contenidos de aprendizaje. Asimismo, utilizan la IA para seguir el progreso de aprendizaje, corregir textos y sugerir mejoras. En resumen, las herramientas con la IA integrada ayudan a los profesores a:

- asistir a los estudiantes en la práctica del idioma (53%),
- corregir el inglés de sus estudiantes o sugerir mejoras (33%),
- crear el plan de clase (43%),
- crear materiales para clases (57%),
- evaluar el trabajo de los estudiantes (23%) y
- tareas administrativas (19%).

En cuanto al aprendizaje de lenguas, el informe presenta herramientas impulsadas por IA orientadas al estudiante, que se presentan en la Tabla 9.

Tipo de recurso	Descripción	Herramienta
Correctores gramaticales con IA.	Ayudan a los estudiantes a corregir errores ortográficos y gramaticales de textos escritos y escribir con mayor variación de léxico y estilo.	<i>Grammarly</i>
Herramientas de traducción automática.	Usadas en la escritura en segunda lengua permiten a los estudiantes mejorar la calidad de sus textos, el vocabulario y la sintaxis. Proporcionan ejemplos contextuales de frases en una L2.	<i>Google Translate, Reverso</i>
Chatbots	Permiten una interacción en diversos idiomas.	<i>ChatGPT, Gemini</i>

Tipo de recurso	Descripción	Herramienta
Herramientas de reconocimiento de voz con IA	Ayudan con la pronunciación de palabras en distintos idiomas.	<i>Google Speech-to-Text, Rosetta Stone, ELSA Speak</i>

Tab. 9. Herramientas con IA integrada orientadas al aprendizaje de idiomas Fuente: Adaptado de Edmett et al., 2024

3.3. Evaluación formativa y retroalimentación

La evaluación formativa, facilitada por el uso de tecnologías digitales, es otro de los aspectos clave en la enseñanza de idiomas que se pueden aplicar a ELE. Herramientas como *Mentimeter* incorporan funciones de IA que generan evaluaciones personalizadas y proporcionan retroalimentación automática, corrección de errores antes de las pruebas de evaluación sumativa. Según Koet y Aziz (2021), estas herramientas permiten un seguimiento constante del desempeño de los estudiantes, y permiten unas actuaciones pedagógicas basadas en datos y la mejora del proceso de enseñanza. Como han señalado Mishra y Koehler (2006), la capacidad de adaptar la enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes es un componente esencial para la efectividad de la evaluación formativa.

Efectivamente, las funciones de IA que se integran en herramientas digitales potencian la personalización de la evaluación formativa y una retroalimentación automática. En la Tabla 10 se presentan recursos para realizar evaluaciones interactivas y dinámicas, con la retroalimentación inmediata. Se señala también el tipo de interacción que facilita cada herramienta.

Herramienta	Descripción	Función en la evaluación formativa	Tipo de retroalimentación
Google Forms con IA (<i>Gemini</i>)	Creación de cuestionarios, encuestas y formularios con retroalimentación instantánea.	Evaluación rápida, recopilación de datos sobre el progreso de los estudiantes.	Automática e instantánea.
<i>Mentimeter</i>	Creación de encuestas interactivas y cuestionarios en tiempo real, con visualización inmediata de resultados.	Obtención de respuestas en tiempo real y retroalimentación dinámica en clase.	Inmediata, visual, y gamificada.
<i>Magic Padlet (asistida por IA)</i>	Creación de tableros colaborativos donde los estudiantes pueden compartir ideas, respuestas y reflexiones, además de encuestas y actividades interactivas.	Recopilación de contenido y evaluación de manera visual y colaborativa.	Colaborativa y visual, con comentarios en tiempo real.

Herramienta	Descripción	Función en la evaluación formativa	Tipo de retroalimentación
Kahoot! (AI Tools)	Herramienta de gamificación que permite la creación de cuestionarios interactivos con retroalimentación inmediata para evaluar el conocimiento de los estudiantes.	Favorece la participación activa de los estudiantes en la evaluación mediante juegos, competición y cuestionarios interactivos. Modalidad sincrónica y asincrónica.	Inmediata, visual y gamificada.
Quizizz (Wayground)	Plataforma de gamificación similar a Kahoot!, con cuestionarios de evaluación sincrónicos y asincrónicos con retroalimentación instantánea.	Facilita la evaluación inmediata y continua y el seguimiento del aprendizaje a través de cuestionarios interactivos y dinámicos.	Inmediata, visual y gamificada.
Microsoft Forms con IA (Copilot)	Permite crear encuestas, formularios con retroalimentación inmediata.	Seguimiento del progreso de los estudiantes a través de formularios rápidos y accesibles.	Automática, instantánea y personalizada.

Tab. 10: Herramientas de evaluación formativa aplicadas a ELE, con funciones de IA

4. PERCEPCIONES Y ACTITUDES DEL PROFESORADO

Las percepciones de los estudiantes y docentes hacia el uso de tecnologías en la enseñanza son factores clave que impactan la integración significativa de nuevas metodologías y herramientas efectivas. Se revelaron una serie de actitudes positivas hacia la flexibilidad que ofrecen las plataformas digitales, aunque también se destacaron desafíos relacionados con la falta de interacción social y el aislamiento, especialmente durante el período de la pandemia de Covid-19 (Koet y Aziz, 2021). En este sentido, muchos profesores utilizaron herramientas de presentación de contenidos y sistemas de cuestionarios y votaciones interactivas como *Mentimeter* para generar retroalimentación en tiempo real y promover la participación y el sentido de socialización en el aula virtual (Moorhouse y Kohnke, 2020). Cuando se trata de la integración de las herramientas de IA a nivel global, el reciente informe del British Council (Edmett, et al., 2024) revela una serie de actitudes y percepciones de docentes, basadas en las experiencias en la enseñanza de inglés en todo el mundo, y cuyos resultados se pueden relacionar con las lenguas extranjeras en general. En dicho

documento, unas cuestiones principales se refieren a la percepción del profesorado sobre el impacto de la IA en su rol:

¿Qué pasará en el futuro con el papel del profesorado de lenguas en la era de la IA?

Siguiendo el informe de Edmett et al. (2024) la actitud mayoritaria de más de mil doscientos docentes encuestados globalmente es que la IA no reemplazará a los docentes humanos. La mayoría de los docentes están en desacuerdo con la idea de que la IA podría enseñar inglés sin un docente para 2035. Existe una creencia compartida de que la integración de herramientas de IA debe complementar, en lugar de reemplazar, los métodos existentes. Los docentes enfatizan la importancia del toque humano en la enseñanza, destacando los aspectos emocionales, culturales y sociales del aprendizaje de una lengua. Aunque reconocen que la IA puede ahorrar tiempo generando diversos contenidos, los docentes perciben más relevante y significativa la actividad profesional humana sobre la IA.

¿Están preocupados los profesores de inglés por el impacto de la IA en su rol?

Hay un equilibrio entre los docentes que están preocupados por el impacto de la IA en su rol y aquellos que no lo están. Aunque la IA puede apoyar el aprendizaje en casos de escasez de docentes humanos, hay un acuerdo general en que un aula sin docentes debería ser siempre el último recurso y que el docente humano no va a ser reemplazado por la IA en un futuro previsible.

¿Y los docentes de ELE?

Según el trabajo de Navarro-Carrascosa (2024b) los docentes señalan un rechazo generalizado hacia la IA, pero sí una preocupación por la interacción intercultural, la empatía y la espontaneidad comunicativa. La IA se percibe como útil para tareas como la corrección automática, la generación de ejercicios y la personalización del aprendizaje, pero no como sustituto del docente. El rol del profesor se percibe como creador de experiencias de aprendizaje con un uso ético de la tecnología. Se destaca la necesidad de formación en el uso pedagógico de la IA, la prevención del plagio y el desarrollo del pensamiento crítico digital. La enseñanza de ELE implica un enfoque intercultural, multilingüe y, los entornos no formales.

5. METODOLOGÍA

Como se ha señalado, este estudio ofrece una investigación cualitativa de carácter descriptivo y reflexivo, orientada a explorar la integración de herramientas digitales y la IA en el contexto híbrido de la enseñanza de lenguas, aplicadas a ELE. La selección de los materiales se ha basado en criterios de relevancia temática, actualidad y pertinencia para el ámbito de la didáctica de lenguas, las tecnologías digitales y la pedagogía crítica.

El análisis se complementa con un estudio exploratorio contextual basado en una encuesta que recoge las percepciones y experiencias del profesorado de lenguas extranjeras en un contexto poco analizado con respecto al campo de estudio. Finalmente, se presentan los efectos percibidos del uso de estas tecnologías – tanto oportunidades como retos – según las respuestas del profesorado participante, en comparación con estudios recientes, con el fin de aportar una visión crítica y contextualizada sobre el uso de la IA en la enseñanza de lenguas y las posibilidades didácticas de estas herramientas en entornos universitarios híbridos.

Se comienza por un análisis de los aspectos de transformaciones educativas a nivel global y modelos pedagógicos mediados por tecnología, como el aprendizaje híbrido, el aula invertida y la gamificación, seguidos por una revisión y selección de herramientas digitales aplicadas a la enseñanza de ELE (presentadas en el apartado Herramientas IA aplicadas a ELE: contenidos interactivos, evaluación formativa y práctica de contenidos lingüísticos). Paralelamente, se aporta la experiencia docente en ELE de la autora, con reflexiones derivadas de buenas prácticas en el aula universitaria, especialmente cuando se propone la selección de herramientas, con el fin de asegurar, con este enfoque reflexivo, que la revisión de la literatura se complemente con una comprensión contextualizada. En la fase cuantitativa, como ya se ha mencionado, se presenta una encuesta de carácter exploratorio y contextual distribuida a docentes de lenguas extranjeras en Serbia, incluyendo tres segmentos temáticos: identificación de las herramientas utilizadas por los docentes (plataformas de aprendizaje, aplicaciones lingüísticas, recursos digitales); percepción sobre el potencial de la IA en el aprendizaje de lenguas y los desafíos percibidos.

6. ESTUDIO EXPLORATIVO

En la encuesta participaron 38 docentes de lenguas extranjeras de instituciones públicas (Universidad de Belgrado y Universidad de Nis) y privadas (Universidad Singidunum de Belgrado, con centros en Nis y Novi Sad). Si bien la muestra del estudio exploratorio incluye un número reducido de participantes, esta cifra debe interpretarse en un contexto limitado donde dicho número de respuestas resulta razonable dentro del conjunto docente.

Cabe destacar que la elección del contexto serbio responde tanto al interés investigativo por visibilizar una realidad educativa poco representada en dicho campo, como al conocimiento directo del entorno en el que la autora imparte docencia universitaria. En consonancia con tendencias internacionales, Serbia también ha desarrollado modelos institucionales, marcos, estándares y formación profesional docente: el Instituto para la Mejora de la Educación y la Formación en Serbia (ZUOV) ha diseñado un asistente basado en IA para apoyar la planificación docente, acompañado de una serie de publicaciones, documentos y recursos sobre su uso seguro, contextualizado y ético (*Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja*, 2025). Esta iniciativa demuestra que se están adoptando medidas siguiendo estándares globales, promoviendo la formación docente y la innovación pedagógica en contextos

menos representados en la literatura internacional. Con esta muestra se añade un aporte empírico, contextualizado y representativo de un contexto poco explorado en el área de estudio, que puede complementar y contrastar datos a los resultados de estudios previos, incluido el referente monográfico de Navarro-Carrascosa (2024a). Dado el carácter exploratorio del estudio y la naturaleza limitada de la muestra, no se aplican análisis estadísticos complejos, sino que se prioriza una lectura interpretativa orientada a identificar tendencias y necesidades pedagógicas.

Descripción de los datos recogidos:

A través de un enfoque mixto, se combinan análisis cuantitativos y cualitativos para proporcionar una visión integral de la información. Los resultados obtenidos se comparan con resultados de investigaciones previas y referencias consultadas para contextualizar las tendencias observadas y fundamentar las conclusiones. El estudio se ha realizado con docentes de lenguas extranjeras en la educación superior de Serbia. Durante el periodo de aplicación de la encuesta, que abarca tanto la época de exámenes como las vacaciones escolares (noviembre de 2024 a enero de 2025), el número de docentes encuestados fue reducida. Los datos que se presentan a continuación sugieren una adopción parcial de las herramientas IA, posiblemente en fase exploratoria, influída por la necesidad de formación, regulación institucional y el acceso a dichas herramientas. La muestra incluye a 38 docentes de lenguas, mayoritariamente mujeres (35), de inglés (18), español (12) seguidos en menor proporción por docentes de alemán (3), francés (1), italiano (1), francés (1), ruso (1), y chino (1) como lenguas extranjeras. Aunque el género no fue un criterio de selección, aporta contexto sobre la composición docente y sobre las percepciones recogidas. Esta diversidad de lenguas permite explorar actitudes desde contextos plurilingües y en el contexto de ELE, lo que enriquece el análisis de resultados.

Los datos reflejan que la mayoría de los docentes utiliza la IA, mientras que el uso nulo es marginal: un 55% la utiliza ocasionalmente, un 34% la utiliza a menudo y un 8,4% la emplea a diario. La mayoría, un 64,9% utiliza herramientas de IA en su práctica docente. La gran mayoría las emplea para preparar clases: un 55% ocasionalmente, un 18% con regularidad, mientras que un 26% no las utiliza para este propósito. La herramienta más mencionada es *ChatGPT* (70.3%), seguida por las herramientas *Grammarly* (8.1%) y *Claude* (5.4%). En cuanto al uso de la IA en el aula, la mitad de los encuestados no la utiliza en clase, un 36,8% la utiliza de forma ocasional, mientras que un 10,5% utiliza la IA regularmente. Respecto al fomento de su uso entre el estudiantado, un 39,5% lo hace ocasionalmente, mientras que un 34,2% no anima a sus estudiantes a emplear la IA.

La gran mayoría (más del 80%) considera que la IA tiene el potencial de mejorar el proceso de aprendizaje de lenguas, lo que sugiere una actitud positiva hacia la inclusión de herramientas basadas en IA en la enseñanza.

La necesidad de formación docente es un aspecto importante para un 84% en el uso de herramientas de IA, mientras que solo un 5% opina que esta formación

específica no es necesaria. La regulación institucional del uso de IA se presenta como un aspecto clave, ya que solo un 8% afirma estar informado sobre las directrices en sus centros, mientras que un 40% utiliza la IA desde sus cuentas privadas, lo que sugiere el desconocimiento de estas regulaciones. Estos datos sugieren una necesidad urgente de regulación institucional y formación ética que orienten el uso responsable de la IA.

El análisis cualitativo de las respuestas abiertas revela una valoración positiva de la IA y familiaridad con herramientas para diseñar recursos didácticos, optimizar el trabajo y organizar los contenidos. Los docentes reconocen el valor y la utilidad de las herramientas en múltiples aspectos. Se destaca:

- la optimización de la planificación de las clases;
- la generación de materiales adaptados a las necesidades del alumnado;
- la automatización de tareas repetitivas, como la corrección y edición de textos;
- el diseño de presentaciones visuales e interactivas;
- y la evaluación formativa y gamificada.

Esta diversidad de aplicaciones refleja un enfoque funcional en la incorporación de la IA al proceso de enseñanza de lenguas extranjeras.

No obstante, destacan preocupaciones relevantes:

- la necesidad de formación para un uso pedagógicamente justificado de la IA;
- las preocupaciones sobre la fiabilidad de los contenidos generados por la IA;
- la ausencia o desconocimiento de regulaciones institucionales claras.

Estas observaciones sugieren que, aunque la IA se perciba como una aliada potencial, su integración efectiva requiere formación específica, reflexión crítica y regulación contextualizada. Estos datos coinciden con los estudios en el contexto de ELE (Navarro-Carrascosa, 2024b), especialmente en la percepción positiva del profesorado sobre el potencial de la IA para mejorar la enseñanza y la necesidad de formación específica para su uso pedagógico. Asimismo, el papel del docente y su actitud crítica hacia la integración de IA se evidencian como prioritarios.

Por otra parte, el presente estudio aporta originalidad al centrarse en un contexto geográfico y educativo poco explorado, lo que permite visibilizar prácticas docentes que no han sido representadas y, además, se identifican herramientas concretas de IA con sus aplicaciones didácticas. Finalmente, se aportan datos sobre los usos pedagógicos a partir de las respuestas abiertas, en tareas concretas como la planificación, la creación de materiales, la edición textual, el apoyo visual y la evaluación gamificada. Esta aproximación funcional complementa las reflexiones teóricas y actitudes generales y contribuye a la integración contextualizada de la IA en la enseñanza de lenguas, aplicada a ELE. Para una visión más directa, a continuación se presentan los gráficos que resumen visualmente las respuestas a preguntas clave y se incluyen como evidencia del análisis descriptivo.

GRÁFICO 1: USO DE IA POR LOS DOCENTES DE LENGUAS ENCUESTADOS EN SERBIA

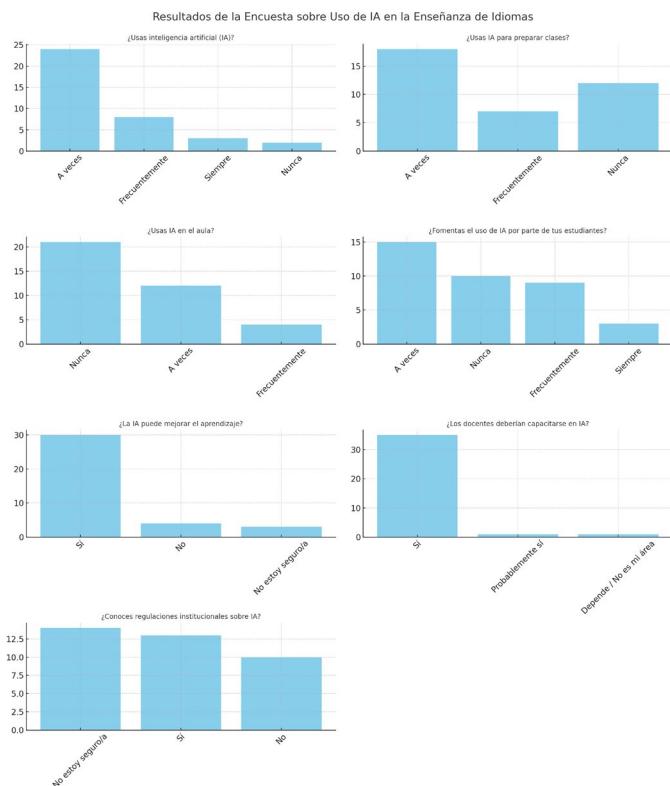


Fig. 1: Fuente: Elaboración propia

6.1. Aplicaciones didácticas y herramientas IA

A continuación, se presentan los resultados de las preguntas más relevantes del formulario. Análisis de las percepciones y comentarios se presentan siguiendo las categorías de uso de las herramientas de IA más comunes (según los docentes encuestados):

1. Planificación de clases y generación de ideas.
2. Creación de actividades didácticas.
3. Corrección, edición y traducción de textos.
4. Ahorro de tiempo en tareas repetitivas.
5. Apoyo visual o interactivo (presentaciones, memes, texto a voz).

Los resultados muestran que las herramientas de IA se emplean principalmente como apoyo para optimizar el tiempo, planificar clases y crear materiales, utilizando la IA como herramienta práctica más que como aspecto de reflexión pedagógica. La IA se entiende más como una herramienta práctica que como un aspecto de reflexión pedagógica.

El uso para evaluación y creación visual aparece en pocas respuestas, lo que sugiere áreas de oportunidad para formación docente y exploración didáctica.

Uso	Nº	%	Descripción
Planificación de clase	30	81%	Generación de ideas, esquemas y planificación de clases.
Ahorro de tiempo en tareas rutinarias	34	92%	Automatización de tareas repetitivas como corrección o edición.
Creación de actividades didácticas	26	70%	Diseño de ejercicios, juegos, tareas interactivas.
Edición de textos y traducción	24	65%	Corrección gramatical, escritura, traducción.
Evaluación y retroalimentación	5	14%	Apoyo en corrección, generación de rúbricas, feedback automatizado.
Apoyo visual e interactivo	1	3%	Prompts visuales, presentaciones, gráficos.

Tab. 11. Propósitos del uso de la IA por los docentes encuestados

Según las respuestas, que se sintetizan en la siguiente tabla, se identifican un total de 21 herramientas distintas de la IA que utilizan los docentes. Esta diversidad de recursos sugiere un enfoque práctico y funcional centrado en tareas como la planificación, edición de texto, creación de actividades y apoyo visual/didáctico. Se han extraído y agrupado las respuestas para identificar patrones y frecuencias.

Herramienta	Nº de menciones	Porcentaje (%)	Uso
<i>ChatGPT</i>	26	70.3%	Planificación, redacción, traducción
<i>Grammarly</i>	3	8.1%	Corrección y edición de textos
<i>Claude</i>	2	5.4%	Redacción, generación de contenidos
<i>Duolingo</i>	1	2.7%	Aprendizaje de idiomas interactivo y gamificado
<i>Educaplay</i>	1	2.7%	Creación de actividades interactivas
<i>Twee</i>	1	2.7%	Actividades de vocabulario y lectura
<i>WordWall</i>	1	2.7%	Juegos y ejercicios interactivos
<i>MagicSchool</i>	1	2.7%	Planificación, presentaciones y retroalimentación por IA
<i>Gama</i>	1	2.7%	Presentaciones visuales con IA
<i>Poe</i>	1	2.7%	Agregador de modelos de IA
<i>Storynest, ImgCreator, Commaful, Supermeme</i>	1	2.7%	Contenidos visuales, escritura creativa y memes educativos
<i>Jenni, Gemini</i>	1	2.7%	Textos generados y asistencia de IA
<i>Copilot</i>	1	2.7%	Asistencia de redacción de IA
<i>ElevenLabs</i>	1	2.7%	Voz generada con IA
<i>Quizziz</i>	1	2.7%	Evaluación gamificada con IA
<i>Meta, Kimi (Moonshot)</i>	1	2.7%	Contenidos educativos generados por IA

Tab. 12: Herramientas de IA (mención directa en respuestas)

Se evidencia en las respuestas abiertas una rápida adopción de modelos generativos (*ChatGPT*), y también se refleja su uso versátil y accesible. Aunque otras herramientas como *Grammarly*, *Claude* o *Duolingo* se mencionan con poca frecuencia, se indica una diversificación en el uso de recursos IA. También aparecen plataformas como *Copilot*, *Gemini* y herramientas para diseño de presentaciones (*Canva*, *Gamma*), gamificación (*Quizizz*), imágenes (*Imgcreator*), contenido de voz y audio (*ElevenLabs*) y cuentacuentos o narraciones (*StoryNest*). Herramientas como *Moonshot AI* y *Kimi* pueden generar contenido textual y visual, mientras que *MagicSchool* es una IA multiusos creada específicamente para facilitar el trabajo en múltiples tareas docentes. Aunque aparece una mención de herramientas que no tienen IA integrada (*Wordwall*), resultan compatibles con contenido de IA insertado (contenido creado con IA generativa como *ChatGPT* o *Gemini*).

Se puede observar una exploración variada de herramientas que incluyen asistentes de escritura, plataformas gamificadas, escritura creativa, generadores de contenido visual y texto a voz. El interés de los docentes se evidencia en explorar soluciones para distintas necesidades pedagógicas y lingüísticas, desde la práctica de contenidos y destrezas, hasta la evaluación formativa y la gamificación. El repertorio presentado contribuye a la reflexión sobre la integración contextualizada de la IA en la enseñanza de lenguas aplicada a ELE y a las futuras propuestas de formación docente y desarrollo curricular.

A partir del análisis de las respuestas y comentarios, se agrupan en categorías los aspectos más frecuentes que reflejan las percepciones del profesorado sobre la IA:

- *Potencial de la IA para mejorar la enseñanza.* La mayoría de los docentes la consideran útil para optimizar el tiempo, mejorar la planificación y generar actividades.
- *Preocupación por la falta de formación docente.* Se percibe un vacío en la capacitación formal para el uso pedagógico de estas herramientas. Se evidencia una preocupación generalizada por la falta de programas de formación que aborden tanto el dominio técnico como la integración didáctica de la IA.
- *Interés en el uso de IA de forma ética y crítica.* Algunos encuestados señalan la necesidad de enseñar a los estudiantes a utilizar la IA de manera responsable, sin caer en el uso indebido de los contenidos generados automáticamente.
- *Dudas sobre su impacto.* Algunos docentes expresan dudas y responden con expresiones: “No es mi área” o “Depende de varios factores”, lo que revela incertidumbre o distancia de estas herramientas.
- *Desconocimiento o ausencia de regulación institucional.* Varios docentes expresan desconocimiento sobre las regulaciones internas, o indican que no existen en sus instituciones. Como consecuencia, utilizan cuentas de correo electrónico privadas para acceder a herramientas de IA, lo que plantea cuestiones sobre la seguridad, la privacidad y la institucionalización de su uso.

Las categorías se relacionan con los marcos actuales de competencias digitales y pedagógicas del profesorado, como el Marco Europeo para la Competencia Digital del Profesorado (DigCompEdu) y los principios de la formación continua en la educación superior.

6.2. Justificación y limitaciones

Como se ha señalado anteriormente, este estudio se basa en una muestra limitada de docentes, lo que restringe la generalización de los resultados. Las respuestas no se pueden generalizar a otros contextos educativos; no obstante, el estudio permite visibilizar prácticas recientes y aporta evidencia útil para futuras investigaciones comparativas y el diseño de programas de formación docente contextualizados. Se ofrece una ilustración contextual que permite comparar y contrastar las percepciones locales con investigaciones previas y futuras en otros entornos. Aporta datos cualitativos relevantes para la comprensión de los desafíos y oportunidades en la integración de tecnología e IA en la enseñanza de lenguas, y visibiliza realidades diversas en este ámbito educativo. En el ámbito de ELE, el monográfico coordinado por Navarro-Carrascosa (2024a) es una fuente que ofrece un panorama amplio sobre las perspectivas y retos de la IA en la enseñanza de ELE, cuyos resultados coinciden en varios aspectos que hemos señalado previamente. Como complemento y contraste, el presente estudio aporta un enfoque original que permite:

- visibilizar las prácticas recientes de docentes activos y datos empíricos sobre el uso contextual de la IA en el aprendizaje de lenguas;
- añadir datos a futuras investigaciones en contextos híbridos;
- recoger datos actuales de un contexto específico no estudiado en el campo de estudio;
- identificar herramientas y aplicaciones didácticas concretas de IA utilizadas en contextos reales en la enseñanza de lenguas (*MagicSchool*, *Poe*, *Gama*, *ElevenLabs*, *Storynest* y otras).

De este modo se contribuye a ampliar el repertorio de experiencias en la integración de tecnología e IA en la enseñanza de lenguas de forma justificada y aplicable al ámbito de ELE. Asimismo, se incluyen datos fuera de los contextos de análisis internacionales predominantes, aportando a la construcción de un corpus más diverso y plural.

6.3. Comparación con estudios similares

Los resultados del presente estudio coinciden con investigaciones que destacan una actitud positiva de los docentes hacia la IA, acompañada de una necesidad de formación específica. Por ejemplo, en el estudio de Navarro-Carrascosa (2024b) se revelan las actitudes positivas del profesorado hacia la IA en la enseñanza-aprendizaje de ELE, como recurso útil para la planificación, la creación de materiales y la mejora

de la experiencia de aprendizaje, pero también se destaca la necesidad de formación específica para su uso pedagógico. Del mismo modo, nuestro estudio coincide con las observaciones de Chenoll (2024) en cuanto al reconocimiento del potencial de la IA generativa para apoyar la planificación, la creación de materiales y la evaluación formativa. Se valora positivamente el uso de ChatGPT para optimizar el tiempo, generar contenidos adaptados y apoyar la retroalimentación, pero también se destaca la necesidad de formación específica y el uso ético y crítico de la IA en la enseñanza de ELE.

El estudio de Espejo Aubá (2024) confirma que los docentes chilenos muestran entusiasmo hacia la IA, sin embargo, reconocen un conocimiento superficial de las herramientas disponibles. Del mismo modo, Ramírez Martinell y Casillas Alvarado (2024) identifican que existe un conocimiento básico sobre la IA entre los docentes mexicanos; no obstante, su integración efectiva en los procesos educativos es limitada. Los estudios señalados respaldan la necesidad de una formación docente contextualizada y efectiva que incluya tanto el uso técnico como las implicaciones éticas de la IA en la práctica docente. Los docentes de lenguas en contextos europeos también muestran interés en incorporar la IA en el aula, pero insisten en la necesidad de reglamentos claros y formación continua.

Según el informe del British Council (Edmett et al., 2024) basado en una encuesta con más de mil profesores de inglés, las herramientas de IA se utilizan para las siguientes tareas: a) ayudar a los estudiantes a practicar el idioma (53%); b) corregir el inglés de los estudiantes o sugerir mejoras (33%), c) crear planes de lecciones (43%); d) crear material didáctico (57%); e) evaluar el trabajo de los estudiantes (23%); y f) realizar tareas administrativas (19%). Tanto nuestro estudio como el de Basilotta-Gómez-Pablos et al. (2022), evidencian que los docentes cuentan con competencias digitales medias o bajas, especialmente en áreas como la evaluación de la práctica educativa. Los docentes muestran una opinión favorable hacia la integración de herramientas digitales en su práctica pedagógica, coincidiendo con Koet y Aziz (2021), quienes señalan percepciones positivas de estudiantes y profesores hacia el aprendizaje en línea y a distancia durante la crisis sanitaria generada por la pandemia de Covid-19. Los estudios consultados destacan obstáculos institucionales, como la falta de formación específica respaldada por los centros de enseñanza y la ausencia de directrices institucionales claras para la implementación efectiva de tecnologías digitales y la IA en las aulas universitarias.

Al comparar nuestros resultados con los estudios de Koet y Aziz (2021) y Basilotta-Gómez-Pablos et al. (2022), se observan tanto coincidencias como contrastes que benefician la comprensión del uso de la IA y las competencias digitales. Se destacan en dichos estudios las necesidades de competencias técnicas docentes y metodológicas y se sugiere cierta incertidumbre sobre el impacto de la IA en el rol docente. Nuestro estudio revela una actitud positiva hacia el potencial de IA para el aprendizaje de lenguas y se menciona una diversidad de herramientas aplicadas a concretas tareas pedagógicas (*MagicSchool, Storynest, Claude, Twee, etc.*). Además, se enfatizan competencias pedagógicas y críticas respecto a su uso. De este modo, se

evidencian no solo las actitudes, sino también las prácticas reales y funcionales del profesorado, por lo que el trabajo aporta elementos que enriquecen el campo desde una perspectiva contextualizada y práctica en la enseñanza de idiomas, aplicable a ELE.

6.4. Conclusión y recomendaciones

En suma, los resultados obtenidos reflejan una actitud positiva con la integración parcial de la IA en la práctica docente de lenguas extranjeras. Si *ChatGPT* y recursos afines se dominan como herramientas, su uso se concentra en la planificación y creación de actividades fuera del aula, mientras que su aplicación directa en el aula y el fomento entre el alumnado son limitados. La variedad de herramientas revela un interés significativo por el diseño propio del contenido didáctico, la gamificación, el contenido multimodal con audio, video y el storytelling, sin embargo, su incorporación efectiva sigue siendo limitada. Se puede concluir, desde una perspectiva pedagógica, que la IA ofrece oportunidades para potenciar el aprendizaje de idiomas mediante recursos adaptativos, asistentes virtuales y recursos de contenidos interactivos, gamificados y personalizados. Las percepciones de los docentes encuestados son generalmente positivas hacia el uso de IA: es un recurso para optimizar la planificación, creación de materiales y apoyo lingüístico. Sin embargo, esta opinión favorable contrasta con la inexistencia de formación específica. Este hecho sugiere una necesidad de programas de formación centrados en el uso pedagógico, ético y crítico de la IA. Además, el desconocimiento respecto a las regulaciones institucionales revela un contexto impreciso en términos de indicaciones claras sobre la implementación de tecnologías IA en el ámbito de la enseñanza en Serbia. Nuestros resultados coinciden con estudios previos en cuanto a la actitud positiva de los docentes hacia la tecnología y la necesidad de formación específica. Sin embargo, se distinguen por enfocarse en las aplicaciones didácticas y herramientas concretas de la IA, ofreciendo una perspectiva más contextualizada y práctica, aunque reducida. Esta comparación resalta la importancia de contextualizar las competencias digitales y las percepciones del profesorado según el tipo de tecnología y el área educativa específica. Siguiendo las orientaciones actuales sobre formación docente en el uso de IA, *DigCompEdu* y los principios de la formación continua, se sugieren recomendaciones: (1) La formación docente debería incluir talleres prácticos sobre planificación didáctica asistida por IA, diseño de actividades interactivas y curación de contenidos generados automáticamente. (2) Se recomienda implementar programas de formación institucionales que combinen alfabetización digital crítica, pedagogía aplicada y exploración de herramientas emergentes, adaptados a contextos locales como el serbio. (3) Las propuestas formativas deberían abordar el uso ético de la IA, la prevención del plagio y la enseñanza de habilidades de pensamiento crítico digital. (4) Se sugiere fomentar espacios colaborativos entre docentes para compartir usos reales de la IA, resolver dudas y construir confianza en su aplicación pedagógica. (5) Las instituciones deberían desarrollar marcos sobre el uso de la IA, garantizar el acceso seguro a las herramientas y promover el uso de cuentas institucionales para proteger la privacidad y la integridad académica.

7. OPORTUNIDADES, RETOS Y CONSIDERACIONES ÉTICAS

La IA ofrece una serie de oportunidades significativas para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, incluyendo ELE, de acuerdo con las referencias analizadas (Baker y Smith, 2019; Pokrívčáková, 2019; Koet y Aziz, 2021; Edmett et al., 2024; Muñoz-Basols et al., 2024, Navarro-Carrascosa, 2024) e información de este estudio. Se señalan a continuación los principales beneficios de la IA en la enseñanza y aprendizaje de idiomas:

7.1. Aprendizaje personalizado

La IA tiene el potencial de favorecer un aprendizaje digital de idiomas personalizado para cada estudiante. Las herramientas impulsadas por IA pueden adaptar la información a las necesidades específicas de cada interacción y optimizar el ritmo, el contenido y las actividades de aprendizaje según las necesidades individuales de cada alumno (*Duolingo*, por ejemplo). La IA puede proporcionar también una retroalimentación inmediata respondiendo preguntas específicas y recomendando recursos de refuerzo.

7.2. Interacción

Las herramientas impulsadas por IA facilitan el acceso a un contenido lingüístico diverso y variado, basado en un corpus actualizado. Muchas herramientas permiten la creación de situaciones comunicativas para practicar diferentes aspectos de la comunicación, desde una conversación informal hasta una entrevista de trabajo. Además, pueden incorporar contenido multimodal (incluyendo texto, imagen y sonido). A través de la función de reconocimiento de voz, algunas herramientas favorecen la práctica de la pronunciación y la fluidez, así la memoria visual mediante imágenes (por ejemplo, para la práctica del vocabulario con imágenes y pronunciación). Algunas de las herramientas con las características señaladas son *Duolingo*, *Rosetta Stone*, *Memrise*, *HelloTalk*, entre otras.

7.3. Feedback y Evaluación

La IA puede reducir el tiempo, el coste y la ansiedad de los estudiantes al proporcionar un *feedback* instantáneo y en algunas ocasiones gamificado (*Mentimeter*, *Quizizz*, actualmente *Wayground*). De esta manera, el estudiantado puede beneficiarse de estas herramientas para seguir su progreso, repasar contenidos y prepararse para las pruebas o exámenes. Para los docentes, se ahorra tiempo en la creación, diseño y personalización de las pruebas, pero también en la corrección de actividades escritas (*Grammarly*).

7.4. El aprendizaje autónomo

El uso de la IA puede contribuir al desarrollo de la autonomía del alumnado para desarrollar su competencia lingüística. Los *chatbots*, por ejemplo, facilitan un acceso personalizado a diversos contenidos lingüísticos con la oportunidad de repetir y practicar contenidos deseados. Las herramientas de asistentes conversacionales como *ChatGPT*, *Copilot*, *Gemini* o *Claude* facilitan estas oportunidades de aprendizaje autónomo con la corrección sin juicio y adaptado al ritmo del estudiante.

7.5. Práctica de contenidos lingüísticos

La aplicación de la IA fortalece el desarrollo de las destrezas y competencias lingüísticas, como la comprensión lectora y el vocabulario (*ReadLang*), comprensión oral (*YouGlish*), gramática y la escritura (*Grammarly*). También apoya el desarrollo del vocabulario y de la gramática. Las herramientas de reconocimiento de voz (*Elsa Speak*) pueden corregir la pronunciación. Estas herramientas permiten a los estudiantes practicar de forma personalizada, con retroalimentación inmediata y análisis lingüístico.

7.6. Eficiencia y predicción

La IA permite el procesamiento de grandes cantidades de datos y el uso de algoritmos que se adaptan en tiempo real al comportamiento de los usuarios. Con sus funciones predictivas, puede evaluar el rendimiento del alumno y proporcionarle contenidos adaptados a su ritmo, interés, nivel y estilo de aprendizaje (*Duolingo*, *Bisuu* y similares).

En resumen, la IA ofrece oportunidades para una enseñanza de lenguas más personalizada, interactiva y dinámica, facilitando el acceso continuo a un gran número de idiomas, proporcionando *feedback* inmediato y adaptado. También favorece la autonomía del alumnado, adaptando el contenido a las necesidades individuales del usuario. No obstante, la integración de la IA debe fundamentarse en un uso ético y responsable.

En este contexto, identificamos los principales desafíos a partir de las referencias consultadas que coinciden con los resultados de nuestro estudio y encuesta.

7.6.1 Brecha de competencias, inclusión y brecha digital:

Existe una preocupante brecha de habilidades en los docentes. Aunque la mayoría de los docentes usen herramientas de IA, muy pocos han recibido suficiente formación para incorporarlas a la enseñanza. Otro reto es la inclusión de variedades de la lengua. Finalmente, no todos los docentes y estudiantes pueden tener acceso equitativo a las herramientas de IA.

7.6.2 Ética y regulación:

Hay una preocupación significativa sobre la ética que rodea el uso de la IA. Existe una necesidad de marcos éticos y regulación. No hay un consenso global sobre los marcos regulatorios. La privacidad de los datos es una preocupación importante. Se necesitan directrices éticas claras para garantizar la privacidad de los datos. La mayoría de los docentes desconoce si existe una regulación sobre el uso de la IA en sus instituciones educativas.

7.6.3 Dependencia y abuso:

Existe preocupación por la dependencia de la IA por parte de los estudiantes, lo que podría generar una disminución de la creatividad o del esfuerzo mental. Por tanto, los docentes deben potenciar en los alumnos las habilidades creativas y de pensamiento crítico aplicado a la IA.

7.6.4 Conducta académica no ética:

El plagio y las trampas en las evaluaciones han surgido más recientemente como aspectos que generan preocupación. Estos desafíos del uso de la IA de manera no ética podrían solventarse buscando soluciones creativas e innovadoras aplicadas a la evaluación. La preocupación por el plagio académico llevó a algunas instituciones secundarias (Nueva York) y universidades (Australia) a implementar medidas de prohibición y bloqueo de herramientas como ChatGPT (Craig, 2023). Sin embargo, las soluciones se orientan hacia la integración regulada de la IA por las iniciativas institucionales, proponiendo la adopción de guías pedagógicas para docentes y una adaptación de las evaluaciones (ej., exámenes orales y uso de papel y bolígrafo en exámenes escritos) con el objetivo de disminuir el potencial de plagio y trampas, en lugar de implementar prohibiciones totales (Inside Higher Ed, 2023).

7.6.5 Limitaciones tecnológicas:

Los retos relacionados con la tecnología incluyen problemas tecnológicos (electricidad, internet, funcionamiento, conectividad). Por otro lado, la IA puede proporcionar respuestas incorrectas, exageradas e irrelevantes. La IA (hasta este momento) carece de emociones o de interacciones más naturales, como el humor, o bromas específicas, por ejemplo.

7.6.6 Preocupación e inseguridad:

Los docentes expresan preocupación sobre el impacto de la IA en su rol, temiendo que las empresas puedan usar la IA para reducir costos de personal. También existe una inseguridad sobre la protección de los datos de los usuarios - estudiantes y docentes.

En resumen, si la IA ofrece muchas oportunidades para el aprendizaje de lenguas, los desafíos significativos se centran en la formación de los docentes, la equidad y la inclusión, las preocupaciones éticas, el riesgo de dependencia digital y conductas no éticas en los contextos académicos, limitaciones tecnológicas e implicaciones para la evaluación y la pedagogía. Como concluye el estudio de Baker y Smith (2019), el futuro de la IA en la educación se basará en cuatro pilares: el desarrollo, la mejora, la regulación ética y el aprendizaje. Las herramientas como ChatGPT ofrecen un potencial significativo para ayudar a los profesores a ahorrar tiempo en la preparación de tareas rutinarias; sin embargo, existen retos potenciales relacionados con la calidad, la ética, la transparencia y el impacto en la enseñanza y el aprendizaje que deben ser abordados.

7.6.7 Brecha digital

Un desafío importante es la *brecha digital*, que puede generar desigualdades en el acceso a recursos educativos. Las instituciones educativas deben garantizar que todos los estudiantes tengan acceso a las tecnologías para participar plenamente en los entornos digitales, especialmente en el contexto de la enseñanza superior, donde las demandas tecnológicas pueden ser particularmente altas. Además, la privacidad y la protección de los datos personales de los estudiantes son preocupaciones clave al utilizar recursos impulsados por la IA.

8. CONCLUSIONES

Los modelos pedagógicos que integran la tecnología digital se imponen como prioritarios en la enseñanza de idiomas. El aprendizaje combinado en los entornos híbridos, la clase invertida y la gamificación, respaldados por herramientas digitales e IA, promueven una participación más dinámica y activa del alumnado y permiten adaptar los contenidos a las necesidades individuales de cada estudiante. La inteligencia artificial ha producido un impacto significativo en la educación; sin embargo, su valor y utilidad pedagógica están en manos de docentes competentes, alumnado responsable y centros educativos que regulen su uso efectivo y controlado. La IA ofrece una serie de oportunidades y beneficios significativos para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas, incluyendo ELE, a través de herramientas orientadas al alumnado, al profesorado y a los sistemas educativos. Estas tecnologías permiten personalizar la experiencia de aprendizaje, optimizar la planificación y la evaluación. En el contexto del aprendizaje de lenguas, las herramientas digitales permiten oportunidades para el desarrollo de competencias y destrezas, personalización y potencian la autonomía del alumnado. Los estudios recientes se centran en la IA generativa y, particularmente, en los asistentes como *ChatGPT* y sus oportunidades, retos e implicaciones pedagógicas. Otras herramientas que predominan en el contexto del aprendizaje de lenguas son *Grammarly* (para la escritura y corrección de textos), *Duolingo* (plataforma interactiva, personalizada y gamificada de aprendizaje de idiomas) y herramientas de evaluación formativa y gamificada con un *feedback* inmediato (*Quizizz* o *Wayground*). Destacan

también herramientas de reconocimiento de voz y práctica de pronunciación (*ElsaSpeak*, *TalkPal*), mientras que para las aulas invertidas se proponen herramientas de creación de actividades interactivas con contenido multimodal (con vídeo, sonido y texto), como *Edpuzzle*, *Powtoon* o *Mentimeter*. Otras herramientas que se revelan en este estudio optimizan la planificación de clases, el diseño de material didáctico y retroalimentación automatizada (*MagicSchool*), facilitan el diseño visual de presentaciones (*Gamma*) y generan recursos auditivos o textuales personalizados (*ElevenLabs*) que dinamizan las experiencias de aprendizaje y optimizan el trabajo docente. El repertorio de herramientas contribuye a la reflexión sobre la integración contextualizada de la IA en la enseñanza de ELE y a las futuras propuestas de formación docente y desarrollo curricular. Sin embargo, estos beneficios vienen acompañados de numerosos desafíos relacionados con la formación digital, la equidad, el sesgo, la potencial dependencia digital, el uso ético de la IA y la protección de datos. Por tanto, la implementación significativa de las herramientas digitales y la IA depende de las competencias pedagógicas y tecnológicas docentes para utilizar la tecnología de forma pedagógicamente efectiva y potenciar en los estudiantes una actitud crítica hacia dichas herramientas. La gestión responsable de la IA y la colaboración entre las instituciones educativas, las empresas de IA y los autores de estudios de investigación pueden garantizar que estas tecnologías se utilicen de manera efectiva y ética en la enseñanza. Finalmente, la gran mayoría de los profesores de lenguas percibe el rol de los docentes humanos como insustituible en el contexto del aprendizaje de idiomas, reconociendo a la IA como una herramienta beneficiosa pero complementaria.

Solo los protagonistas humanos del proceso educativo, el profesorado, el alumnado y los centros de enseñanza, tienen la capacidad para decidir en qué medida, en qué contextos y de qué manera se debe integrar la tecnología impulsada por la IA, evaluando competentemente las necesidades de sus ámbitos concretos. En definitiva, se recomienda establecer medidas para diseñar programas de formación docente sobre el uso crítico y pedagógico de herramientas de IA aplicadas a lenguas extranjeras; fomentar investigaciones con observaciones continuas sobre el impacto de la IA en el aprendizaje de dichas lenguas; establecer marcos institucionales que regulen su uso ético en contextos universitarios y preuniversitarios; y también incluir la opinión del estudiantado en estos estudios continuos, con el objetivo de obtener una visión más completa del impacto de las tecnologías y la IA en el aprendizaje de lenguas en general y de ELE en particular.

BIBLIOGRAFÍA

- Andrade, Ender y Chacón, Edixón (2018): «Implicaciones teóricas y procedimentales de la clase invertida», *Pulso: revista de educación*, (41), pp. 251-267.
- Baidoo-Anu, David y Ansah Owusu, Leticia (2023): «Education and ChatGPT: Opportunities, threats and implications for pedagogy», *Social Education Research*, núm. 2 (1).
- Baker, Toby y Smith, Laurie (2019): «Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges», *Nesta Foundation web*. Disponible

- en: <https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf>
- Basilotta-Gómez-Pablos, Verónica, Matarranz, María, Casado-Aranda, Luis Alberto y Otto, Ana (2022): «Teachers' digital competencies in higher education: a systematic literature review», *International journal of educational technology in higher education*, núm. 8 (19).
- Bates, Anthony William (2015): *Teaching in a Digital Age: Guidelines for Designing Teaching and Learning*. Tony Bates Associates Ltd, Vancouver.
- Bergmann, Jonathan y Sams, Aaron (2012): *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education.
- Blose, Abreanna (2023): «As ChatGPT Enters the Classroom, Teachers Weigh Pros and Cons», *NEA Today*. Disponible en: <<https://www.nea.org/nea-today/all-news-articles/chatgpt-enters-classroom-teachers-weigh-pros-and-cons/>>.
- Chenoll, Antonio (2024): La influencia de la IAGen en el proceso de evaluación: perspectivas actuales y futuras. *Doblele. Revista De Lengua Y Literatura*, (10), 36–53. Disponible en: <<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.155>>
- Consejo de Europa. (2020): *Marcos comunes europeos de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*. Servicio de Publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco_complementario/mcer_volumen-complementario.pdf>
- Comisión Europea. (2022): Directrices éticas sobre el uso de la inteligencia artificial (IA) y los datos en la enseñanza y el aprendizaje para los educadores. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Disponible en: <https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/es/ip_22_6338>
- Craig, Diego (2023): *Computadoras que aprenden Guía básica para docentes sobre Inteligencia Artificial en Educación*. Corrientes.
- Edmett, Adam, Ichaporia, Neenaz, Crompton, Helen y Crichton, Ross (2024): *Artificial intelligence and English language teaching: Preparing for the future (Second edition)*. British Council. Disponible en: <<https://doi.org/10.57884/78EA-3C69/>>
- Espejo Aubá, Paula Carolina (2024): «La Inteligencia Artificial en educación: percepciones y saberes de los docentes», *European Public & Social Innovation Review*, (9), pp. 1-19.
- European Commission. (2022): «Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Ethical guidelines on the use of artificial intelligence (AI) and data in teaching and learning for educators». *Publications Office of the European Union*. Disponible en: <<https://data.europa.eu/doi/10.2766/153756>>
- European Union. (2020): *Digital Education Action Plan (2021-2027)*, Disponible en: <<https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digitaleducation/action-plan/>>
- Gee, James Paul (2003): «What video games have to teach us about learning and literacy», *Computers in entertainment (CIE)*, núm. 1 (1), pp. 20-20. Disponible en: <<https://doi.org/10.1145/950566.950595>>
- Glover, Ian (2013): «Play as you learn: Gamification as a technique for motivating learners», en Jan Herrington, Alec Couros y Valerie Irvine, (eds.) *Proceedings of*

- World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2013.* Chesapeake Chesapeake, VA, AACE, pp. 1999-2008.
- Gragera, Rocío (2024): «Percepción del alumnado universitario sobre la eficacia de la Inteligencia Artificial en el aprendizaje del inglés», *Epsir: European Public & Social Innovation Review*, (9), 1-14.
- Inside Higher Ed. (2023): *Report: Benefits, challenges, and sample use cases for AI in higher education.* Inside Higher Ed. Disponible en: <<https://www.insidehighered.com/sites/default/files/2023-10/Benefits%20Challenges%20and%20Sample%20Use%20Cases%20of%20AI%20in%20Higher%20Education.pdf>>
- Hernández Muñoz, Natividad y Román-Mendoza, Esperanza (2018): «Aprende conmigo: exigencias de la era digital para las buenas prácticas en la enseñanza de segundas lenguas», *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, núm. 76, pp. 31-48.
- Huizinga, Johan (2007): *Homo ludens: El juego y la cultura.* Alianza Editorial, Madrid.
- Instituto Cervantes. (2024): *Anuario del Instituto Cervantes 2024: El español en el mundo.* Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/>
- H5P Group. (2025). *H5P Group Responsible AI Principles.* H5P Help Center. Disponible en: <<https://help.h5p.com/hc/en-us/articles/23583996667805-H5P-Group-Responsible-AI-Principles>>.
- INTEF. (2017): *Common Digital Competence Framework for Teachers.* Ministry of Education, Culture and Sport.
- Jaca, Cristie Ann L. (2024): «Artificial Intelligence in Education: A Threat or a Tool for Teaching», *The Asian Conference on Education & International Development 2024 Official Conference Proceedings.* Disponible en: <https://papers.iafor.org/wp-content/uploads/papers/aceid2024/ACEID2024_79202.pdf#:~:text=education%20reform%20,The%20trend%20in%20>
- Jancsó, Katalin (2017): «¿Cómo darle la vuelta a la clase de ELE? El aula invertida y el uso de Edpuzzle y Powtoon en la enseñanza de español», *Revista Electrónica Del Departamento de Estudios Hispánicos de La Universidad de Szeged*, núm. 1.
- Kahoot! (2025): *Leveling up learning: AI tools for education.* Kahoot! Blog. Disponible en: <<https://kahoot.com/blog/2025/03/18/leveling-up-learning-ai-tools-for-education/>>
- Koet, Tian Wei y I Aziz, Azlina Abdu (2021): «Teachers' and Students' Perceptions towards Distance Learning during the Covid-19 Pandemic: A Systematic Review», *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, núm. 3 (10), pp. 531-562.
- Llorente Cejudo, María del Carmen y Gutiérrez Castillo, Juan Jesús (2023): *Tecnologías emergentes y pedagogía de la innovación.* Dykinson, Madrid.
- Martínez Lara, Ana y Hernando Velasco, Alicia (2015): «Cómo darle la vuelta al aula: flipped classroom, una metodología para la interacción, la colaboración, el compromiso y la motivación en la clase de ELE. En La enseñanza de ELE centrada en el alumno», *Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera-ASELE*, pp. 1117-1124.

- Méndez Santos, María del Carmen (2021): *101 preguntas para ser profe de ELE*. Editorial Edinumen, Madrid.
- MINECO. (2021): *Plan Nacional de Competencias Digitales*. Disponible en: <https://portal.mineco.gob.es/RecursosArticulo/mineco/ministerio/fcheros/210127_plan_nacional_de_competencias_digitales.pdf>
- Mishra, Punya y Koehler, Matthew J. (2006): «Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge» *Teachers College Record*, núm. 6 (108), pp. 1017-1054.
- Moorhouse, Benjamin Luke y Kohnke, Lucas (2020): «Uso de Mentimeter to Elicit Student Responses in the EAP/ESP», *RELC Journal*, núm. 1 (51), pp. 198–204.
- Muñoz-Basols, Javier, Fuertes Gutiérrez, Mara y Cerezo, Luis (2024): *La enseñanza del español mediada por tecnología: de la justicia social a la inteligencia artificial (IA)*. Taylor & Francis, Oxfordshire.
- Navarro-Carrascosa, Carles (Coord.) (2024a): La enseñanza del Español como Lengua Extranjera y la Inteligencia Artificial: perspectivas y retos. *Doblele. Revista de lengua y literatura*, (10). Disponible en: <<https://revistes.uab.cat/doblele/issue/view/11>>
- Navarro-Carrascosa, Carles (2024b): «Actitudes didácticas del profesorado ante la inclusión de herramientas de Inteligencia Artificial en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE», *Doblele. Revista de lengua y literatura*, (10), pp. 121-154.
- Neumeier, Petra (2005): «A closer look at blended learning—parameters for designing a blended learning environment for language teaching and learning», *ReCALL*, núm. 2 (17), pp. 163-178.
- OECD. (2021): *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the frontiers with artificial intelligence, blockchain and robots*. OECD Publishing. Disponible en: <<https://doi.org/10.1787/589b283f-en>>
- Peña-González, Iván, Javaloyes, Alejandro y Moya-Ramón, Manuel (2023): «El efecto de una combinación de aula invertida y gamificación en la calidad de la enseñanza percibida, la satisfacción con la asignatura y el rendimiento académico de los estudiantes universitarios», *Retos: Nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, (50), pp. 403-407. Disponible en: <<https://doi.org/10.47197/retos.v50.99864>>
- Pokrivcakova, Silvia (2019): «Preparing teachers for the application of AI-powered technologies in foreign language education», *Journal of Language and Cultural Education*, Sciendo, núm. 3 (7), pp. 135-153. Disponible en: <<https://doi.org/10.2478/jolace-2019-0025>>
- Prensky, Marc (2003): «Digital game-based learning», *Computers in Entertainment (CIE)*, núm. 1 (1), pp. 21-21.
- Ramírez Martinell, Alberto y Casillas Alvarado, Miguel Ángel (2024): «Percepciones docentes sobre la Inteligencia Artificial Generativa: El caso mexicano», *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, núm. 2 (5), pp. 44-55.
- Román-Mendoza, Esperanza (2018): *Aprender a aprender en la era digital: tecnopedagogía crítica para la enseñanza del español LE/L2*. Routledge, Oxfordshire.

- Sánchez Benítez, Gema (2010): «Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico», *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, núm. 11, pp. 1-68.
- Santiago Guervós, Javier de y Fernández González, Jesús (2017): *Fundamentos para la enseñanza del español como 2/L*. Arco Libros, Madrid.
- Sicart, Miguel (2019): «Play in the information age», *Philosophy & Technology*, núm. 3 (32), pp. 517-534.
- Thorne, Kaye (2003): *Blended learning: how to integrate online & traditional learning*. Kogan Page Publishers, Nueva York.
- UNESCO (2008): *ICT Competency Standards for Teachers*. UNESCO.
- UNESCO. (2019): *Marco de competencias de los docentes en materia de TIC*. UNESCO.
- UNESCO (2023): *Artificial Intelligence and Education: Guidance for Policy-makers*. UNESCO. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>>
- UNESCO (2024): *AI competency framework for teachers*. UNESCO. Disponible en: <<https://doi.org/10.54675/ZJTE2084/>>
- University of Hawai (2023): «Google Gemini and NotebookLM – Guide for UH», Disponible en: <<https://hawaii.edu/google/gemini/#what-is-gemini/>>
- Veljković Michos, Maja (2021): *Innovación y nuevas tecnologías en el aula de ELE. Gamificación y TIC*, (Tesis doctoral, Universidad de Salamanca).
- Veljković Michos, Maja (2025): *TIC-TAC-IA: Recursos digitales y la Inteligencia Artificial para los entornos híbridos de la enseñanza de ELE*. Universidad de Salamanca, Salamanca. Disponible en: <<https://doi.org/10.14201/UXFTEQAAQBAJ>>
- Werbach, Kevin y Hunter, Dan (2012): *For the win (Vol 2)*. Wharton Digital Press, Filadelfia.
- Will, Madeline (2023): «With ChatGPT, Teachers Can Plan Lessons, Write Emails, and More. What's the Catch?», *Education Week*. Disponible en: <<https://www.edweek.org/technology/with-chatgpt-teachers-can-plan-lessons-write-emails-and-more-whats-the-catch/2023/01#:~:text=So%20far%2C%20teachers%20have%20used%20or,interactions%20or%20their%20personal%20life/>>
- Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja. (2025): *Veštačka inteligencija u obrazovanju* [Portal Nacional Educativo]. Disponible en: <<https://zuov.gov.rs/vesacka-inteligencija/>>
- Zichermann, Gabe y Cunningham, Christopher (2011): *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Sebastopol.

INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA Y DISEÑO DE JUEGOS DRAMÁTICOS PARA FOMENTAR LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA¹

***GENERATIVE ARTIFICIAL INTELLIGENCE AND DRAMA GAMES
DESIGN TO DEVELOP THE INTERCULTURAL COMMUNICATIVE
COMPETENCE OF SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE STUDENTS***

JUAN A. ITURRIAGA-BRITO

Universitat Rovira i Virgili

Resumen

En este trabajo se evaluaron juegos dramáticos generados con herramientas de inteligencia artificial orientados a fomentar la competencia comunicativa intercultural de estudiantes de español como lengua extranjera. Mediante una lista de cotejo y estadística descriptiva se evaluó si los ejercicios cumplían los criterios del juego teatral y las dimensiones y saberes de la competencia comunicativa intercultural. Se concluyó que las herramientas abarcaron parcialmente los criterios solicitados, por lo que la mediación docente es clave. **Palabras clave:** competencia comunicativa intercultural, juego dramático, inteligencia artificial, español como lengua extranjera, pedagogía teatral.

Abstract

In this study, dramatic games generated with artificial intelligence tools were evaluated with the aim of fostering the intercultural communicative competence of students of Spanish as a foreign language. Using a checklist and descriptive statistics, it was assessed whether the exercises met the criteria of drama games and the dimensions and components of intercultural communicative competence. It was concluded that the tools only partially met the required criteria, highlighting the key role of teacher mediation.

Key words: intercultural communicative competence, drama game, artificial intelligence, Spanish as a foreign language, Theatre pedagogy.

1 Correo-e: juanalberto.iturriaga@urv.cat. Recibido: 22-04-2025. Aceptado: 25-11-2025.

1. INTRODUCCIÓN

La tecnología ha provocado cambios relevantes en las formas de vida de las distintas sociedades a lo largo de la historia (Van der Laat Ulloa, 1991: 72). Sin embargo, el avance de estas tecnologías en las diferentes dimensiones de la vida humana no siempre es bien recibido. Ejemplo de ello fue el temor a la pérdida del aura o la quintaesencia de ciertas formas de arte que despertó la irrupción del cine a inicios del siglo XX (Benjamin, 2003: 44) o, más actualmente, el debate sobre derechos de autor y el uso de la inteligencia artificial que desencadenó la reproducción masiva en redes sociales de imágenes que emulaban el estilo del estudio japonés Ghibli (García-Higueras, 2025).

En el terreno de la educación muchos profesores de lenguas extranjeras valoran positivamente el potencial de la inteligencia artificial aplicada a la enseñanza-aprendizaje (Gayed, 2024). Ahora bien, la incorporación de este tipo de tecnologías al aula no está exenta de controversias y su inclusión ha de integrar principios éticos (Babanoğlu et al., 2025).

El objetivo principal de la presente investigación consistió en evaluar juegos dramáticos creados con herramientas de inteligencia artificial generativa (de ahora en adelante, IAGen) orientados a potenciar la competencia comunicativa intercultural de estudiantes de español como lengua extranjera. Frente a tal objetivo, se sostuvo la hipótesis de que los ejercicios generados con herramientas de IAGen no cumplen con la totalidad de los criterios del juego dramático ni cubren todas las dimensiones y saberes de la competencia comunicativa intercultural (de ahora en adelante, CCI).

En lo que respecta a los objetivos específicos se cuenta con:

- 1) Definir los criterios esenciales para que un ejercicio se considere juego dramático y fomente el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.
- 2) Experimentar con estrategias de redacción de *prompts* para el uso de herramientas de IAGen.
- 3) Reflexionar sobre los ejercicios generados desde una perspectiva crítica de la competencia comunicativa intercultural.

Se puso el foco en la competencia comunicativa intercultural, ya que su didáctica en la enseñanza de lenguas puede suponer ciertas complicaciones. Especialmente, porque en la enseñanza de lenguas se asume que conceptos como cultura y sociedad cambian constantemente (Kramsch, 2001). De hecho, la noción de cultura es un tema complejo de asimilar debido a su polisemia y al modo esencialista con que se le aborda en algunos casos. Como reflejo de esta complejidad, se tiene el trabajo de Kroeber y Kluckhohn, quienes compusieron una lista de 164 definiciones de cultura extraídas de varias disciplinas (González Plasencia, 2019: 20),

Lo mismo sucede con la interculturalidad en el aula de enseñanza de lenguas. Basta con revisar algunos manuales y descubrir que la tendencia de muchos de ellos es la de mostrar la cultura como una acumulación de hechos y contenidos. En consecuencia,

es necesario brindar al estudiante habilidades y recursos para que pueda comunicar, negociar y desarrollar pautas interculturales (Cabrera, 2024: 218). En otras palabras, es preciso promover una «dinamización cultural» que implique no solo aproximarse a informaciones culturales en el aula, sino que es necesario transformar el espacio de la sala de clases en un marco de actividad cultural que promueva una proyección externa y activa de procedimientos y actitudes (Cassany et al., 2005).

Por otro lado, tradicionalmente se ha abordado la interculturalidad desde la perspectiva de la diferencia y la diversidad. La noción de diferencia lleva al riesgo de realizar un tratamiento antropológico de la tradición folclórica o elaborar una visión reduccionista de la cultura; promueve la idea de cultura-nación en que se presenta una cultura «boutique», a modo de escaparate. Por su parte, desde el concepto de la diversidad, se puede caer en la contradicción de ver al «otro» como alguien ajeno y construir discursos de tolerancia que en realidad perpetúan la hegemonía de una cultura sobre otra (Atienza Cerezo y Aznar Bertolín, 2020: 139). En esa línea, una alternativa a estas aproximaciones de la interculturalidad tiene que ver con abordarla desde los conceptos de identidad y otredad (Dervin, 2016), así como contemplar el esencialismo (Eriksen, 2001) y los riesgos que supone para el desarrollo de la CCI.

2. EL JUEGO DRAMÁTICO: DEFINICIÓN Y CARACTERÍSTICAS

El juego es una actividad propia de los humanos y de otras especies del reino animal. Resulta de gran importancia en el desarrollo de las personas, por lo que no es extraño que niños, jóvenes, adultos y ancianos tengan la necesidad y el derecho de jugar como parte de su proceso de configuración de la personalidad y consolidación de la propia identidad.

El juego es una función de la vida, pero no encuentra su definición exacta en lo lógico, biológico o estético, sino que pertenece a una categoría diferente. Se caracteriza por ser una actividad voluntaria, implicar una simulación de la «vida real u ordinaria», estar limitada a un tiempo y espacio, poder ser repetida, tener un orden propio, poseer reglas, crear un espacio en que el jugador «se diferencia del mundo ordinario» y, en ciertos casos, darse en un entorno de secreto (Huizinga, 1950: 7-13).

En su primer contacto con el entorno, los niños desean poseer o apropiarse de un mundo que les resulta extraño. Al no conseguirlo, se valen de la imaginación y la magia para liberar la frustración que les genera la imposibilidad de alcanzar su anhelo. En medio de este ejercicio imaginativo-mágico es donde se gestan la capacidad y expresión artísticas (García-Huidobro et al., 2018: 23). Sin embargo, el juego no es privativo de la infancia y se puede dar en cualquier estadio de la vida, como se mencionó anteriormente.

El juego no competitivo tiene la ventaja de ayudar al estudiante a distanciarse de la realidad y relativizar el fracaso. El juego crea un espacio seguro en que se experimenta el error sin consecuencias negativas. El ambiente distendido que crea el juego facilita la incorporación de tareas progresivamente más desafiantes. En el caso

de la enseñanza de lenguas, los juegos pueden plantear objetivos extralingüísticos que fomenten una comunicación auténtica y natural (Boquete Martín, 2011: 193, 195).

La aproximación que en este trabajo se realiza del juego dramático se encuadra en el paradigma de una pedagogía teatral. Esta pedagogía busca en el teatro (sobre todo en el juego dramático) un recurso de aprendizaje que motive la enseñanza, que medie la capacidad expresiva, que promueva la salud afectiva y la experiencia creativa de los aprendientes (García-Huidobro et al., 2018: 20).

Ahora bien, para entender la idea de juego dramático hay que prestar especial atención al sentido de la palabra «drama». Es frecuente la asociación de tal concepto con el subgénero literario que lleva el mismo nombre. Sin embargo, en el caso del juego dramático hay que ir a la raíz de la palabra misma. En su origen, «drama» se refiere a un «hacer» delante de un público (Alarte Garví, 2015: 68-69). En ese sentido, juego dramático es el juego de la acción y la representación. Implica simular diversas actividades de la vida diaria y no necesariamente guarda relación con los conflictos propios del género «drama» que, a su vez, se suele confundir todavía más con el de «tragedia».

Siguiendo la anterior definición, juego dramático se podría entender como un «juego de acciones». No obstante, se trata de un concepto más complejo. Para Holovatuck y Astrosky (2001: 14) el juego dramático consiste en una actividad de improvisación colectiva y simultánea. Implica propuestas de acción, en las que no hay observadores y en las que todos los integrantes deben participar. El juego dramático se mueve entre dos ideas contrapuestas: el participante sabe que la actividad en la que se implica «no es más que un juego», pero se entrega a ella del todo y se sumerge en su mundo con «seriedad». Otra característica del juego dramático es que puede ser gestionado o dirigido por los mismos estudiantes una vez que se ha creado una rutina de juego que les es familiar y conocida.

El juego dramático va más allá de simples actividades lúdicas: apela a estrategias de comunicación, fomenta el pensamiento y las habilidades sociales. Implica la unión de la naturalidad del juego con la tarea de imitar (De Ponga Mayo, 2021). Además de ello, el juego dramático está estrechamente vinculado a la idea de acción, entendida como «[...] manifestar, poner afuera, acción es siempre reacción a... es hacer psicomotrizmente. La acción es siempre transformadora, de no serlo es un simple movimiento» (Holovatuck y Astrosky, 2001: 21). Por lo tanto, un juego dramático implica la realización de acciones con un sentido, un propósito. En esa línea, es importante centrarse en la ejecución de acciones concretas que han de desarrollar los participantes. Los verbos que se escojan para describir las distintas actividades serán clave.

Ahora bien, aunque parezcan sinónimos, juego dramático y juego teatral no son exactamente equivalentes. El juego dramático se caracteriza por no tener espectadores (público), mientras que en el teatral sí los hay. En el juego dramático se participa con todo el grupo a la vez y no hay una exposición frontal del trabajo realizado, mientras que en el juego teatral se suele realizar un trabajo por subgrupos y se muestran los

resultados ante los otros compañeros (Holovatuck y Astrosky, 2001: 16). Bajo esta lógica, se podría entender al juego dramático como la antesala del juego teatral. Se trataría de formas de juego más complementarias que excluyentes. La selección de uno u otro tipo de juego responderá a los propósitos del profesor, las cualidades de los estudiantes y el objetivo de la clase.

Un ejemplo de juego dramático (o teatral) por excelencia es el caldeamiento. Consiste en actividades que se usan normalmente al inicio de la clase para predisponer a una tarea. Sirve para entrar en calor, «romper el hielo» y trabajar la disponibilidad. Permite desarrollar contenidos como la integración, la confianza y la desinhibición (Holovatuck y Astrosky, 2001: 3-4). Por su parte, un ejemplo de juego teatral podría ser una improvisación en que los estudiantes recreen cuentos infantiles cambiando de estilo o invirtiendo los roles de los personajes.

Por integración se entiende la capacidad de construir una red de confianza. Esto facilita la disolución de prejuicios y temores respecto al otro. Por medio del juego, las personas se acercan gracias a la consigna dada, de modo que se reducen las inhibiciones, temores, etc. Se trata de una cualidad inherente a toda actividad teatral, ya que el teatro es un arte eminentemente grupal (Holovatuck y Astrosky, 2001: 11-12). El teatro fortalece el sentido de pertenencia y cohesión social de los miembros de una comunidad educativa. La participación de todos sensibiliza sobre la importancia de la inclusión y la diversidad, independiente de las habilidades o antecedentes que cada persona tenga. Refuerza los valores del respeto, la tolerancia y la equidad (Ponce-Naranjo et al., 2025: 124).

Además de lo dicho, los juegos dramáticos y teatrales implican un ejercicio de constante adaptación. Esto implica la respuesta adaptativa inmediata a los estímulos que proveen los otros y el entorno. En la interacción entre compañeros la adaptación tiene que ver con la capacidad de recibir la propuesta de juego que sugieren los demás compañeros. Asimismo, se relaciona con desarrollar la escucha, la entrega, la complicidad y la interacción (Holovatuck y Astrosky, 2001: 16).

Hay otros elementos propios del juego dramático y teatral que no se contemplaron en este trabajo por tratarse de elementos más pertinentes a un taller de teatro. Entre ellos, se tiene la relajación, concentración, registro de las sensaciones internas, desarrollo de la mirada periférica, etc. Esto no implica que no se puedan abordar en algún momento de la clase, si es que existe una finalidad concreta y coherente para ello.

3. DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA INTERCULTURAL

Como se afirmó antes, el concepto de cultura se ha caracterizado por su alto grado de polisemia, reflejada en trabajos como el de Kroeber y Kluckhohn (1952) con sus 164 definiciones para dicho concepto. Frente a este panorama, se ha de tener precaución, ya que algunas nociones de cultura pueden caer en el esencialismo. Esto ocurre cuando se determina que conductas individuales están determinadas por las culturas en las que viven las personas y, de ese modo, el estereotipo se convierte en la

esencia de lo que son estos individuos (Holliday, 2010: 4). O bien, cuando se asumen como equivalentes ideas como cultura y nación (Atienza Cerezo y Aznar Bertolín, 2020: 139). En consecuencia, autores como Eriksen (2001: 141) sugieren utilizar términos más específicos como «artes locales», «hábitos alimenticios» o «prácticas rituales», en vez de utilizar el término «cultura».

No obstante, en el terreno de la enseñanza de lenguas cultura se puede entender como «(...) los significados, modulados por las expectativas que posee el individuo fruto de su proceso de socialización y de experiencias anteriores, construidos durante la interacción de una persona con otros individuos o con el entorno» (González Plasencia, 2019: 76). Se trata de una aproximación simbólica (no materialista), dinámica (no estática) y humana (foco en las personas que interactúan y no en las culturas) (González Plasencia, 2019: 76).

Otro concepto relevante para la competencia intercultural es el de identidad, también dinámico como la noción de cultura. La identidad es inestable, contextual y se negocia con los otros. Elementos aparentemente estables como la nacionalidad o el nombre pueden cambiar en determinadas situaciones (Dervin, 2016: 15). Así, «lo que somos» cambia constantemente y se puede hablar de una identidad múltiple. Por ejemplo, una misma persona puede ser de origen indio, ciudadana francesa, residente en Estados Unidos, mujer y cristiana (Sen, 2005: 350).

En lo que se refiere a la competencia intercultural, el «*Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*» (2001) (de ahora en adelante, MCER) dedica un espacio a desarrollar las competencias plurilingüe y pluricultural. En este documento se presentan como dos competencias que se pueden dar con cierto desequilibrio y variabilidad (de ese modo, un estudiante podría conocer con profundidad una lengua, pero escasamente la cultura de una comunidad, por ejemplo). Se trata de una competencia de carácter transitorio y variable que aporta al desarrollo de la conciencia que el estudiante tiene de la lengua, la comunicación y que fomenta estrategias metacognitivas (Consejo de Europa, 2001: 131-132).

A pesar de la relevancia que se le atribuye en el MCER a estas competencias, en la primera versión (2001) no se incluyeron escalas de descriptores específicas para el desarrollo de la competencia intercultural (o pluricultural), tarea que sí se abordó en su «*Volumen complementario*» (2020). En dicha actualización se incluyeron escalas elaboradas con el respaldo de una revisión bibliográfica actualizada en que se integraron conceptos como la «otredad», la noción de mediador(a) intercultural y la disposición y capacidad de ampliar la conciencia cultural/pluricultural por medio de una actitud de curiosidad y apertura de mente (Consejo de Europa, 2020: 137-138). De estos conceptos incorporados, la otredad tiene particular relevancia al aproximarse a la interculturalidad. Esta se refiere al fenómeno producido por la presencia de «los otros» en nuestras sociedades. Al convertir a esas personas en «los otros» se crea una barrera que define lo igual y lo diferente, lo interno y lo externo. La otredad se puede relacionar con distintos marcadores de identidad (nacionalidad, raza, lengua, religión, género) y se refleja en articulaciones lingüísticas derivadas de mecanismos emocionales

y cognitivos. A lo largo de la historia este «otro» ha recibido diversos nombres como «bárbaro», en la Antigua Grecia; o «salvaje» en el siglo diecisiete (Dervin, 2016: 44-46).

Por su parte, la competencia comunicativa intercultural (CCI) implica la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera y negociar un modo de comunicación e interacción que resulte conveniente a todos los interlocutores. No se debe confundir con la competencia intercultural (CI), que implica utilizar la propia lengua para interactuar con miembros de otras culturas y lenguas diferentes (Byram, 1997: 70-71). Se trata de una competencia que facilita la integración de los aprendientes en interacciones con personas de distintas culturas mediante el desarrollo de capacidades críticas y el fomento de valores como el rechazo al etnocentrismo (Costa, 2021: 1042). La integración se puede interpretar como el éxito en la negociación de los propios valores culturales con los de las personas de las culturas meta.

El desarrollo de la CCI no es un proceso lineal, sino que es más bien complejo y se va gestando por la acumulación de conocimientos culturales, prácticas y encuentros sociales en variados contextos culturales (Byram, 1997, 2002; Bennett y Bennett, 2003; Deardorff, 2006; Fantini, 2006, como se citan en National Council of State Supervisors for Languages, 2018b: 4). Cada experiencia intercultural otorga la oportunidad de interpretar, descubrir y reflexionar. Así, se despierta la curiosidad y se contribuye al desarrollo de la conciencia de sí mismo y de los demás. Una metáfora que ayuda a comprender la CCI es la de un mosaico de piezas pequeñas y singulares (National Council of State Supervisors for Languages, 2018b: 4). Es decir, la CCI se nutre de numerosas experiencias que se dan en contextos que van más allá de las cuatro paredes del aula clásica.

Es relevante señalar que el desarrollo de la CCI no implica simplemente aprender sobre la lengua, los productos y prácticas de una cultura. Más bien, tiene que ver con una participación activa en la comunicación con miembros de otras culturas; con experimentar y descubrir la cultura con curiosidad y creando nuevas actitudes que medien entre la cultura propia y otras (Van Houten y Shelton, 2018: 35). Se trata de un proceso en que se ven implicadas tres grandes dimensiones: cognitiva, afectiva y procedural (Byram, 1997; Fantini, 2000; Consejo de Europa, 2001; Deardorff, 2006; Borghetti, 2011, como se citan en González Plasencia, 2019: 215).

La dimensión cognitiva se enfoca en los cambios de pensamiento del individuo sobre el entorno por medio de la comprensión de sus características individuales y las de otras culturas; contribuye a la reducción del grado de ambigüedad situacional y a la incertidumbre en interacciones interculturales. Por su parte, la dimensión procedural o comportamental se refiere al conjunto de habilidades verbales que demuestran una adaptación conductual que beneficia la comunicación eficaz. Por último, la dimensión afectiva o sensibilidad intercultural se enfoca en las emociones del individuo o los cambios de sentimientos que le generan determinados ambientes y personas. Se refiere a ser capaz de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales. En esta dimensión se

incluyen el autoconcepto, la apertura de mente, la actitud de no juzgar, la empatía, la autorregulación y la implicación en la interacción (Chen y Starosta, 1996).

Algunos verbos asociados a la dimensión cognitiva (esenciales en la formación de actitudes) son observar, notar (percibir), descubrir, comparar, considerar, pensar, planear, hipotetizar y crear. Algunos verbos asociados a la dimensión afectiva son recibir, sentir, imaginar, valorar y apreciar; estos juegan un rol esencial en el proceso de reflexión (National Council of State Supervisors for Languages, 2018a: 3).

Byram (1997) presenta un modelo en que la CCI se compone de las competencias lingüística, sociolingüística, discursiva e intercultural; todas ellas en interrelación. En específico, la competencia intercultural se conforma por conocimientos (saberes), destrezas (saber comprender y saber aprender/hacer), actitudes (saber ser) y educación/conciencia crítica intercultural (saber comprometerse). Al centro de todos los componentes se ubica la conciencia crítica intercultural. Además de lo anterior, la CCI supone interacción y los resultados o efectos de dicha interacción. Es desplegada por el individuo en situaciones de comunicación intercultural, se adquiere en un proceso longitudinal y no finito; y debido a su nivel de compromiso social no puede ser considerada neutral (González Plasencia, 2019, pp. 280-282).

La enseñanza y evaluación de la CCI en clases de lenguas extranjeras puede ser una tarea compleja. Una opción es secuenciar la enseñanza de la CCI en tres fases con enfoques distintos: comparativo, reflexivo y resolución de conflictos. El primero es de alta complejidad cognitiva, el segundo de un elevado nivel de complejidad emocional y el tercero centrado en el pensamiento estratégico-crítico (Borghetti, 2013: 260). Además de esto, es preciso entender que cualquier constructo que prescriba a los estudiantes modos de ser que no les son propios, en vez de fortalecer sus propias personalidades, puede ser problemático. En esa línea, formatos de evaluación alternativos pueden ser de utilidad para enfrentarse a estas posibles complicaciones éticas. Un ejemplo de instrumento evaluativo que respeta la privacidad de los estudiantes son los portafolios (Borghetti, 2017: 8).

Antes de pasar al siguiente apartado es necesario preguntarse qué relación existe entre el juego dramático y la CCI. Para ello hay que remontarse a la historia de la educación teatral. En los años cincuenta esta parecía vacía de significado, emplazada meramente en el plano de lo formal. Dicha situación fue cambiando con las ideas de nuevos educadores teatrales como Dorothy Heathcote, quien planteaba que el propósito del teatro es enseñar a los estudiantes a explorar por debajo de las acciones superficiales y llegar a los valores personales y culturales que sostienen tales acciones (Bolton y Heathcote, 2001: 165-166). En esa nueva línea de pensamiento, la inclusión del teatro en el currículum contribuye al desarrollo de habilidades críticas y creativas, esenciales para desenvolverse en el mundo actual. El teatro puede transformar las prácticas educativas tradicionales y orientarlas a modelos humanistas e inclusivos (Ponce-Naranjo et al., 2025: 124-125). El teatro aplicado a la educación surge como un candidato ideal para el trabajo con las personas y la comprensión de los encuentros interculturales.

4. EN BUSCA DEL PROMPT...¿PERFECTO?

La inteligencia artificial es una tecnología en constante transformación que afecta tanto a individuos como organizaciones de manera profunda (Storey et al., 2025: 1). Esta se puede entender como el uso de máquinas capaces de imitar ciertas funciones de la inteligencia humana: percepción, aprendizaje, razonamiento, resolución de problemas, interacción lingüística y trabajo creativo (Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología de la UNESCO, 2019: 3).

En lo que se refiere a la IAGen, esta es una tecnología capaz de crear contenidos de manera automática, siguiendo las instrucciones que se le dan mediante interfaces de lenguaje natural. No solo reproduce contenido existente, sino que crea nuevos materiales como textos, imágenes, videos, música, códigos de software, etc. (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2024). Esta se nutre de datos ubicados en páginas web, interacciones en redes sociales y otras fuentes. Reconoce patrones comunes por medio de un análisis estadístico de la distribución de palabras, pixeles y otros elementos. Ahora bien, aunque es capaz de crear contenido nuevo, las herramientas de IAGen no puede generar ideas o soluciones innovadoras, porque no posee una comprensión sobre objetos reales y sociales que sustentan el lenguaje (Mejía Trejo, 2025: 36).

Como ya se dijo, los modelos generativos de inteligencia artificial pueden generar diversos tipos de textos e imágenes. Aunque para alcanzar el resultado deseado, es necesario redactar de manera adecuada una entrada, indicación o *prompt* (en inglés, como se le conoce más genéricamente). Los distintos *prompts* que se puedan realizar tienen influencia en el tono, estilo y calidad del producto generado (Siegel, 2023). De hecho, la eficacia en la elaboración de un *prompt* puede elevar la precisión de la tarea solicitada de un 85% a un 98% (Kulkarni y Tupsakhare, 2024: 3). La importancia de las entradas o indicaciones es tan grande que existe un campo de especialización denominado *prompt engineering* o «ingeniería del *prompt*», entendido como un conjunto de técnicas y métodos que sirven para diseñar, escribir y optimizar las instrucciones para los modelos de lenguaje de gran tamaño (o LLM, por sus siglas en inglés). Lo anterior, con la finalidad de que las respuestas del modelo sean precisas, concretas, replicables y correctas (Giray, 2023; White et al., 2023; Eager y Brunton, 2023, como se citan en Velásquez-Henao et al., 2023: 11).

Los *prompts* se pueden clasificar de acuerdo con distintos criterios. Uno de ellos es según la información que proveen. Bajo ese baremo, se clasifican del nivel 1 al 4 en *prompt* con pregunta directa (1), con contexto adicional sobre el usuario y modelo de lenguaje (2), con ejemplos de referencia (3) y con la capacidad de dividir la respuesta en componentes (4) (Giray, 2023). Otra clasificación posible es dividirlos en instructivos, de sistema, de pregunta-respuesta y mixtos. Los instructivos parten con un verbo, los de sistema proveen un punto de partida o contexto, los de pregunta-respuesta responden a una pregunta del tipo qué, cuándo, cómo, etcétera; y los mixtos combinan distintos elementos de los anteriores (Heston y Khun, 2023).

Para que un *prompt* sea eficaz se recomienda que tenga ciertas características como claridad y especificidad, proveer el contexto suficiente e indicar el formato de salida deseado. Asimismo, conviene evitar la redacción de *prompts* muy generales y no se debe olvidar que se trata de un proceso iterativo de ensayo y mejora (Kulkarni y Tupsakhare, 2024: 3). Algunas estrategias que pueden optimizar el desarrollo de los *prompts* consisten en aportar ejemplos o plantillas, así como asignar un tono al producto esperado (Kulkarni y Tupsakhare, 2024: 5) También resulta útil el uso de marcos o *frameworks* en la interacción. El marco define el rol, tono, formato o tarea que se espera obtener. Algunos marcos habituales son RFT (rol, tarea, formato), CTF (contexto, tarea, formato), RASCEF (rol, acción, pasos, contexto, ejemplos, formato) (Betancur Álvarez, 2023: 49-50).

Una vez redactado el *prompt* y obtenido el resultado, hay que prestar atención a cuestiones éticas que pueden pasar desapercibidas. No es extraño que en los productos generados aparezcan ideas generalizadas, apresuradas o derechamente estereotipos. Se ha probado que si la inteligencia artificial no tiene medidas puede perpetuar estereotipos de raza, género y clase (Cave y Dihal, 2020; Lamensch, 2023; Equality Now, 2023, como se citan en Castro-Martínez et al., 2025: 14). Resulta fundamental tener un juicio crítico al encontrarse con algún tipo de material que reproduzca ideas sesgadas, sobre todo si lo que se desea es trabajar con la competencia intercultural de los estudiantes.

El problema se debe a que los datos en que se sustentan algunas herramientas de IAGen reproducen contextos en que mujeres y minorías son infrarrepresentadas, en contraposición a los colectivos de poder (Doukhan et al., 2018; Ramasubramanian y Banjo, 2024, como se citan en Castro-Martínez et al., 2025: 14-15). El criterio del docente puede ser clave en la detección de este tipo de complicaciones y convertirse en una oportunidad de reflexionar junto a los estudiantes sobre consideraciones éticas relativas al uso de la IAGen.

A pesar de estas potenciales complicaciones, el avance de las herramientas de IAGen se ha insertado en todos los niveles de la educación. Un ejemplo claro de esto es el uso de *chatbox* como ChatGPT, situación que se ha masificado en las comunidades educativas y que ha despertado otras preocupaciones ante problemáticas como el plagio, los procesos de aprendizaje, la pérdida de funciones de los profesores y el temor de los docentes a ser reemplazados por las nuevas tecnologías. Frente a este dilema se requiere de una reformulación de las tareas dadas a los estudiantes para que sigan poniendo en activación su creatividad (Héctor Ardisana y Millet Gaínza, 2025: 312-313).

Entre los posibles usos de la IAGen en clases destaca su potencial en los procesos de evaluación (Chenoll, 2024). Asimismo, tiene amplias aplicaciones en lo que se refiere a la producción escrita. Ejemplos de ello son la implementación de una propuesta didáctica multimodal con herramientas de IA para mejorar la redacción de ensayos en inglés (Rebolledo Font de la Vall y Herrera Montoya, 2025) o la inclusión de la inteligencia artificial en el currículo de un curso de español para principiantes para la corrección textual mediante el uso de ChatGPT (Ruiz-Alonso-Bartol et al., 2025).

Asimismo, destaca el uso de la IAGen para diseñar ejercicios de clases, en la experiencia de Badia Climent (2024), quien investigó sobre el desarrollo de un *prompt* específico para la creación de ejercicios y material de repaso de gramática y vocabulario de nivel A2 en la enseñanza de español como lengua extranjera. La investigadora concluyó que, si bien la inteligencia artificial es una herramienta útil, no sustituye la figura del profesor. El docente debe realizar un aprovechamiento inteligente de tales tecnologías para explotar su potencial (Badia Climent, 2024: 31).

5. METODOLOGÍA

El presente estudio se instala en un paradigma interpretativo, ya que el énfasis está puesto en comprender significados y experiencias humanas, más que en la generalización (García-Bellido, 2024: 33). Se han seleccionado un enfoque y método mixtos con la finalidad de combinar elementos cualitativos y cuantitativos para una comprensión más completa del fenómeno estudiado. Los métodos mixtos facilitan la integración, triangulación y complementariedad de los datos (Medina Romero et al., 2023: 16-17). En términos generales, se trata de una investigación en un nivel exploratorio, porque busca incursionar y comprender sobre un fenómeno poco estudiado (por su especificidad) con la finalidad de generar ideas, identificar modelos iniciales y formular preguntas que sirvan para futuras investigaciones (García-Bellido, 2024: 40).

En cuanto al diseño de investigación, se optó por uno de tipo no experimental: no hubo grupo control, tampoco tareas aleatorias ni manipulación de las variables. Se priorizó la evaluación y descripción (Souza et al., 2007: 2). El muestreo se podría considerar no probabilístico, puesto que la selección de los elementos fue deliberada, realizada según los criterios del investigador (García-Bellido, 2024: 93).

En la presente investigación se utilizaron cinco herramientas de IAGen: ChatGPT, Gemini, Copilot, Deepseek y Grok. Se seleccionaron por su popularidad y por pertenecer a grandes empresas de tecnología (Google, Microsoft, etc.). Con tales herramientas se elaboraron dos *prompts*. El primero fue «intuitivo» y buscó emular un uso básico de las herramientas de IAGen. Por su parte, el segundo *prompt* fue optimizado, siguiendo las orientaciones recogidas en los apartados anteriores.

Como producto se obtuvo un total de 53 propuestas de ejercicios. De ellos, 28 con el primer *prompt* y 25 con el segundo. A continuación, los ejercicios se evaluaron con una lista de cotejo general, compuesta por criterios relativos a los requisitos fundamentales del juego dramático (Holovatuck y Astrosky, 2001), así como dimensiones y componentes de la CCI (Chen y Starosta, 1996; Byram, 1997). Los resultados obtenidos por cada herramienta de IAGen se contabilizaron y se cuantificaron en término de porcentajes de logro, es decir, se aplicó una herramienta propia de la estadística descriptiva para recolectar, organizar, tabular y reducir la información presentada (Álvarez Pardo y Barreda Jorge, 2020: 105). Una vez completado el análisis y presentación de los porcentajes, se procedió a analizar el contenido presente en los juegos dramáticos generados considerando conceptos como identidad y otredad (Dervin, 2016).

El proceso se repitió dos veces con diferentes *prompts* y utilizando todas las herramientas de IAGen escogidas. Una vez finalizadas las primeras dos etapas de evaluación, se realizó una tarea adicional en las que se volvió a optimizar el *prompt* y se utilizó la herramienta de inteligencia artificial más efectiva de las primeras etapas para crear un ejercicio final y complementar el proceso de análisis, discusión y conclusión.

Como se señaló anteriormente, el primer *prompt* se redactó de un modo sencillo e intuitivo y es el siguiente: «Diseña juegos dramáticos que sirvan para desarrollar la competencia comunicativa intercultural de estudiantes de español». Este *prompt* se elaboró con la intención de emular lo que haría un usuario principiante al emplear herramientas de IAGen, esto es, un usuario que busca atender a sus necesidades inmediatas, espera un resultado único, utiliza las herramientas de un modo impulsivo y se vale de un único *prompt* (Cassany, 2024: 327). Por su parte, el segundo *prompt* se construyó con un marco RTF (rol, tarea, formato). No se incluyó un contexto específico, ya que los ejercicios se plantearon para funcionar con cualquier perfil de estudiante. A pesar del riesgo de proveer demasiada información, se complementó con definiciones de los conceptos clave. De ese modo, el *prompt* optimizado quedó así:

Imaginando que eres un profesor de español como lengua extranjera, diseña al menos 5 juegos dramáticos que sirvan para desarrollar la competencia comunicativa intercultural de tus estudiantes de español. Considera que juego dramático es «una actividad de improvisación colectiva, simultánea, de acciones concretas, sin público, en que todos participan, cada uno tiene su rol, fomenta la integración y la adaptación, y después de un tiempo la pueden dirigir los estudiantes». Además, considera que competencia comunicativa intercultural «implica la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera y negociar un modo de comunicación e interacción que resulta conveniente a todos los interlocutores; tiene una dimensión cognitiva (cambios de pensamiento sobre el entorno por medio de la comprensión de sus características individuales y las de otras culturas), una procedural (conjunto de habilidades verbales que demuestran una adaptación conductual que beneficia la comunicación) y una afectiva (capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales)». Preséntalos indicando objetivo, duración, materiales y la descripción del ejercicio. Por último, no olvides que la competencia comunicativa intercultural se conforma por conocimientos (saberes), destrezas (saber comprender y saber aprender/hacer), actitudes (saber ser) y educación/conciencia crítica intercultural (saber comprometerse).

Para evaluar los ejercicios se utilizó una lista de cotejo con 12 criterios separados en dos áreas: juego dramático y CCI. En la primera de ellas se evaluó si el juego generado cumplía con los requisitos básicos para ser considerado un juego dramático y no otro tipo de actividad; en la segunda se evaluó si el juego efectivamente cubría las dimensiones y saberes de la CCI. Para evitar posibles redundancias, no se incluyeron los conocimientos (saberes), destrezas (saber comprender y saber aprender/hacer) y las actitudes (saber ser), porque ya están incorporadas dentro de las dimensiones cognitiva, afectiva y procedural de la CCI. No ocurre lo mismo con el saber comprometerse, que no se puede asociar por completo a las dimensiones mencionadas.

Se optó por una lista de cotejo por ser un instrumento de evaluación que permite verificar la presencia o ausencia de un rasgo, conducta, etc. Es un instrumento que contribuye a evaluar el desempeño. La lista de cotejo tiene la ventaja de aportar una perspectiva analítica de secuencias procedimentales y también aspectos actitudinales,

proporciona elementos objetivos de retroalimentación. Una de sus desventajas es que compromete la subjetividad del evaluador, cuando este no tiene experiencia (Morales López et al., 2019: 49-50).

Ahora bien, la lista de cotejo elaborada consideró tres opciones, de modo que se rompió con la dicotomía antes señalada de ausencia y presencia. Los criterios seleccionados fueron: “cumple”, “no cumple” y “falta claridad”. En la primera opción se cumplió con el requisito en su totalidad, en la segunda no se cumplió en absoluto, mientras que en la tercera no quedó claro (por diversos motivos como falta de explicitud, cierto grado de ambigüedad o cumplimiento parcial). En la tabla 1 se comparte el instrumento utilizado.

Criterio	Cumple	No cumple	Falta claridad
Área A: el juego dramático			
1. Es una actividad de improvisación colectiva y simultánea.			
2. Presenta acciones concretas.			
3. No posee público.			
4. Todos participan y cada uno tiene su rol.			
5. Fomenta la integración.			
6. Fomenta la adaptación.			
7. Después de un tiempo la pueden dirigir los estudiantes.			
Área B: la competencia comunicativa intercultural			
1. Implica comunicarse en una lengua extranjera (español) y negociar un modo de comunicación e interacción que resulta conveniente a todos los interlocutores.			
2. Fomenta la dimensión cognitiva: cambios de pensamiento sobre el entorno por medio de la comprensión de sus características individuales y las de otras culturas.			
3. Fomenta la dimensión procedimental: conjunto de habilidades verbales que demuestran una adaptación conductual que beneficia la comunicación.			
4. Fomenta la dimensión afectiva: capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales.			
5. Implica una educación/conciencia crítica intercultural (saber comprometerse).			

Tab. 1. Lista de cotejo para la evaluación de juegos dramáticos generados con herramientas de IAGen para desarrollar la CCI (elaboración propia)

6. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La variación del *prompt* generó un cambio en los niveles de desempeño de la tarea, como se muestra de manera general en la tabla 2.

Herramienta de IAGen	Porcentaje de cumplimiento de la tarea con el primer <i>prompt</i>	Porcentaje de cumplimiento de la tarea con el segundo <i>prompt</i>	Aumento o disminución porcentual en las dos etapas
ChatGPT	Cumple: 23,33% No cumple: 55% Falta claridad: 21,67%	Cumple: 33,3% No cumple: 35% Falta claridad: 31,7%	Cumple: +9,97% No cumple: -20% Falta claridad: +10,03%
Copilot	Cumple: 18,33% No cumple: 58,3% Falta claridad: 23,3%	Cumple: 33,3% No cumple: 21,7% Falta claridad: 45%	Cumple: +14,97% No cumple: -36,6% Falta claridad: +21,7%
Gemini	Cumple: 24% No cumple: 42,7% Falta claridad: 33,3%	Cumple: 28,3% No cumple: 30% Falta claridad: 41,7%	Cumple: +4,3% No cumple: 12,7% Falta claridad: +8,4%
Deepseek	Cumple: 22,2% No cumple: 56,9% Falta claridad: 20,8%	Cumple: 28,3% No cumple: 35% Falta claridad: 36,7%	Cumple: 6,1% No cumple: -21,9% Falta claridad: +15,9%
Grok	Cumple: 56,3% No cumple: 25% Falta claridad: 18,8%	Cumple: 45% No cumple: 18,3% Falta claridad: 36,7%	Cumple: -11,3% No cumple: -6,7% Falta claridad: +17,9%
En general	Cumple: 27,1% No cumple: 48,2% Falta claridad: 24,7%	Cumple: 33,7% No cumple: 28% Falta claridad: 38,3%	Cumple: +6,6% No cumple: -20,2% Falta claridad: 13,6%

Tab. 2. Resultados generales de la evaluación de herramientas de IAGen aplicadas a la creación de juegos dramáticos para el desarrollo de la CCI en clases de ELE (elaboración propia)

Se observa que el uso de un *prompt* más detallado aumentó el cumplimiento de la tarea en un 6,6%, mientras que el incumplimiento se redujo en un 20,2%. Esta tendencia se condice con la descrita por Kulkarni y Tupsakhare (2024: 3), aunque con porcentajes de optimización más modestos. Resulta llamativo el incremento de un 13,6% en la falta de claridad con el segundo *prompt*. Una posible explicación es que se utilizó un marco RFT (rol, tarea, formato), es decir, un marco que no aporta ejemplos. Probablemente, los resultados hubiesen variado con un marco RASCEF (rol, acción, pasos, contexto, ejemplos, formato) (Betancur Álvarez, 2023: 49-50).

Con el segundo *prompt*, el área A (juego dramático) alcanzó un 43,4% de cumplimiento, un 32,6% de incumplimiento y un 24% de falta de claridad. Mientras que en el área B (CCI) se cerró con un 33,7% de cumplimiento, un 28% de incumplimiento y un 38,3% de falta de claridad. Aparentemente, para las herramientas de IAGen fue más fácil comprender e integrar las cualidades del juego dramático, al ser un concepto construido sobre reglas concretas como la capacidad de autodirección de los estudiantes al cabo de un tiempo o la naturaleza de ser un ejercicio grupal.

En ambas fases, la herramienta de IAGen con mayor porcentaje de logro fue Grok. No obstante, también fue la única que redujo su efectividad con el uso de un *prompt* más detallado (-11,3%). En la primera etapa ChatGPT, Gemini y Deepseek lograron resultados similares, mientras que Copilot se quedó atrás; situación que varió en la segunda etapa, en la que ChatGPT y Copilot se desempeñaron de un modo parecido y superior a Gemini y Deepseek.

En cuanto a los resultados más detallados, se pueden visualizar en las tablas 3 y 4.

Área A: juego dramático	Primer <i>prompt</i>			Segundo <i>prompt</i>		
	Cumple	No cumple	Falta claridad	Cumple	No cumple	Falta claridad
1. Es una actividad de improvisación colectiva y simultánea	14,3	46,4	39,3	48	28	24
2. Presenta acciones concretas	50,0	14,3	35,7	28	8	64
3. No posee público	14,3	39,3	46,4	48	28	24
4. Todos participan y cada uno tiene su rol	67,9	10,7	21,4	96	0	4
5. Fomenta la integración	0,0	78,6	21,4	0	60	40
6. Fomenta la adaptación	42,9	35,7	21,4	84	4	12
7. Después de un tiempo la pueden dirigir los estudiantes	0	92,9	7,1	0	100	0
Promedio área A	27,0	45,4	27,6	43,4	32,6	24,0

Tab. 3. Resultados de la evaluación de herramientas de IAGen aplicadas a la creación de juegos dramáticos para el desarrollo de la CCI en clases de ELE. Área A: juego dramático (elaboración propia)

En el área A los puntos fuertes en ambas etapas se identificaron en los indicadores «Todos participan y cada uno tiene su rol» y «Fomenta la adaptación». De hecho, en la segunda etapa la gran mayoría de los ejercicios propuestos cumplieron con dichos criterios. Además, se encontró que el uso de un *prompt* más detallado mejoró notablemente el indicador «Es una actividad de improvisación colectiva y simultánea». Las herramientas de IAGen comprendieron mejor la idea de simultaneidad del juego dramático, es decir, la máxima de que «todos juegan». En la primera etapa era frecuente encontrar propuestas que pasaban por alto este requisito fundamental del juego dramático. Un ejemplo de lo anterior es el siguiente ejercicio propuesto por ChatGPT para la primera etapa:

- Juego: “Mini-telenovelas interculturales”
- Objetivo: Practicar registros lingüísticos, estereotipos, ironía y construcción cultural de personajes.
- Dinámica:
- Grupos crean micro-escenas estilo telenovela mezclando personajes de distintas culturas hispanohablantes (chileno, mexicano, argentino, español, colombiano...).
 - Deben jugar con diferencias léxicas, expresiones, gestos.
 - Luego presentan las escenas y se analiza: ¿Qué rasgos exageraron? ¿Qué estereotipos aparecieron? ¿Qué podrían matizar? (OpenAI, 2025)

La idea de crear escenas y presentarlas ante un público fue recurrente. Sin embargo, en ese tipo de dinámica no existe la simultaneidad. Por ende, se trataría más bien de un juego teatral (con público) o, derechamente, un ejercicio de teatro aplicado y no necesariamente un juego dramático. Por lo demás, este ejercicio espera que el estudiante atribuya cualidades culturales específicas a cada personaje por pertenecer a una determinada nacionalidad. En consecuencia, existe un riesgo de que el ejercicio

caiga en ideas esencialistas y fomentar estereotipos (Holliday, 2010). La asociación de cultura-nación fue una constante en algunos de los ejercicios.

En lo que se refiere a los puntos más débiles identificados en ambas etapas, estos se concentran en los criterios de «Fomenta la integración» y «Después de un tiempo la pueden dirigir los estudiantes». Aunque en algunos ejercicios de la segunda fase se declaraba el fomento de la tolerancia, el respeto y otros valores; no había marcas o señales explícitas en el ejercicio que dieran cuenta de que este facilitaba el desarrollo de dichos valores. Se puede tomar como ejemplo uno de los juegos creados por DeepSeek con el segundo *prompt*:

- Juego: “El Mercado Global”
- Objetivo: Practicar negociación, expresiones de compra-venta y comprensión de diferencias culturales en transacciones comerciales.
- Duración: 20-25 min.
- Materiales: Objetos variados (o tarjetas con imágenes), “dinero” de papel, carteles con nombres de países.
- Descripción: - Los estudiantes se dividen en vendedores (cada uno representa un país con costumbres comerciales distintas, ej.: regateo en México, precios fijos en Alemania) y compradores.
- Deben interactuar usando fórmulas adecuadas (“¿Cuánto cuesta?”, “Es muy caro, ¿me hace un descuento?”), adaptándose a las reglas culturales del vendedor.
- Reflexión final: ¿Qué diferencias notaron? ¿Cómo adaptaron su lenguaje/gestos?

Competencias trabajadas:

- Saber: Normas de cortesía en transacciones.
- Saber hacer: Negociar y adaptar registro.
- Saber ser: Respeto por prácticas culturales distintas.
- Saber comprometerse: Cuestionar estereotipos (“todos los latinos regatean”). (DeepSeek, 2025)

Como se ve, el ejercicio habla de un «saber ser» (actitudes) centrado en el respeto por las prácticas culturales diferentes. Sin embargo, no queda claro en qué momento específico del ejercicio se trabajaría aquello. Se presenta como un hecho asumido, algo que se desarrollará colateralmente. Por otro lado, tampoco queda claro qué entiende el ejercicio por «adaptarse» a las reglas culturales del vendedor. Resulta llamativo el uso de la expresión «costumbres comerciales», en vez de alternativas como «cultura comercial». Reemplazar el concepto de cultura por otras alternativas recuerda la postura de Eriksen (2001: 141), aunque luego habla de «reglas culturales», concepto poco específico.

Algo que llama la atención de varios ejercicios propuestos por la IAGen es su duración. En este caso, 20-25 minutos. Se trata de períodos demasiado extensos para un juego dramático. Es más, algunos de los ejercicios propuestos llegaron a los 40-60 minutos y, más bien, parecían secuencias de una clase. En este aspecto, el primer *prompt* propuesto fue deficiente al no especificar un tiempo. De hecho, fijar un tiempo acotado (5-15 minutos) puede ayudar a las herramientas de inteligencia artificial a crear ejercicios que sean realmente juegos dramáticos y no teatrales (que suelen demandar más tiempo).

Como último elemento a comentar del ámbito A, se tiene que la capacidad de los estudiantes de dirigir los ejercicios fue obviada en casi la totalidad de los casos. No hay marcas que digan que el ejercicio pueda ser dirigido de manera autónoma por los estudiantes. Incluso, algunos de ellos eran explícitamente dirigidos y orientados por la figura del docente.

En la tabla 4 se presentan los resultados del área B.

Área B: competencia comunicativa intercultural	Primer <i>prompt</i>			Segundo <i>prompt</i>		
	Cumple	No cumple	Falta claridad	Cumple	No cumple	Falta claridad
1. Implica comunicarse en una lengua extranjera y negociar un modo de comunicación e interacción que resulta conveniente a todos los interlocutores	21,4%	10,7%	67,9%	8%	8%	84%
2. Fomenta la dimensión cognitiva: cambios de pensamiento sobre el entorno por medio de la comprensión de sus características individuales y las de otras culturas.	64,3%	21,4%	14,3%	52%	4%	44%
3. Fomenta la dimensión procedural: conjunto de habilidades verbales que demuestran una adaptación conductual que beneficia la comunicación.	25,0%	57,1%	17,9%	12%	16%	72%
4. Fomenta la dimensión afectiva (capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales)»	21,4%	75,0%	3,6%	28%	24%	48%
5. Implica una educación/conciencia crítica intercultural (saber comprometerse).	3,6%	96,4%	0%	0%	56%	44%
Promedio área B	27,1%	48,2%	24,7%	33,7%	28%	38,3%

Tab. 4. Resultados específicos de la evaluación de herramientas de IAGen aplicadas a la creación de juegos dramáticos para el desarrollo de la CCI en clases de ELE. Área B: CCI (Elaboración propia)

En el área B se evidencia que en ambas etapas las herramientas de IAGen propusieron en su mayoría juegos dramáticos en que se fomenta la dimensión cognitiva. Un ejemplo, es el siguiente ejercicio creado con Gemini con el segundo *prompt*:

- Juego: El Debate de los Valores
- Objetivo: Explorar y comparar diferentes valores culturales y practicar la argumentación respetuosa en español.
- Duración: 35-40 minutos.
- Materiales: Tarjetas con diferentes valores culturales (por ejemplo, la importancia de la familia, el individualismo, la puntualidad, la tradición, la innovación).
- Descripción:
- Presentamos varios valores culturales y brevemente explicamos cómo se manifiestan de manera diferente en diversos contextos hispanohablantes (y en las culturas de los estudiantes).
 - Dividimos a los estudiantes en grupos y asignamos a cada grupo la tarea de defender la importancia de uno o dos de estos valores desde la perspectiva de una cultura específica (que puede ser inventada o basada en sus conocimientos).
 - Organizamos un debate donde cada grupo presenta sus argumentos y responde a las preguntas o comentarios de los demás, siempre manteniendo un tono respetuoso y buscando comprender las diferentes perspectivas.
 - Al final del debate, reflexionamos sobre cómo nuestros propios valores culturales influyen en nuestra percepción y cómo podemos desarrollar una mayor apertura hacia otras formas de pensar. (Google, 2025)

En este ejercicio se evidencia que, aunque se consideren elementos emocionales, hay un fuerte componente en la «racionalización» de estos. El conocimiento sobre las culturas y sus valores es clave, por lo que el foco del ejercicio está puesto en la dimensión cognitiva de la CCI y en los saberes declarativos, incluso cuando se hable de emociones y valores. Por ende, no se alcanza a profundizar en la dimensión afectiva, ya que no se desarrolla el vínculo del propio estudiante con sus emociones antes, durante y después de la interacción intercultural (Chen y Starosta, 1996). Sin embargo, el énfasis en lo cognitivo podría encontrar un espacio en una secuencia didáctica para el fomento de la CCI que siga la propuesta de Borghetti (2013: 260).

Es preciso destacar que, en general, el ejercicio generado propone reflexiones profundas que se podrían trabajar en una clase con excelentes resultados. Ahora bien, es necesario determinar si realmente se trata de un juego dramático o es solo un debate. Los componentes lúdicos del ejercicio no resultan del todo evidentes. Por su complejidad y detallada descripción, es un ejercicio que cumple con varios de los criterios solicitados para el desarrollo de la CCI, pero su duración prolongada y su formato se alejan de lo que es un juego grupal dinámico.

En lo que se refiere a las dimensiones procedural y afectiva en los distintos ejercicios creados con las herramientas de IAGen, estas no están claramente desarrolladas en diversos casos. Por su parte, las actitudes o «saber ser» tenían un rol que muchas veces no se abordaba explícitamente. Un ejemplo lo constituye una de las propuestas de Copilot para el segundo *prompt*:

- Juego: “El consejo cultural”
- Objetivo: Desarrollar conocimiento, habilidades de comprensión y empatía para tomar decisiones interculturales inclusivas.
- Duración: 60 minutos
- Materiales: Tarjetas con roles culturales, un problema a resolver (ej., planificación de un evento internacional).
- Descripción:

- Los estudiantes forman un consejo cultural en el que cada miembro representa un rol con características culturales específicas. Deben debatir y tomar decisiones que incluyan las perspectivas de todos, utilizando estrategias verbales, afectivas y críticas. Al final, se evalúa cómo lograron negociar significados y mantener respuestas positivas durante el proceso. (Microsoft, 2025)

En apariencia, el ejercicio cumple con las dimensiones procedural y afectiva al hablar del uso de «estrategias verbales, afectivas y críticas». Sin embargo, no da cuenta de cuáles son esas estrategias ni cómo se desarrollan. En muchos casos, ocurrió que en los ejercicios se declaraban elementos propios de la CCI, pero faltaba claridad con el modo en que se abordarían efectivamente. Tampoco queda muy claro qué es un «rol con características culturales específicas», aunque se valora que esta forma parezca menos esencialista que opciones como «representar» a «alguien» de «una» cultura.

Los dos criterios con mayor incumplimiento o falta de claridad fueron el de comunicarse en una lengua extranjera y educar la conciencia crítica intercultural. Pocos ejercicios explicitaban que los estudiantes se debían comunicar en español. Algunos, incluso, hablaban del uso de lenguas inventadas. Esto último puede ser un ejercicio divertido, aunque se corre el riesgo de que en tales lenguas inventadas aparezcan asociaciones de una interculturalidad esencialista, o bien, formas estereotipadas de las lenguas de «los otros». En la primera etapa la falta de especificaciones sobre el uso del español en los ejercicios pudo deberse a un defecto del *prompt*, ya que se hablaba de «estudiantes de español» y no de «estudiantes de español como lengua extranjera». Esto fue corregido en la segunda etapa.

Como se dijo antes, el «saber comprometerse» se abordó escasamente. Reflejo de ello está en un juego de la segunda ronda de ejercicios, propuesto por ChatGPT:

- Juego: Cambio de piel

Objetivo: Fomentar la empatía a través de la representación de otras identidades culturales y sociales.

Duración: 60 minutos

Materiales: Tarjetas con perfiles de personajes diversos (nacionalidad, edad, orientación, creencias, lengua materna, etc.)

Descripción del ejercicio:

- Cada estudiante recibe un personaje con un trasfondo cultural complejo. En pequeños grupos, se enfrentan a situaciones como: "buscar piso", "pedir ayuda en una oficina pública", "ir al médico", etc.
- Cada estudiante debe reaccionar e interactuar desde el punto de vista de su personaje.
- Después, comentan cómo se sintieron, qué dificultades enfrentaron y qué aprendieron sobre esa perspectiva cultural.

Saberes: Diversidad social y cultural.

Saber hacer: Adaptación de registros, gestos y actitudes.

Saber ser: Descentrarse, comprender desde el otro.

Saber comprometerse:

Aceptar la complejidad de la otredad. (OpenAI, 2025)

Si bien al final del ejercicio hay una declaración explícita de «saber comprometerse» mediante la aceptación de la otredad, basta preguntarse si declararlo resulta suficiente. No es tan claro decir en qué medida se «comprometen» los estudiantes involucrados en la actividad. Además de la extensa duración de este «juego» (60 minutos), llama la atención la inespecificidad en algunos elementos como que el estudiante recibe un personaje con un «trasfondo cultural complejo». No resulta muy transparente a qué se refiere el ejercicio con tal denominación.

Como se comentó anteriormente, de las herramientas de IAGen, la que más destacó en el cumplimiento de la tarea fue Grok. De todos los ejercicios analizados, para el primer *prompt* planteó un ejercicio que se aproximó al desarrollo del saber comprometerse de la CCI:

Juego: El Tribunal de las Tradiciones

Objetivo: Fomentar la argumentación y la comprensión de valores culturales a través de un debate dramatizado.

Descripción: Los estudiantes participan en un "tribunal" ficticio donde defienden o cuestionan una tradición cultural de un país hispanohablante. Por ejemplo, la tauromaquia en España, la quema de muñecos en Ecuador o el Día de los Muertos en México. Cada participante

adopta un rol (defensor, crítico, juez) y debe argumentar desde la perspectiva de su personaje.

Instrucciones:

1. Preparación:

- Selecciona 2-3 tradiciones culturales de países hispanohablantes. Proporciona información breve sobre su origen y significado.
- Divide a los estudiantes en grupos de 5: dos defensores, dos críticos y un juez.
- Cada grupo recibe una tradición para debatir.

2. Desarrollo:

- Los defensores y críticos preparan sus argumentos (5 minutos). Los defensores explican el valor cultural de la tradición; los críticos plantean objeciones éticas o prácticas.
- El debate dura 10 minutos por grupo. El juez modera, hace preguntas y decide al final cuál argumento fue más convincente (basándose en claridad y respeto).
- Durante el debate, todos deben usar un lenguaje formal y respetuoso, adaptándose a las sensibilidades culturales.

3. Cierre:

- Reflexión: ¿Cómo se sintieron defendiendo o criticando una tradición ajena? ¿Qué aprendieron sobre los valores detrás de ella?
- Discusión sobre el respeto en el diálogo intercultural: ¿Cómo evitar imponer nuestras perspectivas?

Materiales: Hojas con información sobre las tradiciones. Un “martillo” o accesorio para el juez (opcional).

Duración: 60-75 minutos.

Competencia desarrollada:

Argumentación, respeto por perspectivas diversas, uso de un registro formal, comprensión de contextos culturales. (xAI, 2025)

La reflexión «¿Cómo evitar imponer nuestras perspectivas?» contiene un componente de compromiso social y espíritu crítico. Este tipo de reflexión va acompañada de un compromiso de cambio por parte del estudiante si es que se aborda y asimila adecuadamente. Además, el juego parece prudente, pues no pide a los estudiantes que representen a esas otras culturas. Se les mira con cierta distancia.

Una vez analizada la muestra general de ejercicios se decidió seleccionar la herramienta de inteligencia artificial con mayor porcentaje de logro, es decir, Grok, para crear un último ejercicio. Considerando algunas de las deficiencias detectadas en los primeros dos *prompts* y simplificando la tarea (un ejercicio en vez de cinco), el *prompt* quedó así:

Imaginando que eres un profesor de español como lengua extranjera, crea un juego dramático que sirva para desarrollar la competencia comunicativa intercultural de tus estudiantes de español.

Considera que juego dramático es una actividad de improvisación colectiva, simultánea, de acciones concretas (no basta con solo hablar, hay que hacer cosas), sin público, en el que todos participan a la vez y cada uno tiene su rol.

Explica cómo el juego fomenta la integración de los participantes y la capacidad de adaptarse.

También explica cómo después de un tiempo el juego podría ser dirigido por los estudiantes.

Considera que competencia comunicativa intercultural implica la capacidad de comunicarse en una lengua extranjera (indica esto) y negociar un modo de comunicación e interacción que resulta conveniente a todos los interlocutores; tiene una dimensión cognitiva (cambios de pensamiento sobre el entorno por medio de la comprensión de sus características individuales y las de otras culturas), una procedural (conjunto de habilidades verbales que demuestran una adaptación conductual que beneficia la comunicación) y una afectiva (capacidad de proyectar y recibir respuestas emocionales positivas antes, durante y después de las interacciones interculturales).

No olvides mencionar cómo se desarrolla cada una de estas dimensiones.

Al crear el juego indica objetivo, duración (máximo 20 minutos), materiales y la descripción paso a paso del ejercicio.

Por último, no olvides que la competencia comunicativa intercultural debe desarrollar conocimientos (saberes), destrezas (saber comprender y saber aprender/hacer), actitudes (saber ser) y una educación/conciencia crítica intercultural (saber comprometerse). Por favor explica cómo desarrollaría la conciencia crítica intercultural, dando ejemplos concretos del juego realizado.

A grandes rasgos, el juego creado (un mercado intercultural en que los estudiantes desempeñan distintos roles: vendedor, comprador, guía turístico) cumplió con la mayoría de los elementos solicitados y se esmeró en corregir las debilidades identificadas en las muestras anteriores. No obstante, es preciso analizarlo en detalle para ver si este cumplimiento es efectivo. El ejercicio se presenta como una improvisación simultánea, algo un poco difícil de ser evaluado por el profesor. Implica la recreación de una escena y una reflexión posterior, pero no queda del todo claro que sea realmente un juego. A continuación, se analiza el intento de la herramienta de IAGen por mejorar los puntos débiles en este último ejercicio solicitado.

1. Explicar cómo se potencia la integración: «El mercado requiere que todos participen activamente y dependan unos de otros [...] Esto crea un sentido de comunidad y colaboración, ya que el éxito del mercado depende de la interacción colectiva» (xIA, 2025). La herramienta cumple al explicitar el modo de potenciar la interacción, es decir, a través de la conciencia de la dependencia mutua que tienen los estudiantes en medio de una actividad colectiva.
2. Se refiere a acciones concretas: «Las acciones concretas (como pasar objetos o caminar por el mercado) refuerzan la participación física y emocional,

- rompiendo barreras entre los estudiantes» (xIA, 2025). La herramienta menciona acciones físicas, aunque la mayor parte del ejercicio sigue estando en la palabra hablada: regatear, negociar, etc. Tal vez sería conveniente indicar en el *prompt* «acciones físicas», para obtener el resultado esperado.
3. Indica cómo los estudiantes pueden dirigir el juego: «Tras varias sesiones, los estudiantes pueden liderar el juego [...] dirigen la discusión final, proponiendo preguntas que fomenten la conciencia crítica [...]» (xIA, 2025). Este punto se cumple totalmente, ya que se explicita la cualidad de autodirección que tienen los juegos dramáticos con el paso del tiempo.
 4. Explicita que es una actividad en español: «El objetivo es interactuar en español, negociar precios, resolver malentendidos culturales y colaborar para que el mercado sea exitoso» (xIA, 2025). Este punto también se cumple por completo.
 5. Plantea una duración menor: «20 minutos [...] introducción (3 minutos) [...] preparación de roles (3 minutos) [...] escenificación del mercado (10 minutos) [...] cierre y reflexión guiada (4 minutos)» (xIA, 2025). Si bien la herramienta se ciñe al tiempo máximo fijado en el *prompt*, es complejo afirmar que se trate de una distribución temporal viable. Tal vez la preparación de roles y la reflexión final tomen más tiempo del declarado. Las herramientas de IAGen pueden pasar por alto la realidad del aula de clases, donde a veces las actividades requieren de más tiempo por el hecho de atender a las necesidades de los estudiantes.
 6. Se refiere a la dimensión procedural de la CCI: «Los estudiantes practican habilidades verbales (saludar, negociar, describir) y no verbales (gestos, tono de voz) adaptadas a cada rol. » (xIA, 2025). En este caso, la herramienta de inteligencia artificial considera recursos verbales que podrían incidir en la CCI, pero se trata más bien de elementos pragmáticos que no necesariamente dan cuenta de cómo se construye la negociación de significados en la interacción intercultural.
 7. Se refiere a la dimensión afectiva de la CCI: «El juego fomenta la empatía al obligar a los estudiantes a ponerse en el lugar de otros» (xIA, 2025). En este caso, el tratamiento de la dimensión afectiva se reduce a la mención de algún valor. Sin embargo, la dimensión afectiva de la CCI va más allá de eso. Las emociones previas, que se generan antes, durante y después de la interacción deben ser consideradas. Por lo demás, la palabra «obligar» no resulta muy afortunada en el terreno de lo emocional.
 8. Se refiere a las actitudes: «El juego promueve la apertura, la empatía y el respeto. Por ejemplo, un estudiante que inicialmente se frustra por el regateo aprende a verlo como una práctica cultural válida, adoptando una actitud más tolerante» (xIA, 2025). En este caso se cumple. No obstante, brinda un ejemplo que predice las emociones que el estudiante podría experimentar y

las conclusiones que obtendrá al respecto. Este tipo de predicciones pueden no coincidir con la realidad del aula.

9. Se refiere al saber comprometerse: «Los estudiantes reflexionan sobre sus prejuicios y cómo afectan la comunicación [...] Esta reflexión fomenta un compromiso con la equidad y el respeto en futuras interacciones» (xIA, 2025). En este caso, hay un atisbo de cómo la acción se proyecta más allá del aula y compromete al estudiante, aunque el nivel de reflexión aún está poco desarrollado.

En definitiva, la optimización iterativa del *prompt* reparó diversos de los elementos identificados como deficientes en las primeras dos iteraciones. Sin embargo, aún falta desarrollar más las ideas. Además, en el ejercicio se sigue priorizando la palabra hablada en desmedro de cualquier acción física, propia de los juegos dramáticos. A pesar de ello, el ejercicio del tercer *prompt* es un buen punto de partida para un diseño filtrado por el criterio de un docente. Las herramientas de IAGen por sí solas no brindan soluciones perfectas, por lo que la mediación del profesor es clave (Badia Climent, 2024).

El tercer *prompt* incluyó más información que los anteriores y no generó complicaciones. Parece ser que dar más información a la herramienta no la «saturó», como se temía, sino que ayudó a brindar resultados más específicos. Por otro lado, la simplificación de la tarea (diseñar solo un juego en vez de cinco) pudo haber tenido también un impacto positivo. Las consecutivas iteraciones corresponden con un uso profesional de las herramientas de IAGen. En este tipo de uso, las herramientas van encadenando los prompts y se utiliza siempre como asistente, con prudencia y reflexión (Cassany, 2024: 327). En otras palabras, la IAGen es una herramienta que no le quita el protagonismo al profesional que la utiliza con criterio y medida.

En términos generales, los ejercicios que propusieron las herramientas de IAGen en esta investigación tendieron a ser improvisaciones/actuaciones de escenas con tarjetas de roles que, por un lado, son difíciles de seguir por el docente ante la simultaneidad y que, por otro lado, demandan mucho tiempo de preparación. Los materiales de clases suelen ser tarjetas de roles, pero no se acude a otros recursos como objetos cotidianos, pelotas, juguetes, recortes, lana, etc. En términos amplios, son ejercicios en que el sentido lúdico no está tan desarrollado y resultan complejos y poco variados.

7. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROYECCIONES

A modo de conclusión, vale decir que el objetivo principal de esta investigación se logró completar. Efectivamente, se evaluaron los juegos dramáticos para la CCI generados con IAGen y se comprobó parcialmente la hipótesis de que estos no satisfacen los criterios del juego dramático ni cubren todas las dimensiones y saberes de la CCI. El cumplimiento fue parcial, porque en el proceso iterativo se vio que un uso profesional de la IAGen (Cassany, 2024: 327) aumentaba el porcentaje de cumplimiento.

La optimización del *prompt* aumentó la efectividad de la tarea en un 6,6%. Incremento inferior al que establecían Kulkarni y Tupsakhare (2024: 3) para la optimización de los *prompts* (13%). En general, con el segundo *prompt* los ejercicios cumplieron con los criterios del juego dramático en un 43,4% de los ejercicios y contemplaron las dimensiones y saberes de la CCI en un 33,7% de ellos. El tercer *prompt* no se cuantificó, ya que solo se generó un ejercicio. Sin embargo, dio cuenta de que la optimización del *prompt* sí fue capaz de subsanar varios defectos identificados en las primeras dos etapas, aunque aún quedaron elementos por seguir revisando.

Es importante destacar que, aunque la iteración de los *prompts* demuestra un mejor desempeño en el producto esperado, este debe ser analizado con criterio pedagógico. La experiencia docente ayuda a discernir si el ejercicio planteado es realmente viable. La herramienta de inteligencia artificial da pistas, pero el profesor es quien debe dar la última palabra. Esta noción coincide con la de Badia Climent (2024), las herramientas de IAGen por sí solas no son suficientes, es imprescindible el criterio del docente. Como menciona Mejía Trejo (2025: 37): «Muchos errores pueden pasar desapercibidos a menos que el usuario tenga un conocimiento sólido sobre el tema».

Resultó llamativo el aumento de un 13,6% en la falta de claridad para el área B (CCI) con el segundo *prompt*. La inclusión de definiciones de los conceptos clave no se tradujo en un aumento de la eficacia. Tal vez, la ausencia de ejemplos generó que no se pudiese explotar todo el potencial de las herramientas de IAGen seleccionadas. Otra opción podría ser utilizar un modelo diferente de la CCI en el *prompt* como el que propone Borghetti (2013: 260) y su secuenciación de la enseñanza de la CCI. En el caso del área A (juego dramático) la falta de claridad se redujo en un 4,7%. Una posible explicación es que los criterios del juego dramático son más tangibles que los constructos que conforman las dimensiones y saberes de la CCI.

En cuanto al primer objetivo específico de la investigación, sí se logró definir algunos criterios esenciales para que un ejercicio se considere juego dramático y contemple las dimensiones y saberes de la CCI. Estos criterios constituyeron una base sobre qué esperar para que un juego dramático sea tal y se aproxime a los componentes mencionados de la CCI. Estos criterios quedaron plasmados en la lista de cotejo creada y son susceptibles de futuras modificaciones y nuevas aplicaciones.

Por su parte, el segundo objetivo específico (desarrollar estrategias para la redacción de *prompts* efectivos) también se logró. No obstante, hubo algunas situaciones conflictivas. La primera optimización del *prompt* no mejoró los resultados de manera significativa. Sin embargo, una tercera optimización pareció funcionar y se comprobó que una mayor información y exigencias en el *prompt* no necesariamente «saturan» a la herramienta. Además de lo anterior, algo que mejoró los resultados fue pedir a la herramienta elaborar un solo ejercicio a la vez, en vez de pedirle cinco o dejarlo a su libre disposición. En ese sentido, algo que puede funcionar durante el proceso iterativo es ir acotando las tareas.

El tercer objetivo específico (reflexionar sobre los ejercicios generados desde una perspectiva crítica de la competencia comunicativa intercultural) se cumplió al

acompañar los análisis con conceptos como otredad, identidad y estar atento a los posibles sesgos esencialistas generados en las producciones de IAGen. Del mismo modo, se reflexionó sobre algunas cuestiones éticas implicadas sobre el uso de estas tecnologías y la necesidad de una mediación docente para evitar la perpetuación de estereotipos.

En lo que se refiere a las limitaciones de la investigación, se tiene la baja cantidad de reformulaciones del *prompt*; el ejercicio resultante del tercer *prompt* dio señas de la necesidad de mayores repeticiones hasta alcanzar un resultado óptimo. La segunda limitación responde a que la investigación fue desarrollada por un solo investigador, situación que puso en compromiso la fiabilidad del interevaluador; hubiese sido interesante contar con más evaluadores para triangular las valoraciones realizadas a los ejercicios y evitar posibles sesgos. Del mismo modo, el instrumento evaluativo escogido (lista de cotejo) no permite realizar una evaluación más profunda y acabada (como sí lo haría una rúbrica). No obstante, se consideró su uso adecuado por la naturaleza exploratoria de esta investigación y la opción de que se convierta en el piloto de otros trabajos en la posteridad. Una tercera limitación recae en la cantidad de ejercicios evaluados (53). Este número podría haber sido mayor.

Por último, a modo de proyecciones, en el futuro se podría trabajar en desarrollar estrategias de redacción de *prompts* adecuadas para los ámbitos de las artes aplicadas a la educación. También se podría optimizar los ejercicios propuestos por las herramientas de inteligencia artificial en este trabajo para que consigan desarrollar la mayor parte de los elementos de la CCI de manera adecuada. De ese modo, se podría generar una guía con orientaciones para docentes interesados en utilizar ejercicios de teatro aplicado a la enseñanza de español como lengua extranjera.

FUENTES

- DeepSeek, (2025): *DeepSeek Chat* (versión DeepSeek-V3) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. Disponible en <<https://www.deepseek.com>> [Fecha de consulta: 3-abril-2025]
- Google, (2025): *Gemini* (versión 2.5 pro) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. Disponible en <<https://gemini.google.com>> [Fecha de consulta: 3-abril-2025].
- OpenAI. (2025): *ChatGPT* (versión GPT-4o) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. Disponible en <<https://chat.openai.com/chat>> [Fecha de consulta: 3-abril-2025].
- Microsoft, (2025): *Copilot* (versión del 3 de abril) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. Disponible en <<https://copilot.microsoft.com/>> [Fecha de consulta: 3-abril-2025].
- xAI. (2025): *Grok* (versión 3) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. Disponible en <<https://grok.x.ai>> [Fecha de consulta: 3-abril-2025].

BIBLIOGRAFÍA

- Alarte Garví, Eva María (2015): *El laboratorio de creación teatral (LCT): Un modelo didáctico de investigación sobre dramatización en español como lengua extranjera (ELE)*. [Tesis de doctorado, Universidad de Murcia]. Digitum. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10201/47031>>
- Álvarez Pardo, Elen Dolores y Barreda Jorge, Liset (2020): «La estadística descriptiva en la formación investigativa del instructor de arte», *Conrado*, (73), pp. 100-107.
- Atienza Cerezo, Encarna y Aznar Bertolín, Joan (2020): «Criterios para el desarrollo de las competencias interculturales en español LE/L2 desde una perspectiva crítica», *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 2 (7), pp. 137-149. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/23247797.2020.1844471>>
- Babanoğlu, Muzaffer Pinar, Karataş, Tuçe Öztürk y Dündar, Esin (2025): «Ethical considerations of AI through a socio-technical lens: insights from ELT context as a higher education system», *Cogent Education*, núm. 1 (12), pp. 1-18, Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2488546>>
- Badia Climent, Sara (2024): «La personalización del aprendizaje a través de las TIC: la creación de ejercicios a través de GPT», *Doblele. Revista de lengua y literatura*, (10), pp. 4-35. Disponible en: <<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.150>>
- Benjamin, Walter (2003): «*La obra de arte en la época de su reproductibilidad técnica*», Editorial Itaca, Ciudad de México.
- Betancur Álvarez, José Alejandro (2023): *Error del Prompt. Guía para potenciar la mente y desatar la creatividad con inteligencia artificial*, Universidad EAFIT, Medellín.
- Bolton, Gavin y Heathcote, Dorothy (2001): «La enseñanza de la cultura a través del teatro», en Michael Byram y Michael Fleming (eds.), *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas: Enfoques a través del teatro y la etnografía*, Cambridge University Press, Reino Unido, pp. 164-182.
- Borghetti, Claudia (2013): «Integrating intercultural and communicative objectives in the foreign language class: a proposal for the integration of two models», *The Language Learning Journal*, (3), pp. 254-267.
- Borghetti, Claudia (2017): «Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues», *Journal of Intercultural Communication*, (2), pp. 1-15.
- Boquete Martín, Gabino (2011): *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: Las destrezas orales* [Tesis de doctorado, Universidad de Alcalá]. Dialnet. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=101913>>
- Byram, Michael (1997): «*Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*», Multilingual Matters, Bristol.
- Byram, Michael (2009): «Intercultural competence in foreign languages: the intercultural speaker and the pedagogy of foreign language education», en Darla Deardorff (ed.), *Intercultural Competence in Foreign Languages*, SAGE Publications, Thousand Oaks, pp. 321-332.
- Cabrera, Lucía (2024): «Cultura y competencia comunicativa intercultural en los manuales de español como lengua extranjera», *Journal of Spanish Language Teaching*, (2), pp. 215-230. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2421669>>

- Castro-Martínez, Andrea, Torres-Martín, José-Luis y Pérez-Ordóñez, Cristina (2025): «Los estereotipos de clase, género y raza reproducidos por la IA generativa: recomendaciones para los usuarios», *Encontros Bibl: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, (30), pp. 1-26. Disponible en: <<https://doi.org/10.5007/1518-2924.2025.e103518>>
- Cassany, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Glòria (2005): *ENSEÑAR LENGUA*, Graó, Barcelona.
- Cassany, Daniel (2024): «(Enseñar a) leer y escribir con inteligencias artificiales generativas: reflexiones, oportunidades y retos», *Enunciación*, (2), pp. 320-336. Disponible en: <<https://doi.org/10.14483/22486798.22891>>
- Chen, Guoming y Starosta, William (1996): «Intercultural Communication Competence: A synthesis», *Communication Yearbook*, (19), pp. 353-383.
- Chenoll, Antonio (2024): «La influencia de la IAGen en el proceso de evaluación: perspectivas actuales y futuras», *Doblele. Revista de lengua y literatura*, (10), pp. 36-53. Disponible en: <<https://doi.org/10.5565/rev/doblele.155>>
- Comisión Mundial de Ética del Conocimiento Científico y la Tecnología de la UNESCO (2019): «Preliminary Study on the Ethics of Artificial Intelligence». Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000367823>> [Fecha de consulta: 05/04/2025].
- Consejo de Europa (2001): «*Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*», Grupo Anaya, Madrid.
- Consejo de Europa (2020): «*Marco común europeo de referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario*», Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo.
- Costa, André (2021): «La competencia de comunicación intercultural (CCI) en la clase de ELE: Propuesta didáctica para alumnos de turismo», en: *Actas del 30º Congreso ASELE*, pp. 1025-1045. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0056.pdf> [Fecha de consulta: 10/10/2025].
- De Ponga Mayo, Javier (2021): «El recurso del juego dramático en educación primaria», *Encuentro*, (29), pp. 34-49.
- Dervin, Fred (2016): *Interculturality in Education. A Theoretical and Methodological Toolbox*, Palgrave Pivot, Londres.
- Eriksen, Thomas Hylland (2001): «Between universalism and relativism: 'A critique of the UNESCO concept of culture'», en Jane K. Cowan, Marie-Bénédicte Dembour y Richard A. Wilson (eds.), *Culture and rights. Anthropological perspectives*, Cambridge University Press, Cambridge, pp. 127-148.
- García-Bellido, María Rosario (2024): *Manual metodología de la investigación en educación*, Tirant, Valencia.
- García-Higueras, Laura (2025): «A Miyazaki no se le toca: las imágenes estilo Ghibli hechas con IA enfadan a los autores», *El Diario*. Disponible en: <https://www.eldiario.es/cultura/miyazaki-no-le-toca-imagenes-estilo-ghibli-hechas-ia-enfadan-autores_1_12178662.html> [Fecha de consulta: 4-abril-2025].
- García-Huidobro, Verónica, Del Canto, Luna, Estay, Marcela, Estay, Clara, Núñez, Yani, Pinto, Miguel, Ponce, Liliana, Prieto, Catalina y Quiroga, Ricardo (2018): *Pedagogía*

- Teatral Metodología Activa en el Aula* (4.a ed.), Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago de Chile.
- Gayed, John Maurice (2025): «Educators' perspective on artificial intelligence: equity, preparedness, and development», *Cogent Education*, núm. 1 (12), pp. 1-21. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2447169>>
- Giray, Louie (2023): «Prompt engineering with ChatGPT: a guide for academic writers», *Annals of Biomedical Engineering*, (51), pp. 2629–2633. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10439-023-03272-4>>
- González Plasencia, Yeray (2019): *Comunicación intercultural en la enseñanza de lenguas*, Peter Lang, Berlín.
- Héctor Ardisana, Eduardo y Millet Gaínza, Bárbara (2025): «Inteligencia artificial (ChatGPT) en la educación universitaria: realidad y consideraciones éticas», *Chakiñan Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (25), pp. 299-316. Disponible en: <<https://doi.org/10.37135/chk.002.25.13>>
- Heston, Thomas y Khun, Charya (2023): «Prompt engineering in medical education», *International Medical Education*, (3), pp. 198-205. Disponible en: <<https://doi.org/10.3390/ime2030019>>
- Holliday, Adrian (2010): *Intercultural communication and ideology*, Sage, Londres.
- Holovatuck, Jorge y Astrosky, Débora (2001): *Manual de juegos y ejercicios teatrales*, Instituto Nacional del Teatro, Buenos Aires.
- Huizinga, Johan (1950): *Homo Ludens: a study of the play element in culture*, Roy, Nueva York.
- Kramsch, Claire (2001): «Intercultural communication», en Richard Carter y David Nunan (eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Kroeber, Alfred y Kluckhohn, Clyde (1952): *Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions*, Random House, Nueva York.
- Kulkarni, Nilesh y Tupsakhare, Preeti (2024): «Crafting effective prompts: Enhancing AI performance through structured input design», *Journal of Recent Trends in Computer Science and Engineering*, (12), pp. 1-10. Disponible en: <<https://doi.org/10.70589/JRTCSE.2024.5.1>>
- Medina Romero, Miguel, Hurtado Tiza, David, Muñoz Murillo, José, Ochoa Cervantes, Dani, Izundegui y Ordóñez, Gerardo (2023): *Método mixto de investigación: cuantitativo y cualitativo*, Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología, Puno.
- Mejía Trejo, Juan (2025): «*Inteligencia Artificial y su repercusión en la educación superior*», Academia Mexicana de Investigación y Docencia en Innovación, Ciudad de México.
- Morales López, Sara, Hershberger del Arenal, Rebeca y Acosta Arreguín, Eduardo (2019): «Evaluación por competencias: ¿cómo se hace?», *Revista de la Facultad de Medicina de la UNAM*, (3), pp. 46-56. Disponible en: <<https://doi.org/10.22201/fm.24484865e.2019.63.3.08>>
- National Council of State Supervisors for Languages (2018a): «NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements Intercultural Reflection Tool for Learners», *LinguaFolio*.
- National Council of State Supervisors for Languages (2018b): «The NCSSFL-ACTFL Can-Do Statements for Intercultural Communication», *LinguaFolio*.

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2024): «*Guía para el uso de IA generativa en educación e investigación*», UNESCO, París.
- Ponce-Naranjo, Genoveva, Ponce-Naranjo, Ivonne, Molina-Ponce, Genoveva y Molina-Machado, Wilson (2025): «El teatro en el aula como estrategia pedagógica para transformar el aprendizaje tradicional en una experiencia inclusiva», *Espiritu Investigación*, núm. 1 (4), pp. 118-127. Disponible en: <<https://doi.org/10.61347/ei.v4i1.100>>
- Rebolledo Font de la Vall, Roxana y Herrera Montoya, Manuel (2025): «Retroalimentación inteligente para ensayos en inglés como lengua extranjera», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (23), pp. 1-26. Disponible en: <<https://doi.org/10.17345/rile23.4174>>
- Ruiz-Alonso-Bartol, Ana, Sánchez-Gutiérrez, Claudia y Garabaya-Casado, Erik (2025): «Beginner Spanish student experiences with AI and teacher written corrective feedback: An exploratory study», *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, (23), pp. 161-196. Disponible en: <<https://doi.org/10.17345/rile23.4177>>
- Sen, Amartya (2005): *The argumentative Indian*, Penguin, Londres.
- Siegel, Jake (2023): «El arte del prompt: Cómo sacar el máximo provecho de la IA generativa», *Microsoft Source LATAM*. Disponible en: <<https://news.microsoft.com/source/latam/features/ia/el-arte-del-prompt-como-sacar-el-maximo-provecho-de-la-ia-generativa/>> [Fecha de consulta: 8-abril-2025].
- Souza, Valmi, Driessnack, Martha y Costa Mendes, Isabel Amélia (2007): «Revisión de diseños de investigación resaltantes para enfermería. Parte 1: diseños de investigación cuantitativa», *Rev. Latino-Am. Enfermagem*, núm. 3 (15), pp. 1-6. Disponible en: <<https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000300022>>
- Van der Laat Ulloa, Hernán (1991): «Revolución Industrial: una Revolución Técnica», *Revista Estudios*, núm. 9, pp. 66-77.
- Van Houten, Jacque y Shelton, Kathleen (2018): «From Culture to Intercultural Communication: Framing the Cultural Landscape of the Classroom with Can-Do Statements». *American Council on the Teaching of Foreign Languages*, (13).
- Storey, Veda, Wei Thoo, Yue, Zhao, Leon y Lukyanenko, Roman (2025): «Generative Artificial Intelligence: Evolving Technology, Growing Societal Impact, and Opportunities for Information Systems Research», *Information Systems Frontiers*. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s10796-025-10581-7>>
- Velásquez-Henao, Juan David, Franco-Cardona, Carlos Jaime y Cadavid-Higuita, Lorena (2023): «Prompt Engineering: a methodology for optimizing interactions with AI-Language Models in the field of engineering», *DYNA*, (90), pp. 9-17.

EL APRENDIZAJE MEDIANTE DISEÑO EN LA ENSEÑANZA DE ELE EN ENTORNOS DIGITALES: UN ENFOQUE INTERCULTURAL¹

LEARNING BY DESIGN FOR TEACHING SPANISH AS A FOREIGN LANGUAGE IN DIGITAL ENVIRONMENTS: AN INTERCULTURAL APPROACH

EDUARDO ESPAÑA PALOP

AGUSTÍN REYES TORRES

Universitat de València

Resumen

En la era digital actual, la enseñanza de lenguas adicionales se enfrenta al desafío de adaptarse a las nuevas formas de comunicación y acceso a la información. En este artículo se analizan las ventajas del Aprendizaje mediante el diseño en la enseñanza del ELE. Asimismo, se presenta una propuesta didáctica que aborda la interculturalidad a través de la gastronomía mediterránea y los mercados municipales, empleando recursos digitales para fomentar la interacción significativa con la lengua y la cultura meta.

Palabras clave: multimodalidad, ELE, Aprendizaje mediante Diseño, interculturalidad.

Abstract

In the current digital era, the teaching of additional languages faces the challenge of adapting to new forms of communication and access to information. This article analyzes the advantages of Learning by Design in the teaching of Spanish as a foreign language. It also presents a didactic proposal that addresses interculturality through Mediterranean gastronomy and municipal markets, using digital resources to promote meaningful interaction with the target language and culture.

Key words: multimodality, EFL, Learning by Design, interculturality.

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital actual, la enseñanza de lenguas adicionales (LA) enfrenta el desafío de adaptarse a nuevas formas de comunicación y acceso a la información. La evolución tecnológica desde comienzos del siglo XXI y la transformación de los modos

¹ Correo-e: eduardo.espana@uv.es, agustin.reyes@uv.es. Recibido: 23-04-2025. Aceptado: 03-12-2025.

de interacción en la sociedad han redefinido la noción misma de alfabetización en todos los niveles educativos. Ante este panorama, el profesorado se ve llamado a implementar metodologías que no solo fortalezcan las habilidades lingüísticas tradicionales, sino que también impulsen el pensamiento crítico, la comunicación multimodal y la alfabetización digital (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2015).

Las redes sociales, los avances tecnológicos y la globalización han modificado profundamente la manera de interpretar y producir conocimiento. Esta transformación requiere enfoques pedagógicos que integren recursos diversos y fomenten la reflexión crítica del alumnado. En este contexto, el enfoque de Aprendizaje mediante Diseño (AmD) o Learning by Design, basado en la Pedagogía de las Multiliteracidades (New London Group, 1996; Cope y Kalantzis, 2015; Zapata, 2022), se perfila como una estrategia especialmente adecuada para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) en entornos digitales. Su implementación no solo favorece el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, sino que también promueve una conciencia crítica en los estudiantes (Muñoz-Basols et al., 2024).

El AmD facilita la incorporación de múltiples formas de representación y comunicación al proceso de enseñanza-aprendizaje, alentando la interacción con textos multimodales (visuales, orales, auditivos y espaciales) y promoviendo la construcción activa de significado. En el ámbito del ELE, los entornos digitales ofrecen una oportunidad privilegiada para trabajar contenidos interculturales (Cabrera, 2024), conectando el aula con contextos reales a través del uso de herramientas tecnológicas (Giraldo-Cadavid, 2022; Tzirides et al., 2023).

Inspirado en los principios del socioconstructivismo (Brophy, 2002; Johnson y Johnson, 2009), el AmD propone enfoques centrados en el estudiante, basados en la reflexión, el diálogo y la aplicación activa del conocimiento. Esta perspectiva didáctica invita al alumnado a partir de sus experiencias previas, compartir interpretaciones, cuestionar significados y transferir lo aprendido a nuevas situaciones. Tal como sostienen Kern (2000), Zapata (2022) y Paesani y Menke (2023), estos principios pueden aplicarse con eficacia en la enseñanza de lenguas adicionales.

El aprendizaje lingüístico se concibe así no solo como un proceso formal, sino también como una práctica cognitiva y social, inserta en contextos culturales específicos. Desde esta mirada, las pedagogías de las multiliteracidades ofrecen al profesorado de LA un marco renovado para repensar su rol, no como transmisores, sino como mediadores y co-creadores de sentido (Kalantzis, Cope y Zapata, 2019). Su labor consiste en diseñar itinerarios formativos que permitan al alumnado conectar ideas, emociones, recuerdos e imágenes procedentes de sus propias trayectorias lingüísticas y vitales para construir nuevos significados. Mediante la incorporación de textos y materiales didácticos multimodales, el profesorado puede crear entornos de aprendizaje inclusivos que atiendan a la diversidad de contextos, estilos y necesidades del alumnado, promoviendo así un enfoque más integral que facilite el desarrollo de las literacidades múltiples.

Este artículo se organiza en dos partes. En la primera, se analizan las ventajas del AmD en la enseñanza de lenguas adicionales, concretamente en la enseñanza de

español, y de la interculturalidad, destacando su potencial para enriquecer la experiencia formativa a través de la integración de múltiples modos semióticos. En la segunda, se presenta una propuesta didáctica centrada en la interculturalidad, tomando como eje temático la gastronomía mediterránea y los mercados municipales. Esta propuesta emplea recursos digitales con el objetivo de fomentar una interacción significativa con la lengua y la cultura meta. Más allá de la mejora de las competencias lingüísticas, se busca explorar cómo las palabras y otros modos de representación pueden convertirse en herramientas efectivas para el desarrollo de las multiliteracidades y los procesos de construcción de significado (Menke y Paesani, 2019; Reyes-Torres, 2020).

2. LA ELABORACIÓN DE CONOCIMIENTO

En 1996, el New London Group (en adelante, NLG), liderado por Mary Kalantzis y Bill Cope publicó un manifiesto titulado «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures» (1996). Este trabajo marcó un punto de inflexión en la enseñanza de la lectura y la escritura, al proponer un cambio de paradigma que reconocía la literacidad como un concepto dinámico, contextual y plural que va más allá del lenguaje (Kern, 2000). En el centro de su propuesta estaba la noción de diseño, entendida como la capacidad creativa que los docentes deben ejercer constantemente para adaptar y transformar sus actividades en la práctica. Este término fue elegido deliberadamente para reflejar la complejidad de elementos —personas, entornos, tecnología, creencias y textos— que intervienen en el aprendizaje y en la elaboración de conocimiento. Al concebir la enseñanza como un proceso de diseño, el NLG buscaba alejarse de enfoques prescriptivos y estáticos, para poner en valor el componente creativo y flexible de la pedagogía (NLG, 1996).

Como señala Tavares (2024), el concepto de diseño puede entenderse simultáneamente como sustantivo y como verbo, dado que abarca tanto la estructura de los productos finales como el proceso continuo de creación. Dentro del marco que propone el NLG, el diseño se articula en tres elementos esenciales: los Diseños disponibles, el Diseño y el Rediseñado. Estos elementos ayudan al alumnado a convertirse en agentes activos en la construcción de significado, y promueven un enfoque participativo y dinámico del aprendizaje, alejado de normas rígidas (Cope y Kalantzis, 2015).

- *Diseños disponibles:* se parte de la idea de que todo texto incluye una variedad de signos o recursos semióticos —imágenes, sonidos, gestos, tipografías— que están abiertos a interpretación. Son las estructuras, ‘gramáticas’ o géneros que están en uso o disponibles para su uso en el marco de las multiliteracidades (Westby, 2010). Por ello, es fundamental que los docentes conozcan bien estas estructuras, para ayudar al alumnado a identificar y comprender matices semióticos, gramaticales, léxicos, así como elementos culturales, literarios o multimodales implicados en la creación de los textos. Conviene subrayar que la lectura e interpretación de los diseños disponibles

dependen tanto de la formación y habilidades del alumnado como del acompañamiento y andamiaje que ofrece el docente.

- *Diseñar*: hace referencia al proceso de interpretar y reconstruir los diseños disponibles. En esta fase, el papel del profesorado es clave, ya que no se trata solo de descodificar o repetir lo leído, sino de construir nuevos significados a partir de las estructuras, ideologías o aspectos multimodales –como el lenguaje corporal, las imágenes o la entonación– que aparecen en un texto. A través del trabajo colaborativo y experiencias de aprendizaje basadas en la indagación, los estudiantes desarrollan sus capacidades creativas y de pensamiento crítico (Lacorte y Reyes-Torres, 2021). Además, relacionan lo que leen, ven y sienten con sus experiencias previas, participando en un proceso de co-diseño que enriquece la comprensión y favorece una cultura de diálogo, retroalimentación y mejora continua.
- *Rediseñado*: se refiere al nuevo significado o producto, ya sea un texto, un discurso, una imagen o un vídeo, creado tras las fases anteriores. Como indica López-Sánchez (2014), representa el resultado de la agencia humana, donde las personas dotan de sentido a textos, objetos o eventos (Vázquez y Lacorte, 2019). En definitiva, implica que el alumnado aplique lo aprendido a nuevos contextos, demostrando su capacidad para actuar y pensar mediante la creación de textos orales, escritos, visuales, audiovisuales o digitales que transmiten nuevas interpretaciones. Son en definitiva las nuevas producciones de los estudiantes.

De esta manera, el valor del diseño en la pedagogía de las multiliteracidades radica en su capacidad para empoderar a los aprendices en el proceso de construcción de significado, lo que conlleva a la elaboración del conocimiento. En lugar de recibir la información de forma pasiva, se les anima a explorar, crear y evaluar críticamente textos en distintos modos y contextos. Este cambio de un modelo educativo transmisor a uno centrado en el diseño refleja la redefinición de la alfabetización como un fenómeno dinámico y complejo (Kern, 2000). Al situar el diseño como principio organizador, los docentes pueden generar espacios de aprendizaje que estimulen la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración, preparando así al alumnado para afrontar los retos del mundo del siglo XXI.

De hecho, ante los continuos cambios en la comunicación y el avance de las tecnologías digitales, Cope y Kalantzis ampliaron en años posteriores el concepto de pedagogía de las multiliteracidades, publicando nuevos artículos y libros que profundizan en la noción de AmD y en su potencial transformador dentro de la educación contemporánea. Entre sus obras más influyentes destacan *A Pedagogy of Multiliteracies: Learning by Design* (Kalantzis y Cope, 2015), donde desarrollan la idea de que enseñar es, esencialmente, diseñar entornos de aprendizaje que reconozcan la diversidad de modos, culturas y lenguas. En trabajos posteriores en español como *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica* (2019), los autores consolidan junto con G. Zapata el papel del diseño en la innovación educativa y cómo la era digital requiere

enfoques centrados en la agencia del estudiante y los recursos multimodales. De esta forma, renombraron esta filosofía educativa como *Learning by Design* (Aprender mediante diseño), y redefinieron los cuatro componentes iniciales de la pedagogía del NLG (práctica situada, instrucción explícita, encuadre crítico y práctica transformada) bajo el nombre de Knowledge Processes Framework (KPF), o Marco de Procesos de Conocimiento. Estos componentes, ahora denominados Experimentar, Conceptualizar, Analizar y Aplicar, constituyen actos pedagógicos esenciales (Cope y Kalantzis, 2009; 2015):

- *Experimentar*: este acto busca conectar al alumnado con el proceso de aprendizaje. En un primer momento, el objetivo del docente es activar sus conocimientos previos mediante una práctica contextualizada (Kern, 2000). Por ejemplo, puede abrirse un diálogo sobre los temas o características multimodales de los textos que se van a leer. Según Cope y Kalantzis (2009), se trata de ofrecer al alumnado la posibilidad de «experimentar lo conocido y lo nuevo». Lo «conocido» son textos, preguntas o actividades que permiten hablar espontáneamente sobre lo que ya saben y han vivido. Lo «nuevo» incluye situaciones, historias o tareas que provocan curiosidad y estimulan su pensamiento.
- *Conceptualizar*: como sugiere el término, este acto pedagógico consiste en ayudar al alumnado a comprender determinados contenidos desde los que puedan ampliar perspectivas y generar nuevas ideas. En este contexto, se convierte en una caja de herramientas multimodal que incluye componentes lingüísticos, literarios, visuales y sonoros. El objetivo es que el alumnado los reconozca y aprenda a utilizarlos en su propio proceso de construcción de significado. ¿Qué conocimientos necesitan tener? ¿Qué deben entender para poder participar de forma competente? Aquí es donde el docente guía el proceso de indagación (Reyes-Torres y Lacorte, 2024).
- *Analizar*: esta fase se centra en que el alumnado desarrolle una mirada crítica sobre los textos y sus contextos. Se promueve que analicen los elementos conceptuales adquiridos mediante el diálogo, la reflexión sobre el contenido, y la conexión con las realidades sociales y culturales. Así, aprenden a entender cómo el contexto influye en la creación de un texto y en su interpretación, profundizando en el proceso de diseño.
- *Aplicar*: la pedagogía de las multiliteracidades, como afirman Cope y Kalantzis (2015) sostiene que «el conocimiento no es (solo) lo que tenemos en la cabeza. Es lo que hacemos y creamos». Aprender implica realizar diferentes acciones con el conocimiento. Una vez que el alumnado cuenta con las herramientas y competencias necesarias, esta fase conlleva un proceso creativo donde se transforman las prácticas y se generan nuevos productos (textos, ilustraciones, composiciones musicales, coreografías, vídeos, etc.), adaptándolos a nuevos contextos. Este es un paso clave para convertirse en sujetos multialfabetizados. Mediante el uso de sus recursos cognitivos,

conceptuales y socioculturales, el alumnado se convierte en agente activo de la creación y aplicación del conocimiento.

Por último, conviene recordar que estos cuatro actos no siguen un orden rígido ni jerárquico. Lo más probable es que se solapen o se combinen a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje (NLG, 1996; Cope y Kalantzis, 2015).

3. LA INTERCULTURALIDAD: UN PUENTE HACIA EL ENTENDIMIENTO

Cuando enseñamos o aprendemos una lengua, no solo estamos aprendiendo palabras nuevas o estructuras gramaticales: también estamos entrando en contacto con formas distintas de ver el mundo. Por eso, hablar de interculturalidad en el aula de lenguas significa reconocer que lengua y cultura van siempre de la mano, y que enseñar una lengua implica también enseñar a entender otras realidades, otras costumbres y otras maneras de sentir y pensar. Según Paricio (2014), la interculturalidad no es solo aprender datos sobre otras culturas, sino desarrollar una conciencia intercultural. Esto quiere decir ser capaces de comparar y relacionar la cultura propia con otras, teniendo una actitud abierta, curiosa y respetuosa hacia lo diferente. En el aula, esto se traduce en escuchar sin prejuicios, dialogar desde el respeto y ver la diversidad como una oportunidad de crecimiento personal y colectivo.

En esta línea, autores como Michael Byram (1997, 2008) han definido la competencia intercultural como la capacidad del alumnado para interactuar con personas de otras culturas mostrando actitudes de interés y empatía. Byram propone un modelo que integra cinco saberes – saber ser, saber conocer, saber comprender, saber aprender y saber comprometerse – y destaca que la educación intercultural debe fomentar tanto el conocimiento como la reflexión crítica y el compromiso ético. De manera complementaria, Claire Kramsch (1998, 2013) subraya que aprender una lengua adicional implica habitar un «tercer espacio simbólico» en el que los hablantes negocian identidades y significados, lo que les lleva a interpretar las diferencias culturales desde una perspectiva relacional y dinámica.

En este contexto, el papel del docente cambia: ya no es solo alguien que transmite conocimientos lingüísticos, sino que se convierte en un mediador entre culturas. Como explican Moreno y Atienza (2016), su tarea es crear un espacio de confianza y diálogo, donde el alumnado pueda acercarse a otras culturas sin miedo, desde una perspectiva no etnocentrista, es decir, sin pensar que lo propio es siempre lo mejor o lo normal. El profesor ayuda a que sus estudiantes entiendan y valoren tanto su propia identidad cultural como la de los demás.

El Instituto Cervantes (2012) lo sintetiza de forma clara al afirmar que una de las competencias clave del docente de lengua es facilitar la comunicación intercultural, lo que implica promover relaciones entre personas de diferentes culturas con el fin de que todas ellas se beneficien. El profesor, consciente de su propia identidad y desde una actitud de apertura y respeto, se esfuerza por conocer y comprender las culturas y lenguas presentes en el entorno y las de las personas con quienes interactúa. Además,

se anima a los docentes a que ayuden a sus estudiantes a reflexionar sobre su propia cultura y a reconocer la diversidad cultural de su entorno, del grupo clase y de los países en los que se habla la lengua que están aprendiendo. Esta conciencia ayuda a romper estereotipos y a desarrollar una mirada más crítica y empática.

Desde este enfoque, también es importante que el profesorado conecte con la experiencia de sus estudiantes. Como dice Kumaravadivelu (2003), el docente debe partir del conocimiento cultural que ya tienen los aprendices y utilizarlo como punto de partida para construir puentes con la lengua y cultura que se quiere enseñar. Así, el aula se convierte en un espacio donde todas las voces cuentan, y donde aprender una lengua es también aprender a convivir. Como subraya Kramsch (1998), este proceso de encuentro intercultural no consiste únicamente en adquirir conocimiento sobre «el otro», sino en construir significados compartidos desde la interacción y la reflexión conjunta. Trabajar la interculturalidad en el aula puede hacerse de muchas maneras: usando materiales auténticos de diferentes culturas, comparando costumbres y formas de vida, reflexionando sobre malentendidos culturales, o incluso a través de canciones, películas, historias y experiencias personales. Lo importante es crear actividades que despierten la curiosidad y el respeto, y que ayuden al alumnado a aproximarse y experimentar no solo hacia fuera, sino también hacia dentro.

Todo esto nos lleva a afirmar que el desarrollo de la competencia intercultural constituye un proceso complejo que abarca una amplia gama de dimensiones, no solo culturales, sino también lingüísticas y pragmáticas. En este sentido, González Plasencia sostiene que «aprender una cultura no es adquirir unos conocimientos sino desarrollar unas destrezas, no es un saber sino un saber hacer» (2015: 143), subrayando así la naturaleza activa y dinámica del aprendizaje intercultural. Esta concepción implica que el desarrollo de dicha competencia no se limita a la acumulación de información sobre otras culturas, sino que requiere la adquisición de habilidades prácticas que permitan una interacción significativa en contextos culturalmente diversos.

Sin embargo, este «saber hacer» o «saber conocer» se enfrenta al desafío de ser un proceso continuo y en constante evolución, dado que las identidades y los valores individuales se transforman a medida que las personas interactúan con nuevos grupos y entornos culturales (Moreno y Atienza, 2016). En línea con esta perspectiva, Sans y Miquel (2004) destacan que el componente cultural es indispensable para alcanzar una competencia comunicativa plena. No obstante, también reconocen la dificultad que entraña enseñar a los estudiantes no solo a utilizar la lengua meta, sino también a comprender y participar en las prácticas culturales propias de sus hablantes nativos.

Como sostiene Byram (2008), la enseñanza de lenguas debe orientarse hacia la formación de ciudadanos interculturales capaces de cuestionar sus propias perspectivas y de participar activamente en sociedades diversas. Esta visión refuerza la idea de que el aula de lengua puede convertirse en un laboratorio de ciudadanía democrática, donde se aprenden no solo palabras, sino también valores de convivencia, respeto y diálogo.

En conclusión, el proceso formativo de la competencia intercultural debe incluir estrategias y técnicas que faciliten a los estudiantes la comprensión de que las normas y valores culturales no son universales. Esto implica evitar las generalizaciones, promover la reflexión crítica y fomentar una actitud abierta hacia la diversidad cultural.

4. APPLICACIÓN DEL ENFOQUE A UNA PROPUESTA DIDÁCTICA Y ANÁLISIS

4.1. Contextualización

En cuanto a su puesta en práctica, esta secuencia didáctica está pensada para ser llevada a cabo, tanto de forma presencial como en clases a distancia, con un nivel B2 de español. Prototípicamente, las clases de lengua extranjera se imparten en grupos reducidos (10-15 estudiantes), aunque esta secuencia se puede implementar sin variaciones con grupos más grandes de estudiantes.

En cuanto a su relación con el aprendizaje mediante el diseño y la multimodalidad, la secuencia didáctica presentada en el documento se fundamenta en los principios del AmD y la multimodalidad, integrando componentes culturales relevantes para la enseñanza de ELE en entornos digitales e interculturales.

En primer lugar, el AMD, inspirado en el marco del NLG (1996) y desarrollado por Cope y Kalantzis (2015), se articula en la propuesta a través de la organización de las actividades en cuatro actos pedagógicos: experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar. Este proceso favorece la participación activa del alumnado, que no solo recibe información, sino que la transforma y la aplica en la creación de productos significativos, como el *reel* audiovisual final. El diseño de tareas progresivas permite que los estudiantes construyan conocimiento de manera autónoma y colaborativa, desarrollando competencias comunicativas, interculturales y digitales.

Por otro lado, la multimodalidad se manifiesta en la variedad de recursos y formatos empleados: imágenes, vídeos, mapas, planos, textos escritos, debates orales y productos digitales. Las actividades proponen la interpretación y producción de materiales multimodales, lo que fomenta la alfabetización multimodal y la capacidad de comunicar eficazmente en diferentes canales y contextos. El uso de herramientas digitales (*Google Maps*, *Canva*, redes sociales) y la creación de contenidos audiovisuales permiten que el aprendizaje se adapte a las realidades comunicativas contemporáneas y a los intereses del alumnado.

Además, la secuencia didáctica promueve la reflexión crítica sobre la diversidad cultural y la sostenibilidad, conectando el aprendizaje lingüístico con problemáticas globales y cotidianas. El trabajo sobre la dieta mediterránea y los mercados municipales, desde una perspectiva intercultural, facilita la negociación de significados y la construcción de identidades, en línea con los principios de las multiliteracidades.

4.2. La dieta mediterránea como referente intercultural propiciador de una enseñanza multimodal

La dieta mediterránea constituye en España un modelo alimentario saludable, basado en productos frescos, locales y de temporada, y representa un elemento cultural de gran valor que facilita la integración de los estudiantes extranjeros en las prácticas y tradiciones del país. Aunque la globalización ha modificado los hábitos alimenticios y los jóvenes universitarios tienden a alejarse de este modelo (Chacón-Cuberos et al., 2016), la dieta mediterránea sigue siendo un referente internacional de buenas prácticas nutricionales y ecológicas, por su respeto al medioambiente y sus beneficios para la salud (Serra-Majem y Ortiz-Andrellucchi, 2018). Además, la Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) subrayan la necesidad de transformar los sistemas de producción y consumo de alimentos hacia modelos más sostenibles, donde la dieta mediterránea se presenta como ejemplo paradigmático.

Desde la perspectiva del Aprendizaje mediante el diseño y las multiliteracidades, la dieta mediterránea se convierte en un eje temático que permite integrar múltiples modos de comunicación y representación (textos, imágenes, recetas, vídeos), favoreciendo la alfabetización multimodal y la autonomía del estudiante. Al analizar y comparar prácticas alimentarias propias y ajena, el alumnado negocia significados y construye identidades interculturales, conectando el aprendizaje de la lengua con cuestiones globales como la sostenibilidad, la salud y la preservación del patrimonio cultural. Así, la promoción de la dieta mediterránea en el aula no solo contribuye a la adquisición de competencias lingüísticas y culturales, sino que también fomenta la participación y el pensamiento crítico en la sociedad contemporánea.

4.3. Competencias generales y competencias específicas del nivel B2 trabajadas en línea con el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

4.3.1 Competencias generales

- Saber (conocimientos):
 - Culturales: conocimiento de la dieta mediterránea, mercados municipales, sostenibilidad alimentaria y patrimonio cultural inmaterial.
 - Socioculturales: conciencia de costumbres y tradiciones gastronómicas en países mediterráneos.
 - Tecnológicos: uso de herramientas digitales como Google Maps, Canva y redes sociales.
- Saber hacer (habilidades y destrezas):
 - Recopilar, organizar y presentar información de manera estructurada.

- Expresar ideas y opiniones con claridad, especialmente en la creación y presentación de contenidos orales y audiovisuales.
- Participar en debates y reflexiones grupales.
- Saber ser (actitudes y valores):
- Respeto y valoración por la diversidad cultural y los hábitos alimenticios de otras comunidades.
- Actitud colaborativa en la coevaluación y respeto por las producciones de los compañeros.
- Conciencia ambiental y responsabilidad social al tratar temas como la sostenibilidad.
- Saber aprender (autonomía en el aprendizaje):
 - Capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje a través de la autoevaluación.
 - Desarrollo de estrategias para aprender de forma autónoma mediante el uso de recursos multimodales y digitales.

4.3.2 Competencias específicas

- Competencia lingüística:
 - Vocabulario específico: alimentos, productos de temporada, sostenibilidad, mercados.
 - Corrección gramatical y léxica: al escribir guiones, presentar recetas o narrar los reels.
 - Pronunciación y entonación: trabajadas en la grabación de la voz.
 - Cohesión y coherencia: necesarias en las tareas de redacción del guion y en la presentación del producto final.
- Competencia sociolingüística:
 - Uso de formas de cortesía y normas de interacción propias del contexto comunicativo (interacción en redes sociales o presentaciones orales).
 - Referencia cultural y social en el uso del lenguaje: adecuación a contextos formales e informales (por ejemplo, al hablar sobre recetas tradicionales o mercados).
- Competencia pragmática:
 - Competencia discursiva: estructuración clara de textos orales y escritos (reel, presentación de recetas, participación en debates).
 - Funcionalidad comunicativa: uso del lenguaje para describir, explicar, comparar, expresar opiniones, persuadir, etc.

- Adaptación al medio y al público: especialmente evidente en el diseño del *reel*, ajustado a redes sociales y a un público hispanohablante.

4.4. Objetivos didácticos generales y específicos de la secuencia didáctica

4.4.1 Objetivos generales

- Desarrollar la competencia comunicativa intercultural en contextos reales relacionados con la cultura gastronómica española y mediterránea, permitiendo al estudiante desenvolverse con fluidez y naturalidad en situaciones cotidianas y culturales.
 - Este objetivo se aborda a través de actividades que exploran la dieta mediterránea, los mercados municipales y las tradiciones culinarias, permitiendo al alumnado interactuar con prácticas culturales auténticas y reflexionar sobre la diversidad de hábitos alimentarios.
- Fomentar el uso del español en contextos multimodales y digitales, promoviendo la producción oral y escrita significativa a través de herramientas audiovisuales (*reels*), en línea con la capacidad de producir textos claros y detallados sobre temas diversos.
 - Se trabaja mediante la creación de productos digitales como reels, la interpretación de vídeos, la elaboración de guiones y la presentación oral de recetas, integrando imagen, sonido, texto y voz en diferentes soportes.
- Concienciar sobre el vínculo entre alimentación, sostenibilidad y patrimonio cultural, promoviendo hábitos alimentarios saludables y responsables, y la reflexión sobre temas abstractos y culturales de interés personal.
 - Las actividades incluyen debates sobre sostenibilidad, el análisis de la dieta mediterránea desde una perspectiva ecológica y la elaboración de calendarios estacionales de productos, conectando la alimentación con el respeto al medioambiente y la cultura local.
- Impulsar la autonomía y el pensamiento crítico mediante el aprendizaje activo y la reflexión personal sobre prácticas culturales cotidianas, favoreciendo la argumentación razonada y la autoevaluación.
 - Se fomenta a través de tareas de investigación, autoevaluación, coevaluación y reflexión grupal, donde el alumnado analiza su propio proceso de aprendizaje y el impacto de sus decisiones alimentarias.

4.4.2 Objetivos específicos

- Activar conocimientos previos sobre alimentación, sostenibilidad y mercados locales a través de actividades multimodales y preguntas abiertas, facilitando la comprensión de materiales auténticos sobre temas conocidos.
 - Se inicia la secuencia con imágenes, vídeos y debates que permiten conectar la experiencia personal del alumnado con los nuevos contenidos.
- Adquirir vocabulario específico relacionado con la gastronomía, los alimentos de temporada y la compra en mercados municipales, ampliando el repertorio léxico y la precisión comunicativa.
 - El léxico se trabaja en la descripción de productos, la elaboración de recetas y la clasificación de alimentos en el mercado.
- Interpretar y analizar materiales multimodales (imágenes, vídeos, mapas, planos) para contextualizar y profundizar en los contenidos culturales, desarrollando la capacidad de extraer información relevante de textos visuales y audiovisuales.
 - Las actividades incluyen la observación de mapas, planos del mercado, vídeos sobre la dieta mediterránea y la interpretación de imágenes.
- Identificar las características y beneficios de la dieta mediterránea, tanto desde una perspectiva nutricional como ecológica, y explicar puntos clave relacionados con la salud y el medio ambiente.
 - Se aborda en debates, análisis de textos y la elaboración de materiales informativos sobre la dieta y sus ventajas.
- Explorar el mercado municipal como espacio simbólico, económico y social, reconociendo su papel en la cultura urbana y describiendo lugares y su importancia cultural.
 - El alumnado investiga la organización y función del mercado, su ubicación y su relevancia en la vida cotidiana.
- Diseñar un calendario estacional digital de productos típicos de la dieta mediterránea, integrando contenidos lingüísticos, visuales y culturales, y presentando información de forma clara y estructurada en soportes gráficos o digitales.
 - Se realiza una tarea práctica en la que se utiliza Canva y recursos digitales para crear materiales visuales.
- Investigar y presentar recetas tradicionales de países mediterráneos, fomentando la fluidez oral, la coherencia y el uso del español en registros formales, y describiendo procesos complejos.
 - El alumnado busca, prepara y expone recetas, practicando la expresión oral y escrita en contextos formales.

- Crear un producto audiovisual (*reel*) en español, integrando diferentes recursos multimodales (imagen, sonido, texto, voz) y respetando criterios técnicos y lingüísticos establecidos, produciendo contenidos adecuados al medio digital y su audiencia.
 - La tarea final consiste en la producción de un *reel* que sintetiza los aprendizajes y competencias desarrolladas.
- Participar en procesos de coevaluación y autoevaluación, reflexionando sobre el propio aprendizaje, la implicación personal y el trabajo en equipo, y expresando opiniones de forma constructiva.
 - Se incluyen rúbricas, dianas de autoevaluación y debates grupales para valorar el proceso y los productos finales.

4.5. Cronograma/resumen secuencia didáctica

Sesiones	Etapa KPF	Temática	Actividades
Sesión previa		Presentación del proyecto	Diálogo con el grupo/clase
Sesión 1	Experimentar	Introducción a la dieta mediterránea	<ul style="list-style-type: none"> - Primera toma de contacto. - Exploración visual. - Reflexión sobre sostenibilidad y alimentación responsable
Sesión 2	Conceptualizar	El mercado central como eje económico y social	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicación geográfica y simbólica. - Estructura del mercado. - Temporalidad y dieta mediterránea.
Sesión 3	Analizar	La dieta mediterránea como patrimonio cultural	<ul style="list-style-type: none"> - Vídeo Mediterranean Diet - Búsqueda de información y presentación de recetas.
Sesión 4	Aplicar	Creación de un <i>reel</i>	Guion y grabación
Sesión posterior		Evaluación	<ul style="list-style-type: none"> - Autoevaluación - Coevaluación - Heteroevaluación

Tab. 1. Cronograma/resumen secuencia didáctica

4.6. Desarrollo de la secuencia didáctica

4.6.1 Sesión previa. Presentación del proyecto ante el grupo/clase

Antes de iniciar la secuencia didáctica, se introducen las características principales del trabajo que se va a desarrollar. Se explica que para la propuesta didáctica que aquí

se plantea, se adopta el «marco para los procesos del conocimiento» establecido por el NLG (1996) y Cope y Kalantzis (2015), el cual orienta la labor docente a través cuatro actos pedagógicos fundamentales que tienen como finalidad involucrar activamente al alumnado. Estos cuatro actos son: experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar. Esta contextualización tiene un doble propósito: por un lado, informar desde el principio a los estudiantes sobre los distintos pasos del proceso de aprendizaje y, por otro, hacer explícito el producto final que deberán realizar. Para ello, se presentan los siguientes puntos como ejes centrales del proyecto:

- Temática: El proyecto se centra en la dieta mediterránea y los mercados municipales.
- Enfoque cultural: Se abordarán estos temas desde la perspectiva de la cultura de la cotidaneidad, analizando cómo influyen en la vida diaria de las personas, tanto a nivel social como lingüístico.
- Metodología: Se trabajará de manera interactiva, con un enfoque centrado en el estudiante. El profesor actuará como mediador, facilitando el aprendizaje a través de materiales multimodales que fomenten la reflexión y el desarrollo autónomo del conocimiento.
- Producto final: Los estudiantes deberán crear un *reel* de Instagram de 90 segundos, incorporando música y efectos. El contenido del *reel* deberá estar relacionado con los aspectos trabajados a lo largo de la secuencia didáctica.
- Evaluación: Al finalizar la secuencia, se llevará a cabo una coevaluación de los *reels* mediante una rúbrica previamente establecida. También se realizará una evaluación de los materiales empleados y del papel del profesor como mediador. Además, los estudiantes realizarán una autoevaluación para reflexionar sobre su implicación y su proceso de aprendizaje individual.

Finalmente, se acaba haciendo hincapié en que esta propuesta no solo promueve la adquisición de conocimientos sobre la dieta mediterránea y su importancia en la cultura española, sino que también fomenta el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de comunicar eficazmente en entornos digitales.

4.6.2 Sesión 1. Introducción a la dieta mediterránea. Experimentar

Esta sesión se fundamenta en el principio de «experimentar» del marco AmD y la pedagogía de las multiliteracidades, que sostiene que el aprendizaje se inicia a partir de la activación de los conocimientos previos y la conexión de estos con nuevas experiencias significativas. Al introducir a los estudiantes en la temática de la dieta mediterránea mediante recursos multimodales y preguntas abiertas, se fomenta un acercamiento activo y contextualizado, estableciendo un puente entre sus propios saberes y la nueva realidad cultural objeto de estudio.

De acuerdo con el enfoque socioconstructivista que vertebría el AmD, esta fase busca involucrar y motivar al alumnado, no sólo como receptores pasivos, sino como

agentes activos en el proceso de aprendizaje. Así, experimentar permite conectar la realidad cotidiana del estudiante con los contenidos, facilitando la aparición de preguntas y la exploración inicial que orientará el trabajo posterior sobre los ejes culturales y de sostenibilidad.

Sesión 1.1. Primera toma de contacto

Se inicia la sesión proyectando la siguiente imagen de una paella:



Fig. 1. Paella de marisco. Autor: Manuel Martín Vicente. Fuente: Wikipedia

A partir de esta imagen se le realiza las siguientes preguntas al grupo:

- ¿A qué tradición gastronómica asociarías este plato?
- ¿En qué otras cocinas del mundo es común el uso de arroz y productos del mar?
- ¿Qué otros platos típicos de la gastronomía española conoces?

Estas preguntas sirven para introducir el tema central de la secuencia didáctica: la dieta mediterránea y los mercados municipales. Además, se busca que los estudiantes reflexionen sobre el carácter global de esta dieta, reconociendo que no se limita a

España, sino que se extiende con diversas variaciones a diferentes países del mundo hispanohablante.

Sesión 1.2. Exploración visual

A continuación, se presentan dos vídeos² con enfoques complementarios:

- Vídeo 1: <https://www.tiktok.com/@josaharon/video/7259188602238700843?q=mercado%20central%20valencia&t=1745399581325>
- Vídeo 2: https://www.tiktok.com/@_anagildersleeve/video/7376725003762601262?q=mercado%20central%20valencia&t=1745399581325

Tras la visualización, los estudiantes comparten sus impresiones, sensaciones e ideas. Para guiar la discusión y fomentar el pensamiento crítico, se formulan las siguientes preguntas:

- ¿Encontráis los mismos productos en los lugares donde habitualmente hacéis la compra?
- ¿Existen mercados similares en vuestra localidad o país de origen?
- ¿Qué características destacaríais de los productos vendidos en un mercado municipal?
- ¿Qué aspectos culturales y sociales creéis que reflejan estos mercados?

Sesión 1.3. Reflexión sobre sostenibilidad y alimentación responsable

Para cerrar la sesión, se les presenta la siguiente imagen:



Fig. 2. De la granja a la mesa. Fuente: Comisión Europea

² Si los vídeos no estuvieran disponibles en el momento de la aplicación de la secuencia, se pueden buscar vídeos similares. Los vídeos, tanto en Tik Tok como en youtube, sobre el mercado central de Valencia son muy abundantes.

A partir de esta imagen, se promueve un debate en torno a los beneficios ambientales y de sostenibilidad de la dieta mediterránea y la compra en mercados municipales. Se formulan preguntas como:

- ¿Conoces el concepto kilómetro 0 en alimentación?
- ¿Conoces el concepto alimentos de temporada?
- ¿Sabes qué alimentos están ahora de temporada?
- ¿Por qué consumir alimentos de temporada y kilómetro 0 ayuda a la sostenibilidad del planeta?

Esta última parte permite que los estudiantes no solo reflexionen sobre la dieta mediterránea desde un punto de vista cultural, sino también desde una perspectiva ecológica, conectando la alimentación con la sostenibilidad y el impacto medioambiental de las decisiones de consumo.

4.6.3 Sesión 2: El mercado central como eje económico y social. Conceptualizar

En esta fase, la secuencia didáctica se alinea con el acto de «conceptualizar» del modelo de procesos de conocimiento, promoviendo la construcción guiada de marcos conceptuales mediante el uso de herramientas y materiales que facilitan el análisis y la estructuración de los contenidos. Las actividades propuestas, centradas en la contextualización de los mercados municipales y la temporalidad de los productos frescos, tienen como objetivo dotar al alumnado de instrumentos multimodales y culturales para interpretar los fenómenos tratados.

El marco de las multiliteracidades considera esencial que los estudiantes reconozcan y manejen los diferentes tipos de textos y entornos de aprendizaje, como mapas, imágenes, esquemas, etc. El papel del docente como mediador se evidencia aquí en el acompañamiento reflexivo y en el andamiaje para que el alumnado pueda comparar e incorporar nuevos conceptos y relaciones relevantes en torno a la temática de la dieta mediterránea y el mercado como espacio social.

Sesión 2.1. Ubicación geográfica y simbólica.

Se proyecta un mapa de *Google Maps* con la ubicación del Mercado Central de Valencia (Figura 3), destacando su proximidad a otros espacios emblemáticos:

- Lonja de la Seda (centro económico histórico)
- Ayuntamiento (poder administrativo)
- Catedral (poder religioso)
- Torres de Quart (símbolo defensivo)

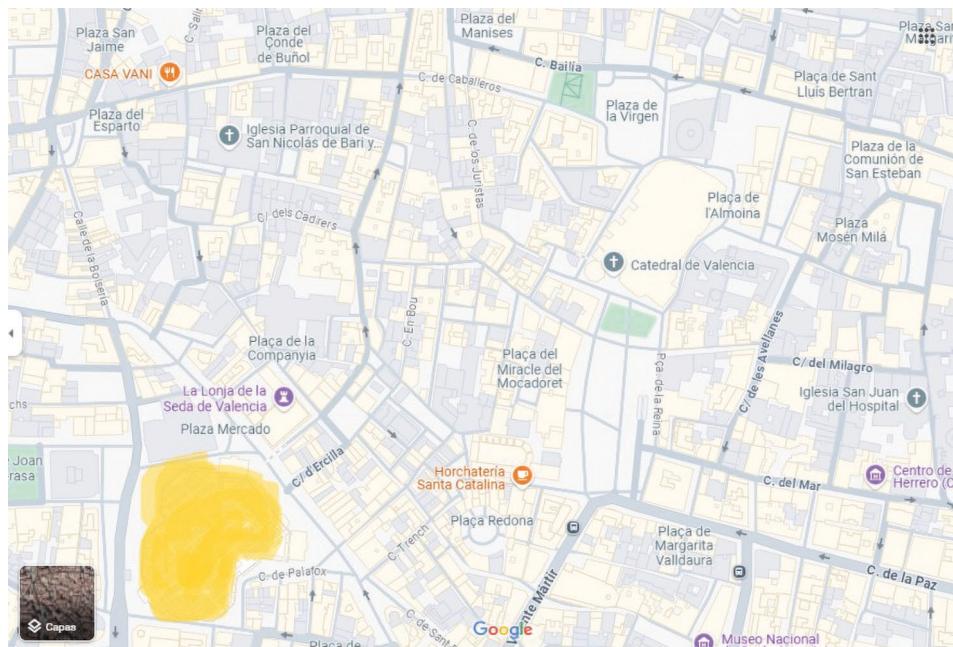


Fig. 3. Ubicación del mercado central. Fuente: *Google Maps*

A partir de esta imagen se les pide que calculen en *Google Maps* el tiempo que se tarda en llegar desde el Mercado Central a cada uno de estos lugares, respondiendo a las siguientes preguntas:

- ¿Qué relación tiene la ubicación del mercado con estos espacios de poder?
- ¿Por qué crees que el mercado se sitúa en el centro histórico?
- ¿Qué funciones sociales y económicas cumple el Mercado Central además de la venta de productos?

Reflexión colectiva: Se concluye que el mercado central no es solo un lugar donde comprar productos frescos, sino un nodo de interacción social y económica, vinculado a los ejes de poder tradicionales de la ciudad.

Sesión 2.2. Estructura del mercado

Se analiza el plano oficial del mercado (Figura 4) y se clasifican los puestos en dos categorías:

- Productos frescos (fruterías, pescaderías, carnicerías, etc.).
- Productos no perecederos (especias, conservas, etc.).
- Para ello se utiliza el siguiente plano:

Gremio

- Deseleccionar Todo
- Aves y derivados
- Caracoles
- Carnicería
- Casquería
- Charcutería y quesos
- Especias y herboristerías
- Frutas y verduras
- Frutos secos
-
- Gourmet, ultramarinos y congelados
- Panadería y pastelería
- Para tomar o llevar
- Perfumería
- Pescados y mariscos
- Productos internacionales
- Salazones y encurtidos

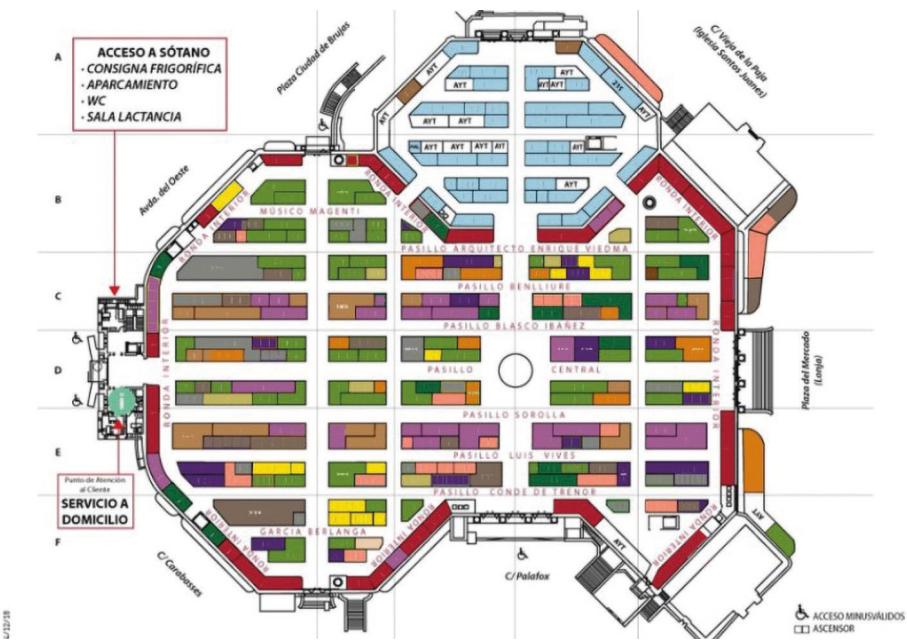


Fig. 4. Plano mercado central. Fuente: www.mercadocentralvalencia.es

Se formulan las siguientes tareas:

- Contabilizar el número de locales por categoría.
- Seleccionar 5 productos típicos de cada sección de productos frescos.
- Debate: ¿Cómo influye la organización del mercado en la experiencia del comprador?

Sesión 2.3. Temporalidad y dieta mediterránea

Una vez que se han sentado las bases de cómo está estructurado el mercado municipal y qué tipo de productos se venden, el siguiente paso es trabajar los productos propios de la dieta mediterránea que se pueden encontrar en los mercados dependiendo de la temporada. Para ello, se empieza con una reflexión conjunta a partir de las siguientes cuestiones que se plantean:

- ¿Qué productos de nuestra dieta (carne, pescado, verdura...) solo comemos cuando son de temporada? ¿Cuáles sí y cuáles no?
- ¿Qué ventajas tiene consumir productos frescos y locales?
- ¿Cómo contribuye el consumo de temporada al medio ambiente?

Tarea práctica: Los estudiantes diseñarán un calendario estacional de frutas, verduras y pescados en Canva usando las páginas web, <https://soydetemporada.es/> (frutas y verduras) y <https://pescadodetemporada.org/> (pescados). Deberán incluir imágenes, nombres de productos y beneficios nutricionales/ecológicos.

4.6.4 Sesión 3. La dieta mediterránea como patrimonio cultural. Analizar

Esta sesión responde al acto pedagógico de «analizar» propio de la pedagogía de las multiliteracidades, que focaliza el desarrollo de una mirada crítica sobre los textos y prácticas socioculturales vinculadas al patrimonio alimentario mediterráneo. A través del análisis de vídeos, recetas y presentaciones, se fomenta la reflexión sobre los valores y tradiciones que configuran la identidad cultural y gastronómica en diferentes países mediterráneos.

Se trabaja la competencia intercultural y la capacidad de los aprendientes para comparar y valorar distintas realidades culturales, evitando generalizaciones y estereotipos. Al trabajar específicamente la construcción de significado a partir de material auténtico y multimodal, se fortalece en el alumnado la competencia crítica y la habilidad para negociar significados en sociedades diversas.

Sesión 3.1. Vídeo *Mediterranean Diet*

Para contextualizar la actividad, se les proyecta este vídeo (<https://www.youtube.com/watch?v=XFIlgmwFzzk&t=249s>), realizado por siete países mediterráneos para la presentación de la candidatura de la dieta mediterránea a patrimonio cultural inmaterial de la humanidad. Su contenido se centra en las técnicas, conocimientos, rituales, símbolos y tradiciones relacionados con los alimentos y la cocina en los distintos países.

Sesión 3.2. Búsqueda de información y presentación de recetas.

Tarea:

- Los estudiantes buscan en las redes sociales o en Youtube una receta tradicional de cada uno de los países que aparecen en el vídeo: Chipre, Croacia, España, Grecia, Italia, Marruecos y Portugal. Esta receta debe ajustarse a los productos de temporada del momento de la implementación.
- Presentación oral. Cada estudiante muestra la receta de un país. El vídeo se visualizará sin voz y mientras se proyectan las imágenes, el estudiante explicará los distintos pasos de la receta practicando vocabulario específico.

4.6.5 Sesión 4. Creación de un *reel*. Aplicar

La sesión de «aplicar» representa la culminación del proceso de aprendizaje según el AmD, donde los conocimientos adquiridos se transforman en productos originales que integran los saberes, competencias y valores desarrollados a lo largo de la secuencia didáctica. El diseño y producción de un *reel* sintetiza el enfoque participativo y multimodal del marco teórico, situando al alumnado como autor y agente de su propio aprendizaje.

Esta fase enfatiza el carácter creativo y transferible del aprendizaje lingüístico y cultural, en línea con la pedagogía de las multiliteracidades y la competencia comunicativa intercultural. Mediante la aplicación práctica, los estudiantes consolidan su pensamiento crítico y capacidad para comunicar en contextos digitales reales, validando así la coherencia entre prácticas de aula y los principios pedagógicos que sustentan la propuesta.

Sesión 4.1. Guion y grabación

Finalmente, se les plantea a los estudiantes el producto final que cerrará la secuencia, la creación de un video de 60-90 segundos para Facebook y/o Instagram que incluya:

- Compra en el mercado: Se debe mostrar imágenes de productos frescos y locales e imágenes que hagan una idea del mercado como lugar de encuentro.
- Elaboración: Pasos clave de la receta.
- Resultado final: Presentación del plato.
- Requisitos técnicos:
- Debe integrar imágenes, música, voz en off (en español) y textos explicativos a lo largo del *reel*.
- Debe ser un plato que se encuadre dentro de la dieta mediterránea y realizado con productos de temporada comprados en un mercado municipal.
- Debe ajustarse a la estética y lenguaje de las redes sociales.

Para la evaluación de este producto audiovisual, se les proporciona la siguiente rúbrica:

ÍTEM EVALUABLE	4 EXCELENTE	3 SATISFACTORIO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Pronunciación y claridad	La pronunciación siempre es buena y siempre se vocaliza claramente	La pronunciación es buena la mayoría de las veces y se vocaliza claramente la mayoría de las veces	La pronunciación es buena la mitad del tiempo y se vocaliza claramente la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) La pronunciación es buena y casi nunca (o nunca) se vocaliza claramente
Sonido	El volumen del sonido siempre es correcto	El volumen del sonido es correcto la mayor parte del tiempo	El volumen del sonido es correcto la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) el volumen del sonido es correcto
Léxico	El léxico siempre es adecuado	El léxico es adecuado la mayor parte del tiempo	El léxico es adecuado la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) el léxico es adecuado
Adecuación lingüística	Los recursos lingüísticos usados siempre son correctos	Los recursos lingüísticos usados son correctos la mayor parte del tiempo	Los recursos lingüísticos usados son correctos la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) los recursos lingüísticos usados son correctos
Imágenes	Las imágenes siempre se ven nítidas y son de alta calidad	Las imágenes se ven nítidas y son de alta calidad la mayor parte del tiempo	Las imágenes se ven nítidas y son de alta calidad la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) las imágenes se ven nítidas ni son de alta calidad

Coherencia de los contenidos	Los contenidos siempre tienen una relación lógica con el proceso	Los contenidos tienen una relación lógica con el proceso la mayor parte del tiempo	Los contenidos tienen una relación lógica con el proceso la mitad del tiempo	Casi nunca (o nunca) Los contenidos tienen una relación lógica con el proceso
------------------------------	--	--	--	---

Tab. 2. Rúbrica evaluación *reel*. Fuente: elaboración propia

Esta rúbrica ha sido elaborada teniendo en cuenta los siguientes factores:

- Coherencia con la competencia comunicativa: los criterios de pronunciación, lenguaje, y adecuación lingüística responden directamente a los componentes de la competencia comunicativa del Plan Curricular del Instituto Cervantes. Estos criterios evalúan no solo la corrección formal, sino también la efectividad comunicativa del mensaje oral, un aspecto esencial en contextos reales de uso como redes sociales
- Integración de dimensiones multimodales: la rúbrica incluye ítems como imágenes y sonido, que reconocen la naturaleza multisensorial de los productos audiovisuales. Evaluar la calidad visual, el volumen, y la nitidez permite valorar el dominio del estudiante sobre los recursos digitales y su capacidad para integrarlos con el mensaje lingüístico,
- La escala de 4 niveles (Excelente, Satisfactorio, Mejorable, Insuficiente) combina descriptores conductuales precisos y observables. Esta estructura facilita la valoración objetiva y coherente entre diferentes evaluadores.
- Enfoque comunicativo y expresivo: los criterios de coherencia de contenidos y adecuación del lenguaje promueven la creatividad y la intencionalidad comunicativa, esenciales en un *reel* para Facebook o Instagram. El estudiante debe demostrar no solo dominio del idioma, sino también una capacidad de adaptación al registro, público y propósito.
- Adecuación a la tarea y duración: por tratarse de un *reel* de 60-90 segundos, la rúbrica evalúa aspectos esenciales y alcanzables dentro de ese formato: claridad, pronunciación, calidad técnica y coherencia del mensaje.

4.6.6 Sesión final de evaluación

En esta última sesión se pretende, por un lado, establecer un diálogo conjunto que sirva para sintetizar lo que se ha trabajado durante la secuencia y, por otro lado, realizar una evaluación que sirva para tres concretar tres aspectos: el grado de consecución de objetivos que ha tenido el producto final (coevaluación), la opinión de los estudiantes acerca de la metodología y materiales empleados a lo largo de las actividades (heteroevaluación) y el nivel de implicación y trabajo del alumnado (autoevaluación).

En primer lugar, se visualizarán conjuntamente los reels de todos los alumnos y se evaluarán mediante la rúbrica por parte de los compañeros. Una vez evaluada la rúbrica, se plantearán las siguientes preguntas en grupo-clase para profundizar en la reflexión y evaluación sobre estos productos finales:

- ¿Qué *reel* refleja mejor el ambiente del mercado como lugar de encuentro y de cohesionador social? ¿Por qué?
- ¿Qué receta es la que mejor se adapta a los estándares de frescura, proximidad y estilo de vida saludable de la dieta mediterránea? ¿Por qué?
- ¿Qué *reel* es más llamativo, divertido y atrayente? ¿Por qué?

A continuación, se realizará la evaluación de la metodología, de los materiales empleados y de la figura del profesor como mediador a lo largo de la secuencia. En primer lugar, se les pedirá a los estudiantes que completen la siguiente rúbrica:

ÍTEM EVALUABLE	4 EXCELENTE	3 ADECUADO	2 MEJORABLE	1 INSUFICIENTE
Coherencia del planteamiento metodológico	Se ha aplicado con rigor una metodología activa y coherente con los objetivos didácticos; se ha fomentado la participación, la reflexión y la autonomía en el aprendizaje	Se ha utilizado una metodología adecuada y participativa, aunque ha habido momentos puntuales de menor coherencia o dinamismo.	La metodología ha sido parcialmente adecuada; se ha priorizado la transmisión de contenidos sobre la interacción o la construcción activa del aprendizaje.	La metodología ha sido inapropiada o incoherente con los objetivos; ha predominado la instrucción pasiva sin espacios de interacción.
Diversidad y adecuación de los materiales	Los materiales han sido variados, inclusivos y auténticos; han conectado con los intereses de los aprendientes y han estimulado múltiples habilidades lingüísticas y culturales.	Los materiales han sido adecuados e interesantes, aunque algo limitados en diversidad o integración de destrezas.	Los materiales han cubierto solo algunos objetivos o han resultado poco atractivos; han mostrado escasa relación con la realidad.	Los materiales han sido inadecuados, descontextualizados o no han favorecido el aprendizaje comunicativo.
Integración de tecnología y recursos visuales	Se ha integrado de forma crítica y creativa los recursos digitales o visuales; su uso ha potenciado claramente la interacción y la comprensión	Se han utilizado recursos tecnológicos y visuales de forma funcional, aunque sin aprovechar plenamente su potencial comunicativo.	Los recursos se han empleado de manera ocasional o poco efectiva; su integración con la tarea ha sido limitada.	Los recursos no se han utilizado o se han usado de forma inadecuada; su empleo ha obstaculizado la comunicación o la comprensión.
Secuencia y coherencia interna de la unidad	La secuencia didáctica ha presentado una progresión clara, coherencia interna y equilibrio entre comprensión, producción e interacción.	La secuencia ha mantenido una lógica clara, aunque ha presentado pequeños desequilibrios entre actividades o fases.	La progresión ha sido poco clara o discontinua; algunas actividades no han contribuido al objetivo final.	La secuencia ha carecido de estructura coherente; las actividades han aparecido desordenadas o sin propósito.

Papel del profesor como mediador	El profesor ha guiado, apoyado y adaptado la interacción según el nivel y necesidades del grupo; ha fomentado la negociación del significado y la reflexión metalingüística.	El profesor ha facilitado eficazmente el trabajo del grupo, aunque ha intervenido en exceso o con limitaciones ocasionales en la adaptación al nivel.	El profesor ha intervenido principalmente de forma directiva, con escasa mediación o personalización.	El profesor no ha mediado; su intervención ha sido autoritaria, confusa o insuficiente para guiar el aprendizaje.
Retroalimentación y acompañamiento formativo	Se ha proporcionado retroalimentación continua, precisa y orientada al progreso; se ha estimulado la autorregulación y la autoevaluación del estudiante.	Se ha ofrecido retroalimentación regular y constructiva, aunque no siempre se ha fomentado la reflexión o la autoevaluación.	La retroalimentación ha sido esporádica o descriptiva, sin orientación clara al aprendizaje.	No se ha ofrecido retroalimentación o esta ha resultado imprecisa, tardía o desmotivadora.

Tab. 3. Rúbrica evaluación secuencia. Fuente: elaboración propia

Esta rúbrica ha sido elaborada teniendo en cuenta los siguientes factores:

- Integralidad y enfoque multidimensional: la rúbrica abarca las tres dimensiones fundamentales en el proceso educativo: la metodología docente, que valora la coherencia y dinamismo pedagógico; los materiales didácticos, evaluando su diversidad, adecuación y conexión con los intereses del alumnado; y la mediación del docente, incluyendo su capacidad para guiar, adaptar y fomentar la interacción y reflexión.
- Claridad y especificidad de descriptores: Cada nivel de desempeño presenta indicadores observables y medibles. Los descriptores evitan ambigüedades, detallando qué implica el logro de cada nivel, desde lo excelente hasta lo insuficiente.
- Alineación con el enfoque comunicativo y competencias: La rúbrica prioriza la participación activa, la autonomía del estudiante, la integración de recursos variados y la reflexión metalingüística, aspectos claves en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. Además, el papel del profesor como mediador se vincula con la facilitación del aprendizaje significativo y la negociación del significado oral y escrito.
- Evaluación formativa y progresiva: Incluye la valoración de la retroalimentación y del impacto en el aprendizaje, promoviendo un modelo formativo donde la retroalimentación y la autorregulación son esenciales para el desarrollo continuo de competencias.

Una vez completada la rúbrica, se establecerá un diálogo con los estudiantes para profundizar en su percepción sobre la metodología empleada y sobre la labor del profesor a lo largo de la secuencia. Para guiar este diálogo, se propondrán las siguientes preguntas:

- ¿Creéis que hacer un *reel* como tarea final es motivador y productivo para el aprendizaje? ¿Por qué?
- ¿Creéis que el profesor os ha ayudado lo suficiente a lo largo de la secuencia o habéis echado de menos más explicación directa por su parte?
- ¿Creéis que la información que se os ha ido proporcionando y la forma en cómo se ha proporcionado han sido adecuadas para el aprendizaje? ¿Qué aspectos de lo trabajado cambiaríais?

Finalmente, se les planteará a los estudiantes que valoren su propio trabajo e implicación mediante una diana de autoevaluación:

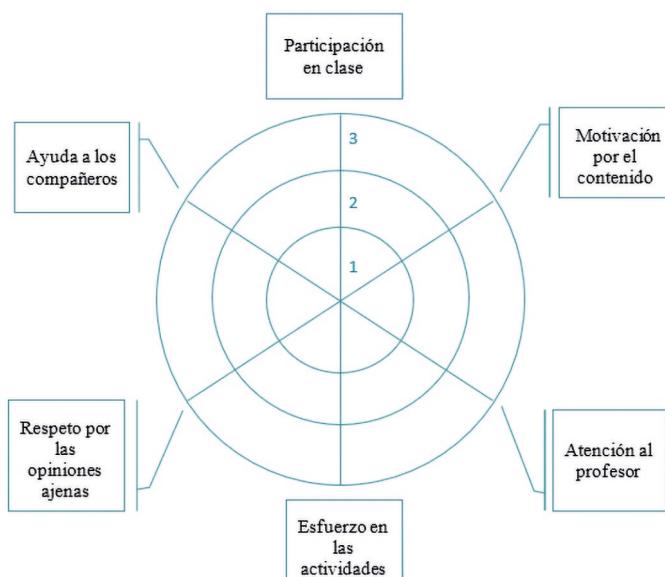


Fig. 5. Diana autoevaluación. Fuente: elaboración propia

El uso de esta diana de autoevaluación al final de la secuencia de aprendizaje permite que los estudiantes reflexionen sobre su propio trabajo y grado de implicación en la secuencia, promoviendo la metacognición. Este recurso ofrece diversos beneficios, entre los cuales pueden destacarse dos:

- Fomenta la autoexploración y responsabilidad en el aprendizaje por parte del alumnado: los estudiantes actúan como evaluadores de su propio desempeño y actitudes, identificando áreas para mejorar y reforzando su autonomía y compromiso.
- Facilita al profesorado obtener información sobre la percepción del alumnado respecto a aspectos actitudinales y funcionales: se puede usar la información para ajustar estrategias pedagógicas, brindar retroalimentación personalizada y potenciar un ambiente de aprendizaje colaborativo y reflexivo.

5. CONCLUSIONES

El presente trabajo ha tenido como objetivo analizar el potencial pedagógico del AmD en la enseñanza de español como LA en entornos digitales, poniendo el foco en su capacidad para integrar el componente intercultural y multimodal en el proceso formativo. Asimismo, se ha mostrado una propuesta didáctica basada en la dieta mediterránea y los mercados municipales con la finalidad de mostrar cómo este enfoque puede aplicarse de forma práctica y contextualizada.

Los resultados del análisis permiten afirmar que el AmD constituye una estrategia didáctica eficaz para responder a las demandas de la enseñanza de lenguas en la era digital. En primer lugar, favorece la participación del alumnado mediante el trabajo por proyectos, la reflexión y la creación de productos multimodales. En segundo lugar, promueve el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales, al situar al estudiante ante situaciones de aprendizaje auténticas donde la lengua se usa como medio tanto para explorar aspectos culturales como para construir significado. Finalmente, potencia la autonomía y la autorregulación, dado que el proceso de diseño implica tomar decisiones, evaluar el propio aprendizaje y aplicar los conocimientos adquiridos a nuevos contextos.

La propuesta didáctica desarrollada demuestra que los cuatro actos pedagógicos del AmD –experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar– ofrecen una estructura flexible para diseñar experiencias significativas. El trabajo con la dieta mediterránea como eje temático ha permitido comprobar cómo los contenidos culturales pueden abordarse desde una perspectiva crítica y conectar el aula con realidades sociales y ecológicas contemporáneas. De este modo, los estudiantes no solo amplían su repertorio léxico y cultural, sino que también reflexionan sobre valores como la sostenibilidad, la identidad y la diversidad cultural.

En cuanto a la dimensión intercultural, los resultados apuntan a que el AmD favorece una pedagogía que facilita un espacio de encuentro donde las lenguas y culturas del alumnado se reconocen como recursos para el aprendizaje. Al invitar a los estudiantes a diseñar, reinterpretar y crear materiales propios, el enfoque contribuye a desarrollar una conciencia intercultural crítica, basada en el respeto y la comprensión de la alteridad. La creación, en este caso, de un *reel* audiovisual como producto final simboliza esta integración entre lo lingüístico, lo visual y lo cultural, lo que contribuye a que el alumnado exprese su voz y su identidad en la lengua meta.

Desde una perspectiva docente, el artículo reafirma la importancia del rol mediador del profesorado, entendido como diseñador de experiencias de aprendizaje y facilitador de la reflexión intercultural. Este rol implica acompañar al alumnado en la lectura crítica de textos multimodales, guiar la interpretación de los significados culturales y promover el uso ético y creativo de los recursos digitales. La secuencia didáctica aquí descrita ofrece un modelo adaptable a diferentes niveles y contextos de enseñanza que demuestran que el AmD puede aplicarse eficazmente tanto en entornos presenciales como virtuales.

En definitiva, se ha evidenciado que se han alcanzado satisfactoriamente los objetivos planteados. El AmD constituye un marco pedagógico coherente con los principios de la Pedagogía de las Multiliteracidades que se puede aplicar a la enseñanza de español como LA. Asimismo, se ha mostrado que la incorporación de la interculturalidad y la multimodalidad potencia la motivación y el compromiso del alumnado, al tiempo que contribuye a formar aprendices críticos, autónomos y culturalmente competentes. Como línea de investigación futura sería conveniente ampliar este estudio mediante la implementación de experiencias similares en otros niveles de competencia y contextos institucionales, así como explorar el potencial de este enfoque para la evaluación formativa y la educación intercultural en línea. El AmD, por tanto, representa un marco sólido y flexible que sitúa al estudiante como diseñador de significados (*meaning maker*) y al docente como facilitador de experiencias que transforman el aula en un espacio intercultural de creación y reflexión crítica.

BIBLIOGRAFÍA

- Barret, Martyn, Byram, Michael, Lázár, Ildikó, Mompoint-Gaillard, Lazar y Philippou, Stravoula (2014): *Developing intercultural competence through education*. Pestalozzi Series, 3. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Disponible en: <<https://rm.coe.int/16808ce258>>
- Brophy, Jere (2002): *Social Constructivist Teaching: Affordances and Constraints*. Emerald Publishing Limited, Leeds.
- Byram, Michael (1997): *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, Clevedon/Bristol.
- Byram, Michael (2008): *From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship: Essays and Reflections*. Multilingual Matters, Clevedon/Bristol.
- Cabrera, Lucía (2024): «Cultura y competencia comunicativa intercultural en los manuales de español como lengua extranjera», *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 2 (11), pp. 215–230. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/23247797.2024.2421669>>
- Chacón-Cuberos, Ramón, Castro-Sánchez, Manuel, Muros-Molina, José Joaquín, Espejo-Garcés, Tamara, Zurita-Ortega, Félix y Linares-Manrique, Marta (2016): «Adhesión a la dieta mediterránea en estudiantes universitarios y su relación con los hábitos de ocio digital», *Nutrición Hospitalaria*, núm. 2 (33), pp. 405-410. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.20960/nh.124>>
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2000): *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures*. Routledge, Oxford. Disponible en: <<https://doi.org/10.4324/9780203979402>>
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2009): «‘Multiliteracies’: New Literacies, New Learning», *Pedagogies: An International Journal*, (4), pp. 164–95. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/15544800903076044>>

- Cope, Bill y Kalantzis, Mary (2015): *A Pedagogy of Multiliteracies. Learning by design.* Palgrave and Macmillan, Nueva York. Disponible en: <<https://doi.org/10.1057/9781137539724>>
- Giraldo-Cadavid, Diana (2022): «Retos y estrategias pedagógicas en la enseñanza escolar con medios digitales», *Praxis y Saber*, núm. 33 (13). Disponible en: <<https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n33.2022.12466>>
- González, Yerai (2015): «Los actos de habla indirectos desde la óptica de la cultura comunicativa», *Foro de Profesores de E/LE*, núm. 11, pp. 141-150. Disponible en: <<https://ojs.uv.es/index.php/foroele/article/view/7111/9350>>
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/>
- Instituto Cervantes, (2012): *Las competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras.* Instituto Cervantes. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/competencias/modelo.htm>
- Johnson, David y Johnson, Roger (2009): «An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning», *Educational Researcher*, núm. 5 (38), pp. 365-379. Disponible en: <<https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>>
- Kalantzis, Mary; Cope, Bill y Zapata, Gabriela (2019): *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica.* Octaedro, Barcelona.
- Kern, Richard (2000): *Literacy and language teaching.* Oxford University Press, Oxford.
- Kramsch, Claire (1998): *Language and Culture.* Oxford University Press, Oxford.
- Kramsch, Claire (2013): «Culture in Foreign Language Teaching», *Iranian Journal of Language Teaching Research*, núm. 1 (1), pp. 57-78.
- Kress, Gunther (2010): *Multimodality: Social Semiotic Approach to Contemporary Communication.* Routledge, Nueva York.
- Kumaravadivelu, Braj (2003): *Beyond methods: macrostrategies for language teaching.* Yale University Press, New Haven y Londres.
- Lacorte, Manel y Reyes-Torres, Agustín (2021): *Didáctica del español como 2/L en el siglo XXI.* Arco/Libros, Madrid.
- López-Sánchez, Ana (2014): «Hacia una pedagogía para la multialfabetización: El diseño de una unidad didáctica inspirada en las propuestas del New London Group», *Hispania*, núm. 2 (97), pp. 281-297. Disponible en: <<https://www.jstor.org/stable/24368778>>
- Menke, Mandy R. y Paesani, Kate (2019): «Analyzing foreign language instructional materials through the lens of multiliteracies framework», *Language, Culture and Curriculum*, núm. 1 (32), pp. 34-49. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/07908318.2018.1461898>>
- Mills, Kathy A., Unsworth, Len y Scholes, Laura (2023): *Literacy for Digital Futures Mind, Body, Text.* Routledge, Nueva York.
- Moreno, Rosa María y Atienza, Encarna (2016): «Abordar la interculturalidad en el aula desde el desarrollo de la competencia intercultural del profesorado», *MarcoELE, Revista de Didáctica de Español Lengua Extranjera*, núm. 22, pp. 1-24. Disponible en: <https://marcoele.com/descargas/22/moreno-atienza_interculturalidad.pdf>

- Muñoz-Basols, Javier, Fuertes, Mara y Cerezo, Luis (2024): *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Routledge, Londres.
- New London Group (1996): «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing social futures», *Educational Review*, núm. 1 (66), pp. 60-93. Disponible en: <<https://doi:10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u>>
- Paesani, Kate y Menke, Mandy (2023): *Literacies in Language Education: A Guide for Teachers and Teacher Educators*. Georgetown University Press, Washington.
- Paricio, María Silvina (2014): «Competencia intercultural en la enseñanza de lenguas extranjeras», *Porta Linguarum*, núm. 21, pp. 215-226. Disponible en: <https://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero21/14%20%20Silvina.pdf>
- Reyes-Torres, Agustín y Lacorte, Manuel (2024): «La Pedagogía de las Multiliteracidades en la Didáctica del español como L2: una aproximación a la creación activa de significado», *Didáctica. Lengua y Literatura*, (36), pp. 27-37. Disponible en: <<https://doi.org/10.5209/dill.84478>>
- Reyes-Torres, Agustín y Portalés, Matilde (2020): «A Multimodal Approach to Foster the Multiliteracies Pedagogy in the Teaching of EFL through Picturebooks: The Snow Lion», *Atlantis*, núm. 1 (42), pp. 94-119. Disponible en: <<https://doi.org/10.28914/Atlantis-2020-42.1.06>>
- Rose, David H. y Meyer, Anne (2002): *Teaching every student in the digital age: Universal design for learning*. Association for Supervision & Curriculum Development, Arlington.
- Sans, Neus y Miquel, Lourdes (2004): «El componente cultural: Un ingrediente más en las clases de lengua», *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, núm. 0.
- Serra-Majem Lluis y Ortiz-Andrellucchi, Adriana (2018): «La dieta mediterránea como ejemplo de una alimentación y nutrición sostenibles: enfoque multidisciplinar», *Nutrición Hospitalaria*, núm. 4 (35), pp. 96-101. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.20960/nh.2133>>
- Solís, Litza (2012): «La enseñanza de la competencia intercultural en el aula de E/LE: Consideraciones didácticas para programas de inmersión lingüístico-cultural (PILC)», *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, núm. 11, pp. 1-12. Disponible en: <<https://doi.org/10.26378/rnlael611181>>
- Tavares, Vander (2024): *Social Justice through Pedagogies of Multiliteracies. Developing and Strengthening L2 Learner Agency and Identity*. Routledge, Nueva York.
- Tzirides, Anastasia O, Saini, Akash K., Cope, Bill, Kalantzis, Mary y Searsmith, Duane (2023): «Cyber-Social Research: Emerging Paradigms for Interventionist Education Research in the Postdigital Era», en Petar Jandrić, Alison MacKenzie y Jeremy Knox (eds.), *Constructing Postdigital Research. Postdigital Science and Education*. Springer, Cham. Disponible en: <https://doi.org/10.1007/978-3-031-35411-3_5>
- UNESCO (2017): *Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. UNESCO, París. Disponible en: <<https://doi.org/10.54675/CGBA9153>>

- Vázquez, Graciela; Lacorte, Manel (2019): «Métodos y enfoques para la enseñanza», en Javier Muñoz-Basols, Elisa Gironzetti y Manel Lacorte (coords.), *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching*, Routledge, Londres, pp. 11-15.
- Warner, Chantelle y Dupuy, Beatrice (2018): «Moving toward Multiliteracies in Foreign Language Teaching: Past and present perspectives ... and beyond», *Foreign Language Annals*, núm. 1 (51), pp. 116-128. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/flan.12316>>
- Westby, Carol (2010): «Multiliteracies: the changing World of Communication», *Topics in Language Disorders*, núm. 30 (1), pp. 64-71. Disponible en: <<https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3181d0a0ab>>
- Zapata, Gabriela (2022): *Learning by Design and Second Language Teaching: Theory, Research and Practice*. Routledge, Nueva York.

ANÁLISIS CRÍTICO DEL TRATAMIENTO DE LA VARIACIÓN LINGÜÍSTICA EN MANUALES DE ENSEÑANZA DE ELE ESPAÑOLES Y ESTADOUNIDENSES¹

CRITICAL ANALYSIS OF LINGUISTIC VARIATION IN SPANISH AND US SPANISH LANGUAGE TEACHING TEXTBOOKS

ANDREA SÁNCHEZ VICENTE

Universidad Isabel I

Resumen

El objetivo del presente trabajo es analizar qué variedades lingüísticas se incluyen en cuatro manuales de enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), dos manuales publicados en España y dos publicados en Estados Unidos, y de qué forma se emplean. Además, se comparan los resultados y se examinan las implicaciones de estos usos, así como lo que subyace tras las elecciones tomadas. Se concluye que los manuales estadounidenses utilizan más variación y la presentan más explícitamente que los manuales españoles.

Palabras clave: variación, ELE, manuales, sociolingüística, análisis

Abstract

The objective of this article is to analyze linguistic variation in four Spanish language teaching textbooks (two published in Spain and two published in the United States). The results of the study are compared, and the implications and motivations of the selection of linguistic varieties are examined. The analysis indicates that US textbooks exhibit a greater degree of variation and present it in a more explicit manner compared to their Spanish counterparts.

Key words: variation, Spanish, textbooks, sociolinguistics, analysis

1. INTRODUCCIÓN

La primera pregunta que surge (o debería surgir) antes de enfrentarse al reto de enseñar español como lengua extranjera (ELE) es la de qué variedad se va a emplear y enseñar en el aula, es decir, la de qué español enseñar. Igualmente, este interrogante debería aparecer (y de una manera más notable) cuando se diseñan y crean los manuales que se encaminan a este mismo fin.

1 Correo-e: andrea.sanvic@gmail.com. Recibido: 21-04-2025. Aceptado: 22-09-2025.

Esto está motivado por el hecho de que esta decisión está repleta de numerosas implicaciones relacionadas con las ideologías lingüísticas imperantes y con las jerarquías dialectales que se dan como consecuencia de la geopolítica de la lengua, el imperialismo lingüístico, el capital lingüístico y el valor simbólico que adquieren las distintas variedades del español (como han estudiado previamente Andión Herrero, 2009, 2019; Barkanyi y Fuertes Gutiérrez, 2019; Hernández Muñoz et al., 2021; entre otros). Así pues, debido a cuestiones políticas y de poder (en su mayoría), no todas las variedades lingüísticas se perciben de la misma forma ni detentan una consideración similar, sino que unas prevalecen sobre otras y gozan de un mayor estatus. Por ejemplo, en el caso del español, la variedad peninsular (y, en concreto, la centro-norte peninsular) ha tenido tradicionalmente más prestigio que las variedades hispanoamericanas, además de que sus rasgos lingüísticos (como el uso de *vosotros*) se han enseñado de manera más extensa y generalizada en los materiales didácticos (Santiago Andrés, 2015; Cazorla Vivas, 2017; Caro Reina y López Pacheco, 2023), a pesar de que es un uso minoritario en cuanto a número de hablantes.

En este sentido, en los últimos años, los análisis críticos acerca del español y su variación han cobrado una importancia más acusada y se les ha prestado una mayor atención en los estudios y publicaciones sobre la enseñanza de ELE, tal y como lo demuestran distintos números monográficos y congresos que se han centrado en ello, entre los que se encuentran el segundo volumen de 2019, 2023 y 2024 del *Journal of Spanish Language Teaching*, dedicados, respectivamente, a «El español en la era global: ideología, modelos de lengua y diseño curricular»; a la «Descolonización de la enseñanza del español y justicia social: enfoques, competencias y propuestas de aplicación»; y a las «Aproximaciones críticas al libro de texto en la enseñanza del español»; así como los monográficos *La diversidad del español y su enseñanza* (Hernández Muñoz et al., 2021) y *Variación lingüística en el aula de español* (Herrera Jiménez, 2024); sin olvidar el XI Congreso Internacional de la ASELE, que ya en el año 2000 se preocupó por la cuestión de «¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros».

De este modo, el presente trabajo se enmarca en esta línea de investigación, puesto que su principal objetivo es analizar críticamente cuatro manuales de enseñanza de español como lengua extranjera para, por un lado, examinar qué variedades lingüísticas (diatópica, diafásica, diastrática y diacrónica) se emplean en ellos y cómo lo hacen y, por otro, discernir las implicaciones que esto conlleva y lo que hay detrás de las decisiones tomadas al respecto. En concreto, se revisarán dos libros publicados en España –*Nuevo Prisma, nivel B2* (Equipo Nuevo Prisma, 2015), de la editorial Edinumen, y *Vitamina C1* (Sarralde et al., 2021a), de SGEL– y dos publicados en Estados Unidos –*Puntos de partida* (Dorwick et al., 2012), de McGraw-Hill, y *Exploraciones, curso intermedio* (Blitt et al., 2015), de Cengage– para poder comparar las semejanzas y diferencias encontradas y explicarlas en su contexto. Dos de ellos (*Nuevo Prisma, nivel B2* y *Exploraciones*) se dirigen a estudiantes de nivel intermedio, mientras que *Vitamina C1* se destina a uno avanzado y *Puntos de partida* a uno inicial. La elección de estos materiales se ha guiado por el propósito de contrastar manuales diseñados, publicados y destinados a zonas

geográficas distintas, en territorio europeo y no europeo, para poder comprobar si hay disimilitudes sustanciales entre ellos influidas por este factor. Igualmente, dentro de todas las posibilidades de libros de texto españoles y estadounidenses, se han escogido estos cuatro por ser de los más renombrados y empleados en uno y otro país en la enseñanza para adultos, además de que se había trabajado previamente con ellos en el aula de ELE y, por lo tanto, se conocía y dominaba su contenido.

Por su parte, se ha decidido analizar el uso que se hace de los cuatro tipos de variación lingüística y no solo de la variación dialectal (como suele ser lo común en este tipo de estudios), puesto que se considera que la pregunta sobre qué español enseñar y las implicaciones que conlleva no afectan únicamente a una cuestión geográfica, sino que también las elecciones sobre el resto de las variedades pueden aportarnos una información valiosa a este respecto: la norma que se selecciona y emplea en los manuales no solo tiene unas marcas diatópicas, sino también diafásicas, diastráticas y diacrónicas, ya que se adscribe a un cierto tipo de situación comunicativa, a un nivel socioeducativo y a una época concreta. Además, a pesar de que la enseñanza de la variación diastrática y diacrónica no son el foco en las clases de ELE, no es menos cierto que en los materiales destinados a este fin aparecen algunos apuntes sobre estos aspectos, aunque sea de forma minoritaria. Por esta causa, se estima conveniente examinar cómo se manejan todos los tipos de variación y lo que conllevan los distintos empleos. Desde este punto de vista, el enfoque que se ha aplicado es en cierta manera novedoso, ya que las investigaciones previas se han centrado, principalmente, en la variación diatópica o, en todo caso, en la variación según los distintos niveles de la lengua (variación fonética o morfo-sintáctica, por ejemplo). Al abordar esta cuestión desde una perspectiva general, que engloba todas las tipologías, se rellena el hueco dejado por la crítica en este sentido y permite tener una visión más completa sobre ello.

El artículo se ha organizado de la siguiente manera: a esta introducción, le sigue un apartado en el que se aborda el estado de la cuestión sobre el tema examinado, así como unas aclaraciones terminológicas sobre el marco teórico y los principales conceptos que se emplearán. A continuación, se expondrá el análisis, dividido y explicado en cada uno de los cuatro manuales. Por último, se incluye la comparación e interpretación de los resultados y sus implicaciones, para terminar con las conclusiones.

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN

En este apartado se presentarán, por un lado, algunas aclaraciones terminológicas relacionadas con el acercamiento teórico del artículo; y, por otro, se desarrollará el estado de la cuestión del tema, en el que se revisarán los aspectos fundamentales que otros investigadores han estudiado.

Así pues, antes de llevar a cabo el análisis de los manuales, es necesario explicar algunos términos que son claves en este trabajo y cómo se han entendido para su realización. En primer lugar, su planteamiento gira alrededor del concepto de *variación lingüística*, que es una noción central de la sociolingüística y hace referencia al hecho de

emplear formas lingüísticas diferentes, pero manteniendo el mismo significado. Según el *Diccionario de términos clave de ELE* (Martín Peris, 2008):

Se entiende por variación lingüística el uso de la lengua condicionado por factores de tipo geográfico, sociocultural, contextual o histórico. La forma como los hablantes emplean una lengua no es uniforme, sino que varía según sus circunstancias personales, el tiempo y el tipo de comunicación en que están implicados. En función del factor que determina el distinto empleo de una misma lengua, se consideran varios tipos de variaciones: la variación funcional o *diafásica*, la variación sociocultural o *diastrática*, la variación geográfica o *diatópica* y la variación histórica o *diacrónica*.

Por ejemplo, en España utilizamos la palabra *coche*, mientras que en muchas zonas de Hispanoamérica utilizan la voz *carro* o *auto* para aludir a este tipo de vehículo. Cada una de las formas empleadas (en este caso, *coche*, *carro* y *auto*) es una *variante lingüística* diferente. Además, tal y como se explica en la cita, esta variación viene determinada por distintas *variables*: si depende del lugar geográfico (como en el ejemplo anterior) se denomina *variación diatópica o geográfica*; si lo hace de la situación comunicativa, *diafásica o funcional*; si cambia conforme al nivel socioeducativo del hablante, *diastrática o sociocultural*; y si es según el momento cronológico en el que se está, *diacrónica o histórica*. El conjunto de todas estas variaciones o rasgos usados por una misma comunidad de hablantes se denomina *variedad lingüística* y existen unas subdivisiones análogas a las que se han explicado previamente (las variedades diatópicas también se conocen como *dialectos*; las diafásicas, *registros*; las diasatráticas, *niveles*; y las diacrónicas, *etapas*). Dentro de todas las que se pueden emplear, existe una, que es la que tiene el prestigio dentro de una comunidad de habla, que se conoce como *variedad estándar*. Esta es la que tiene la menor variación lingüística y el mayor alcance y es una variedad artificial y escrita que surge después de un proceso deliberado de selección, codificación, elaboración y aceptación. Sin embargo, hay que puntualizar que, en el caso del español, existen varios núcleos de prestigio, lo que la convierte en una lengua pluricéntrica (Clyne, 1992), ya que se dan distintas normas cultas de referencia en sus respectivos dominios idiomáticos.² Por último, en el ámbito de la enseñanza de lenguas, se maneja el concepto de *variedad preferente*, que es la que se escoge y emplea como modelo para enseñar en el aula (Andión Herrero, 2007).

En los últimos años, las cuestiones sobre variación lingüística han ganado atención en los trabajos que se centran en la enseñanza de español como lengua extranjera y en la enseñanza de español como segunda lengua (L2). Sin embargo, la pregunta sobre qué español enseñar no es algo nuevo en este campo, sino que lleva ocupando, desde hace décadas, páginas de estudio (Martín Zorraquino y Díez Pelegrín, 2000; Moreno Fernández, 2000; Andión Herrero, 2007, 2009; entre otros muchos).

En estas primeras investigaciones sobre el tema, que se podrían denominar más tradicionales, el enfoque está orientado de una manera descriptiva, reconociendo la existencia de la variedad (y la variación) en el español y reflexionando sobre las implicaciones que esto entraña para su enseñanza, además de sobre qué variedad se emplea en la práctica en las aulas y sobre cuál se debería utilizar, pero sin focalizarse

2 Para más información sobre el pluricentrismo de la lengua española, se puede consultar Méndez García de Paredes (2009), Amorós Negre (2012) o Lebsanft et al. (2012), entre otros.

en las causas de estas elecciones ni en lo que subyace tras ellas. Por una parte, en Martín Zorraquino y Díez Pelegrín (2000), se recogen los trabajos presentados en el XI Congreso de ASELE, dedicado a la norma y variación lingüísticas en la enseñanza de ELE. En ellos, se estudia, sobre todo, la variación léxica, aunque también se analiza el voseo en las clases de español o la variación diafásica. Por otra parte, Moreno Fernández (2000) aborda qué modelo de español es el más adecuado para las aulas, teniendo en cuenta tanto la variedad geolocal como social y estilística de esta lengua. Finalmente, Andión Herrero se ha centrado en diversos trabajos en cuestiones relacionadas con la variación en la enseñanza de ELE (Andión Herrero, 2007, 2009; Andión Herrero y Gil Burmann, 2013; por poner solo algunos ejemplos) y, en concreto, en qué variedad enseñar y qué debe tenerse en cuenta para la selección de este modelo lingüístico.

Sin embargo, en los últimos años, los trabajos están adoptando una perspectiva crítica, que se enmarca en la sociolingüística aplicada y la sociolingüística crítica, y se interesan no solo por la variación que se incluye y maneja en las aulas (y manuales), sino también por las implicaciones que esto tiene y las ideologías que hay detrás de estas elecciones. Así, por ejemplo, Andión Herrero, en varios trabajos en solitario y en colaboración (Andión Herrero, 2019; Andión Herrero y González Sánchez, 2022), ha reflexionado desde un punto de vista glotopolítico sobre el modelo lingüístico elegido para la enseñanza-aprendizaje del español y sobre algunos conceptos asociados, como el *panhispanismo* y los *panhispanismo(s)*.

También es reseñable el trabajo de Company (2019), en el que la autora plantea el carácter policéntrico, multinormativo y multidiálectal del español y el desequilibrio que existe entre la teoría y la práctica en la enseñanza de la variación lingüística, ya que unos dialectos prevalecen sobre otros, de tal forma que se crean fuertes jerarquías dialektales tras las que se esconden problemas de estigmatización y discriminación de unos dialectos y de valoración de otros. Un aspecto resaltable de esta aportación es que ofrece propuestas para evitar las jerarquías dialektales, entre las que se encuentra la opción de describir la variación lingüística sin hacer valoraciones.

Muñoz-Basols y Hernández-Muñoz (2019), por su parte, presentan los retos para la enseñanza del español en la era global y, de nuevo, mencionan como uno de los principales el desequilibrio que existe entre la atención a la diversidad de esta lengua en la teoría y su posterior aplicación práctica en el aula. Estos autores, además, esbozan las cuestiones más importantes que, bajo su punto de vista, habría que tener en cuenta para lograr responder de manera satisfactoria a la pregunta de qué español enseñar.

Otras investigaciones actuales, como la de Fuertes et al. (2023), apuntan los retos que hay que abordar para la descolonización de la enseñanza del español, puesto que esta disciplina, por su historia, debe entenderse como un producto de la colonización, del imperialismo lingüístico y del neoliberalismo, y desde esta perspectiva deben analizarse las jerarquías lingüísticas y las dinámicas de poder que intervienen en ellas para intentar combatirlas.

Para terminar, un último tratamiento que cabe mencionar es el de las aproximaciones críticas en la enseñanza del español, desarrollado, entre otros, en los

trabajos de Atienza y González (2024) y de Bori y Block (2024). En ellos, se analizan, respectivamente, las creencias que manejan los docentes sobre lo que consideran que es aplicar un enfoque crítico; y las ideologías presentes en los libros de texto, especialmente las relacionadas con contenidos neoliberales.

El presente trabajo sigue la línea de estos estudios publicados más recientemente, y explicados más arriba, en los que se mantiene una postura crítica sobre la variación y la forma en la que se introduce y presenta en el aula, yendo un paso más allá de la mera descripción. Además, se considera que aporta nuevas perspectivas en este campo, dado que no solo analiza y aborda la variación geográfica o diatópica, sino también el resto de las tipologías (variación diafásica, diastrática y diacrónica).

3. ANÁLISIS

Si nos adentramos en el análisis de los materiales seleccionados, cabe explicar, para empezar, cuáles han sido los manuales que se han estudiado y sus características principales. En concreto, se han elegido cuatro libros de texto dedicados a la enseñanza de español como lengua extranjera para adultos, dos de ellos publicados en España y los otros dos en Estados Unidos.

El primero, *Nuevo Prisma, nivel B2* (Equipo Nuevo Prisma, 2015), es un manual destinado a la enseñanza de contenidos de español de nivel B2 (usuario independiente; avanzado o dominio operativo limitado), según los estándares establecidos en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCER; Consejo de Europa, 2002) y que se concretan en el *Plan curricular del Instituto Cervantes* (en adelante, PCIC; Instituto Cervantes, 2006). Su objetivo es la enseñanza no reglada de esta lengua y está escrito y publicado en España (por autores de este país).

El segundo, *Vitamina C1* (Sarralde et al., 2021a), tiene unas características similares al anterior (está dirigido a enseñanza no reglada y fue escrito y publicado en España por autores de allí), pero en este caso incluye contenidos de ELE del nivel C1 del MCER (usuario competente; dominio operativo eficaz).

Por su parte, el tercero, *Puntos de partida* (Dorwick et al., 2012), se destina a estudiantes universitarios de español como lengua extranjera en Estados Unidos y se define en su página web como «the most successful Intro Spanish program ever»,³ por lo que sus contenidos corresponden al nivel principiante, según los niveles establecidos por el American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL).⁴ Publicado por una editorial norteamericana, sus autoras son profesoras universitarias de español en Estados Unidos (tres de ellas provienen de este país y una es española).

Finalmente, el cuarto y último, *Exploraciones, curso intermedio* (Blitt et al., 2015), cubre contenidos de ELE de nivel intermedio (según los estándares establecidos

3 [El programa introductorio de español con más éxito] (traducción propia).

4 En Estados Unidos no se sigue el MCER y los libros publicados allí no se ajustan a estos estándares, sino que se guían por los propuestos por el American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL), que es una organización que se dedica a la enseñanza y aprendizaje de lenguas en este país.

por ACTFL) y se dirige a alumnos norteamericanos de español (especialmente a los que cursan estudios de enseñanza superior). Sus autoras son también profesoras universitarias de este idioma en Estados Unidos (una es mexicana y las otras dos son estadounidenses, aunque una de ellas vivió en España) y se publica en este país.

Por lo tanto, se puede observar que son variados en cuanto al nivel, pero están equilibrados en lo que concierne al lugar de publicación y son homogéneos en el público al que se dirigen. De hecho, el lugar de publicación fue el criterio de selección principal que se siguió para escogerlos: como se quería comparar manuales españoles con otros publicados fuera de Europa, se eligieron dos de cada lado del océano, atendiendo a que fueran libros de texto reconocidos y ampliamente empleados en sus respectivos territorios, así como al dominio personal que se tenía sobre ellos.

Con respecto a la metodología aplicada para realizar la investigación, esta ha sido la siguiente: en un primer momento, se examinaron los textos, audios y explicaciones de los libros seleccionados (incluyendo las actividades), con el objetivo de buscar y detectar las diversas muestras de variación lingüística y la manera en que se trataba esta. Posteriormente, se clasificaron los rasgos encontrados en función de a qué tipo de variación pertenecía (diatópica, diafásica, diastrática y diacrónica) y se estudió y analizó críticamente su empleo. En un tercer paso (que se explicará detalladamente en el apartado de comparación e interpretación de los resultados) se contrastaron los resultados de los cuatro manuales para extraer similitudes y diferencias entre ellos, así como las implicaciones de los distintos usos y cómo se pueden interpretar las decisiones tomadas.

3.1. Análisis Nuevo Prisma, nivel B2

Con respecto al análisis del primero de los manuales españoles, *Nuevo Prisma, nivel B2*, si nos centramos en la variación diatópica (que es la que depende del lugar geográfico), se comprueba que en este libro se elige como variedad preferente la variedad centro-norte peninsular y, por lo tanto, se utiliza y se enseña de forma generalizada el uso de *vosotros* para la referencia a la segunda persona del plural informal. Del mismo modo, en los audios se constata la distinción fonémica en las sibilantes, es decir, se diferencia entre el fonema fricativo alveolar sordo, /s/, y el fonema fricativo interdental sordo, /θ/. Por este motivo, y como contraste, no se hace referencia en este nivel a otras opciones dialectales, como el voseo, el empleo de *ustedes* como forma de tratamiento para la segunda persona de plural informal o el seseo.⁵

Igualmente, el contexto que se pone siempre como ejemplo y modelo es España, pero no se muestra la variedad lingüística que existe dentro del español de España (y, en las contadas ocasiones en que se hace, como se demostrará posteriormente, se

5 Sin embargo, conviene puntualizar que se han revisado los manuales destinados a niveles inferiores y en ellos se incluyen breves explicaciones sobre estos fenómenos: específicamente, en el libro dirigido a A1 se mencionan los pronombres *vos* y *ustedes* como variantes hispanoamericanas y se comenta el seseo en una nota informativa (Equipo Nuevo Prisma, 2014: 9-10, 72), lo que también se explica junto con el ceceo en el destinado a A2 (Equipo Nuevo Prisma, 2013: 90, 102).

hace de manera inadecuada). Por su parte, en los pocos casos en los que se emplean y evidencian variedades de zonas geográficas hispanoamericanas, los ejemplos de variación que aparecen no se comentan, al igual que tampoco se detallan las diferencias de uso que existen entre distintas variedades cuando se desarrollan las descripciones de los diversos puntos gramaticales que se tratan. De hecho, únicamente se observa un ejemplo escrito de una variedad que no sea española, que es un texto extraído de un medio digital mexicano (Equipo Nuevo Prisma, 2015: 159). En él, se observan algunas instancias de variación diatópica léxica (*teléfono celular, el internet, computadoras*), pero no se explican (como sería lo esperado, dado que la variedad preferente del manual es siempre la centro-norte peninsular). No obstante, se incluye un breve ejercicio de reflexión lingüística, en el que se pide al alumnado que busque tres términos en el texto que no se utilizan o que no lo hacen de igual forma en el español de España, a la vez que debe debatir sobre la inteligibilidad del texto y sobre su opinión acerca de la existencia de variantes lingüísticas en el mundo hispanohablante.

En los audios, hay algunos ejemplos de otras variedades geográficas, como uno en el que se entrevista a una bailarina cubana (Equipo Nuevo Prisma, 2015: audio 18) u otro en el que se conversa con un alpinista argentino (Equipo Nuevo Prisma, 2015: audio 4). Sin embargo, si hay una característica que llama realmente la atención en lo que respecta a la variación diatópica, es que hay varios ejemplos de audios en los que se imitan otras variedades diferentes a la centro-norte peninsular. De este modo, en lugar de haber escogido audios auténticos o de hablantes reales de estas otras variedades para mostrarlas de manera fidedigna, los mismos hablantes que locutan el resto de los audios (pues las voces son idénticas) interpretan o emulan un acento específico diferente al suyo centro-norte peninsular. En concreto, se simula la variedad mexicana, la andaluza y la manera de hablar de aprendientes de español de diversa procedencia, como italiana, alemana y estadounidense (Equipo Nuevo Prisma, 2015: audios 53, 68, 10, 11 y 12, respectivamente). En todos estos casos lo que se hace es una imitación tópica empleando estereotipos lingüísticos.

En lo que se refiere a la variación diafásica (que es la que depende de la situación comunicativa), esta se muestra en la explicación sobre la diferencia de uso entre la construcción pasiva con *ser* y la construcción con *se* pasivo o pasiva refleja, ya que se aclara que la primera es más formal que la segunda: «las oraciones pasivas se usan generalmente en contextos más formales: artículos periodísticos, relatos de historia, conferencias... tanto en la lengua oral como en la escrita» (Equipo Nuevo Prisma, 2015: 83). También se observa en el empleo y enseñanza de expresiones coloquiales, expresiones idiomáticas y refranes (Equipo Nuevo Prisma, 2015: 131, 142, 157 y 163-164), así como en la enseñanza de vocabulario técnico, específicamente del mundo de la tecnología (Equipo Nuevo Prisma, 2015: 152), y con la aparición de conversaciones coloquiales entre amigos en varios audios (Equipo Nuevo Prisma, 2015: audios 47, 51, 55, 65 y 66).

Por su parte, la variación diastrática (la que depende de las características sociales y económicas de los hablantes) apenas aparece, ya que solo lo hace en un audio en el que se imita la voz y la manera de hablar de dos ancianos (Equipo Nuevo

Prisma, 2015: audio 28). De nuevo, en este ejemplo, nos encontramos ante un caso de imitación estereotípica en lugar de haber escogido a un hablante real de este grupo de edad.

Finalmente, la variación diacrónica (la que cambia dependiendo del momento histórico) no se documenta en este manual.

Así pues, se comprueba que en este libro los audios no son muestras auténticas de habla, sino que se han creado específicamente para la enseñanza y, en lo que respecta a los textos, hay algunos ejemplos de material auténtico, pero tampoco es mayoritario (y siempre se ha adaptado).

A continuación, se incluye una tabla a modo de resumen (tabla 1) con los tipos de variación que se documentan en *Nuevo Prisma, nivel B2*. La interpretación de todos estos datos se desarrollará y discutirá en el apartado 4 del artículo.

Variación diatópica	✓
Variación diafásica	✓
Variación diastrática	✓
Variación diacrónica	x

Tab. 1. Tipos de variación en *Nuevo Prisma, nivel B2*

3.2. Análisis Vitamina C1

En el caso del segundo de los manuales españoles, *Vitamina C1*, y en lo que concierne al análisis de la variación diatópica, de nuevo se constata que la variedad preferente es la centro-norte peninsular: por una parte, se emplea y enseña el uso de *vosotros* como forma de tratamiento para la segunda persona de plural informal; y, por otra, en los audios se utiliza la distinción fonémica en las sibilantes, por lo que se diferencia entre el fonema /s/ y el fonema /θ/. En contraposición, y como ya sucedía en el manual español anterior, no se explican en este nivel otras opciones distintas, como podrían ser el voseo, el uso de *ustedes* como forma de tratamiento para la segunda persona de plural informal o el seseo.⁶

Al igual que en *Nuevo Prisma, nivel B2*, el contexto que se pone siempre como ejemplo y modelo es España, pero no se muestra prácticamente la variedad que existe dentro del español de España. No obstante, puntualmente aparecen otras variedades en textos y audios que, en este caso, son auténticos: hay un texto de una petición en Change.org de México (Sarralde et al., 2021a: 56, 57) y distintos audios en los que intervienen personas de diferentes procedencias (Puerto Rico, Argentina, Guatemala, Andalucía y Colombia) en los que se constata su diversidad dialectal (Sarralde et

6 No obstante, en este caso también cabe señalar que, al revisar los libros de niveles anteriores, se constata que en el libro de texto destinado al nivel A1 se indica en una nota aclaratoria que el seseo es la norma en el mundo hispanohablante (Sarralde et al., 2021b: 110), aunque no hay otras menciones a este fenómeno o al empleo de los pronombres *vos* y *ustedes* en otras variedades hispanas.

al., 2021a: audios 1, 9, 16, 32, 13, 21, 25 y 26). Sin embargo, en estos ejemplos no se trabaja con la variación ni se explicitan estas diferencias lingüísticas, aunque en este manual esto se hace de manera específica en un apartado que se dedica al «español de América» (llamado «Español sin fronteras»; Sarralde et al., 2021a: 116-119). En él, se reflexiona y presenta, sobre todo, la fonética y el léxico de algunas regiones lingüísticas hispanoamericanas y se plantean sus desemejanzas respecto al español que en el libro llaman «de España», pero que en realidad habría que decir que se correspondería al español centro-norte peninsular. En este sentido, algunos de los fenómenos fonéticos que se mencionan (como el seseo, el yeísmo o la aspiración de /s/) también se encuentran en el «español de España», ya que se emplean en distintas zonas geográficas de este país (o en la mayoría de ellas, en el caso del yeísmo). Igualmente, se incluye un cuadro con diferencias léxicas que se dan entre distintos países hispanoamericanos y España, cuando algunas de estas palabras no se utilizan a lo largo de todo el territorio español, como *chaval* o *autobús*. De hecho, para este último caso, hubiera sido adecuado mencionar que la palabra *guagua*, que se incluye como variante de Cuba, Puerto Rico y República Dominicana, es la utilizada en Canarias, región española.

En este libro la variación diafásica aparece de manera concreta con la enseñanza de lenguaje y expresiones coloquiales. Por un lado, en algunos casos, se hacen aclaraciones y se explica lenguaje coloquial que se utiliza en textos y audios con los que los estudiantes tienen que trabajar (Sarralde et al., 2021a: 81, 96). Por otro lado, en otros casos, en los cuadros en los que se incluyen breves apuntes gramaticales, aparecen algunas expresiones o construcciones que constituyen usos coloquiales (Sarralde et al., 2021a: 14, 19, 22, 32). Del mismo modo, se enseñan algunos tecnicismos relacionados con el mundo de la tecnología (Sarralde et al., 2021a: 125).

En *Vitamina C1* la variación diastrática no se documenta.

Por último, la variación diacrónica se introduce de manera sutil en un apartado que se dedica a la enseñanza y reflexión sobre lenguas en contacto y préstamos lingüísticos, en el que se incluye una actividad con información sobre las distintas etapas en la historia del español en las que se introdujeron préstamos de distintas lenguas (Sarralde et al., 2021a: 113).

En la tabla 2 más abajo se indican, a modo de síntesis, los tipos de variación constatados en este libro de texto, cuyos resultados se interpretarán en el apartado 4, junto con los del resto de manuales.

Variación diatópica	✓
Variación diafásica	✓
Variación diastrática	x
Variación diacrónica	✓

Tab. 2. Tipos de variación en *Vitamina C1*

3.3. Análisis Puntos de Partida

En el primero de los manuales estadounidenses, *Puntos de partida*, y con respecto al análisis de la variación diatópica, se comprueba que esta se documenta en mayor medida que en los manuales españoles. De hecho, cada capítulo del libro se centra en uno o dos países hispanohablantes diferentes, de modo que los audios, textos y contexto de cada uno corresponden a una variedad concreta. Además, se incluye una lectura cultural y materiales auténticos sobre el estado-nación en cuestión. Los que se representan son los siguientes: Estados Unidos, México, Guatemala, Honduras, El Salvador, Nicaragua, Costa Rica, Panamá, República Dominicana, Cuba, Puerto Rico, Venezuela, Colombia, Ecuador, Bolivia, Perú, Argentina, Uruguay, Paraguay, Chile y España.

Aun así, el libro maneja una variedad preferente (en las explicaciones, actividades e indicaciones generales) que se podría denominar panhispanoamericana, en el sentido de que incluye aquellos rasgos comunes al español de los países de Hispanoamérica, como el uso de *ustedes* como forma de tratamiento para la segunda persona de plural informal, panhispanoamericanismos léxicos y el seseo (que se constata en los audios).⁷ Sin embargo, esto no impide que se enseñe la conjugación y el uso de *vosotros* cuando se presentan los distintos tiempos verbales, aunque en algunos casos se indica que solo es para que los estudiantes lo reconozcan: «In Capítulo 2, you learned about the pronoun *vosotros/as* that is used in Spain as the plural of tú. Here is how *vosotros* commands are formed, for recognition only»⁸ (Dorwick et al., 2012: 359). Además, como se intuye por la cita anterior, a pesar de ser un manual de nivel inicial, se muestran de manera explícita las diferencias de uso entre España e Hispanoamérica desde un principio: «In Latin American Spanish, the plural for both *usted* and tú is *ustedes*. In Spain, however, *vosotros/vosotras* is the plural of tú, while *ustedes* is used as the plural of *usted* exclusively»⁹ (Dorwick et al., 2012: 38-39). Igualmente, en la enseñanza del léxico se menciona y explica específicamente que existe variación en las palabras que se emplean en las distintas zonas geográficas (Dorwick et al., 2012: 27, 28, 201, 233, 322, 448): por ejemplo, en el vocabulario de la comida se señala que *papa* se usa en el español hispanoamericano y *patata* en el de España, además de que los nombres para la tienda de comestibles varían mucho, ya que *almacén* es una palabra que se utiliza en la mayoría de los territorios, mientras que *bodega* es popular en el Caribe, *pulperia* en Sudamérica y *trucha* en Centroamérica (Dorwick et al., 2012: 201). A pesar de ello, se observa que estas puntualizaciones no son del todo precisas, pues *papa* también se emplea en distintas regiones españolas. Por último, es reseñable que no se alude en

7 Obviamente, esta variedad es un constructo artificial, ya que no corresponde a ninguna variedad empleada en la realidad, sino que sería una norma hispanoamericana culta general.

8 [En el capítulo 2, aprendiste sobre el pronombre *vosotros/as*, que se usa en España como el plural de tú. Aquí te enseñamos cómo se forman los mandatos con *vosotros*, solo para que los puedas reconocer] (traducción propia). Como se puede observar, en este libro muchas de las explicaciones gramaticales para los estudiantes se realizan en inglés, aunque el resto de contenidos están en español.

9 [En el español latinoamericano, el plural para ambos *usted* y tú es *ustedes*. En España, sin embargo, *vosotros/vosotras* es el plural de tú, mientras que *ustedes* se usa como el plural de *usted* exclusivamente] (traducción propia).

ningún momento al voseo (ni siquiera cuando se explican los pronombres ni para que los estudiantes lo reconozcan, como se hace con *vosotros*, ni en los capítulos dedicados a los países que lo emplean de forma mayoritaria, como Argentina y Uruguay).

Acerca de la variación diafásica, en este libro se documenta esta tipología en el hecho de que se explicita la diferencia entre el lenguaje formal y el informal desde el principio: ya con la introducción de los saludos prácticamente en la primera página se alude a ello (se incluye una tabla dividida en títulos, saludos y preguntas organizados en dos columnas, una para los utilizados en situaciones formales y otra para las situaciones informales; Dorwick et al., 2012: 4), además de en otros puntos, como en la explicación de los distintos mandatos (Dorwick et al., 2012: 357-359). También aparece una muestra del lenguaje juvenil o jerga adolescente, ejemplificada en el lenguaje empleado en los mensajes de texto, en el que abundan las abreviaturas y caracteres especiales (Dorwick et al., 2012: 356). Asimismo, se enseñan refranes, más propios del lenguaje coloquial (Dorwick et al., 2012: 451).

En cuanto a la variación diastrática y la variación diacrónica, no se documentan en este libro ejemplos de ninguna de ellas, tal y como se señala en la tabla 3. Para la discusión de los resultados del análisis, se remite al apartado 4 del artículo.

Variación diatópica	✓
Variación diafásica	✓
Variación diastrática	✗
Variación diacrónica	✗

Tab. 3. Tipos de variación en *Puntos de partida*

3.4. Análisis Exploraciones

En el caso del segundo de los manuales estadounidenses, *Exploraciones*, y en referencia a la variación diatópica, la variedad preferente que se emplea y se enseña es una panhispánicoamericana, al igual que en *Puntos de Partida*. De nuevo, esto se muestra en que se usan rasgos comunes de estas regiones lingüísticas, como panhispánicoamericanismos léxicos, el empleo de *ustedes* para referirse a la segunda persona del plural informal y el seseo (que se escucha en los audios). Con todo, se enseña la conjugación de *vosotros* (solo empleado en el español peninsular de España) cuando se introducen los distintos tiempos verbales y se explican diferencias de uso entre el español de Hispanoamérica y el español de España en algunos puntos gramaticales, como en el empleo del pretérito perfecto compuesto (Blitt et al., 2015: 149), el estilo indirecto (Blitt et al., 2015: 195) o el pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo (Blitt et al., 2015: 265). Por ejemplo, en la explicación sobre la utilización del pretérito perfecto compuesto, se especifica que «in some areas of Spain, it is much more common to use

the present perfect than the preterite when referring to events that happened that same day»¹⁰ (Blitt et al., 2015: 149).

Del mismo modo, se explicita, al enseñar vocabulario, la variación que existe entre diferentes zonas geográficas (Blitt et al., 2015: 5, 9, 41, 75, 176, 247): «there are many variations in words that refer to different types of transportation: car: el auto, el coche (Spain), el carro (Mexico, Central America, Andes, Caribbean)»¹¹ (Blitt et al., 2015: 247). De hecho, a lo largo del libro se muestra la variedad dialectal del español, ya que al inicio se incluyen mapas de todo el mundo hispanohablante y en las diferentes unidades hay textos y audios de diversos países (como Colombia, México, Ecuador, Argentina, Perú, Bolivia y España), con comentarios sobre la cultura de estos lugares. Sin embargo, tal y como ya sucedía en los tres manuales anteriores, no se hace ninguna mención al voseo, ni de manera explícita ni de manera implícita en el uso. Además, los textos y audios de este libro no son auténticos, sino creados específicamente para él, lo que hace que aparezcan algunos errores en la representación de las variedades escogidas. Por ejemplo, en los textos y audios españoles (que tienen una pronunciación centro-norte peninsular), se emplean algunas palabras propias del español hispanoamericano en lugar del centro-norte peninsular, como *carro* en lugar de *coche*, *comida chatarra* en lugar de *comida basura* o *computadora* en lugar de *ordenador* (que sería lo esperado de acuerdo con la variedad que están representando). Otra disparidad es que la madre se dirige a sus hijos empleando *ustedes* como forma de tratamiento, en lugar de *vosotros*: «Antes de salir para la misa, [mi madre] nos decía a mí y a mi hermana: "Lleven dinero para poder darlo en la iglesia cuando pidan el dinero. Súbanse al carro y espérennos allí a papá y a mamá"» (Blitt et al., 2015: 44); «No estoy seguro de que estas tendencias sean buenas para la salud de los españoles porque ahora la gente come comida chatarra» (Blitt et al., 2015: 86); «No puedo estar en casa con la familia sin que haya una computadora o un objeto electrónico encendido» (Blitt et al., 2015: 160). Igualmente, en la explicación que se ofrece sobre la variación léxica en el mundo hispanohablante para los medios de transporte (de la que se habló más arriba), se utiliza *el guagua* (con género masculino) en lugar de *la guagua* (con género femenino) para referirse a la palabra que se emplea en el Caribe para el autobús (Blitt et al., 2015: 247) y se observa que no se indican los países en los que se usan todas las variantes (como ocurre con *el auto*), por lo que se colige que estas formas, según las autoras, serían panhispanismos, cuando no es así. Para terminar, los audios representativos de los distintos países tampoco son auténticos y no está claro que los hablantes procedan de estos territorios, aunque hay variación en las diferentes pronunciaciones.

En cuanto al resto de variedades, en este manual no se documenta ningún otro tipo de variación, aparte de la diatópica, por lo que no hay ejemplos de variación

10 [En algunas áreas de España, es mucho más común usar el pretérito perfecto que el pretérito para referirse a eventos que han ocurrido ese mismo día] (traducción propia). Al igual que sucedía en el manual estadounidense anterior, en este las explicaciones gramaticales también se introducen en inglés, aunque el resto de contenidos están en español.

11 [Se encuentra mucha variación en las palabras que se refieren a los diferentes tipos de transporte: *coche*: el *auto*, el *coche* (España), el *carro* (Méjico, Centroamérica, los Andes, el Caribe)] (traducción propia).

diafásica, diastrática ni diacrónica, tal y como se resume en la tabla 4. La interpretación de los datos recabados de este manual, comparados con los de los anteriores, se detallan en el apartado siguiente.

Variación diatópica	✓
Variación diafásica	✗
Variación diastrática	✗
Variación diacrónica	✗

Tab. 4. Tipos de variación en *Exploraciones*

4. COMPARACIÓN E INTERPRETACIÓN DE RESULTADOS

Tras el análisis, es el momento de contrastar e interpretar los resultados encontrados en los cuatro manuales. En lo que concierne a la comparación, se comprueba que la variación diatópica se documenta en todos los materiales consultados, pero de manera irregular: los libros de texto publicados en Estados Unidos presentan mucha más variación que los españoles, además de que se enseña y se incluye esta de una manera más explícita. Asimismo, también incorporan una mayor diversidad de variedades geográficas, por lo que los estudiantes entran en contacto con el carácter multidialectal del español y se les hace conscientes de ello a lo largo de las distintas unidades. De hecho, a pesar de que la variedad preferente de los dos manuales estadounidenses es una panhispaoamericana, explican y muestran la conjugación de *vosotros* y otras características del español de España (aunque se centran en la variedad centro-norte peninsular). Por el contrario, en los manuales de España hay una prevalencia casi absoluta de la variedad centro-norte peninsular (que es su variedad preferente) y el empleo e inserción de otras variedades geográficas es minoritario y deficiente, ya que, en general, cuando aparecen, solo lo hacen como ejemplo, pero no se señala ni enseña la variación de manera explícita. Igualmente, en uno de los materiales (*Nuevo Prisma, nivel B2*), en los casos en los que se utilizan oralmente otras variedades, se hace con imitaciones estereotipadas de ellas, en lugar de con hablantes reales. En este sentido, también se observa falta de verosimilitud en la representación de algunas de las variedades incluidas en *Exploraciones*, uno de los manuales estadounidenses, por no emplear materiales auténticos.

Con referencia a la variación diafásica, se constata en tres de los cuatro manuales (en los dos españoles y en *Puntos de partida*, el estadounidense para principiantes), pero de manera minoritaria. En especial, se incluye para enseñar expresiones del registro coloquial o las diferencias de uso que existen entre el formal y el informal. Además, se documenta de una manera más notable en los dos libros de texto españoles y, dentro de estos, en el que más presencia tiene es en el que se destina a un nivel más elevado, *Vitamina C1*.

Por su parte, la variación diastrática apenas se emplea, ya que solo se manifiesta en uno de los manuales de España, *Nuevo Prisma*, nivel B2, cuando se imita de forma estereotipada la forma de hablar de dos ancianos.

Por último, la variación diacrónica únicamente se atestigua en el libro orientado a nivel avanzado, *Vitamina C1* (uno de los españoles), y lo hace de una manera muy anecdótica para hablar sobre préstamos lingüísticos y las distintas etapas del español en las que estos se introdujeron. A continuación, se incluye una tabla-resumen (tabla 5) con el cotejo:

	<i>Nuevo Prisma, nivel B2</i>	<i>Vitamina C1</i>	<i>Puntos de partida</i>	<i>Exploraciones</i>
Variación diatópica	✓	✓	✓	✓
Variación diafásica	✓	✓	✓	x
Variación diastrática	✓	x	x	x
Variación diacrónica	x	✓	x	x

Tab. 5. Comparación de los tipos de variación por manual

Si nos detenemos ahora en la interpretación de los datos que se han observado y reseñado, para empezar, se puede entender la mayor presencia del multialectalismo del español en los manuales estadounidenses como una consecuencia de las jerarquías dialectales: por un lado, los libros de texto españoles privilegian el capital lingüístico de la variedad centro-norte peninsular y, debido al papel del colonialismo y del imperialismo lingüístico, existe una ceguera más acusada acerca de la diversidad dialectal del español y del carácter pluricéntrico de esta lengua. Además, en principio, tanto *Nuevo Prisma* como *Vitamina* están pensados para utilizarse en un contexto inmersivo de enseñanza de español en España, por lo que se infiere que los estudiantes estarán en contacto con las variedades habladas en este país. Por otro lado, en territorio estadounidense, el capital lingüístico del español centro-norte peninsular está más difuminado por su lejanía geográfica, además de que los estudiantes interactúan más con las variedades hispanoamericanas y para ellos tiene una mayor utilidad adquirir estos rasgos lingüísticos. Sin embargo, todavía se puede observar la presión de la jerarquía dialectal en que en estos dos manuales se enseña el uso y la conjugación de *vosotros* y se compara el español de Hispanoamérica con el español de España (que, en

realidad, es la variedad centro-norte peninsular), cuando en los manuales españoles no sucede al revés.

En cuanto a la presencia irregular de los distintos tipos de variación (diatópica, diafásica, diastrática y diacrónica), esta se puede explicar atendiendo a distintos parámetros. Con respecto a la diatópica, el hecho de que sea la más representada en los cuatro manuales analizados responde a lo esperado, ya que es la más prominente y la que más conocen y con la que más entran en contacto los estudiantes (a través de música, viajes, series de televisión o películas, podcasts o programas de radio, distintos profesores, viajes, etc.), por lo que les resultará útil. Una posible justificación a por qué en los manuales españoles, cuando se incluye este tipo de variación, no se comenta, se estima que radica en el nivel de instrucción: estos dos manuales se dirigen a aprendientes de nivel intermedio-alto y avanzado y, como se indicó en los apartados 3.1 y 3.2, en los libros de texto anteriores de estas series se menciona (aunque de manera muy sucinta, sobre todo en el caso de *Vitamina*) la existencia de variación geográfica en el español, por lo que se deduce que ahora se da por supuesto que los estudiantes lo saben. Con relación a la variación diafásica, esta es la segunda que más se documenta en los manuales analizados (ya que aparece en tres de los cuatro), y esto es así por todas las explicaciones que se incluyen contrastando el registro formal frente al informal, al igual que incorporando expresiones coloquiales. A causa de su dependencia de la situación comunicativa, este tipo de variación es de suma importancia para los aprendientes y además se observa que, según aumenta el nivel del manual, se incluyen más referencias al habla coloquial, en consonancia con las directrices de los distintos marcos de referencia (MCER, PCIC y los de ACTFL). Por su parte, la variación diastrática no aparece apenas porque en los manuales se enseña la variedad estándar y culta de la lengua, por lo que en este tipo de materiales las variantes no prestigiosas no tienen cabida. Finalmente, la variación diacrónica prácticamente no se documenta porque se puede entender como la más compleja y para la que se requiere más nivel (por eso aparece en el manual con contenidos de C1), aparte de que es con la que menos van a entrar en contacto los aprendientes de una manera directa.

Para terminar, como se ha comprobado en el apartado de análisis, existe una selección clara en estos libros de texto hacia el uso de una variedad estándar, aunque, en consonancia con el pluricentrismo y plurinormativismo de la lengua española, la variedad preferente escogida es diferente en unos y otros: en los manuales publicados en España se emplea una norma centro-norte peninsular, mientras que en los estadounidenses se usa una panhispaoamericana. En los primeros se utiliza la distinción entre /s/ y /θ/, vosotros como pronombre de referencia para la segunda persona del plural informal y léxico y expresiones de esta región lingüística; en los segundos, sin embargo, se sesea, ustedes es el pronombre de referencia para la segunda persona del plural informal y el vocabulario que se incluye se basa en panhispaoamericanismos. Estas elecciones no sorprenden en absoluto, ya que muestran que en el español se manejan diversos modelos de lengua y, en principio, se aplica la norma culta que más conviene para los aprendientes a los que se dirige el material que se diseña.

No obstante, ciertas prácticas que se han detectado en el estudio revelan que la relación entre estas variedades no es simétrica, sino que subyacen ciertas ideologías, conectadas íntimamente con la ideología de la lengua estándar¹² (Milroy y Milroy, 1985; Milroy, 2001), que derivan en una jerarquía dialectal: por una parte, en los manuales peninsulares la representación de otras variedades geográficas (tanto españolas como hispanoamericanas) es minoritaria e insuficiente, y en uno de ellos se observa su imitación (en lugar de la inclusión de hablantes reales de ellas), lo cual es, cuando menos, evitable. Por otra parte, en los cuatro libros, cuando se muestra el español de España, la variedad que se utiliza como ejemplo es la centro-norte peninsular y es resaltable que en ninguno se enseña, emplea o menciona el voseo¹³ (a pesar de que, por ejemplo, en los materiales estadounidenses se explica el uso de *vosotros*). De hecho, el voseo ni siquiera se incluye en el apartado específico dedicado al español de América del manual español *Vitamina C1*, en el que se detallan los rasgos lingüísticos más característicos de este amplio territorio. Con esto se comprueba que, a pesar de la realidad plurinORMATIVA del español, la variedad centro-norte peninsular sigue privilegiándose sobre el resto como modelo, lo que se podría conectar con la geopolítica de la lengua y el imperialismo lingüístico, pues esta es la variedad de Madrid, la capital de España, sobre la que se formó el estándar peninsular, aparte de que era la metrópoli de la colonia.¹⁴ Además, estos hechos se explican a través del capital lingüístico y el valor simbólico otorgado a las distintas variedades: es decir, en estos usos y selecciones se pueden ver claramente representadas ciertas ideologías lingüísticas imperantes, sobre todo la ideología de la lengua estándar, que, por su visión monocéntrica, es incompatible con la naturaleza pluricéntrica del español, lo que deriva en jerarquías dialectales como la observada en estos materiales.

5. CONCLUSIONES

Por un lado, se ha mostrado que el tipo de variación que más aparece es la variación diatópica (según lo esperado), aunque hay diferencias entre manuales, ya que los estadounidenses presentan más variación (y, sobre todo, más variedades) y la explican de manera expresa, mientras que los españoles, cuando lo hacen (ya que se centran en la variedad centro-norte peninsular), es de forma minoritaria y en ocasiones de forma bastante insatisfactoria, además de que no la enseñan de manera explícita (sino que simplemente se utilizan). Por otro lado, también se documenta la variación diafásica (aunque en mucha menor medida) por la diferencia entre situaciones formales

12 Este concepto (*standard language ideology*, en su versión original) hace referencia a la creencia de que la lengua tiene que ser uniforme y, por lo tanto, hay una forma correcta y superior de hablar un idioma, que es mejor que el resto.

13 Dada la complejidad y variedad de usos que presenta este fenómeno, con esto no se quiere decir que los manuales tengan que explicar en detalle y profundidad todas las opciones que se emplean, sino que sería positivo que, al menos, mencionaran que el voseo existe y se utiliza en distintas zonas hispanoamericanas.

14 Para más información sobre estos aspectos, se pueden consultar los trabajos de del Valle (2013, 2014) o Moreno Cabrera (2015), entre otros.

e informales y los otros dos tipos de variación (la diastrática y la diacrónica) solo se incluyen de manera anecdótica.

Así, se ha comprobado que tras estas decisiones se encuentran ideologías lingüísticas relacionadas con la ideología de la lengua estándar, el capital lingüístico y el imperialismo lingüístico, que derivan en una relación asimétrica entre las distintas normas, que se explica en una marcada jerarquía dialectal que privilegia la variedad centro-norte peninsular y sus rasgos característicos (como el uso de *vosotros* o la distinción fonémática en las sibilantes) frente al resto. De hecho, algunos fenómenos, como el voseo, que son usados por un mayor número de hablantes, ni siquiera se representan ni mencionan.

Lo apuntado anteriormente evidencia la necesidad de realizar manuales más inclusivos en cuanto a las variedades lingüísticas y, muy especialmente, la urgencia de que las representaciones que se hagan de estas sean fieles. Para ello, el profesorado y los autores de materiales y manuales deben estar formados en esta materia, de modo que se eviten prácticas estereotipadas, imitaciones o falta de verosimilitud, que pueden confundir al alumnado. No obstante, esto no conlleva que la totalidad de los manuales tengan que incluir todos los tipos de variedades (pues resultaría imposible), sino que se debe ser consciente de por qué se eligen unas y no otras y de las consecuencias que esto implica. Por esta causa, se plantea como necesaria en la disciplina de enseñanza de ELE una reflexión crítica sobre cuestiones sociolingüísticas para poder concienciar sobre este tema a todos los agentes implicados. En este sentido, ya se observan algunas actuaciones, dentro de editoriales españolas, que se encaminan a la creación de manuales más diversos, que incluyen referencias explícitas a la variación, como *Frecuencias B2* (García e Isa de los Santos, 2022), en el que se han utilizado (y se mencionan) los corpus del español actual CREA y CORPES XXI. Solo de esta forma se conseguirá promover un pluricentrismo real, en lugar de uno teórico y asimétrico.

FUENTES

- Blitt, Mary Ann, Casas, Margarita y Copple, Mary T. (2015): *Exploraciones, curso intermedio*, Cengage, Boston.
- Dorwick, Thalia, Pérez-Gironés, Ana María, Becher, Anne e Isabelli, Casilde A. (2012): *Puntos de Partida*, McGraw-Hill, Nueva York.
- Equipo Nuevo Prisma (2013): *Nuevo Prisma, nivel A2*, Edinumen, Madrid.
- (2014): *Nuevo Prisma, nivel A1*, Edinumen, Madrid.
- (2015): *Nuevo Prisma, nivel B2*, Edinumen, Madrid.
- Sarralde, Berta, Casarejos, Eva, López, Mónica y Martínez, Daniel (2021a): *Vitamina C1*, SGEL, Madrid.
- (2021b): *Vitamina A1*, SGEL, Madrid.

BIBLIOGRAFÍA

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (2024): *ACTFL Proficiency Guidelines 2024*, ACTFL, Alexandria.
- Amorós Negre, Carla (2012): «El pluricentrismo de la lengua española: ¿un nuevo ideologema en el discurso institucional? El desafío de la glosodidáctica», *RILI*, vol. 10, núm. 1, pp. 127-147.
- Andión Herrero, María Antonieta (2007): «Las variedades y su complejidad conceptual en el diseño de un modelo lingüístico para el español L2/LE», *ELUA*, núm. 21, pp. 21-33.
- (2009): «La variedad del profesor frente al modelo de enseñanza: convergencias, divergencias y actitudes», en Agustín Barrientos Clavero, José Carlos Martín Camacho, Virginia Delgado Polo y María Inmaculada Fernández Barjola (eds.), *El profesor de español LE-L2: actas del XIX Congreso Internacional de ASELE*, Universidad de Extremadura y ASELE, Cáceres, pp. 167-184.
- (2019): «Del lectocentrismo al plurinormativismo. Reflexiones sobre la variedad del español como lengua segunda o extranjera», *Estudios filológicos*, núm. 64, pp. 129-148.
- Andión Herrero, María Antonieta y Gil Burmann, María (2013): «Las variedades del español como parte de la competencia docente: qué debemos saber y enseñar en ELE/L2», en Maribel Jimeno Panés (coord.), *Actas del I Congreso Internacional de Didáctica de Español como Lengua Extranjera*, Instituto Cervantes, Budapest, pp. 47-59.
- Andión Herrero, María Antonieta y González Sánchez, María (2022): «En torno al *panhispanismo* y los *panhispanismo(s)* en relación con su relevancia y complejidad terminológica», *Signa*, núm. 31, pp. 247-269.
- Atienza, Encarnación y González Argüello, M.ª Vicenta (2024): «El desarrollo de un enfoque crítico en la enseñanza del español como lengua extranjera: creencias docentes», *Zona Próxima*, núm. 40, pp. 146-170.
- Barkanyi, Zsuzsanna y Fuertes Gutiérrez, Mara (2019): «Dialectal variation and Spanish Language Teaching: perspectives from the United Kingdom», *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 6(2), pp. 199-216.
- Bori, Pau y Block, David (2024): «Critical textbook analysis in Spanish language teaching: identifying neoliberal content», *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 11(2), pp. 138-151.
- Canale, Germán (ed.) (2024): «Critical Approaches to Spanish Language Teaching Textbooks/Aproximaciones críticas al libro de texto en la enseñanza del español», *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 11(2).
- Caro Reina, Javier y López Pacheco, Cristina (2023). «Variación fonológica y morfosintáctica en manuales de ELE publicados en Alemania», en Esther Álvarez García y Milka Villayandre Llamazares (eds.), *Creatividad, innovación y diversidad en la enseñanza del español como LE/L2*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de León, León, 425-438.

- Cazorla Vivas, Carmen (2017): «Manuales ELE A1 y variedades del español: presencia, ausencia, y didáctica», en Enrique Balmaseda Maestu, Fernando García Andreva y Maribel Martínez-López (eds.), *Panhispanismo y variedades en la enseñanza del español L2-LE*, ASELE y Fundación San Millán de la Cogolla, Logroño, pp. 193-204.
- Clyne, Michael (ed.) (1992): *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*, Mouton de Gruyter, Berlín/Nueva York.
- Company Company, Concepción (2019): «Jerarquías dialectales y conflictos entre teoría y práctica. Perspectivas desde la Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE)», *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 6(2), pp. 96-105.
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, MECD y Grupo Anaya, Madrid. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/>
- Fuertes Gutiérrez, Mara, Márquez Reiter, Rosina y Moreno Clemons, Aris (eds.) (2023): «Decolonizing Spanish Language Teaching (SLT) and social justice: approaches, competences and practices/Descolonización de la enseñanza del español y justicia social: enfoques, competencias y propuestas de aplicación», *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 10(2).
- (2023): «Descolonización y enseñanza del español», *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 10(2), pp. 79-91.
- García, Marina e Isa de los Santos, David (2022): *Frecuencias Nivel B2. Español comunicativo para el siglo XXI*, Edinumen, Madrid.
- Hernández Muñoz, Natividad, Muñoz-Basols, Javier y Soler Montes, Carlos (2021): *La diversidad del español y su enseñanza*, Routledge, Londres.
- Herrera Jiménez, Francisco (ed.) (2024): *Variación lingüística en el aula de español: la diversidad de la lengua*, Difusión, Barcelona.
- Instituto Cervantes (2006): *Plan curricular del Instituto Cervantes, niveles de referencia para el español*, Instituto Cervantes, Madrid. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/plan_curricular/default.htm>
- Lebsanft, Franz, Mihatsch, Wiltrud y Polzin-Haumann, Claudia (eds.) (2012): *El español, ¿desde las variedades a la lengua pluricéntrica?*, Iberoamericana, Madrid.
- Martín Peris, Ernesto (coord.) (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*, SGEL, Madrid. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm>
- Martín Zorraquino, María Antonia y Díez Pelegrín, Cristina (eds.) (2000): ¿Qué español enseñar? Norma y variación lingüísticas en la enseñanza del español a extranjeros. *Actas del XI Congreso Internacional de ASELE*, ASELE/Universidad de Zaragoza, Zaragoza.
- Méndez García de Paredes, Elena (2009): «Pluricentrismo y panhispanismo: a propósito del *Diccionario panhispánico de dudas*», en Rita De Maeseneer, Ingeborg Jongbloet, Lieve Vangheuchten, An Van Hecke y Jasper Vervaeke (eds.), *El hispanismo omnipresente*, UPA, Bruselas, pp. 223-238.
- Milroy, James (2001): «Language ideologies and the consequences of standardization», *Journal of Sociolinguistics*, núm. 5(4), pp. 530-555.

- Milroy, James y Milroy, Lesley (1985): *Authority in language: investigating language prescription and standardisation*, Routledge, Londres.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos (2015): *Los dominios del español: guía del imperialismo lingüístico panhispánico*, Síntesis, Madrid.
- Moreno Fernández, Francisco (2000): *Qué español enseñar*, Arco Libros, Madrid.
- Muñoz-Basols, Javier y Hernández Muñoz, Natividad (eds.) (2019): «Spanish in the global era: ideology, language varieties and curriculum design/El español en la era global: ideología, modelos de lengua y diseño curricular», *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 6(2).
- (2019): «El español en la era global: agentes y voces de la polifonía panhispánica», *Journal of Spanish Language Teaching*, núm. 6(2), pp. 79-95.
- Real Academia Española (en línea): *Corpus de referencia del español actual (CREA)*. Disponible en: <<https://corpus.rae.es/creanet.html>>
- (en línea): *Corpus del Español del Siglo XXI (CORPES)*. Disponible en: <<https://www.rae.es/banco-de-datos/corpes-xxi>>
- Santiago Andrés, Xavier (2015). «Los métodos de ELE españoles, ¿modelos de lengua? Hacia una integración de la variación sincrónica en los libros del alumno», *Doblete*, núm. 1, pp. 136-154.
- del Valle, José (ed.) (2013): *A political history of Spanish: the making of a language*, Cambridge University Press, Cambridge.
- (2014): «The politics of normativity and globalization: which Spanish in the classroom?», *The Modern Language Journal*, núm. 98(1), pp. 358-372.

REALIDAD VIRTUAL, DISLEXIA Y ESPAÑOL COMO L2/LE: UNA REVISIÓN NARRATIVA DE LA LITERATURA¹

VIRTUAL REALITY, DYSLEXIA AND SPANISH AS A SECOND/FOREIGN LANGUAGE: A NARRATIVE REVIEW OF THE LITERATURE

DIEGO PANIAGUA MARTÍN

Universidad Internacional de La Rioja

Resumen

La realidad virtual se ha consolidado como una herramienta prometedora para favorecer la inclusión educativa de estudiantes con dislexia. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, sus entornos inmersivos potencian la innovación, la interacción y la personalización del aprendizaje, factores clave para este perfil de alumnado. En este contexto, este estudio presenta una revisión narrativa de la literatura con el objetivo principal de analizar el potencial de la realidad virtual para favorecer el aprendizaje y el desarrollo académico de estudiantes con dislexia en la enseñanza del español como L2/LE. Se seleccionaron, a través de la búsqueda en bases de datos académicas especializadas, estudios que hubieran sido revisados por pares, estuvieran publicados entre 2017 y 2025, en español o inglés, y fueran relevantes para los objetivos de esta investigación. Dada la naturaleza narrativa, los hallazgos principales señalan que aunque la realidad virtual aporte beneficios para este perfil de alumnado, todavía se requiere una mayor validación empírica para confirmar su eficacia y transferibilidad a distintos contextos educativos.

Palabras clave: Realidad virtual, dislexia, español como segunda lengua o lengua extranjera, revisión narrativa de la literatura, intervención educativa, desarrollo académico.

Abstract

Virtual reality has established itself as a promising tool for promoting the educational inclusion of students with dyslexia. In the field of language teaching, its immersive environments enhance innovation, interaction, and personalisation of learning, key factors for this type of student. In this context, this study presents a narrative review of the literature with the main objective of analyzing the potential of virtual reality to promote learning and academic development among students with dyslexia in the teaching of Spanish as a second language/foreign language. Through a search of specialized academic databases, studies were selected that had been peer-reviewed, published between 2017 and 2025, in Spanish or English, and were relevant to the objectives of this research. Given the narrative nature of the study, the main findings indicate that although

1 Correo-e: diego.paniagua@unir.net. Recibido: 05-05-2025. Aceptado: 25-09-2025.

virtual reality offers benefits for this type of student, further empirical validation is still required to confirm its effectiveness and transferability to different educational contexts.

Key words: Virtual reality, dyslexia, Spanish as a second or foreign language, narrative review of the literature, educational intervention, academic development.

1. INTRODUCCIÓN

«La realidad virtual es mucho más que un juego de palabras: es una puerta a nuevas realidades de aprendizaje».

(Rodríguez et al., 2021)

En la actualidad, la realidad virtual (en adelante, RV), entendida como una simulación tridimensional, se ha convertido en una poderosa herramienta educativa en el ámbito escolar (Véliz et al., 2021). En este sentido, su versatilidad y multisensorialidad permiten su adaptación a diversos contextos, entre ellos los trastornos de aprendizaje y, en particular, la dislexia (Lozano-Álvarez et al., 2023). Esta no solo es la alteración neurobiológica de la lectura más frecuente en el ámbito educativo, sino que también ha generado un notable interés científico y teórico de carácter transdisciplinar, debido, entre otras variables, a su etiología multifactorial, caracterizada por la interacción compleja de componentes principalmente genéticos y sensoriales (Rello, 2019).

Desde una perspectiva genética, diversas investigaciones han vinculado la dislexia con variantes en genes relacionados con la migración y organización de las neuronas en áreas específicas del cerebro. Además, también se ha asociado a anomalías en la percepción sensorial, como las afectaciones en los sistemas visual y auditivo, que dificultan la decodificación fonológica, un proceso fundamental en el aprendizaje lector (Ferro y Ortigoza, 2017).

Esta complejidad etiológica demanda enfoques de intervención integrales que aborden una amplia gama de estrategias diseñadas para apoyar tanto las habilidades lectoras como procesos cognitivos asociados, incluyendo las funciones ejecutivas y la memoria de trabajo. De este modo, la instrucción multisensorial o el uso de tecnologías asistivas como la RV han demostrado ser especialmente eficaces al ofrecer entornos inmersivos y personalizados que aumentan la implicación del estudiante y mejoran la retención y transferencia del conocimiento (Parmaxi y Zaphiris, 2017).

Tomando como referencia lo anterior, la necesidad de soluciones inclusivas que atiendan la diversidad de estilos de aprendizaje en el aula de idiomas, como es el caso del español como segunda lengua y lengua extranjera (en adelante, L2/LE), se vuelve aún más urgente.

En este contexto, estudios recientes (Antonietti et al., 2020; Li y Wong, 2021;) sugieren que los estudiantes con dislexia podrían beneficiarse de las posibilidades de adaptación y personalización que ofrece la RV, pues permite ajustar el ritmo de aprendizaje, integrar diferentes estímulos de forma coordinada y proporcionar retroalimentación inmediata en entornos de baja presión, lo que resulta especialmente favorable para el alumnado con dificultades lectoras (Castañeda y Selwyn, 2018).

Además, el carácter motivador de la RV también potencia la atención sostenida y favorece la participación, aspectos críticos para optimizar el aprendizaje en estudiantes con perfiles neurodiversos.

No obstante, a pesar del creciente interés por las aplicaciones de RV en contextos educativos, todavía existe un vacío en la investigación sobre su potencial específico en la enseñanza de L2/LE al alumnado con dislexia, sobre todo si se trata del español. Por ello, este estudio se enmarca en esta línea de investigación con el objetivo no solo de analizar su potencial para favorecer el aprendizaje y el desarrollo académico, sino también de identificar tanto las oportunidades y los desafíos que plantea esta tecnología emergente en este ámbito educativo como sus limitaciones.

2. OBJETIVOS

Este estudio tiene como objetivo general analizar el potencial de la RV para favorecer el aprendizaje y el desarrollo académico de estudiantes con dislexia en la enseñanza de español como L2/LE. Y, como objetivo específico, identificar tanto las oportunidades y los desafíos que plantea esta tecnología emergente en este ámbito educativo como sus limitaciones.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se presenta como una revisión narrativa de la literatura, tomando en cuenta la clasificación de estudios de revisión de Guirao y Silamani (2015), cuyo objetivo principal es analizar el potencial de la RV para favorecer el aprendizaje y el desarrollo académico de estudiantes con dislexia en la enseñanza del español como L2/LE y, a partir de él, identificar tanto las oportunidades y los desafíos que plantea esta tecnología emergente en este ámbito educativo como sus limitaciones.

Debido a la cantidad de artículos publicados cada año, la revisión llevada a cabo se realizó de manera selectiva de acuerdo con una selección de aportaciones relevantes procedentes de la literatura científica reciente, examinadas desde una perspectiva integradora que permite identificar oportunidades y desafíos, proponer posibles líneas de actuación y delinear futuras vías de investigación que orienten prácticas educativas inclusivas y fundamentadas.

En este sentido, el propósito de este estudio no es cubrir exhaustivamente toda la producción científica, sino sintetizar los hallazgos extraídos de las contribuciones más significativas y actuales de cara a construir un marco conceptual sólido y de aplicación potencial, sirviendo como referencia para futuras investigaciones.

Para ello, se consultaron bases de datos académicas y repositorios especializados (ERIC, Scopus, Web of Science, PubMed, APA PsycINFO, MEDLINE, PSICODOC) utilizando descriptores en español e inglés relacionados con “realidad virtual”, “dislexia”, “aprendizaje de español como L2/LE” y “educación inclusiva”. Se seleccionaron estudios que hubieran sido revisados por pares, estuvieran publicados

entre 2017 y 2025, en español o inglés, y fueran relevantes para los objetivos de esta investigación.

Finalmente, a raíz de las fuentes consultadas, la información se organizó en torno a seis ejes temáticos: (1) RV y aprendizaje, (2) bases neurocognitivas y pedagógicas de la dislexia, (3) RV, intervención educativa y diagnóstico del alumnado con dislexia, (4) RV y enseñanza de español como L2/LE, (5) dislexia y aprendizaje del español como L2/LE y (6) aplicaciones de la RV en la enseñanza de español como L2/LE a estudiantes con dislexia. Esta estructura permitió integrar perspectivas neurocognitivas, tecnológicas y didácticas para valorar de forma transversal el potencial de la RV en este ámbito, identificando tanto sus beneficios como sus limitaciones y abriendo líneas claras para futuras investigaciones.

4. REALIDAD VIRTUAL Y APRENDIZAJE: BASES PARA UNA INNOVACIÓN EDUCATIVA

En el contexto actual, donde el avance tecnológico plantea riesgos de deshumanización, surge la necesidad de revalorizar los principios humanos tradicionales y explorar otros nuevos. En este escenario, la educación se ve impulsada a incorporar tecnologías emergentes como la RV, ya que, tal y como exponen López y Dooly, «el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser interactivo y permitir a los alumnos actuar en situaciones de la vida real, expresarse y realizar tareas de diferentes características» (2023, p.202).

Por ello, no resulta extraño que, en los últimos años, la RV se haya consolidado como herramienta transformadora en el ámbito educativo ya que representa un alejamiento de lo tangible y permite a los estudiantes sumergirse en un entorno que trasciende la realidad convencional. Además, a través de la creación de escenarios dinámicos, ofrece nuevas formas de enriquecer el aprendizaje mediante experiencias prácticas y significativas (Yu, 2023; Ghanbaripour et al., 2024).

En este sentido, la RV no solo potencia la competencia lingüística y comunicativa en el aula, mediante entornos controlados y relevantes, sino que también reduce la ansiedad y promueve tanto el aprendizaje autónomo como la autoeficacia mediante simulaciones, situaciones reales o dinámicas colaborativas en mundos virtuales (Ausín-Villaverde et al., 2023).

Todo lo anterior es posible gracias a tres pilares fundamentales (**Tab.1**), cuya relación no solo intensifica el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también favorece la introducción del alumnado en ambientes que son percibidos como reales gracias a la estimulación brindada a sus órganos sensoriales (Lin et al., 2024).

Pilar	Características	Ejemplos en el aula
Presencia	Permite a los usuarios acceder a paisajes tridimensionales, facilitando una comprensión experiencial única.	Visita virtual a un mercado donde el estudiante interactúa con objetos y personas.
Interactividad	Despierta la curiosidad del usuario, permitiéndole interactuar de forma dinámica dentro del entorno virtual.	Juegos de rol donde el estudiante debe completar misiones usando expresiones idiomáticas en contexto.
Inmersión	Amplía los límites de las experiencias convencionales, recreando o manifestando fenómenos que están fuera del alcance de la vida cotidiana.	Simulación de una entrevista de trabajo o situación médica, con feedback en tiempo real.

Tab. 1. Pilares en los que se fundamenta la RV (adaptado de Lin et al., 2024)

Además de lo anterior, siguiendo a Terán-Pazmiño et al. (2024), existen seis grandes tecnologías que convergen a la RV (**Tab.2**) y que pueden presentarse de forma aislada o combinada, pero siempre dependiendo del desarrollo tecnológico existente.

Tecnologías	Descripción
Visualización	Genera entornos tridimensionales que facilitan la comprensión espacial, la identificación de objetos culturales o la interpretación de instrucciones complejas en la lengua meta.
Hardware	Incluye cascos, sensores y controladores que habilitan la navegación y manipulación del entorno, generando una interacción más natural y significativa con el <i>input</i> lingüístico.
Sistemas de comunicación	Posibilitan la interacción en tiempo real con avatares o compañeros, promoviendo la competencia comunicativa, especialmente en actividades colaborativas o de <i>role-playing</i> .
Equipos de adquisición de información	Recogen datos que pueden usarse para retroalimentación lingüística personalizada, útil en pronunciación o fluidez.
Software de simulación	Integra y adapta los componentes anteriores en escenarios pedagógicos específicos, permitiendo el diseño de tareas que respondan a objetivos comunicativos reales.
Accesorios complementarios	Intensifican la sensación de inmersión y mejoran la conexión sensoriomotora, útil especialmente para estudiantes con estilos de aprendizaje kinestésicos.

Tab. 2. Tecnologías que convergen a la RV (adaptado de Terán-Pazmiño et al., 2024)

Sin duda, en línea con el trabajo de Veliz et al. (2021), los avances experimentados en los últimos años por la RV en el campo de la educación han dado lugar a numerosas transformaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje debido, principalmente, a la posibilidad de simular de forma controlada, realista y personalizada ambientes o situaciones que de forma natural resultarían inabarcables e inaccesibles por limitaciones de tiempo, espacio o recursos.

Sin embargo, a pesar de lo mencionado anteriormente, es importante tener en cuenta que la integración de la RV en este campo no está exenta de limitaciones dado que su desarrollo requiere de recursos tecnológicos avanzados, formación docente específica y una infraestructura que no siempre está al alcance de todas las instituciones.

Además, también existe el riesgo de que, como señalan Mendoza e Intriago, «exista una pérdida de interacción humana directa si no se gestiona adecuadamente» (2025, p.973). Cuestiones que, junto con otros dilemas éticos como la protección de datos personales, la equidad en el acceso y la sobreestimulación sensorial, deben considerarse con cautela conforme la RV se consolida como herramienta educativa.

En definitiva, a pesar de sus limitaciones, dado su desarrollo acelerado, es previsible que su uso continúe expandiéndose en el campo educativo. Sin duda, estas potencialidades y desafíos cobrarán una dimensión aún más significativa cuando se consideren necesidades específicas, como el aprendizaje en contextos de dislexia o de español como L2/LE.

5. BASES NEUROCOGNITIVAS Y PEDAGÓGICAS DE LA DISLEXIA

En las últimas décadas, el estudio de la dislexia ha progresado notablemente y ha permitido comprender mejor su impacto en los ámbitos tanto clínico como educativo, facilitando una identificación y un abordaje más efectivos en la población (Elliott y Grigorenko, 2024).

Actualmente, se estima que en torno al 20 % de la población presenta dificultades de aprendizaje en la lectura y aproximadamente un 10 % tiene dislexia. Este dato resulta preocupante teniendo en cuenta que la lectura es una de las destrezas vehiculares, junto con la escritura, para el éxito o fracaso escolar, pues, como es sabido, la mayor parte de los contenidos se aprenden a través de textos escritos (Cuetos et al., 2019; Cruz-Ripoll et al., 2024). No obstante, es importante tener en cuenta que su prevalencia variará en función de la lengua, del país o de la zona del mundo, situándose, en este caso, la horquilla general en torno al 7 %-10 % (Rello, 2019).

A pesar de su alta incidencia, la dislexia continúa siendo un trastorno cuya definición conceptual presenta cierta heterogeneidad e imprecisión. Esta falta de consenso responde, en parte, a la diversidad de sus manifestaciones y a la persistencia de mitos o del desconocimiento sobre su naturaleza (Samaniego y Pedrosa, 2020).

En este contexto, siguiendo a Paniagua-Martín (2024a), aún existe debate en torno a su clasificación y a la posibilidad de una recuperación total, ya que, por un lado, se han propuesto múltiples taxonomías en función de los factores considerados, el enfoque adoptado, las características del trastorno y su origen, y, por otro lado, aunque algunas manifestaciones pueden atenuarse con el tiempo, la dislexia no se supera completamente, si bien es posible lograr una mejora significativa.

Tomando como referencia lo anterior, resulta útil, por tanto, definir la dislexia como un trastorno del aprendizaje de origen neurobiológico, caracterizado principalmente por dificultades en la precisión y fluidez del reconocimiento de palabras, así como en la decodificación y el deletreo (Tamayo, 2017). Su causa principal radica en un déficit en el procesamiento fonológico del lenguaje, lo cual provoca un rendimiento lector significativamente inferior al esperado, a pesar de recibirse una enseñanza adecuada y de contar con habilidades cognitivas típicas. Además, siguiendo

a Mingozzi et al. (2023), pueden presentarse dificultades en la comprensión lectora y una menor exposición al lenguaje escrito, lo que repercute negativamente en el desarrollo del vocabulario y del conocimiento general (**Fig.1**).

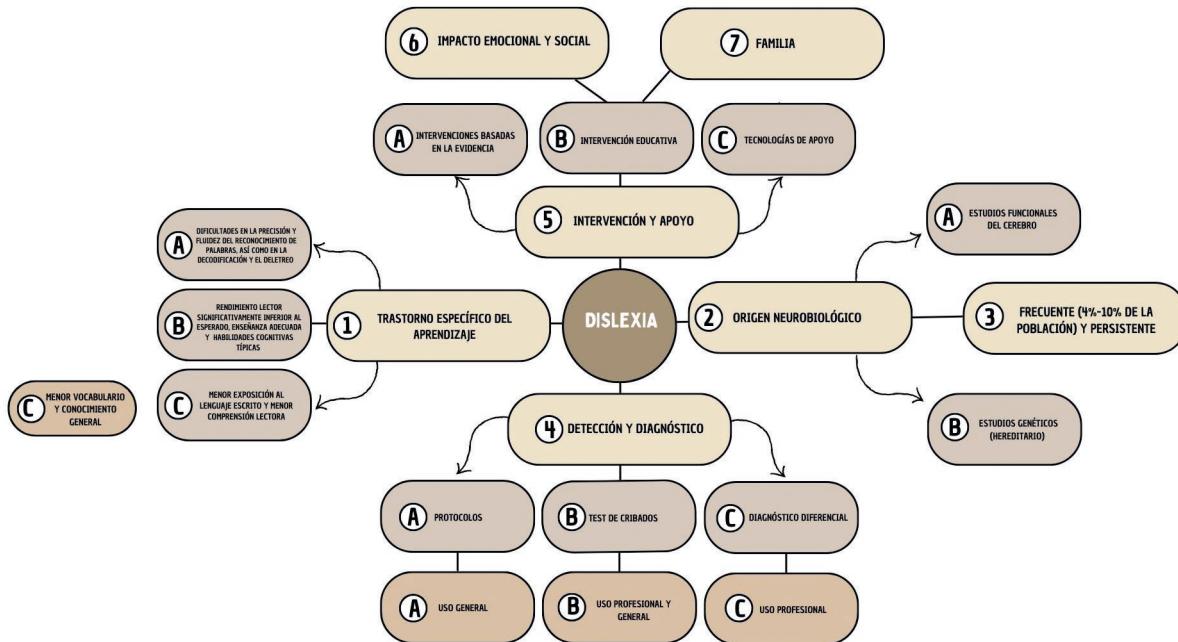


Fig.1. Comprendiendo la dislexia desde siete ámbitos

Pero ¿qué expone realmente esta definición? En primer lugar se expone que la dislexia es un trastorno específico de aprendizaje, este hecho determina, tal y como exponen Elliott y Grigorenko (2024), que su aparición es independiente de otros aprendizajes en los que las personas con dislexia no presentan obstáculos. Es decir, su impacto no se extiende a otras áreas, las cuales muestran un desarrollo típico y se mantienen intactas. Entre estas capacidades preservadas pueden incluirse un rápido procesamiento visual y espacial, el razonamiento tridimensional, integral y holístico, así como la resolución eficaz de problemas y la innovación.

En cuanto al origen neurobiológico, a pesar de las controversias históricas, hoy existe consenso en que la dislexia se asocia con alteraciones cerebrales responsables de las dificultades lectoras (Cuetos et al., 2019). Diversos estudios muestran que dichas alteraciones están presentes desde el desarrollo embrionario. Esto se debe a modificaciones en genes implicados en la migración neuronal, que afectan diversas áreas de la corteza –en especial la parieto-temporal y la occipito-temporal izquierdas–, así como a ciertos tractos subcorticales como el fascículo arqueado y el cuerpo calloso. Estas estructuras son esenciales para la pronunciación de fonemas y para transferir la información visual de letras y palabras desde el hemisferio derecho al izquierdo, permitiendo su reconocimiento y pronunciación.

En consecuencia, el cerebro de la persona con dislexia presenta una menor activación en el hemisferio izquierdo –especialmente en la zona parieto-temporo-

occipital, clave para el análisis y la forma de las palabras – y una sobreactivación en el hemisferio derecho. Esta última se interpreta como un mecanismo compensatorio, ya que se recurre a la región frontal derecha, implicada en la articulación de palabras, para suplir las funciones que no se activan adecuadamente en el hemisferio izquierdo (Paniagua-Martín, 2024a).

En lo que respecta a la causa cognitiva, Samaniego y Pedrosa (2020) apuntan que se debe a tres factores principales: (1) un déficit en el procesamiento fonológico del lenguaje, que afecta la capacidad para realizar tareas de conciencia fonológica como el reconocimiento, la decodificación y el deletreo; (2) una memoria verbal a corto plazo reducida; y (3) dificultades para asociar estímulos visuales y auditivos, como letras y sonidos. Estas limitaciones en conjunto dificultan el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Por último, Campoverde et al. (2022) advierten que no solo los errores de lectura caracterizan a la dislexia, sino también la falta de precisión y fluidez. Esta carencia refleja una deficiencia en la automatización del procesamiento de palabras, lo que dificulta la comprensión lectora. Así, quienes la padecen puede ser que no logren leer las palabras de forma automática ni comprender plenamente el texto.

En definitiva, la dislexia debe entenderse como un trastorno persistente a lo largo del tiempo, cuyas manifestaciones varían según la etapa vital y cuya aparición suele ser inesperada (García y Rute-Sánchez, 2024). Este hecho refuerza, sin duda, la importancia de una detección e intervención tempranas que permitan al profesorado disponer de los recursos necesarios para ofrecer una educación adaptada a las necesidades específicas de este alumnado y sus familias (Rodríguez-Cano et al., 2022).

6. LA REALIDAD VIRTUAL EN LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y EL DIAGNÓSTICO DEL ALUMNADO CON DISLEXIA

Como se ha mencionado anteriormente, en los últimos años la RV ha emergido con un enorme potencial en diversos ámbitos. No obstante, su aplicación en el contexto tanto educativo como clínico aún plantea interrogantes fundamentales que deben ser abordados desde una perspectiva basada en la evidencia. Por ello, a continuación, se da respuesta a dos cuestiones clave: en primer lugar, si la RV puede considerarse una herramienta eficaz en la intervención educativa en dislexia; y en segundo lugar, si resulta útil para aumentar y mejorar el diagnóstico de este trastorno.

6.1. *¿Se puede considerar la RV una herramienta eficaz en la intervención educativa en dislexia?*

El uso de nuevas tecnologías emergentes como la RV, aplicadas en la intervención de diferentes trastornos de aprendizaje, como la dislexia, se ha convertido en los últimos años en una necesidad. De este modo, se concibe como una herramienta de especial interés para la enseñanza de este alumnado, en virtud de las posibilidades

de personalización de los entornos de aprendizaje y de adaptación a las necesidades individuales de cada uno (Maresca et al., 2022).

Aunque los soportes más tradicionales (*i.e.*, tablets, ordenadores, móviles) cuentan con numerosas aplicaciones de apoyo para la intervención del alumnado con dislexia, se ha comprobado que, por un lado, suelen limitarse a la interacción en dos dimensiones así como a formatos repetitivos que pueden llegar a generar desmotivación. Y, por otro lado, no suelen considerar aspectos fundamentales como la estimulación multisensorial, la gamificación adaptativa o la personalización del entorno según las características individuales del alumno (Véliz et al., 2021).

En consecuencia, se plantea la necesidad de explorar tecnologías más avanzadas que, por su naturaleza multifuncional e inmersiva, sí se puedan considerar prometedoras en diferentes áreas de intervención educativa en estudiantes con dislexia. En esta línea, estudios como el de Míguez-Álvarez et al. (2022) demuestran que, al crear entornos personalizados, su uso mejora el compromiso y la predisposición del alumnado y facilita experiencias que, al ofrecer ambientes seguros, atractivos y ajustados a los diferentes ritmos individuales, pueden complementar eficazmente las intervenciones tradicionales. De este modo, este enfoque ayuda a experimentar el aprendizaje de una manera interactiva y:

- Proporciona seguridad y control.
- Aporta un alto nivel de interactividad y *feedback* inmediato.
- Mejora los dominios cognitivos y las habilidades pedagógicas relacionadas con el procesamiento visual, el lenguaje, la memoria, el razonamiento, la resolución de problemas o las funciones ejecutivas.
- Favorece el desarrollo de habilidades lectoras, ampliando así el horizonte de las estrategias de intervención.
- Incrementa el bienestar emocional.

Además de lo anterior, investigaciones como la de Maskati et al. (2021) han evidenciado una mayor adherencia a la intervención y preferencia por este tipo de tecnologías emergentes al demostrar que la ejecución y niveles de desempeño del alumnado con dislexia suelen ser menores cuando se evalúan sus habilidades con test de papel y lápiz que cuando se evalúan con RV. Hecho que se debe, tal y como apunta Paniagua-Martín (2024b), a la influencia de variables como:

- La personalización del aprendizaje. Se ajustan los desafíos según el desempeño.
- El desarrollo no lineal. El alumnado puede explorar a su propio ritmo y elegir el camino de aprendizaje que desea seguir.
- La multidimensionalidad de los escenarios. Los estudiantes interactúan con múltiples elementos y dimensiones dentro de un escenario, lo que enriquece la experiencia.

- La simplicidad o la combinación de objetos reales y virtuales en un mismo espacio-tiempo. Se ofrece una experiencia más dinámica.

De este modo, se demuestra, por un lado, la necesidad y viabilidad de desarrollar nuevas intervenciones que se alejen de las tradicionales, se adapten a sus gustos y preferencias y se centren en reforzar habilidades y no dificultades. Y, por otro lado, la oportunidad de ofrecer escenarios más lúdicos y controlados en los que, por ejemplo, el juego no sea excesivamente difícil, el fallo no tenga consecuencias negativas y se puedan llegar a tener grandes niveles de interacción, rendimiento y mejora en los resultados académicos.

6.2. ¿Puede la RV aumentar y mejorar el diagnóstico clínico de la dislexia?

Además de sus aplicaciones educativas, la RV también está comenzando a explorarse como herramienta clínica para el diagnóstico en trastornos específicos de aprendizaje como la dislexia, buen ejemplo de ello son *Aula Nesplora* (**Fig.2**) o *Dyctective test* (**Fig.3**) que integran componentes de RV con fines de evaluación clínica, neurorrehabilitación cognitiva o psicología clínica.



Fig.2. Aula Nesplora (extraída de <https://nesplora.com/producto/attention-kids-school-aula/>)

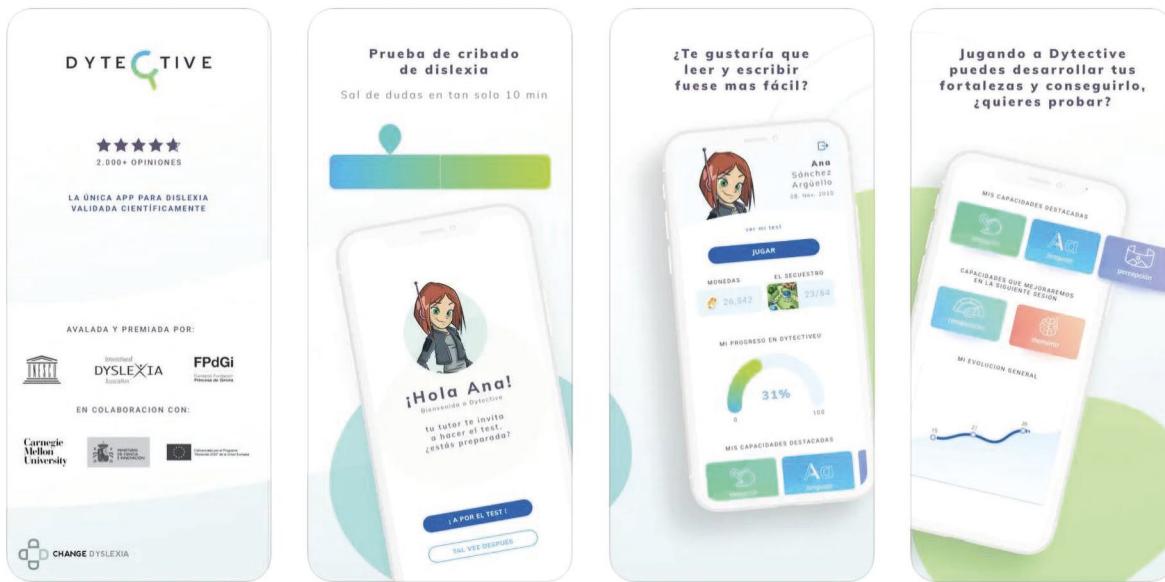


Fig.3. DyTECTive test (extraída de <https://apkpure.net/es/dyTECTiveu/org.changedyslexia.dyTECTiveu>)

Además de lo anterior, la RV también puede ser útil tanto en la detección temprana de patrones atípicos de procesamiento lingüístico, mediante tareas gamificadas que reducen la ansiedad del alumno y mejoran su implicación, como en la facilitación de observaciones longitudinales de su evolución en tareas específicas. Todo ello resultará especialmente valioso de cara a personalizar posteriormente la intervención educativa y monitorizar su eficacia a lo largo del tiempo (Gkeka et al., 2019).

Por tanto, queda claro que la posibilidad de contar con tecnologías que midan en tiempo real el progreso y ajusten automáticamente las evaluaciones e intervenciones en función de las necesidades, representa todo un hito significativo en la mejora de la calidad de vida de esta población.

Sin embargo, siguiendo a Rizzo et al. (2019), para lograrlo será fundamental: (1) seleccionar aquellas herramientas que estén específicamente diseñadas para abordar las necesidades educativas de los estudiantes; (2) integrarlas en el contexto del aula, complementando y enriqueciendo las metodologías existentes; (3) evaluar el progreso en tiempo real y ajustar las actividades según el ritmo y el nivel del estudiante; y (4) recibir información continua sobre cómo utilizar estas herramientas y cómo interpretar los datos que generan para ajustar las estrategias pedagógicas.

No obstante, cabe señalar que, aunque son pocos, también hay algunos estudios como el de Deng et al., (2019) con resultados mixtos no concluyentes que es posible que se atribuyan a factores clínicos y de investigación como, por ejemplo, la edad o la falta de baterías de pruebas diagnósticas validadas para entornos virtuales.

Además, a todo ello se suma que la implementación de la RV con fines diagnósticos en contextos reales se enfrenta a crecientes desafíos logísticos y éticos, como la equidad tecnológica, la protección de datos y la validación científica de las herramientas. Como señalan Mendoza e Intriago (2025, p.974):

El avance hacia la consolidación de la RV en el ámbito clínico requerirá no solo del desarrollo de herramientas basadas en evidencia científica, sino también de una colaboración interdisciplinar entre profesionales que asegure su adecuada implementación tanto en contextos de diagnóstico como de intervención educativa.

En definitiva, la respuesta a ambas cuestiones fundamentales evidencia, una vez más, que, a pesar de sus inconvenientes, la RV es una aliada clave en la evaluación e intervención del alumnado con dislexia, abriendo una oportunidad única para mejorar no solo su experiencia educativa sino también su calidad de vida.

7. LA REALIDAD VIRTUAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2/LE

El desarrollo de la RV ha abierto nuevas posibilidades pedagógicas en la enseñanza de idiomas, como es el caso del español como L2/LE. Aunque su implementación en este ámbito aún se encuentra en una fase inicial y son escasas las investigaciones llevadas a cabo, estudios como el de López y Dooly (2023) y Valero-Franco y Berns (2024) subrayan que uno de sus principales aportes radica en ofrecer tareas concretas y visualmente contextualizadas, lo que incrementa las oportunidades de uso de la lengua meta en contextos significativos de aprendizaje.

En esta línea, Tai et al. (2022) destacan que la RV favorece la adquisición de los diferentes niveles del lenguaje (*i.e.*, fonético-fonológico, morfosintáctico, léxico-semántico y pragmático o uso del lenguaje), mientras que Serén (2023) subraya que su puesta en práctica, gracias a la capacidad para facilitar interacciones colaborativas centradas en el estudiante, puede mejorar el rendimiento en tareas de comprensión y producción lingüística. Estos avances se atribuyen, en gran medida, al aprendizaje altamente contextualizado que ofrece la RV y al incremento, en consecuencia, de la implicación del alumnado.

De manera complementaria, investigaciones como la de Balderas et al. (2017) y Cuevas et al. (2019) han puesto en valor el uso de mundos virtuales como espacios propicios para la interacción con la lengua meta, el aprendizaje cooperativo y el fortalecimiento de la competencia intercultural. En este sentido, herramientas como *ImmerseMe* o *Mondly VR* representan ejemplos concretos de estas propuestas al facilitar el desarrollo de habilidades pragmáticas y sociolingüísticas esenciales para un uso eficaz del idioma en situaciones comunicativas auténticas.

En el caso de *ImmerseMe* (Fig.4), el alumnado puede practicar español en escenarios simulados de la vida real (*i.e.*, pedir en un restaurante o realizar una entrevista), combinando interacción verbal con retroalimentación inmediata, lo cual fortalece tanto la fluidez como la confianza comunicativa.

Por su parte, *Mondly VR* (Fig.5) permite al estudiante interactuar con personajes virtuales en contextos cotidianos (*i.e.*, pedir información en una estación o registrarse en un hotel), favoreciendo la adquisición de competencias pragmáticas en un entorno controlado pero realista.

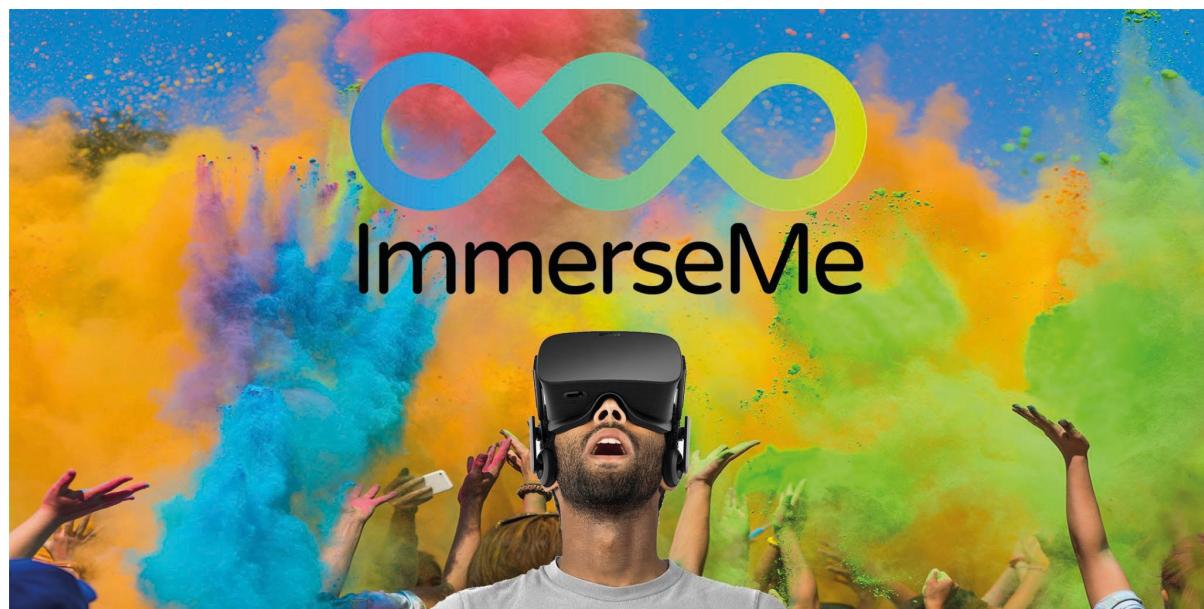


Fig.4. InmmerseME (extraída de <https://www.linkedin.com/company/immerseme-ltd/?originalSubdomain=ar>)



Fig.5. Mondly VR (extraída de <https://www.realovirtual.com/articulos/5913/aprendiendo-idiomas-vr-mondly-analisis>)

Ambas herramientas facilitan escenarios comunicativos útiles para L2/LE, pero no existe todavía evidencia robusta publicada que demuestre su eficacia específica con alumnado con dislexia en el aprendizaje de español. Se recomienda que su implementación en contextos escolares vaya acompañada de evaluación formal (*i.e.*, figuras de control, medidas pre/post y registros de usabilidad para perfiles con dislexia).

Otro aspecto relevante es la capacidad de la RV para personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, lo cual permite a los docentes diseñar experiencias de aprendizaje más autónomas, inclusivas, accesibles y centradas en el desarrollo de la conciencia metacognitiva (Abella et al., 2019).

Por último, Melchor-Couto (2017) añade que la RV también puede contribuir a mitigar la ansiedad que suele dificultar en muchos estudiantes el aprendizaje de una lengua. En este sentido, la posibilidad de comunicarse a través de avatares en entornos virtuales, sin la exposición física directa ante otros compañeros, ha demostrado ser altamente beneficiosa.

No obstante, siguiendo a Deng et al. (2019), el potencial de la RV en la enseñanza de idiomas debe valorarse siempre junto a las dificultades inherentes a su implementación. Entre los principales desafíos se encuentran las limitaciones técnicas y económicas, como el acceso desigual a dispositivos de RV, la necesidad de infraestructuras tecnológicas adecuadas y la escasez de contenidos específicamente diseñados para la didáctica de lenguas. En este último caso, sigue siendo necesario integrar de forma coherente los objetivos lingüísticos y comunicativos con las dinámicas propias de los entornos inmersivos.

En la misma línea, estudios como el de Véliz et al. (2021) muestran que la percepción tanto del profesorado como del alumnado también será un factor que contribuirá, o no, al éxito de la RV, pues, aunque el entusiasmo inicial es generalizado, persisten ciertas resistencias vinculadas a la falta de familiaridad tecnológica, la carga cognitiva y las dudas sobre la eficacia real de estas propuestas.

En definitiva, aunque los estudios actuales son prometedores, sigue siendo imprescindible un mayor desarrollo de investigaciones que analicen el impacto de la RV en el aprendizaje de L2/LE como el español y que aborden aspectos que vayan más allá de valorar únicamente su eficacia en términos de aprendizaje lingüístico. Necesidad que cobra todavía más relevancia cuando se trata de atender a estudiantes con perfiles diversos, como es el caso de quienes presentan dislexia.

8. DISLEXIA Y APRENDIZAJE DE ESPAÑOL COMO L2/LE

La dislexia se presenta como uno de los mayores desafíos en la investigación sobre trastornos del aprendizaje debido a que son numerosos los factores que complican su estudio, sobre todo en el área de L2/LE. En este sentido, siguiendo a Arteaga et al. (2024), el desarrollo de estrategias compensatorias, la existencia o no de diagnóstico, la comorbilidad con otros trastornos asociados y la variabilidad de síntomas y causas hacen que las barreras que se generan sean aún más difíciles de derribar.

En lo que concierne al ámbito del español como L2/LE, lo anterior se agudiza aún más si cabe, pues su detección e intervención cuenta, al igual que en el ámbito investigador, con una invisibilidad persistente que repercute directamente en la práctica educativa.

Ante este panorama, es imprescindible que los docentes conozcan que a pesar de que el aprendizaje de una lengua adicional siempre representa una carga extra para el alumnado con dislexia, ya que los problemas que experimentan se derivan de las dificultades presentes en su lengua nativa, también cuentan con numerosas habilidades (Martínez-García et al., 2022).

En relación con ello, investigaciones como la de Bunci et al. (2024) o Lázaro et al. (2024) insisten en la importancia de identificar y potenciar cualidades específicas como el aprendizaje visual, el pensamiento holístico, la capacidad de adaptación, la memoria declarativa o la imaginación creativa. Estas, lejos de ser meras curiosidades anecdóticas pueden convertirse, siempre que se apliquen estrategias metodológicas que las integren eficazmente, en ejes vertebradores de la enseñanza.

En este sentido, uno de los enfoques más eficaces es el multisensorial, que promueve la estimulación simultánea de los canales visual, auditivo y kinestésico para reforzar el aprendizaje y compensar las dificultades de procesamiento. Esta metodología, avalada por la investigación (García, 2021; Nieto, 2022), permite trabajar con materiales manipulativos, imágenes, sonidos y movimientos que facilitan no solo la comprensión y producción de estructuras lingüísticas sino también el trabajo con la lectura o el vocabulario.

Además, la integración de herramientas digitales, como lectores de texto (*i.e.*, Lecto, Adapro), aplicaciones interactivas (*i.e.*, Dyseggxia, Voice Dream Reader) o programas adaptativos (*i.e.*, GCompris; Lexia Core5 Reading; Graphogame) también puede favorecer la autonomía del estudiante y reforzar su motivación, pues se ajustan al ritmo y nivel de cada uno con el objetivo de mejorar el rendimiento en torno a diversas habilidades académicas (De La Peña y Bernabéu, 2018).

Por su parte, otra estrategia clave es el trabajo explícito de la conciencia fonológica y morfológica. Dado que la decodificación es una de las principales barreras para los alumnos con dislexia, enseñar de forma directa las reglas de correspondencia entre sonidos y grafías, así como los mecanismos de formación de palabras, resulta fundamental para consolidar el acceso al léxico y a la gramática del español (Campoverde et al., 2022).

Además de ello, también debe prestarse atención al vocabulario, priorizando el aprendizaje semántico a través de mapas visuales (técnica de *Visual Thinking*), juegos lingüísticos o asociaciones contextuales/pictogramas asociativos especialmente en los niveles iniciales, donde la comprensión global es determinante para el avance (**Fig. 6**).

En cuanto a la organización del aula, es necesario aplicar pautas de intervención que favorezcan la accesibilidad al contenido sin disminuir el nivel de exigencia. Estas son el fruto de años de intervención clínica e incluyen desde aspectos tipográficos y tamaños de fuente (**Tab.3**) hasta la presentación clara de instrucciones y disposición del texto (**Tab.4**), o el uso de formatos de respuesta que minimicen la carga lingüística.

PIENSA VISUALMENTE

visual thinking / concept drawing
(HACER GARABATOS, MISMAMENTE...)

QUÉ

Quien sabe escribir, sabe dibujar.

Lo que importa es la idea, no el dibujo.

POR QUÉ

Aprendemos reteniendo la información de cuatro maneras:

1 VISUAL



2 AUDITIVA

3 LECTOESCRITORA

4 KINESTÉSICA

Hacer garabatos utiliza TODAS ellas. Por eso el dibujo es un gran aliado del pensamiento.

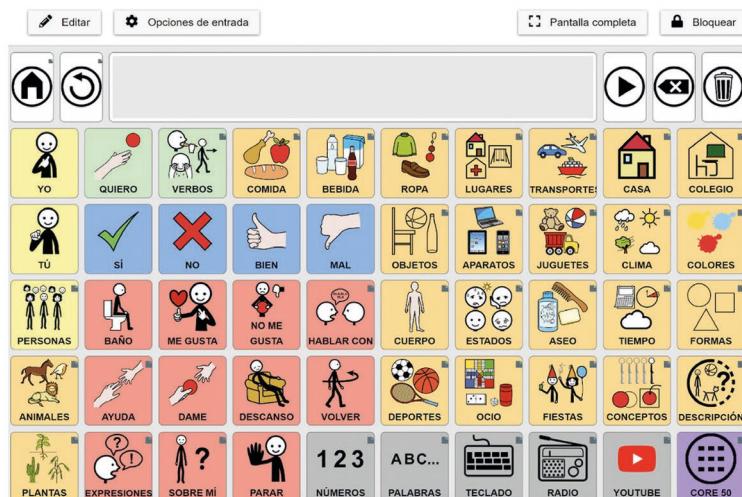
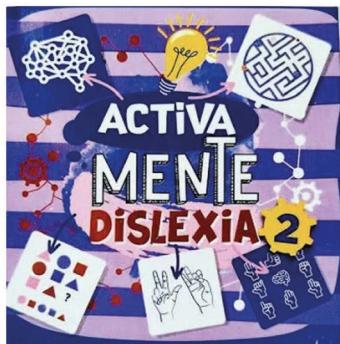


Fig.6. Pautas de intervención compensatorias (extraídas de educ@conTIC, Editorial Neuroaprendizaje Infantil, AsTeRICS Grid, 2025)

Principales aspectos tipográficos y tamaños de fuente
Uso de fuentes de palo seco (Sans Serif o sin serifas), romanas o redondas (no itálicas o cursivas), especialmente Arial, Courier, Helvética, Verdana y Times New Roman. Redondas provocan un mejor rendimiento de lectura para las personas con y sin dislexia. Fuentes monoespaciadas como Courier (tiempos de lectura y fijaciones más cortos).
Aunque existen estudios que sostienen que las fuentes específicas para la dislexia (<i>i.e.</i> , Dyslexie, EasyReading, OpenDyslexic...etc.) mejoran la comprensión, reducen los errores de lectura y aumentan la velocidad lectora, cada vez son más las investigaciones que, dada la inexistencia de diferencias significativas en el rendimiento lector entre estas y las convencionales, cuestionan su eficacia real.
Los tamaños de fuente de 10 a 12 puntos son demasiado pequeños. Se recomienda utilizar un tamaño de 18 puntos para texto en Web para mejorar la legibilidad, comprensión y percepción. En A4, se recomienda un cuerpo de 14 puntos. Más allá de los 18 puntos, aumentar el tamaño de la fuente no mejora los resultados e incluso es contraproducente para la legibilidad.
Un mayor espaciado entre letras o caracteres (<i>tracking</i>) mejora la legibilidad; idealmente, alrededor del 35 % del ancho promedio de las letras. Por su parte, el espacio entre palabras debe ser al menos 3,5 veces el espacio entre letras. Además: Los párrafos deben estar espaciados al menos por una línea vacía entre cada uno de ellos. El interlineado debe ser proporcional al espacio entre palabras; es preferible 1,5, pero también es posible de 1,1 a 1,3.

Tab 3. Principales aspectos tipográficos y tamaños de fuente

Presentación de instrucciones
Instrucciones claras y secuenciales. Las instrucciones deben estar desglosadas en pasos pequeños y numerados si es necesario, para evitar confusiones.
Número de palabras. Para los niveles iniciales (A1-A2), las instrucciones deben tener entre 5 y 10 palabras por enunciado, mientras que para niveles intermedios-avanzados (B1-C2) pueden extenderse hasta 15-20 palabras, pero sin volverse demasiado complejas.
Longitud de las instrucciones. No deben ocupar más de 2-3 líneas para los niveles iniciales (A1-A2) y hasta 4 líneas en niveles intermedios-avanzados (B1-C2), manteniendo siempre la claridad.
Uso de verbos en infinitivo o imperativo. Los estudiantes con dislexia comprenden mejor cuando el verbo principal está en imperativo o infinitivo.
Elementos visuales. Para reforzar la comprensión, las instrucciones pueden estar acompañadas de íconos, símbolos o gráficos que indiquen las acciones a realizar.
Disposición del texto
Alinear el texto a la izquierda, sin justificación. Esto facilita encontrar el inicio y el final de cada línea y garantiza un espacio uniforme entre las palabras.
Evitar las columnas múltiples.
Escribir oraciones cortas y sencillas: lo óptimo es entre 60 y 70 caracteres.
Para los títulos, utilizar un tamaño de fuente que sea al menos un 20 % más grande que el texto normal.
Si se requiere mayor énfasis, se debe utilizar negrita.
Dividir el texto con títulos de sección regulares en documentos largos e incluir una tabla de contenido.
Evitar subrayar y usar cursiva, ya que esto puede hacer que el texto parezca estar muy unido y causar <i>amontonamiento visual</i> .
Evitar utilizar todas las letras mayúsculas y minúsculas en texto continuo.
La sangría, aunque no es un factor clave, debería ser aplicada con moderación para no generar saltos visuales que distraigan.

Tab 4. Presentación de instrucciones y disposición del texto

En lo que respecta a la evaluación, esta debe centrarse más en el contenido que en los aspectos formales de la lengua. Para ello, se recomienda el uso de preguntas cerradas, opciones múltiples, esquemas guía y *feedback* orientado al progreso más que a la penalización del error (Tsakalidou, 2021). Del mismo modo, es fundamental facilitar actividades de aprendizaje significativo que conecten con la realidad del alumno, fomenten su participación y permitan el desarrollo de su competencia comunicativa en todas las destrezas (Collados et al., 2019).

Por último, el uso de recursos de apoyo como calendarios visuales, diccionarios personalizados, esquemas o plantillas para la redacción también puede marcar una gran diferencia en la organización del estudio y en la autogestión del aprendizaje del español como L2/LE (Paniagua-Martín, 2024a). Estos deben ser diseñados teniendo en cuenta el estilo cognitivo del estudiante, combinando colores (**Tab.5**), imágenes, palabras clave y ejemplos prácticos que ayuden a estructurar la información y a retenerla de forma más eficaz.

En definitiva, todo lo anterior demuestra que una enseñanza de calidad del español como L2/LE para alumnos con dislexia no solo es posible, sino necesaria, y su éxito depende en gran medida de la formación del profesorado, de su sensibilidad hacia la diversidad y de su capacidad para aplicar estrategias, metodologías y pautas de intervención flexibles, activas y centradas no solo en las necesidades reales del alumnado sino también en sus habilidades.

Colores para la dislexia

No se recomienda usar un texto negro puro sobre un fondo blanco puro debido a su alto contraste, ya que muchos estudiantes con dislexia son sensibles al brillo. Los colores de fondo tienen un impacto en la legibilidad del texto para los estudiantes con y sin dislexia. Por ello, se recomienda usar texto oscuro sobre fondo claro (crema o un color pastel suave). Los colores cálidos de fondo (*i.e.*, melocotón, naranja o amarillo) favorecen la legibilidad, teniendo en cuenta el rendimiento lector. Los colores de fondo fríos (*i.e.*, azul grisáceo, azul y verde) disminuyen la legibilidad del texto. Fondos de un solo color evitando superposiciones. Al imprimir, utilizar papel mate en lugar de papel brillante. El papel debe ser lo suficientemente grueso como para evitar que se vea el otro lado.

Tab 5. Colores para la dislexia

9. APLICACIÓN DE LA REALIDAD VIRTUAL EN LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL COMO L2/LE A ESTUDIANTES CON DISLEXIA²

La relación entre tecnologías emergentes y enfoques inclusivos en la enseñanza de español como L2/LE ha abierto nuevas posibilidades para atender a estudiantes con trastornos específicos de aprendizaje como la dislexia (Paniagua-Martín, 2024a).

Teniendo en cuenta lo anterior, la RV emerge como una tecnología altamente prometedora para este alumnado y este contexto educativo, no solo por su capacidad inmersiva, sino también porque, como se mencionó anteriormente, permite construir escenarios multisensoriales, contextualizados y adaptables a distintos ritmos y estilos cognitivos de aprendizaje (Guillén-Sanz, 2022).

En este sentido, investigaciones como la de Lan (2020) coinciden en que la RV, al simular entornos comunicativos reales, puede ayudar a al alumnado con dislexia que estudia español a minimizar las limitaciones estructurales del sistema escrito y a proporcionar experiencias más naturales.

De este modo, su uso en el aula de español como L2/LE permitirá: (1) una mejor contextualización del *input* lingüístico; (2) aprendizaje vivencial; (3) reforzamiento de niveles, competencias y destrezas lingüísticas; (4) aumento del bienestar emocional; e (5) interacción significativa con la lengua (**Tab.6**).

Además de lo anterior, y desde una perspectiva neuroeducativa, herramientas como *DyTECTive* han demostrado que la RV puede ayudar en muchas de las dificultades específicas que ya se han mencionado que experimenta el alumnado con dislexia cuando estudia español y que pueden ir desde el bajo acceso fonológico hasta la desmotivación por el estudio del idioma (**Tab.7**).

² A pesar de los hallazgos y aportaciones presentados, al no incluir datos empíricos ni análisis de casos reales, los resultados y propuestas de esta investigación deben considerarse como una base conceptual que requiere futuras validaciones en contextos educativos concretos.

¿Qué permite la RV en el aula de español como L2/LE?	Características
Contextualización del input lingüístico	Los entornos virtuales vinculan el significado de las palabras con su uso en situaciones reales, facilitando la comprensión y la memoria semántica.
Aprendizaje vivencial	La combinación de imágenes, sonido, texto y movimiento favorece el procesamiento en paralelo del alumnado con dislexia.
Reforzamiento de niveles, competencias y destrezas lingüísticas	Las experiencias en RV permiten repetir instrucciones, escuchar modelos lingüísticos con apoyo visual y trabajar con ejercicios interactivos de cara al fortalecimiento tanto de niveles como de competencias y destrezas lingüísticas.
Aumento del bienestar emocional	La gamificación y la interacción con personajes o escenarios virtuales ofrecen un entorno seguro para practicar sin temor al error o al juicio de grupo (reducción del denominado <i>efecto bola de nieve</i>).
Interacción significativa con la lengua	La RV sitúa al estudiante en situaciones funcionales donde se requiere comprender y producir lengua en contextos comunicativos reales, incluso con apoyos visuales o ayudas integradas.

Tab.6. ¿Qué permite la RV en el aula de español como L2/LE?

Dificultades del alumnado con dislexia en el estudio de español como L2/LE	Respuesta desde la RV
Bajo acceso fonológico	Modelos narrativos en entornos reales.
Bajo nivel lector (precisión y compresión lectoras)	<i>Input</i> oral contextualizado, sin necesidad de texto escrito.
Bajo nivel ortográfico	Visualización de estímulos en contextos concretos y reforzamiento visual.
Falta de automatización	Escenarios simulados para trabajar funciones y destrezas comunicativas de forma significativa.
Ansiedad y desmotivación	Enfoque experiencial, lúdico y personalizado con retroalimentación positiva.

Tab.7. Respuestas desde la RV a las principales dificultades del alumnado con dislexia en el aula de español como L2/LE

En la misma línea, se ha validado su idoneidad para diversificar los canales de acceso al lenguaje en L2/LE y para conseguir un diseño curricular proactivo para estudiantes con dislexia, lo que coincide con los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)³.

En este sentido, queda claro que la RV puede convertirse en una herramienta de intervención diferenciada, al permitir al estudiante avanzar desde una base visual-auditiva hacia competencias de lectura y escritura con mayor andamiaje y dotar al profesorado de competencias para crear experiencias de aprendizaje multimodales

³ Buena prueba de ello es el proyecto final de Recursos tecnológicos para el tratamiento educativo de la diversidad realizado por Pazmiño (2024) en <https://www.youtube.com/watch?v=CpQJP7CevR4>.

adaptadas a los desafíos específicos que plantea la dislexia en el aprendizaje del español como L2/LE (Maresca et al., 2024).

Por tanto, la RV no es solo un recurso tecnológico atractivo, sino una vía eficaz para replantear la enseñanza del español como L2/LE desde una perspectiva neurodiversa, emocionalmente segura y lingüísticamente accesible para el alumnado con dislexia.

Teniendo en cuenta lo anteriormente mencionado, se presenta el modelo ARPIME (Accesibilidad, Retroalimentación, Personalización, Interacción, Motivación y Entorno) que ofrece una guía práctica para el diseño pedagógico con tecnologías emergentes, especialmente útil en contextos de diversidad en L2/LE.

Su aplicación a la enseñanza de español como L2/LE con alumnado con dislexia mediante el uso RV permitirá, posteriormente, articular propuestas que favorezcan tanto el aprendizaje como el bienestar y la autonomía del alumnado (**Tab.8**).

MODELO ARPIME	Aplicación en el aula de español como L2/LE
Accesibilidad	Las herramientas de RV deben permitir ajustes de tipografía, velocidad del habla, subtítulos, y apoyo visual constante. La inclusión digital implica eliminar barreras físicas y cognitivas desde el diseño.
Retroalimentación	La retroalimentación inmediata, visual y sonora, ayuda a corregir errores sin penalizar y permite reforzar el vínculo entre forma y significado.
Personalización	Las RV puede adaptarse al ritmo del alumno, permitiendo repetir situaciones, recibir ayudas y ajustar la dificultad lingüística.
Interacción	El aprendizaje se potencia cuando el estudiante toma decisiones, responde a estímulos lingüísticos y manipula objetos.
Motivación	El componente lúdico, narrativo y exploratorio de la RV aumenta la motivación intrínseca, un aspecto clave en el aprendizaje de lenguas.
Entorno	La RV permite crear contextos significativos y realistas donde el estudiante interactúa con el idioma de forma contextualizada. Para alumnado con dislexia, estos entornos deben diseñarse con una estética limpia, iconografía clara y elementos auditivos de refuerzo.

Tab.8. Modelo ARPIME

Así, tomándolo como referencia, se expondrán, a continuación, las principales pautas de intervención y una selección crítica de recursos tecnológicos para que la RV puede aplicarse de forma significativa en la enseñanza de español como L2/LE a estudiantes con dislexia. En lo que respecta a las primeras, se recomiendan principalmente cuatro:

Actividades multimodales. Combinar lectura de textos breves con audios, imágenes y dramatización virtual ayuda a compensar las dificultades lingüísticas y fomenta una comprensión global.

Temporalización flexible. El diseño debe permitir tiempos de exposición prolongados y repetición de actividades, ya que los estudiantes con dislexia suelen requerir más tiempo para automatizar procesos lingüísticos, sobre todo en el estudio de idiomas (Cuetos et al., 2019).

Evaluación inclusiva. La evaluación puede realizarse dentro del entorno RV mediante rúbricas de desempeño, retroalimentación visual o autoevaluaciones gamificadas, lo que reduce la ansiedad asociada a la evaluación tradicional.

Apoyos lingüísticos. Elementos como subtítulos, resaltado de palabras clave o pictogramas favorecen la comprensión del *input* oral y escrito, y su posterior producción, en el alumnado con dislexia.

Por su parte, en lo que respecta a los recursos tecnológicos, algunos entornos de realidad virtual ya han comenzado a explorarse en el campo de español como L2/LE y presentan un gran potencial de adaptación para alumnado con dislexia y de facilitación para el profesorado y las familias.

Entre las mejores⁴, por, entre otras variables, su buena narrativa, mecánicas del juego, historia, ambientación y autonomía, se encuentran la nueva versión de DyTECTive con su multiplataforma con más de 40.000 ejercicios que estimulan todas las habilidades lingüísticas y cognitivas, DixGame, HDL, la aplicación diseñada en el marco del proyecto europeo FORDYS-VAR (Rodríguez-Cano, 2021), con diversas capas para ayudar a estos estudiantes tanto en su proceso de aprendizaje como en el desarrollo de mecanismos compensatorios adicionales, o la creada en el marco del también proyecto europeo VRAILEXIA, enfocada en ofrecer estrategias de autocompensación para estudiantes con dislexia durante toda su evolución académica.



Fig. 7. Vrailexia (extraída de <https://makerfaire.com/yearbook/projects/vrailexia-think-outside-the-box-2023/>)

4 Accediendo a los hipervínculos pueden verse ejemplos de aplicación tanto dentro como fuera del aula.

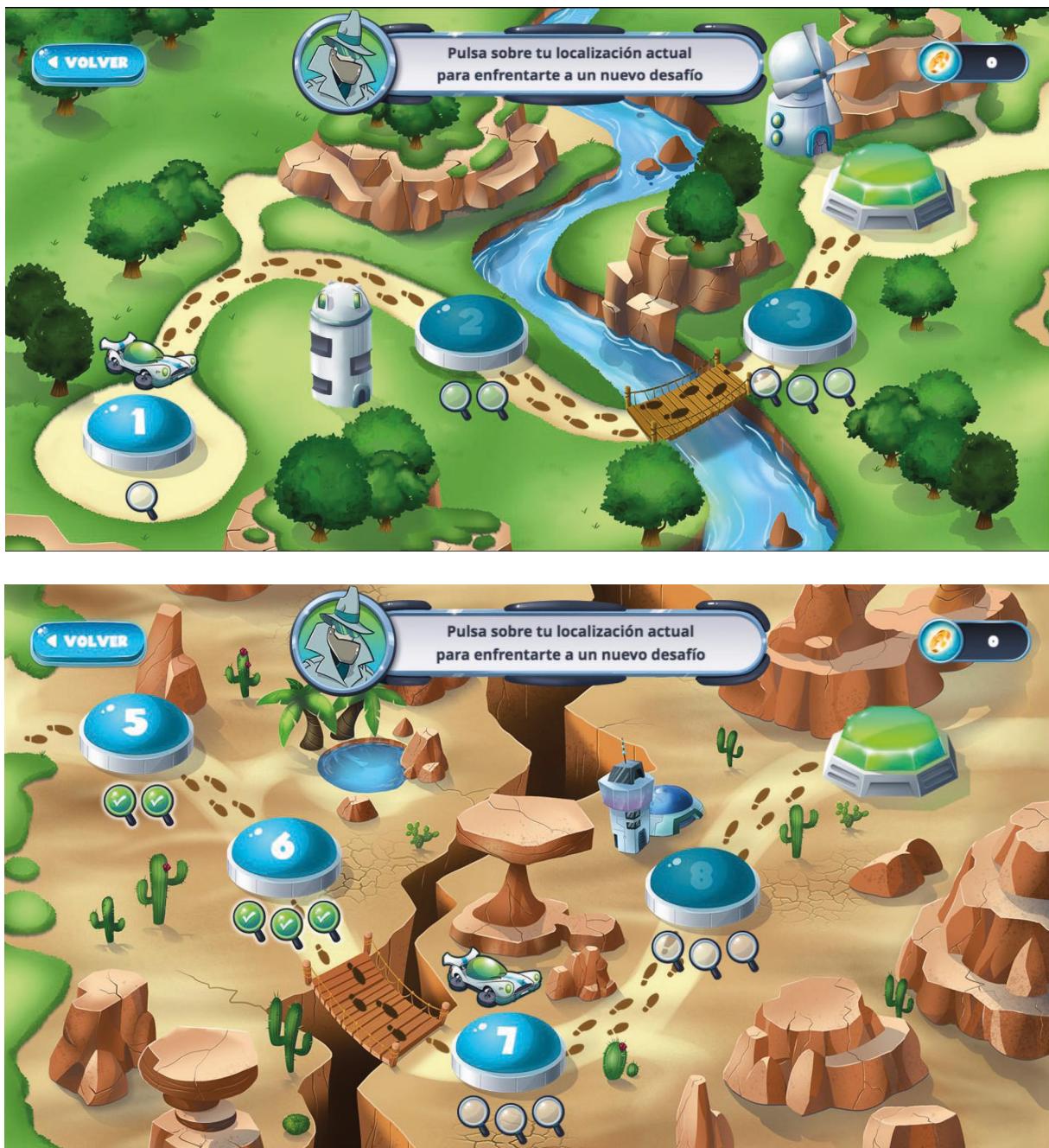


Fig. 8. DyTECTIVE (extraída de <https://apkpure.net/es/dyTECTIVEu/org.changedyslexia.dyTECTIVEu>)

Sin lugar a duda, todas ellas representan un tandem muy apropiado y necesario que da cabida a los intereses y necesidades de este alumnado. Sin embargo, no debe olvidarse que, como se adelantó, su implementación en el contexto educativo evaluado puede enfrentar barreras significativas que es necesario supervisar y tomar en consideración.

En definitiva, el avance en tecnologías emergentes como la RV ofrece, sin duda, una oportunidad para abordar los retos que enfrenta la población con dislexia. Esta tecnología no solo mejora la concienciación, sino también apoyar el diseño de

programas más atractivos y efectivos que abran nuevas puertas a la investigación y al desarrollo de estrategias basadas en la evidencia (Enkin, 2022).

10. CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE APLICACIÓN EDUCATIVA

Esta investigación ha tenido como finalidad analizar el potencial de la realidad virtual para favorecer el aprendizaje y el desarrollo académico de estudiantes con dislexia en la enseñanza del español como L2/LE para identificar tanto las oportunidades y los desafíos que plantea esta tecnología emergente en este ámbito educativo como sus limitaciones. A partir de los objetivos planteados se observa un notable beneficio de la RV como herramienta de apoyo inclusivo que no solo amplía las posibilidades didácticas, sino que también contribuye a construir entornos de aprendizaje más equitativos, personalizados y eficaces.

Con ello, queda claro que la RV podría contribuir de manera significativa a superar algunas de las barreras que tradicionalmente enfrentan los estudiantes con dislexia en el aprendizaje de español como L2/LE, ya que puede proporcionar, sin restricciones del entorno físico, escenarios realistas de interacción, lo cual representa una importante ventaja para la inmersión lingüística de este alumnado. Además, utilizada como recurso complementario y guiada por principios pedagógicos sólidos como los que plantea ARPIME, puede convertirse en un aliado estratégico para una enseñanza de español como L2/LE inclusiva y adaptada.

No obstante, es importante que tanto el profesorado como el alumnado y las familias consideren la RV como una herramienta complementaria y no sustitutiva, pues su efectividad dependerá de numerosas variables que inciden de forma determinante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (*i.e.*, diseño pedagógico, accesibilidad de los materiales o formación del profesorado, entre otras).

De este modo, aunque esta revisión narrativa evidencie el potencial pedagógico de la RV para apoyar el aprendizaje de español como L2/LE en estudiantes con dislexia, y proponga el marco ARPIME como herramienta conceptual, se requiere una mayor validación empírica mediante investigaciones que permitan evaluar eficacia, transferibilidad y coste-beneficio en contextos educativos e inclusivos reales.

Por último, en lo que respecta a futuras líneas de aplicación educativa, se hace necesario avanzar en el desarrollo de contenidos específicos y experiencias en RV dirigidos a estudiantes de español como L2/LE con dislexia, con criterios de accesibilidad cognitiva y lingüística. Igualmente, se hace prioritaria la medición de su efectividad a corto y largo plazo, pero, para ello será fundamental que el profesorado desarrolle experiencias de aprendizaje inclusivas y técnicamente viables.

BIBLIOGRAFÍA

- Abella, Víctor, Ausín-Villaverde, Vanesa y Delgado, Vanesa (2019): «Aportes de la realidad virtual a la dislexia: el estado de la cuestión», Revista Universitaria de Tecnología Educativa, (27), pp. 318-323.
- Antonietti, Alessandro, Cancer, Alice y Sacco, Mónica (2020): «An immersive virtual reality application for the rehabilitation of children with dyslexia», Annual Review of Cybertherapy and Telemedicine, (18), pp. 165-169. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10807/188603>> [Fecha de consulta: 22/04/2025].
- Arteaga, Fátima Fernanda, Martínez Solórzano, Sandra Elizabeth, Vera García, Cruz Amelia, Arteaga Gualán, Roque Rubén, García Bailón, Luis Ricardo, Piligua Laz, Adriana Maricela y Moreira Rivera, Jhonny Miguel (2024): «Estrategias pedagógicas para el abordaje educativo de la dislexia: Revisión sistemática de la literatura», Latam: Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, núm. 1 (5), pp. 574-583. Disponible en: <<https://doi.org/10.56712/latam.v5i1.1612>>
- Ausín-Villaverde, Vanesa, Rodríguez Cano, Sonia, Delgado Benito, Vanesa y Bogdan Toma, Radu (2023): «Evaluación de una APP de realidad aumentada en niños/as con dislexia: estudio piloto», Pixel-Bit: Revista de medios y educación, núm. 66, pp. 85-109. Disponible en: <<https://doi.org/10.12795/pixelbit.95632>>
- Balderas, Antonio, Berns, Anke, Palomo-Duarte, Manuel, Dodero, Juan M. y Ruiz-Rube, Iván (2017): «Retrieving objective indicators from student logs in virtual worlds», Journal of Information Technology Research (JITR), núm. 3 (10), pp. 69-83. Disponible en: <<https://doi.org/10.4018/JITR.2017070105>>
- Bunci, Manuel Gonzalo, Cevallos, Yasmín Adriana, Tumalla, Jasmín Berenice, Vega, Nancy Paola y Condor-Quimbita Beatriz Hortencia (2024): «Comorbilidad entre Dislexia y TDAH desde la Perspectiva Psicopedagógica», Revista Veritas de Difusão Científica, núm. 2 (5), pp. 1357-1400. Disponible en: <<https://doi.org/10.61616/rvdc.v5i2.149>>
- Campoverde, Gabriela Alexandra, Martínez, Angie Mikaela y Calderón Roy, Efrén, (2022): «Alteraciones en las habilidades de escritura causadas por la dislexia en Educación General Básica», Sociedad y Tecnología, núm. 1 (5), pp. 99-110. Disponible en: <<https://doi.org/10.51247/st.v5i1.192>>
- Castañeda, Linda y Selwyn, Neil (2018): More than tools? Making sense of the ongoing digitizations of higher education, International Journal of Educational Technology in Higher Education, (15), pp. 1-10. Disponible en: <<https://doi.org/10.1186/s41239-018-0109-y>>
- Collados, Lorena, Hernández, María Ángeles y Baello, Cristina (2019): «La mejora de la competencia comunicativa en el alumnado disléxico: Un estudio de casos», ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación y docencia creativa, núm. 8, pp. 389-398. Disponible en: <<https://doi.org/10.30827/digibug.57750>>
- Cruz-Ripoll, Juan, Gómez-Merino, Nadina y Ávila, Vicenta (2024): Aprender a enseñar a leer y a escribir: Cómo aplicar evidencias científicas sobre el aprendizaje de la lectura y la escritura, SM, Madrid.

- Cuetos, Fernando, Soriano-Ferrer, Manuel y Rello, Luz (2019): Dislexia. Ni despiste, ni pereza: Todas las claves para entender el trastorno, La Esfera de los Libros, Madrid.
- Cuevas, Susana, Abella, Víctor, Ausín-Villaverde, Vanesa y Delgado, Vanesa (2019): «Elementos claves en el diseño de una intervención en RV para el tratamiento de la dislexia: la perspectiva de los usuarios: tecnologías para fomentar la inclusión educativa y social, modalidad presencial», Revista Universitaria de Tecnología Educativa, (27) pp. 353-358.
- De La Peña, Cristina, y Bernabéu, Elena (2018): «Dislexia y discalculia: una revisión sistemática actual desde la neurogenética», Universitas Psychologica, núm. 3 (17), pp. 161-172. Disponible en: <<https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-3.ddrs>>
- Deng, Xiaoyan, Unnava, Rao y Lee, Hyojin (2019): «“Too true to be good?” When virtual reality decreases interest in actual reality», Journal of Business Research, (100), pp. 561-570. Disponible en: <<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2018.11.008>>
- Elliott, Julián y Grigorenko, Elena (2024): «Dyslexia in the twenty-first century: A commentary on the IDA definition of dyslexia», Annals of Dyslexia, (74), pp. 363-377. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/s11881-024-00311-0>>
- Enkin, Elizabeth (2022): «Comparing two worlds: Spanish learners' face-to-face and immersive social VR speaking experiences», Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal, (23), pp. 22-42.
- Ferro, Carlos Andrés y Ortigoza, David Ricardo (2017): *Estudio para determinar las diferencias anatómicas del núcleo geniculado lateral en pacientes con dislexia a través de las imágenes de resonancia magnética*. (Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Occidente). Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10614/9888>> [Fecha de consulta: 22/04/2025].
- García, Francisco Xavier (2021): Técnicas multisensoriales para la intervención de la dislexia en la EGB media de la unidad educativa Otavalo. (Trabajo de Fin de Grado, Universidad Técnica del Norte). Disponible en: <<http://repositorio.utn.edu.ec/handle/123456789/11755>> [Fecha de consulta: 22/04/2025].
- García, Paula y Rute-Pérez, Sandra (2024): «Detección Temprana de la Dislexia en la Etapa de Educación Infantil», Educational Psychology, núm. 1 (1), pp. 1-15. Disponible en: <<https://doi.org/10.5093/apea2024a5>>
- Ghanbaripour, Amir, Talebian, Niloofar, Miller, David, Tumpa, Rina, Zhang, Wei, Golmoradi, Mohammad y Skitmore, Martin (2024): «A Systematic Review of the Impact of Emerging Technologies on Student Learning, Engagement, and Employability in Built Environment Education», Buildings, núm. 9 (14), pp. 1-21. Disponible en: <<https://doi.org/10.3390/buildings14092769>>
- Gkeka, Eugenia, Agorastou, Eleni y Drigas, Athanasios (2019): «Artificial Techniques for Language Disorders», International Journal of Recent Contributions to Engineering, Science and IT, núm. 4 (7), pp. 68-76. Disponible en: <<https://doi.org/10.3991/ijes.v7i4.11845>>
- Guillén-Sanz, Henar (2022): «Dixgame. Un videojuego modular en realidad virtual para el tratamiento de la dislexia», en Ricardo de la Fuente Ballesteros, Carlos Munilla Garrido, Aurora Martínez Ezquerro y Elena Jiménez García (eds.), *Concepciones*

- didáctico-patrimoniales en torno a la educación, la creatividad y las emociones*, Verdelis, España, pp. 265-273.
- Guirao, Goris y Silamani, Adolf (2015): «Utilidad y tipos de revisión de literatura», *Ene*, núm. 2 (9), pp. 1-19. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.4321/S1988-348X2015000200002>>
- Lan, Yu Ju (2020): «Immersion, interaction and experience-oriented learning: Bringing virtual reality into FL learning», *Language Learning & Technology*, núm. 1 (24), pp. 1-15. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10125/44704>> [Fecha de consulta: 22/04/2025].
- Lázaro, Miguel, Ripoll Salceda, Juan C., Ferrero, Marta, Suárez-Coalla, Paz, Saldaña, David, Pereira, Manuel y Acha, Joana (2024): «Atención a las personas con dislexia en la formación universitaria: recomendaciones para la gestión institucional y la práctica docente», *Revista de Investigación en Logopedia*, núm. 2 (14), pp. 1-9. Disponible en: <<https://dx.doi.org/10.5209/rlog.93726>>
- Li, Kam Cheong y Wong, Billy Tak Ming (2021): «A literature review of augmented reality, virtual reality, and mixed reality in language learning», *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, núm. 2 (15), pp. 164-178. Disponible en: <<https://doi.org/10.1504/IJMLO.2021.114516>>
- Lin, Xiao, Li, Bin Bin, Yao, Zhen Ning, Yang, Zhi y Zang, Mingshu (2024): «The impact of virtual reality on student engagement in the classroom—a critical review of the literature», *Frontiers in Psychology*, (15), pp. 1-8. Disponible en: <<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1360574>>
- López, María y Dooly, Melinda (2023): «Languages Around Us: (In) visibility Matters», en Silvia Melo-Pfeifer (ed.), *Linguistic Landscapes in Language and Teacher Education: Multilingual Teaching and Learning Inside and Beyond the Classroom*, Cham: Springer International Publishing, Alemania, pp. 21-37.
- Lozano-Álvarez, María, Rodríguez-Cano, Sonia, Delgado-Benito, Vanesa y Mercado-Val, Elvira (2023): «A systematic review of literature on emerging technologies and specific learning difficulties», *Education Sciences*, núm. 3 (13), pp. 1-12. Disponible en: <<https://doi.org/10.3390/educsci13030298>>
- Maresca, Giuseppa, Corallo, Francesco, De Cola, Maria Cristina, Formica, Caterina, Giliberto, Silvia, Rao, Giuseppe, Crupi, Maria Felicita, Quartarone, Angelo y Pidalà, Alessandra (2024): «Effectiveness of the Use of Virtual Reality Rehabilitation in Children with Dyslexia: Follow-Up after One Year», *Brain Sciences*, núm. 7 (14), pp. 1-11. Disponible en: <<https://doi.org/10.3390/brainsci14070655>>
- Maresca, Giuseppa, Leonardi, Simona, De Cola, María Cristina, Giliberto, Silvia, Di Cara, Marcella, Corallo, Francesco, Quartarone, Angelo y Pidalà, Alessandra (2022): «Use of virtual reality in children with dyslexia», *Children*, núm. 11 (9), pp. 1-8. Disponible en: <<https://doi.org/10.3390/children9111621>>
- Martínez-García, Cristina, Cuetos, Fernando y Suárez-Coalla, Paz (2022): «Same-different letter decision task: a study with Spanish children with dyslexia», *Journal for the Study of Education and Development*, núm. 4 (45), pp. 870-905. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/02103702.2022.2096298>>

- Maskati, Esraa, Alkeraiem, Fatimah, Khalil, Nada, Baik, Raha, Aljuhani, Rawan y Alsobhi, Aisha (2021): «Using virtual reality (VR) in teaching students with dyslexia», International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET), núm. 9 (16), pp. 291–305. Disponible en: <<https://doi.org/10.3991/ijet.v16i09.19653>>
- Melchor-Couto, Sabela (2017): «Foreign language anxiety levels in Second Life oral interaction», ReCALL, núm. 1 (29), pp. 99-119. Disponible en: <<https://doi.org/10.1017/S0958344016000185>>
- Mendoza, Jipson Ancelmo y Intriago, Wendy Triana (2025): «Impacto del uso de realidad virtual en el aprendizaje de estudiantes con dislexia», Código Científico Revista De Investigación, núm. E1 (6), pp. 971-988. Disponible en: <<https://doi.org/10.55813/gaea/ccri/v6/nE1/728>>
- Míguez-Álvarez, Carla, Cuevas-Alonso, Miguel y Saavedra, Ángeles (2022): «Relationships between phonological awareness and reading in Spanish: A meta-analysis», Language Learning, núm. 1 (72), pp.113–157. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/lang.12471>>
- Mingozzi, Alessandra, Tobia, Valentina y Marzocchi, Gian Marco (2023): «Dyslexia and dyscalculia: which neuropsychological processes distinguish the two developmental disorders?», Child Neuropsychology, núm. 1 (30), pp. 1-21. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/09297049.2023.2170997>>
- Nieto, Paula (2022): Intervención en dislexia a partir de una metodología multisensorial: uso de materiales manipulativos. (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid). Disponible en: <<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56627>> [Fecha de consulta: 22/04/2025].
- Paniagua-Martín, Diego (2024a): «La dislexia en la enseñanza de español como L2/LE: aportaciones teóricas y derivaciones prácticas», *Biblioteca de Babel: revista de filología hispánica*, (5), pp. 9-34. Disponible en: <<https://doi.org/10.15366/bibliotecababel2024.5.001>>
- Paniagua-Martín, Diego (2024b): «¿Qué aporta la realidad virtual a los alumnos con dislexia?», *The Conversation España*. Disponible en: <<https://theconversation.com/que-aporta-la-realidad-virtual-a-los-alumnos-con-dislexia-241161>> [Fecha de consulta: 22/04/2025].
- Parmaxi, Antigoni y Zaphiris, Panayiotis (2017): «Web 2.0 in Computer-Assisted Language Learning: a research synthesis and implications for instructional design and educational practice», Interactive Learning Environments, núm. 6 (25), pp. 704-716. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/10494820.2016.1172243>>
- Rello, Luz (2019): Superar la dislexia, Paidós Educación, Barcelona.
- Rizzo, Albert, Koenig, Sebastian Thomas y Talbot, Thomas (2019): «Clinical results using virtual reality», Journal of Technology in Human Services, núm. 1 (37), pp. 51–74. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/15228835.2019.1604292>>
- Rodríguez, Gerardo, Jiménez-Alcázar, Juan Francisco y Maris-Massa, Stella (2021). *Videojuegos, gamificación y realidad virtual: de las consolas al aula y vuelta*, Ediciones Universidad Nacional de Mar del Plata, Mar del Plata.
- Rodríguez-Cano, Sonia, Delgado Benito, Vanesa, Casado Muñoz, Raquel, Cubo Delgado, Esther, Ausín Villaverde, Vanesa y Santa Olalla Mariscal, Gemma (2021): «Tecnologías

- emergentes en educación inclusiva: realidad virtual y realidad aumentada. Proyecto europeo FORDYSVAR», Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology, núm. 1 (2), pp. 443-450.
- Rodríguez-Cano, Sonia, Delgado-Benito, Vanesa y Ausín-Villaverde, Vanesa (2022): «Áreas de desarrollo para intervención en dislexia: una propuesta de realidad virtual», Ocnos, núm. 1 (21), pp. 1-16. Disponible en: <https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.1.2701>
- Samaniego, Esperanza y Pedrosa, Gema (2020): «Dislexia: concepto, dificultades, diagnóstico e intervención», Revista de Orientación Educativa AOSMA, núm. 29, pp. 26-43.
- Serén, Lara Isabel (2023): «Combinación de Realidad Virtual y Literatura en LE/ELE: revisión bibliográfica», *Colindancias-Revista de la Red de Hispanistas de Europa Central*, núm. 14, pp. 159-176. Disponible en: <<https://doi.org/10.35923/colind.2023.14.08>>
- Tai, Tzu-Yu, Chen, Howard Hao-Jan y Todd, Graeme (2022): «The impact of a virtual reality app on adolescent EFL learners' vocabulary learning», Computer Assisted Language Learning, núm. 4 (35), pp. 892-917. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1752735>>
- Tamayo, Susana (2017): «La dislexia y las dificultades en la adquisición de la lectoescritura», Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, núm. 1 (21), pp. 423-432. Disponible en: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681021>> [Fecha de consulta: 22/04/2025].
- Terán-Pazmiño, Esther, Cadena-Morales, Leidy Susana, González-González, Lady Patricia, Guamán-Sánchez, Narcisa de Jesús y León-Flores, María Cleofé (2024): «Tecnología y personalización del aprendizaje», Revista Científica Retos De La Ciencia, núm. 4 (1), pp. 115-129. Disponible en: <<https://doi.org/10.53877/rc.8.19e.202409.10>>
- Tsakalidou, Sofía (2021): «Spelling Test for learners with dyslexia learning German as a second foreign language», European Journal of Special Education Research, núm. 2 (7), pp. 1-16. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v7i2.3648>>
- Valero-Franco, Concepción y Berns, Anke (2024): «Desarrollo de apps de realidad virtual y aumentada para enseñanza de idiomas: un estudio de caso», RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, núm. 1 (27), pp. 163-185. Disponible en: <<https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37668>>
- Véliz Vega, Alieski, Madrigal, Omar y Kugurakova, Vlada (2021): «Aprendizaje adaptativo basado en Simuladores de Realidad Virtual», *Revista Cubana de Ciencias Informáticas*, (15), pp. 138-157.
- Yu, Zhonggen (2023): «A meta-analysis of the effect of virtual reality technology use in education», Interactive Learning Environments, núm. 8 (31), pp. 4956-4976. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/10494820.2021.1989466>>

APRENDIZAJE HÍBRIDO EN EL AULA ELE: INTERCAMBIOS VIRTUALES PARA EL DESARROLLO DE DESTREZAS ORALES, ESTRATEGIAS PROCESUALES DE APRENDIZAJE Y COMPETENCIAS SOCIOAFECTIVAS¹

BLENDED LEARNING IN THE ELE CLASSROOM: VIRTUAL EXCHANGES FOR THE DEVELOPMENT OF ORAL SKILLS, PROCESSUAL LEARNING STRATEGIES AND SOCIO-AFFECTIVE COMPETENCES

MARTA GIRALT

ALBA PÉREZ

Universidad de Limerick

Resumen

Los intercambios virtuales (IV) vienen ganando popularidad en la enseñanza del español L2 porque brindan a los estudiantes la oportunidad de involucrarse en experiencias lingüísticas e interculturales auténticas mediadas por la tecnología. Este artículo presentará los resultados de un proyecto de IV con 31 estudiantes universitarios de español orientado al desarrollo de destrezas orales y procedimientos de aprendizaje, en particular las relacionadas con aspectos socioafectivos. Los resultados obtenidos a través del análisis de una actividad de reflexión llevada a cabo por los estudiantes al concluir el IV evidencian que estos perciben una mejora en sus habilidades orales. Las actividades de reflexión incorporadas en las tareas del intercambio han contribuido a su concienciación respecto al uso de procedimientos de aprendizaje relacionados con la planificación, la gestión y el control de factores afectivos, así como la evaluación de su propia experiencia. En cuanto a la valoración de su participación en el IV, los alumnos reflejan en su reflexión final que se sienten mucho más seguros y motivados para continuar practicando la lengua fuera del aula.

Palabras clave: intercambio virtual, destrezas orales, estrategias procesuales de aprendizaje, competencias socioafectivas, autoevaluación.

1 Correo-e: marta.giralt@ul.ie, alba.p.perez@ul.ie. Recibido: 14-05-2025. Aceptado: 18-11-2025.

«Proyectos de Generación de Conocimiento» del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2024-2027

Abstract

Virtual exchanges (VEs) are gaining popularity in L2 Spanish language teaching because they provide students with the opportunity to engage in authentic linguistic and intercultural experiences mediated by technology. For this reason, this article will present the results of a VE project with 31 university students of Spanish oriented to the development of oral skills and learning procedures, particularly those related to socio-affective aspects. The results obtained through the analysis of a reflection activity carried out by the students at the end of the VE show that they perceive an improvement in their oral skills. The reflection activities incorporated in the exchange tasks have contributed to their awareness of the use of learning procedures related to the planning, management and control of affective factors, as well as the evaluation of their own experience.

As for the evaluation of their participation in the VE, students reflect in their final reflection that they feel much more confident and motivated to continue practicing the language outside the classroom.

Key words: virtual exchange, oral skills, procedural learning strategies, socio-affective competences, self-evaluation.

1. INTRODUCCIÓN

La enseñanza de lenguas extranjeras sigue siendo un área de notable importancia en los departamentos de Lenguas Modernas en las universidades. Uno de los ámbitos en el desarrollo de la competencia lingüística de los alumnos que suele causar más problemas es el del desarrollo de las destrezas orales (Giralt, Flores y Laribal, 2019). Grupos numerosos de estudiantes y restricciones en las horas dedicadas a la práctica oral no dan lugar a que las clases dedicadas al desarrollo de las destrezas orales sean lo suficientemente efectivas. Muchas veces, los estudiantes de lenguas tienen que esperar un viaje al país de la lengua meta durante su programa de movilidad para alcanzar el nivel lingüístico requerido (Borrás y Llanes, 2021).

Asimismo, otros aspectos paralelos al desarrollo de las destrezas orales son las competencias socioafectivas, estrechamente vinculadas con el desarrollo de la lengua oral. En los últimos años en el área de la enseñanza de lenguas extranjeras (Salomão y da Silva, 2023) y en la enseñanza del español en particular, existe un creciente interés en la investigación de dichas competencias como uno de los pilares para el desarrollo de las habilidades lingüísticas e (inter)culturales.

En este contexto surge el proyecto de intercambio virtual en el que se basa el estudio de este artículo. Debido a las restricciones de práctica oral a las que se ven sometidos los estudiantes de español de segundo curso del programa de Lenguas Aplicadas de la Universidad de Limerick (UL), en Irlanda, se decidió integrar como parte obligatoria del curso un intercambio virtual.

El objetivo principal del intercambio es que los estudiantes matriculados en el módulo de español desarrollen sus capacidades de expresión e interacción oral. Un objetivo secundario es desarrollar las habilidades interculturales y la conciencia cultural para preparar mejor a los estudiantes para los períodos de movilidad académica que son componentes obligatorios de los programas de Lenguas Aplicadas de UL (los estudiantes pasan el cuarto semestre en prácticas en el extranjero y el quinto

semestre estudiando en el extranjero). Así, el intercambio virtual forma parte de la asignatura de español *Spanish Language, Culture and Society 3* del programa de Lenguas Aplicadas de UL. En concreto, el componente de la asignatura dedicado al desarrollo de las destrezas orales y auditivas que se trabajan en el laboratorio.

La primera vez que se incluyó el intercambio virtual en la asignatura *Spanish Language, Culture and Society 3* del programa de Lenguas Aplicadas de la Universidad de Limerick fue en el curso académico 2017-2018. Desde entonces, el intercambio virtual ha ido evolucionando e incorporando distintas modificaciones, pero sigue siendo un componente obligatorio de la asignatura. Para el presente estudio se utilizaron datos del curso académico 2024-2025, con el objetivo de investigar qué impacto tienen las interacciones orales sincrónicas entre nuestros estudiantes de español, que tienen el inglés como L1, y estudiantes de inglés que tiene el español como L1, y que están cursando sus estudios de grado de lenguas modernas en la Universidad Autónoma de Madrid.

Asimismo, las preguntas de investigación de nuestro estudio son las siguientes:

1. ¿Cómo valoran los estudiantes su participación en el IV?
2. Desde la perspectiva de los estudiantes, ¿qué impacto ha tenido el IV en el desarrollo de sus destrezas lingüísticas orales?
3. ¿Cómo perciben el desarrollo de los aspectos afectivos (confianza, motivación, seguridad) y sus estrategias procesuales de aprendizaje después de participar en el IV?

Para ello, el artículo se estructura de la siguiente forma. En primer lugar, revisamos investigaciones recientes sobre el impacto de los intercambios virtuales en la enseñanza de lenguas y en concreto en el desarrollo de las destrezas orales, de aprendizaje y socioafectivas. A continuación se ofrece una visión general del contexto de la investigación dentro del marco del proyecto *SocioEmove*², como uno de los intercambios virtuales que permite a estudiantes universitarios de lenguas extranjeras de España e Irlanda participar en intercambios de seis semanas de duración a través de videoconferencia, utilizando la L1 y L2 de los estudiantes (español-inglés) según el modelo e-tándem/teletandem. Tras esta breve contextualización, presentamos nuestra metodología para la recogida y análisis de datos. Las siguientes secciones del artículo se dedican a mostrar los resultados y a discutirlos. Por último, se concluye con un análisis de las implicaciones de estos resultados para comprender mejor la percepción de las respuestas socioemocionales de los participantes en el intercambio virtual, de sus estrategias procesuales de aprendizaje y el desarrollo de sus destrezas orales. Asimismo, se sugieren orientaciones para futuras investigaciones.

2 SOCIEMOVE: DESARROLLO DE HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN INTERCAMBIOS VIRTUALES, Ref. PID2023-151087NB-I00, de la convocatoria de ayudas a «Proyectos de Generación de Conocimiento» del Programa Estatal para Impulsar la Investigación Científico-Técnica y su Transferencia, en el marco del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2024-2027.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. *El uso de IV en el aprendizaje de lenguas extranjeras*

En los últimos años, se han propuesto diferentes terminologías para referirse a los intercambios virtuales. Siguiendo a O'Dowd (2018), utilizamos intercambio virtual como un término paraguas que representa diferentes prácticas (telecolaboración, intercambio intercultural en línea, e-tándem/teletandem, aprendizaje internacional colaborativo en línea (COIL)), y que implican comunicación e interacción en línea.

Como enfoque pedagógico innovador, los intercambios virtuales ofrecen multitud de posibilidades para intercambios lingüísticos y para el desarrollo de las competencias lingüísticas. Como destacan Whyte y Gijsen (2016: 164), los intercambios virtuales ofrecen oportunidades para la interacción con interlocutores fuera del aula en un contexto comunicativo, situación que puede considerarse en consonancia con las recomendaciones provenientes de la investigación de segundas lenguas (Dooly y Vinagre, 2022). Los intercambios virtuales facilitan un mayor número de oportunidades para que los alumnos se concentren en las formas lingüísticas mientras utilizan la lengua meta, fomentando así su fluidez y precisión (Dooly y Vinagre, 2022: 395).

Además del desarrollo de las habilidades lingüísticas, las investigaciones sobre IV han evidenciado que estas prácticas pueden fomentar al mismo tiempo el desarrollo de las competencias digitales (O'Dowd y Beaven, 2019). Durante los intercambios en línea, los estudiantes pueden interactuar utilizando una gran variedad de plataformas y herramientas: desde plataformas de videoconferencia (*Zoom, Microsoft Teams*) hasta el uso de mensajería de texto instantánea en plataformas como *Whatsapp* o redes sociales (*SnapChat* o *Instagram*). Los participantes en un IV tienen que tener y/o desarrollar competencias digitales para mantener la comunicación con sus compañeros. Por último, se ha demostrado ampliamente que la aplicación de intercambios virtuales transnacionales brinda la oportunidad de desarrollar la conciencia y la competencia intercultural (Batardière et al., 2019; Bassani y Buchem, 2019; Helm, 2025). Los alumnos participan en un diálogo intercultural sostenido, y este tipo de interacciones en un entorno diverso puede desafiar las perspectivas individuales mediadas por la cultura y sacar a los alumnos de su zona de confort, lo que es esencial para el aprendizaje intercultural (Helm y Accocia, 2019).

O'Dowd (2023) esboza las características esenciales de los IV: estos son establecidos y gestionados por los profesores de los alumnos que participan en el intercambio, normalmente con el objetivo de alcanzar las metas de aprendizaje de la asignatura en la que se integra el IV. Las tareas asignadas en los IV están directamente relacionadas con el material del curso, y los profesores los integran en los contenidos curriculares del curso. Los estudiantes suelen recibir una nota final por su contribución al proyecto virtual, que puede estar vinculada a créditos universitarios si el intercambio está integrado en una asignatura del currículo. Existen otros estudios centrados en el español, aunque en su mayoría son escasos, en los que también se exponen y discuten

los fundamentos teóricos y metodológicos de los intercambios virtuales, como el e-tándem y las tutorías en línea (Flores, 2022).

El IV del presente estudio sigue todas estas características. En el apartado 3 de metodología se describe con detalle en qué consistió el intercambio.

2.2. El desarrollo de la destreza oral a través de los IV

Los beneficios de los intercambios virtuales en el desarrollo de la competencia comunicativa y las habilidades orales también han sido objeto de interés y de estudio en los últimos años (Giralt y Jeanneau, 2016; Flores, 2022; Guadamillas Gómez, 2017). Sin embargo, en el ámbito del español la mayoría de las investigaciones se han centrado más en explorar el impacto de los intercambios virtuales en el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales y sociolingüísticas (Soler y Juan-Lázaro, 2024; Villegas-Paredes y Gutiérrez, 2022). El análisis del discurso oral y de los procesos sociales, afectivos y cognitivos en las interacciones virtuales sigue estando bastante inexplorado y son pocos los estudios que han podido arrojar luz sobre cómo acontecen los procesos sociales, afectivos y cognitivos durante las interacciones virtuales síncronas en las que participan aprendices de lenguas. Vinagre y Giralt (2019) llevaron a cabo un estudio en el que analizaron las interacciones en línea síncronas de estudiantes de español e inglés como parte de un intercambio virtual basado en reuniones por videoconferencia. Los resultados del análisis del discurso oral de las interacciones de los aprendices aportan resultados preliminares que muestran que el recuento de palabras, los recursos léxicos afectivos y cognitivos aumentaron durante el intercambio para los estudiantes españoles (L2 inglés) mientras que para los estudiantes irlandeses (L2 español) solo los afectivos y cognitivos. En el siguiente apartado, revisamos estudios específicos que se han llevado a cabo en relación al desarrollo de estrategias socioafectivas en IV, poniendo especial atención a los constructos de ansiedad, motivación y autoconcepto.

2.3. Los procedimientos de aprendizaje y el desarrollo de estrategias afectivas

Los procedimientos de aprendizaje son operaciones de movilización, regulación e incremento de los recursos cognitivos, emocionales o volitivos de que dispone el aprendiente (Instituto Cervantes, 2006; Consejo Europeo, 2002). El uso consciente e intencionado de estos procedimientos repercute en una mejora en el uso y aprendizaje de la L2. A continuación nos centraremos en dos tipos de procedimientos cuyo uso estratégico ponen en práctica los participantes en el proyecto del IV en su tarea final de reflexión: la gestión de factores afectivos y el control y evaluación de los procesos de aprendizaje.

2.3.1 El desarrollo de las estrategias socioafectivas a través de IV

Las variables socioafectivas, tradicionalmente menos estudiadas que las cognitivas (Martínez, 2021), han ido cobrando importancia en los estudios sobre

el aprendizaje de una L2 (López-Pérez et al., 2023; Horwitz et al., 1986; MacIntyre y Gardner, 1994). Es más, se argumenta que el tratamiento integral de los aspectos afectivos y los procesos cognitivos es un requisito indispensable para lograr una educación lingüística efectiva (Arnold y Brown, 2000).

Las estrategias socioafectivas se definen como aquellas decisiones y formas de comportamiento que adoptan los estudiantes para reforzar la influencia favorable de los factores personales y sociales en el aprendizaje de la L2. Estas estrategias engloban aspectos como la regulación de las emociones, la motivación, las actitudes y los factores internos que forman parte de la personalidad del alumno (la autoestima, la autoeficacia, el manejo del discurso interno y la autoobservación). También incluyen estrategias que facilitan la interacción y comunicación creciente con hablantes de la lengua extranjera, como por ejemplo hacer preguntas, cooperar con otros y tener empatía por los demás. Tres factores personales que frecuentemente repercuten en la interacción oral son la ansiedad, la motivación y el autoconcepto.

Ansiedad

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) identificaron un tipo de ansiedad específica entre los estudiantes de una L2: la ansiedad idiomática. Este tipo de ansiedad puede llegar a afectar a uno de cada tres aprendientes (MacIntyre y Gardner, 1991; Horwitz, Horwitz y Cope, 1986). En particular, la aprehensión comunicativa y el miedo a la evaluación negativa son altamente relevantes para las interacciones orales. La ansiedad se describe como «incapacitante», afectando negativamente el aprendizaje y el rendimiento, especialmente en la comunicación oral (López-Pérez, de la Maya Retamar, Rabazo Méndez, 2023). Los estudios de MacIntyre y Gardner (1994) revelaron que esta emoción interfiere en el procesamiento de la lengua extranjera y genera un bloqueo en la adquisición, reduciendo la autoestima y confianza del alumno (Crookall y Oxford, 1991, citados en Martínez, 2021).

Los beneficios de los IV para la reducción de la ansiedad han sido materia de estudio en numerosas investigaciones. De acuerdo con N. Arnold (2007), la comunicación en línea puede funcionar como práctica para la comunicación oral tanto en términos de habilidades lingüísticas como de destrezas socioafectivas, y potencialmente tener efectos positivos duraderos en la aprehensión comunicativa asociada con la interacción oral en la lengua extranjera. Otros estudios apuntan a los efectos preventivos que los IV pueden tener sobre la ansiedad. Appel y Gilabert (2002) afirman que, de hecho, el aprendizaje en e-tándem reduce la ansiedad al fomentar la familiaridad con hablantes nativos y al aumentar la confianza de los alumnos en situaciones comunicativas en la L2. Fondo y Jacobetty (2020) mencionan el estudio realizado con estudiantes colombianos por El-Hariri y Jung (2015), según el cual estos experimentaron una disminución de su miedo a hablar y aumentaron su autoconfianza al usar la LE. Asimismo, el estudio de El-Hariri (2017), concluye constatando que la ansiedad idiomática disminuye cuando los estudiantes realizan interacciones con participantes en un intercambio virtual, pero en el contexto tradicional de clase en

el que el profesor controla las situaciones comunicativas y existe un componente de evaluación, la ansiedad idiomática sigue estando presente.

La lengua materna de los interlocutores también puede ser una fuente de ansiedad lingüística, como se afirma en el estudio de Jauregi y Melchor-Couto (2017), en el que los estudiantes de secundaria experimentaron niveles más altos de ansiedad lingüística al interactuar con hablantes nativos en comparación con aquellos que interactuaron con hablantes no nativos.

Otras fuentes de ansiedad durante los IV son el choque cultural (Moor, 2007) y el enfrentarse con nuevas herramientas digitales y los problemas técnicos que puedan surgir (Fondo y Jacobetty, 2020).

Motivación

La motivación desempeña un papel fundamental y ampliamente reconocido en el proceso de aprendizaje de lenguas (Arnold y Brown, 2000; Rosas Lobo, 2007). Se define como un impulso interno, emoción o deseo que dinamiza y dirige el comportamiento de un individuo hacia la consecución de los objetivos de aprendizaje de lenguas (Rosas Lobo, 2007). La motivación influye en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos, sus capacidades (autoeficacia) y sus relaciones dentro del entorno de aprendizaje, lo que consecuentemente impacta en su rendimiento académico (Zurita y Orgambidez Ramos, 2018).

Para analizar el papel que la motivación puede tener en el aprendizaje efectivo, Arnold y Brown (2000) se apoyan en la distinción entre la motivación extrínseca y la motivación intrínseca. La primera proviene del deseo de obtener recompensas o evitar castigos externos a la actividad de aprendizaje, mientras que la segunda surge del aprendizaje mismo, donde la experiencia es su propia recompensa, impulsada por la curiosidad e interés naturales. Estos autores indican que, si bien la motivación extrínseca puede ser provechosa, el aprendizaje se ve influido de forma más favorable por las orientaciones intrínsecas, las cuales llevan aparejadas mayores posibilidades de éxito y de retención a largo plazo.

Estudios como los de Gennaro y Villarroel Ojeda (2019) avalan el impacto positivo que los intercambios virtuales tienen en la motivación del alumnado, particularmente cuando están respaldados por propuestas didácticas apropiadas (Jauregi, 2013). Los participantes valoran enormemente la oportunidad de interactuar con hablantes nativos (Jauregi, 2013; Torres Ríos, 2016) y de conectar el aprendizaje de lenguas con intereses personales. Además, contribuyen a establecer conexiones personales que pueden ofrecer refuerzo positivo y ayudar a mantener la motivación a lo largo del tiempo (Torres Ríos, 2016).

Autoconcepto

La idea que los alumnos tienen de sí mismos en una situación específica, o autoconcepto, juega un papel central en la conexión, activación de estrategias cognitivas y la autorregulación del aprendizaje (Arnold y Brown, 2000; Zurita y Orgambidez Ramos, 2018; Mercer, 2011). Según Mercer (2011), el autoconcepto tiene una relevancia

especial en el ámbito del aprendizaje de L2 debido al papel destacado que ocupa la lengua como forma de presentarnos a nosotros mismos, de articular nuestra identidad, y al estrecho vínculo que existe entre el lenguaje y el yo. Así, Heyde (1979) demostró en su estudio con alumnos de francés como L2 que la autoestima (valoración que hacemos de nosotros mismos y que deriva del autoconcepto) guardaba relación directa con la experiencia positiva de una tarea de producción e interacción oral.

El autoconcepto engloba una variedad de creencias sobre uno mismo, como la autoeficacia (grado en el que los aprendientes piensan que tienen la capacidad para realizar con éxito una tarea) y la confianza lingüística en L2 (Mercer, 2011).

La idea de progreso y satisfacción al participar en un IV es otro elemento que incide en la valoración que los alumnos hacen de la experiencia. Mercer (2011) destaca la respuesta afectiva positiva que deriva de esta sensación de superación, y en especial, menciona las tareas de autoevaluación como facilitadoras de esta respuesta positiva.

2.3.2 Control y evaluación de los procesos de aprendizaje a través de tareas de reflexión y autoevaluación.

La integración de tareas de reflexión y autoevaluación, como diarios, blogs, cuestionarios o autoevaluaciones guiadas, permite a los estudiantes evaluar su propia producción e interacción oral, identificar errores y logros y planificar cómo mejorar (Ramírez Olivares y Gallardo, 2023; Delmaestro, 2010; Torres Ríos, 2016).

Además, la autorreflexión repercute en el dominio afectivo, ayudando a los estudiantes a valorar su motivación y a monitorear sus emociones, particularmente la ansiedad idiomática (Ramírez Olivares y Gallardo, 2023; López-Pérez et al. 2023). Al reflexionar y procesar sentimientos, los estudiantes pueden aumentar su confianza y reducir el filtro afectivo que puede obstruir el aprendizaje (Arnold y Brown, 2000; Delmaestro, 2010; Rosas Lobo, 2007). Esta mayor autoconciencia y regulación tiene un efecto positivo en la autoeficacia de los estudiantes (Rosas Lobo, 2007; Jauregi, 2013), guiándolos desde un estado de dependencia hacia una mayor autonomía y responsabilidad en su propio proceso de aprendizaje (Delmaestro, 2010).

Estudios como los de Torres Ríos (2016) demuestran cómo la incorporación de la reflexión estructurada y la autoevaluación dentro de un entorno colaborativo en línea (como parte, en este proyecto, de los «entornos personales de aprendizaje») permite que los estudiantes sean más conscientes de cómo aprenden.

En los siguientes apartados presentamos el contexto del IV, los participantes y la metodología que se llevó a cabo para el análisis de los datos.

3. CONTEXTO DE NUESTRO ESTUDIO

El intercambio virtual que se implementó en la asignatura *Spanish Language, culture and Society 3* del programa de Lengua Aplicadas de UL tiene como objetivo

principal el desarrollo de las destrezas lingüísticas, especialmente las destrezas orales, en consonancia con las competencias interculturales.

El intercambio, de seis semanas de duración, consta de cinco tareas que consisten en una primera tarea de presentación utilizando *Padlet* y tres tareas orales de intercambio síncrono en las que los estudiantes debaten en parejas, a través de *Zoom* o *Teams*, tres temas incluidos en el programa de sus respectivos cursos. Los alumnos realizan las tres interacciones en línea con un compañero asignado de la otra universidad. En estas interacciones conversan sobre temas como el turismo, la tecnología y redes sociales, música, libros y cine. Uno de los objetivos de estas interacciones es que desarrollen su competencia comunicativa, movilizando sus recursos lingüísticos en una situación comunicativa real. Los temas culturales que los estudiantes discuten en línea durante estas tres interacciones se debaten primero en clase con el profesor y los compañeros, para pasar después a la discusión fuera del aula con el compañero de la Universidad Autónoma de Madrid. De esta forma, tienen la posibilidad de explorar sus diferencias culturales y si éstas se reflejan en las percepciones de sus compañeros y en las suyas propias sobre los mismos temas.

Finalmente, la última tarea del proyecto es una actividad de autoevaluación que consiste en la grabación de un video y una presentación de PowerPoint, de entre 3 y 4 diapositivas de extensión, en la que los alumnos reflexionan sobre las interacciones y se autoevalúan. Esta tarea está pensada no solo como componente de la evaluación (*summative assessment*), sino como herramienta de aprendizaje (*formative assessment*).

Durante las interacciones el foco del aprendizaje se ha puesto en la movilización de recursos comunicativos y en el desarrollo de estrategias socioafectivas. La tarea final tiene como objetivo continuar con el ejercicio de estas estrategias, además de contribuir al refinamiento de otras habilidades y destrezas relacionadas con otros aspectos del proceso de aprendizaje, como es el desarrollo de estrategias metacognitivas.

4. METODOLOGÍA

Los participantes del estudio son 31 estudiantes de segundo año del Bachelor of Arts de Lenguas Aplicadas y de Artes que estudian español en UL. Los alumnos de nivel B1/B1+ según el MCER participaron de forma voluntaria y dieron su consentimiento para que sus producciones de la tarea de autoevaluación se usaran para la investigación. Asimismo, la recogida de datos y su análisis habían recibido aprobación del comité ético como parte del proyecto *SocioEMove Developing Socio-emotional Skills in Virtual Exchange*.

Los datos que presentamos en este artículo provienen de los instrumentos de autoevaluación que los estudiantes entregaron como tarea final del IV. El total de las 5 tareas formaban el 25 % del curso y eran obligatorias.

En esta tarea final, los alumnos son invitados a realizar una mirada retrospectiva de su actuación, reacciones y conductas durante las interacciones. Se les estimula a identificar y analizar el propio proceso de aprendizaje a través de una

serie de preguntas dirigidas a aspectos procesuales como son la regulación, control y gestión de aspectos afectivos; la planificación del propio proceso de aprendizaje; y a la evaluación y control de la propia producción e interacción oral. Para ello se les facilita una lista de preguntas sobre las que deben basar su reflexión. Estas preguntas pueden ser agrupadas en categorías según las estrategias que persiguen desarrollar: metacognitivas y socioafectivas.

En relación con las estrategias metacognitivas en la tarea final se les invita a analizar y evaluar su propia producción oral. El objetivo es no solo que aprendan a identificar sus propios errores y a clasificarlos («¿Eres consciente de tus errores? Por ejemplo, fluidez en la expresión, comprensión auditiva, la gramática, el vocabulario, etc.»), sino también que valoren sus logros («explica qué aspectos lingüísticos y habilidades de comunicación has mejorado y da ejemplos concretos»). Otras preguntas están destinadas a incitar al alumno a planificar su proceso de aprendizaje («¿Cuáles son tus fortalezas y cuáles son las áreas que debes mejorar?»).

En lo que concierne a los aspectos socioafectivos, las preguntas intentan dilucidar qué emociones positivas y negativas juegan un papel importante en la actividad de interacción en línea, y si esta actividad, a su vez, tiene algún impacto en los factores personales de aprendizaje (motivación, autoconcepto, actitud ante los procesos de aprendizaje futuros): «¿Cómo te has sentido en las interacciones? Explica qué emociones negativas y positivas has tenido. ¿Cómo has gestionado las emociones?; ¿Cuáles son tus fortalezas y cuáles son las áreas que debes mejorar? Si has tenido emociones negativas, da ejemplos concretos y explica cómo las has gestionado y superado, o qué crees que puedes hacer en el futuro para superar esas emociones negativas en una situación comunicativa». Otras preguntas de la actividad de autoevaluación van orientadas a la valoración de la experiencia en términos académicos y personales («¿Crees que ha merecido la pena este intercambio virtual? ¿Ha sido beneficiosa personal y académicamente?»).

En definitiva, la actividad de autorreflexión es el colofón de una secuencia de tareas en la que los alumnos han puesto en juego y desarrollado toda su batería de conocimientos y habilidades lingüísticas, interculturales e interpersonales. La autorreflexión permite añadir un aspecto procesual a la actividad que dota al alumno de la competencia para controlar y regular su proceso de aprendizaje y el uso del idioma. De esta manera, mejora su rendimiento e incrementa su capacidad de aprender de forma autónoma, lo que le permite aprovechar al máximo sus propios recursos.

Para el análisis de los videos de autoevaluación, se siguió un enfoque cualitativo a través de un análisis de contenido (Krippendorff, 2018) que permitió clasificar el contenido de los datos de los videos de los estudiantes en diferentes categorías mediante el proceso de comparación constante. Inicialmente, se recopilaron todos los datos y se utilizó un enfoque deductivo para generar los códigos que provenían de las preguntas-guía que habían seguido los estudiantes. Luego se utilizaron y se refinaron en categorías más específicas de acuerdo con el contenido que los estudiantes iban aportando. Tras la audición de los vídeos y la codificación de las categorías, se

identificaron temas comunes e ideas recurrentes, relacionadas con los tres ámbitos en los que se centra el artículo: el desarrollo de las destrezas orales, las estrategias procesuales y el desarrollo de competencias socioafectivas. Para el análisis se diseñaron unas tablas (véase Tab. 1, Tab. 2 y Tab. 3) que fueron completándose para cada uno de los vídeos de los estudiantes. Para la presentación de los resultados se van a seguir las categorías que aparecen en las tablas.

Percepción de los alumnos de las mejoras de las destrezas orales
Valoración de los beneficios lingüísticos Mejora de la gramática y el vocabulario. Pronunciación y entonación
Valoración de las habilidades comunicativas Comprensión auditiva: Mejorar la capacidad de entender y procesar información hablada. Interacción social: Facilitar la participación en conversaciones y la construcción de relaciones.
Otros

Tab. 1. Tabla para el análisis de la categoría: competencia oral

Desarrollo de estrategias procesuales de aprendizaje
Conciencia y regulación del proceso de aprendizaje: Identificación de fortalezas y aspectos a mejorar.
Explicación y sistematización: explicar y organizar los problemas que originan los errores.
Reparación: Implementación de estrategias para corregir los errores. Planificación de la gestión de las emociones en futuras interacciones.
Otros

Tab. 2. Tabla para el análisis de la categoría: estrategias procesuales

Percepción de los alumnos en el desarrollo de competencias socioafectivas
Autoobservación e introspección: identificación de emociones
Adaptabilidad: gestión de las emociones negativas
Reflexión crítica: valoración del intercambio para el desarrollo personal
Otros

Tab. 3. Tabla para el análisis de la categoría: competencia socioafectiva

5. ANÁLISIS DE DATOS

Valoración de los beneficios lingüísticos y de las habilidades comunicativas

El análisis de la tarea de autoevaluación de los participantes muestra claramente que los estudiantes percibieron el intercambio como algo muy beneficioso para el

desarrollo de sus destrezas orales (fluidez, pronunciación, interacción oral), al mismo tiempo que perciben cómo otros aspectos de su aprendizaje de la lengua (vocabulario, frases coloquiales, modos verbales, género y concordancia) se han ampliado o se han fortalecido (ver apéndice 1 con los contenidos de las tablas de análisis). En paralelo, las interacciones en línea han fomentado la confianza y la seguridad en la mayoría de los participantes, quienes han tenido la oportunidad de interactuar oralmente con nativos. La cita que se presenta a continuación constituye un claro ejemplo que refleja cómo la interacción con un nativo es percibida como algo muy beneficioso:

«También, claro, es muy importante hablar con alguien nativo de este (sic.) lengua de que (sic.) se aprende. Claro, aprendí muchas frases y palabras nuevas y coloquiales» (C. MC.)

En cuanto a las habilidades comunicativas los participantes también confirman que el intercambio les ha ayudado en su capacidad para comunicarse con un nativo. Algunas áreas de mejora mencionadas son: 1. Mejora para poder seguir la conversación y ordenar las ideas; 2. Mejora de las habilidades comunicativas ya que en vez de pregunta-respuesta la conversación la desarrollaron de manera más fluida; 3. Más confianza en sus habilidades comunicativas después del proyecto (el contexto de interacción era real e informal y eso ayudó en el desarrollo de las habilidades comunicativas).

Otra cuestión que también aparece en las autoevaluaciones concierne al impacto positivo que el intercambio ha tenido en la comunicación interpersonal, así como otras competencias más transversales como pueden ser la comunicación intercultural y el trabajo colaborativo en grupo. Las citas siguientes de dos de los participantes son un claro ejemplo:

«Este intercambio virtual me ayudó a conocer a mi compañero, ya que compartimos nuestras experiencias, actividades de ocio y *hábitos en nuestra vida*» R.B

«Mi capacidad de conectar con personas de otras culturas ha mejorado. Ahora entiendo más a los españoles, y por ejemplo, sobre su actitud sobre las tecnologías o el turismo» D.C

La toma de riesgos y el salir de la zona de confort es otra idea que también aparece en las reflexiones de los alumnos. Más de un estudiante menciona que el intercambio les obligó a salir de su zona de confort, y que fue precisamente en el momento en el que se vieron obligados a interactuar con un nativo y tuvieron que tomar riesgos lingüísticos y socioemocionales cuando percibieron que su español estaba mejorando y el aprendizaje de, por ejemplo, la pronunciación, la gramática y/o el vocabulario estaba teniendo lugar.

Finalmente, en relación con el desarrollo de las habilidades comunicativas, los alumnos hacen hincapié no solo en los aspectos de la lengua oral y las competencias lingüísticas que han mejorado, sino también en que su participación en el intercambio les ha hecho ser conscientes de las áreas que deben mejorar, como tener más confianza en sus habilidades lingüísticas, hablar con más naturalidad, mejorar la pronunciación y respetar el turno de palabra para no perder el control de la conversación. Todas estas mejoras que los alumnos perciben y la toma de conciencia de lo que deben mejorar son indicios claros de cómo los estudiantes están desarrollando estrategias de procesamiento del sistema de la lengua. De igual forma, el impacto positivo que la

percepción de logro, de mejora y de progresión de aprendizaje tienen en el aprendiz es una evidencia más de cómo el intercambio virtual les está dando confianza, seguridad y toma de acción. El aprendizaje no solo es lingüístico, sino que se expande al área de estrategias de procesamiento y al de las competencias socioafectivas.

Desarrollo de estrategias procesuales de aprendizaje

Las tareas de evaluación ilustran de forma muy clara las áreas de mejora y las fortalezas que los estudiantes sienten haber alcanzado después del IV. Las interacciones en la mayoría de los casos permitieron a los estudiantes ser conscientes de todo lo que podían hacer con su conocimiento lingüístico del español: mantener conversación y tema asegurándose de hacer preguntas sobre lo que no estaban seguros; escuchar y entender todo lo que sus compañeros decían y sus preguntas; mantener la conversación. Por otro lado, el IV les hizo conscientes de los recursos más relacionados con las estrategias de procesamiento del aprendizaje que les ayudaron durante sus conversaciones:

«Cuando me sentía bloqueado, respiraba profundo y seguía con lo que sabía, manteniéndome positivo calmado, y hablando tanto como pudiera» A.N

«He superado el medio inicial y me he adaptado» M.T

«El entusiasmo y mentalidad de crecimiento han sido mis aliados» M.S

«Paciencia y disposición a mejorar» H.B

Los errores que surgieron durante las interacciones les permiten tomar conciencia de que los errores pueden solucionarse, y que fue posible aprender de su intercambio, puesto que interactuar con un nativo podría ayudarle a entender el error y a corregirlo. Así, algunos de los alumnos sintieron que más preparación antes de las interacciones les habría ayudado a cometer menos errores, y que después del intercambio eran mucho más conscientes de los errores que cometen al hablar en español.

Por último, los estudiantes propusieron una serie de estrategias que podrían ser consideradas para planificar su aprendizaje de manera más eficaz y optimizar el aprovechamiento de la práctica con nativos en el contexto del IV. A continuación, presentamos todas las estrategias mencionadas agrupadas en una tabla:

«ESTRATEGIAS PROCESALES DE APRENDIZAJE»	
De planificación	
Aprendizaje y ampliación de vocabulario para estar más preparado, especialmente de cara a temas difíciles y mejorar su rapidez de respuesta	
Informarse de los temas antes de cada llamada y buscar vocabulario antes de las llamadas para poder sentirse más segura	
Repaso de las preguntas y los diferentes temas ante de las interacciones	
Escuchar y repetir; escuchar y practicar	

Seguir practicando
Después de cada llamada anotar las palabras que dije mal o que olvidé. Trabajar más en el uso de sustantivos y adjetivos femeninos y masculinos.
Durante las interacciones
Tener más confianza en mí
Buscar opciones distintas para poder transmitir mi mensaje.
Tener más paciencia con sí mismo y pedir ayuda sin que le dé vergüenza
Preguntar cuando hay dudas
Hacer preguntas y ser curiosa
Intentar encontrar una manera diferente de decir lo que quería
Tratamiento de los errores
Volver a la grabación y apuntar los errores para así poder corregirlos, además de preguntar en el momento, pedir ayuda, para que la corrección fuera inmediata
Entiendo que cometer errores es normal y quiero mejorar mi confianza al hablar un segundo idioma, intentaré recordarlos y corregirlos en mi tiempo libre, de estudio, o en clase, preguntando a mis profesores
Intentar mantener la calma y preguntarle a mi compañero por los errores que estaba cometiendo,
Parar y corregir sobre la marcha

Tab. 4. Estrategias procesuales de aprendizaje que los alumnos mencionan en sus videos de auto-evaluación

Percepción de los alumnos en el desarrollo de competencias socioafectivas

En lo que se refiere al ámbito socioafectivo, los datos revelan el impacto que el IV tiene en los factores personales y sociales del aprendizaje, en especial en la confianza y en la motivación.

A la pregunta «¿cómo te has sentido en las interacciones? Explica qué emociones negativas y positivas has tenido», nos encontramos con una serie de emociones contrapuestas. Diecisiete estudiantes de los treinta y un participantes se refirieron al nerviosismo, ansiedad, estrés o preocupación. Otros nueve mencionaron otras emociones negativas como la inseguridad, incomodidad, frustración y, en menor medida, la vergüenza.

Las razones principales que desatan todas estas reacciones son el desconocimiento personal del compañero, el miedo a no entender a un hablante nativo, la falta de confianza de los alumnos en su propia competencia comunicativa y la creencia de que el nivel de competencia de la L2 de los compañeros era mayor.

«Antes de la primera llamada me sentí un poco nerviosa e insegura porque no conocía a mi compañera, no sabía qué esperar. No sabía si era simpática, si era tímida, si hablaba mucho o no. Y... también tenía dudas sobre mi nivel de español. Sabía que tenía que hablar 10 minutos en español, que es mucho. Y tenía miedo que no podía (sic.) expresarme bien en español» T.G

«Antes de empezar, me sentí un poco preocupado. Nunca he tenido la experiencia de hablar el español para de [sic] 10 minutos con una persona de España y no he tenido mucho [sic] experiencia hablando el idioma con personas nativos [sic]» M.S.

«Si tengo que ser honesta, pensé que iba a ser juzgada por mi fluidez en el idioma ya que yo sé que mi nivel del idioma no es tan alto y avanzado como el de Elisa, claramente» A.M.

Otra de las emociones destacadas por los alumnos antes y durante las sesiones es la inseguridad y falta de confianza.

«En el primer lugar [sic] que necesito mejorar es la confianza. Cuando hablo en español puedo ser [sic] un poco nervioso y estoy preocupado por decir cosas mal...» D.M.

Solo un alumno identificó como fuente de ansiedad la tecnología.

«También estaba estresada [...] porque teníamos que rehacer el primer video porque no se había grabado y eso me quitaba toda espontaneidad» L.C.

Por otro lado, los sentimientos negativos mencionados por estos 17 estudiantes van seguidos en 9 casos por atenuantes positivos, como son la certeza de que este desafío derivará en una mejora formal de la L2, la curiosidad por comunicarse con un nativo y el deseo de hacer nuevos amigos. Adjetivos como emocionado/a, curioso/a, ilusionado/a, entusiasmado/a aparecen como contraparte de las emociones negativas, demostrando que los alumnos encuentran la actividad motivadora a pesar de las emociones negativas que genera.

«También estaba orgulloso el fin [sic] de cada llamado porque lo hice lo mejor posible, hice preguntas y salí de mi zona de confort» L.C.

«Pero, por otro lado, también estaba emocionada. Estaba emocionada de [sic] conocer a una nueva chica, y posiblemente hacer una nueva amiga, y también tenía ganas de mejorar mi español» (T.G.)

«Estaba muy emocionada para [sic] hablar de [sic] una persona española. [...] (el intercambio ha tenido) muchos beneficios personales como para [sic] conocer a alguien de España y para [sic] hacer una nueva amiga» L.H.

«Mi experiencia fue muy positiva porque me permitió interactuar con un hispanohablante, y también me dio confianza en mi habilidad en [sic] la lengua» R.B.

Dos estudiantes mencionan elementos más extrínsecos a la tarea como fuente de motivación: el impacto de la tarea en la evaluación final y la relación con necesidades y metas en la vida real.

«También estaba muy estresada porque no quería sacar malas notas» L.C.

«Voy a vivir en Barcelona el semestre que viene, así que está muy bien para conocer cómo los españoles vivir [sic]»

A la pregunta «si has tenido emociones negativas, da ejemplos concretos y explica cómo las has gestionado y superado, o qué crees que puedes hacer en el futuro para superar esas emociones negativas en una situación comunicativa», tres alumnos evidenciaron la puesta en práctica de estrategias de relajación progresiva, en particular, el uso de ejercicios de respiración.

«Me sentí nervioso, pero respiraba profundo y seguía con lo que sabía» R.B.

Otros recurrieron a la petición de ayuda directa o indirectamente. Por ejemplo, algunos buscaron apoyo en la actitud positiva del compañero de intercambio.

«Estaba muy nervioso porque a veces pienso que mi nivel de español no es tan bueno, pero los estudiantes son muy amables y divertidos» D.M.

Otras intervenciones reflejan un intercambio de sentimientos y emociones entre los interlocutores.

«Y también Adriana era una chica muy amable y siempre me tranquilizó, siempre tenía una actitud positiva, y esto me ayudó a tranquilizarme y sentirme menos frustrada y más segura» T.G.

«Cuando estamos en línea, hablamos para [sic] los pocos minutos antes de grabar la conversación. Esto me ayuda mucho para sentirme más relajado y pronto para la tarea» M.S.

Algunos alumnos demuestran tener una conciencia clara sobre el proceso de aprendizaje en el que están inmersos, creando un diálogo interno que les ayuda a superar el miedo a cometer errores y los anima a aventurarse en la tarea comunicativa.

«Supongo que estaba un poco intimidado porque el nivel de inglés de los estudiantes de Madrid está mucho más mejor [sic] que mi nivel de español. Así que a veces me siento un poco...cómo se dice... estúpido, pero entiendo esto es parte de aprender la lengua» D.M.

La identificación del interlocutor como un igual es otro elemento que aparece como parte de este diálogo interno para la gestión de la ansiedad, miedo y falta de confianza.

«Para enfrentar mis miedos iniciales, tuve que recordar que ambos estábamos en la misma situación, ambos estábamos practicando un segundo idioma» T.G.

«Cuando [mi compañera de intercambio] me dijo que era [sic] preocupado antes de las conversaciones también, me sentí más calmo porque supe que éramos [sic] en el mismo barco» M.S.

A pesar de las emociones negativas iniciales, la experiencia de participar en el IV contribuyó a un cambio positivo significativo en el aspecto afectivo. A la pregunta «¿crees que ha merecido la pena este intercambio virtual? ¿ha sido beneficiosa personal y académicamente?» la mayoría de los alumnos respondieron de forma positiva.

Para empezar, las valoraciones se centraron en la oportunidad de haber participado en interacciones auténticas y significativas con nativos y el impacto que estas interacciones han tenido en su competencia lingüística y en factores personales como la motivación y autoconcepto.

«También, claro, es muy importante hablar con alguien nativo de este [sic] lengua de que [sic] se aprende. Claro, aprendí muchas frases y palabras nuevas y coloquiales» C. MC.

«Mi experiencia fue muy positiva porque me permitió interactuar con un hispanohablante, y también me dio confianza en mi habilidad en [sic] la lengua» R.B.

«Estaba muy emocionada para [sic] hablar de [sic] una persona española. [...] (el intercambio ha tendido) muchos beneficios personales como para [sic] conocer a alguien de España y para [sic] hacer una nueva amiga» L.H.

Por otro lado, el IV ayuda a los alumnos a reducir emociones negativas como la ansiedad o el miedo a interacciones orales futuras.

«Si, en mi opinión el virtual exchange ha valido la pena. Ha hecho la idea de hablar en español menos intimidante» L.C.

Las ideas de confianza, mayor seguridad y comodidad hablando la L2 aparecen en diecisésis de las treinta y una valoraciones del proyecto.

«Creo que he mejorado la confianza, y pienso que hablando [sic] con los estudiantes en tiempo real mejorar [sic] mi fluidez» D.M.

«A lo largo del intercambio mi confianza aumentó mucho. Vi que podía expresarme en español bastante bien, y me llevé muy bien con Adriana» T.G.

«He mejorado y tengo mucha más confianza hablando en español que he tenido [sic] antes de este intercambio» K. O'T.

Como puede evidenciarse en los datos presentados, el IV tiene un impacto significativo en la autoimagen y autoeficacia de los participantes. A continuación, discutiremos los resultados.

6. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La participación en el IV fue percibida de manera muy positiva y favorable por los estudiantes ya que pudieron identificar cómo algunos aspectos de su lengua oral y su competencia lingüística había mejorado. Estos resultados coinciden con la vasta mayoría de estudios que exploran el desarrollo de las competencias lingüísticas a través de intercambios virtuales (Giralt y Jeanneau, 2016; Dooly y Vinagre, 2022), y en concreto de las destrezas orales (Flores, 2022; Guadamillas Gómez, 2017). Desde el punto de vista de las teorías socioafectivas, la toma de confianza que los alumnos mencionan en repetidas ocasiones es un factor que generalmente incrementa la motivación (Bénabou y Tirole, 2002). Junto a esta toma de conciencia del desarrollo de las destrezas comunicativas y lingüísticas, los estudiantes perciben que sus habilidades interculturales e interpersonales también se han visto afectadas de forma positiva. Al igual que en los estudios de Batardière et al (2019) y Helm (2025), nuestro estudio deja entrever que el desarrollo de la conciencia y las competencias interculturales son áreas de desarrollo cuando los aprendices de lenguas participan en un intercambio virtual. Es más, los participantes en el IV de nuestro estudio afirman sentir que salen de su zona de confort, lo cual coincide con la idea que Helm y Accocia (2019) mencionan como factor esencial para el aprendizaje intercultural.

En cuanto al desarrollo de las estrategias procesuales de aprendizaje, los resultados muestran claramente cómo los aprendices toman conciencia de sus estrategias de aprendizaje, de planificación, de tratamiento de errores, y muestran iniciativa para futuras acciones para fomentar y fortalecer su aprendizaje.

En cuanto a la implicación de factores socioafectivos en las tareas del intercambio virtual, podemos confirmar que son dos. Por un lado, juegan un papel importante en el desarrollo de las interacciones, y por otro, factores personales del aprendizaje se ven alterados como consecuencia de la participación en el intercambio.

En relación con el proceso, los estudiantes describen la aparición de emociones negativas como nervios, estrés, inseguridad y ansiedad al inicio de la actividad. Este tipo de ansiedad se alinea con la ansiedad idiomática que es tan común entre los estudiantes de lenguas extranjeras (Horwitz et al., 1986). La actividad de autoevaluación pone en evidencia cómo los alumnos aplican mecanismos para gestionar estas emociones y cómo son conscientes de ello, lo que les dota de un arsenal de estrategias para lidiar con variables afectivas en futuras interacciones.

Además, los datos recogidos en la actividad de autoevaluación corroboran el estudio de Arnold (2007), que asegura que la comunicación en línea puede funcionar como práctica para la comunicación oral tanto en términos de habilidades lingüísticas como de destrezas socioafectivas, y potencialmente tener efectos positivos duraderos en la aprehensión comunicativa asociada con la interacción oral en la lengua extranjera.

La mayoría de los estudiantes encuentran esta actividad muy motivadora, siendo la motivación intrínseca la más generalizada entre los alumnos. El IV, al que se acercan con curiosidad y con una gran dosis de auto refuerzo, es visto como un desafío que les hace salir de su zona de confort. El diálogo interno y los mensajes positivos y expectativas de éxito que se mandan a sí mismos los animan a superar las inseguridades, ansiedades y miedos que conlleva la interacción oral en L2. Arnold y Brown (2000) aseguran que es este tipo de motivación la más favorable para el aprendizaje, apoyando el argumento de que los IV son tareas de aprendizaje muy eficaces. El hecho de que solo dos estudiantes mencionen motivaciones extrínsecas (impacto en la evaluación y beneficio instrumental en la vida real) avalan esta afirmación.

Otra de las consecuencias más beneficiosas de esta actividad de telecolaboración es la mejora del autoconcepto. La sensación de superación compartida por muchos participantes al haber sido capaces de comunicarse con eficacia con un nativo les hace acercarse con más confianza a futuras interacciones debido a la mejora de su autoestima como hablantes en la L2.

Como conclusiones finales podemos afirmar que los intercambios virtuales que se llevan a cabo a través de interacciones síncronas en videoconferencias ofrecen la posibilidad de fomentar el aprendizaje de la lengua oral. La continua práctica con un nativo, la monitorización en los errores y la mentorización del compañero nativo, son algunos de los aspectos más destacados que confirman la optimización del aprendizaje de la lengua oral.

La actividad reflexiva ayudó a los estudiantes a gestionar emociones y monitorear emociones negativas como la ansiedad. Pusieron en práctica de forma consciente estrategias para calmarse, como la respiración y el énfasis en los aspectos positivos, y otras estrategias más sociales, como solicitar ayuda de forma directa, la empatía con el compañero y la búsqueda de apoyo en la actitud del interlocutor. La

aplicación de estas estrategias y la consecución de las tareas tiene como resultado la mejora del autoconcepto y la autoeficacia, la reducción de la ansiedad y el aumento de la motivación. En conclusión, los datos refuerzan la idea de que el IV tiene un impacto positivo en la reducción del filtro afectivo (Krashen, 1982), en el aumento de la confianza de los estudiantes en su capacidad como usuarios de la L2 y de su autonomía como aprendientes.

Los datos revelan el importante papel que las emociones juegan en una actividad de este tipo, y al mismo tiempo el impacto que el IV tiene en factores personales de aprendizaje como son la motivación, la confianza en uno mismo como usuario y aprendiente de L2, y la actitud ante el aprendizaje.

Asimismo, como parte de las conclusiones de nuestro estudio podemos aportar algunas recomendaciones en cuanto a las estrategias que los estudiantes pueden implementar en las distintas fases de la planificación, ejecución y finalización de un IV. A continuación, se exponen algunas de las recomendaciones realizadas:

- Estrategias de planificación: revisar el vocabulario antes de la interacción y ampliarlo; revisar los temas de los que se va a hablar antes de la interacción; anotar las palabras que se dicen mal o que se han olvidado después de cada interacción.
- Estrategias durante la interacción (estrategias procesuales): tener confianza, preguntar, intentar decir las cosas de forma diferente (parafrasear); pedir ayuda cuando sea necesario; mantener la calma y pedir corrección de errores.
- Estrategias al terminar la interacción (tratamiento de los errores): anotar los errores y volver sobre ellos para corregirlos y aprenderlos.

Para concluir el artículo, nos gustaría apuntar que hacen falta más investigaciones en el área del desarrollo de las competencias socioafectivas y las estrategias procesuales en el contexto de intercambios virtuales. Ofrecer este tipo de prácticas pedagógicas innovadoras a los estudiantes de español es una realidad cada vez más necesaria en el aula de lenguas. Cuanto más investiguemos y más conozcamos los procesos que acontecen durante los intercambios virtuales en relación a las destrezas orales, las competencias socioafectivas y las estrategias procesuales de aprendizaje, más avanzará la enseñanza del español.

BIBLIOGRAFÍA

- Appel, Christine y Gilabert, Roger (2002): «Motivation and task performance in a task-based web-based tandem project», *ReCALL*, núm. 1 (14), pp. 16–31.
- Arnold, Jane y Brown, H. Douglas (2000): «El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo», en Jane Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid, pp. 256-283.

- Arnold, Nike (2007): «Reducing foreign language communication apprehension with computer-mediated communication: A preliminary study», *System*, núm. 4 (35), pp. 469-486.
- Bassani, Patricia y Buchem, Ilona (2019): «Virtual exchanges in higher education: developing intercultural skills of students across borders through online collaboration», *RIITE. Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (6), pp. 22-36. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.6018/riite.377771>>
- Batardière, Marie-Therese; Giralt, Marta; Jeanneau, Catherine; Le Baron-Earle, Florence y O'Regan, Veronica (2019): «Promoting intercultural awareness among European university students via pre-mobility virtual exchanges», *Journal of Virtual Exchange*, (2), pp. 1-6. Disponible en: <<https://doi.org/10.14705/rpnet.2019.jve.4>>
- Benabou, Roland y Tirole, Jean (2004): «Willpower and personal rules», *Journal of Political Economics*, núm. 4 (112), pp. 848-887.
- Borràs, Judith y Llanes, Àngels (2021): «Re-examining the impact of study abroad on L2 development: A critical overview», *The Language Learning Journal*, núm. 5 (49), pp. 527-540. Disponible en: <<https://doi.org/10.1080/09571736.2019.1642941>>
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Estrasburgo y Madrid.
- Crookall, David y Oxford, Rebecca (1991): «Dealing with anxiety: Some practical activities for language learners and teacher trainees», *Language anxiety: From theory and research to classroom implications*, pp. 141-150.
- Delmastro, Ana Lucía (2010): «El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera», *Didáctica. Lengua y Literatura*, (22), pp. 93-124.
- Dooly, Melinda y Vinagre, Margarita (2022): «Research into Practice: Virtual Exchange in Language Teaching and Learning», *Language Teaching* núm. 3 (55), pp. 392-406. Disponible en: <<https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>>
- El-Hariri, Yasmin (2017): «E-Tandem language learning and foreign language anxiety among Colombian learners of German», *Colombian Applied Linguistics Journal*, núm. 1 (19), pp. 22-36. Disponible en: <<http://doi: 10.14483/calj.v19n1.10219>>
- El-Hariri, Yasmin y Nina Jung (2015): «Distanzen überwinden: Über das Potenzial audiovisueller e-Tandems für den Deutschunterricht von Erwachsenen in Kolumbien». *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, núm. 1 (20).
- Flores, Sergio Rodríguez (2022): «Algunos fundamentos teóricos y metodológicos para el desarrollo de intercambios virtuales (e-tandem/tutorías en línea) y sus beneficios con estudiantes de ELE chinos», *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, (35), pp. 1-31.
- Fondo, Marta, y Jacobetty, Pedro (2020): «Exploring affective barriers in virtual exchange: The telecollaborative foreign language anxiety scale», *Journal of Virtual Exchange*, (3), pp. 37- 61. Disponible en: <<https://doi.org/10.21827/jve.3.36083>>
- Gennaro, Clara Maria Di y Villarroel Ojeda, Yaneth Eugenia (2019): «Chile—USA: A Case Study of Telecollaboration», *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, núm. 2 (2), pp. 166-179.

- Giralt, Marta y Jeanneau, Catherine (2016): «Preparing higher education language students to their period abroad through telecollaboration: the I-TELL project», *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, núm. 2 (8).
- Giralt, Marta; Flores, Antonia y Laribal, Anna (2019): «El uso de herramientas digitales como vídeos y blogs para fomentar el aprendizaje de la lengua oral en ELE: un estudio de percepciones de estudiantes principiantes», *Revista Horizontes De Lingüística Aplicada*, núm. 1 (18), pp. 15–36. Disponible en: <<https://doi.org/10.26512/rhla.v18i1.25062jera>>
- Goñi-Osácar, Elena y del Moral, Cristina. (2021): «Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso», *DEDiCA Revista de Educação e Humanidades (dreh)*, (19), pp. 311-332. Disponible en: <<https://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>>
- Guadamillas Gómez, María Victoria (2017): «Los intercambios virtuales lingüísticos y culturales en educación superior: un estudio de caso», *Apertura (Guadalajara, Jal.)*, núm. 1 (19), pp. 8-21.
- Helm, Francesaca y Acconcia, Giuseppe (2019): «Interculturality and Language in Erasmus+ Virtual Exchange», *European Journal of Language Policy*, núm. 2 (11), pp. 211-234.
- Helm, Francesca (2025): *Intercultural Communication in Virtual Exchange*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Heyde, Adelaide W. (1979): «The Relations Between Self Esteem and the Oral Production of a Second Language», *Second Language: Trends in Research and Practice. INSTITUTION Teachers on English to Speakers of Other 226*.
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B. y Cope, Joann. (1986): «Foreign language classroom anxiety», *The Modern Language Journal*, (70), pp. 125-132. Disponible en: <<https://doi.org/10.2307/327317>>
- Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jauregi, Kristi (2013): «La interacción, elemento clave en el proceso de aprendizaje de E/LE», *Actas del XXIII Congreso Internacional ASELE. Girona: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*.
- Jauregi, Kristi, y Melchor-Couto, Sabela (2017): «Motivational Factors in Telecollaborative Exchanges among Teenagers», en Kate Borthwick, Linda Bradley y Sylvie Thouësny (eds), *CALL in a climate of change: adapting to turbulent global conditions – short papers from EUROCALL*, pp. 157-162. Research-publishing.net. Disponible en: <<https://doi.org/10.14705/rpnet.2017>>
- Krashen, Stephen (1982): *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon Press.
- Krippendorff, Klaus (2018): *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- López-Pérez, Magdalena; de la Maya Retamar, Guadalupe y Rabazo Méndez, María José (2023): «Ansiedad ante las destrezas orales en estudiantes universitarios de inglés como lengua extranjera», *Tejuelo*, (38), pp. 201-230. Disponible en: <<https://doi.org/10.17398/1988-8430.38.201>>

- MacIntyre, Peter D. y Gardner, Robert C. (1994): «The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language», *Language Learning*, núm. 2 (44), pp. 283-305.
- Martínez, Cristina Ortega (2021): «Profundizando en el modelo de Horwitz, Horwitz y Cope sobre ansiedad en el aprendizaje de una lengua extranjera», *Revista de Educación de la Universidad de Granada*, (28), pp. 38-52. Disponible en: <<https://doi.org/10.30827/reugra.v28.18162>>
- Mercer, Sarah (2011): *Towards an Understanding of Language Learner Self-Concept*, 1st ed. Springer Nature, Dordrecht. Disponible en: <<https://doi.org/10.1007/978-90-481-9569-5>>
- Moor, Kelly (2007): *Intercultural communication and foreign language anxiety*. (Tesis de master, The Florida State University). Disponible en: <<http://diginole.lib.fsu.edu/etd>>
- O'Dowd, Robert (2018): «From Telecollaboration to Virtual Exchange: State-of-the-Art and the Role of UNICollaboration in Moving Forward», *Journal of Virtual Exchange*, (1), pp. 1-23.
- O'Dowd, Robert y Beaven, Ana (2019): «Examining the Impact of Virtual Exchange», *FORUM: The EAIE Member Magazine*, núm. 16.
- O'Dowd, Robert (2023): *Internationalising higher education and the role of virtual exchange*. Routledge.
- Ramírez Olivares, María Isabel y Gallardo, Katherine Edith (2023): «Autoevaluación en educación superior: percepción de los estudiantes sobre su utilidad en el proceso de aprendizaje», *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, núm. 2 (17). Disponible en: <<https://doi.org/10.19083/ridu.2023.1574>>
- Rosas Lobo y Esther Zulay (2007): «Las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera», *Paradigma*, núm. 2 (28), pp. 181-196. Disponible en: <http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200009&lng=es&nrm=iso>
- Rubio-Alcalá, Fernando David, y Cano-Jiménez, Pablo Antonio (2024): «A Theoretical Model of Self-Concept and Self-Esteem in the Foreign Language Classroom», *International Journal of English Studies*, núm. 2 (24), pp. 21-38. Disponible en: <<https://doi.org/10.6018/ijes.585381>>
- Salomão, Ana; Biondo, Cristina y Viana da Silva, Eduardo (2023): «Words out of feelings: Global competence and emotional intelligence in a virtual exchange program», en Sofia Di Sarno-García, Salvador Montaner-Villalba y Ana Mª Gimeno-Sanz (eds.), *Telecollaboration applications in foreign language classrooms, IGI Global*, pp. 182-203.
- Soler Montes, Carlos y Juan Lázaro, Olga (2024): «Inmersión Lingüística Digital (ILD) e intercambios virtuales», en Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez & Luis Cerezo (eds), *La enseñanza del español mediada por tecnología: De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Routledge, London, pp. 267-293. Disponible en: <<https://doi.org/10.4324/9781003146391-14>>

- Torres Ríos, Lola (2016): *Estrategias metacognitivas de gestión del aprendizaje a través de los PLE (Entornos Personales de Aprendizaje) de aprendientes de ELE* (Tesis doctoral, Universitat de Barcelona). Disponible en: <<https://hdl.handle.net/2445/106175>>
- Villegas-Paredes, Gladys; Gutiérrez, Silvia Canto, y Moranta, Inmaculada Rodríguez (2022): «Telecolaboración y competencia comunicativa intercultural en la enseñanza-aprendizaje de ELE: un proyecto en Educación Superior», *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, pp. 97-118.
- Vinagre, Margarita y Giralt, Marta (2019): «Implementing EVE: Some preliminary findings», *EUROCALL. CALL and Complexity*. University Louvain-la-Neuve, Belgium.
- Whyte, Shona, y Gijsen, Linda (2016): «Telecollaboration in Secondary EFL: A Blended Teacher Education Course», en *New Directions in Telecollaborative Research and Practice: Selected Papers from the Second Conference on Telecollaboration in Higher Education*, editado por Sake Jager, Małgorzata Kurek, and Breffeni O'Rourke, pp. 163-170. Research-publishing.net. Disponible en: <<https://doi.org/10.14705/rpnet.2016.telecollab2016.503>>.
- Zurita, Mercedes Rabadán y Orgambidez Ramos, Alejandro (2018): «Ansiedad idiomática y motivación hacia el español como lengua extranjera en estudiantes universitarios portugueses: un estudio exploratorio», *Estudios Sobre Educación*, (35), pp. 517-533. Disponible en: <<https://doi.org/10.15581/004.35.517-533>>.

APÉNDICE 1

Tabla de análisis:

Percepción de los alumnos de las mejoras de las destrezas orales	
Valoración de los beneficios lingüísticos • Mejora de la gramática y el vocabulario. • pronunciación y entonación	Interacción con nativo: confianza y ayuda a hablar de forma más natural. Fortaleció su fluidez, vocabulario y habilidades para hablar con nativos. (R.B). Pronunciación, expresión oral e interacción social (más confianza hablando con gente) (I.C). Salir de su zona de confort (L.C). Fluidez y capacidad de entendimiento (E.B) Nuevo vocabulario (A.B) No piensa que haya mejorado (L.C). Nuevo vocabulario y ahora su pronunciación es mejor (C.M.C) Aprender jerga o frases comunes de los hablantes nativos (C.C.K) Ahora tiene más vocabulario (C.D) Tiene más vocabulario y ha mejorado los géneros (A.H) Nuevas expresiones (A.N) Nuevas palabras y expresiones (K.Ot) Entiende diferencias entre subjuntivo e indicativo en una conversación (A.R)
Valoración de las habilidades comunicativas • Comprensión auditiva: Mejorar la capacidad de entender y procesar información hablada. • Interacción social: Facilitar la participación en conversaciones y la construcción de relaciones.	Práctica de comunicación interpersonal e intercultural (R.B). Práctica del idioma y muy beneficioso (I.C) Habilidades transversales: comunicación intercultural y trabajo en grupo (D.C) Tener paciencia y pedir ayuda (L.C) Ha mejorado su fluidez, comprensión auditiva y adaptabilidad a distintos temas (D.M) Nota que ha mejorado mucho sus habilidades orales y auditivas (M.N) Ha mejorado sus habilidades de comunicación (M.S) Salir de su zona de confort, imprescindible para mejorar (J.S) Contacto con otro acento (Venezuela) (H.B) Mayor fluidez (A.B) Buena comprensión pero no piensa que haya mejorado (L.C) Mejora de sus habilidades comunicativas debido a la gran oportunidad de hablar con un nativo (C.M.C) Ayuda a escuchar y entender mejor el idioma cuando alguien lo habla (C.C.K) Ahora tiene mucha más fluidez (A.H) Mejora para poder seguir la conversación y ordenar las ideas (C.M) Mejora de sus habilidades comunicativas ya que en vez de pregunta-respuesta la conversación la intentaron desarrollar de manera más fluida (A.N) Más confianza en sus habilidades comunicativas después del proyecto (K.Ot) Mejoró su acento y fluidez enormemente durante la experiencia, ya que es un contexto real e informal (A.R) Muy beneficioso para practicar estas habilidades comunicativas (M.S)
	<u>Aspectos a mejorar:</u> aumento de vocabulario para mantener la conversación fluida, pudiendo hablar con más naturalidad, tener confianza en sus habilidades lingüísticas (R.B). Tener confianza en sí misma ya que conoce el idioma pero reconoce tener que mejorar pronunciación, estructuras y vocabulario (I.C) Pronunciación y vocabulario (D.C) Más vocabulario y tiempos verbales (L..C) Aumentar su fluidez y mejorar el idioma en términos generales (T.G) Pronunciación, ya que se nota mucho su primera lengua, el francés y fluidez (D.L) Fluidez y palabras de relleno, vocabulario (A.M) Confianza en sí mismo hablando español y vocabulario (D.M) Gramática y vocabulario (M.S) Más vocabulario de otras áreas y respetar el turno de palabra porque pierde a veces el control de la conversación. Trabajar más en sus destrezas orales (J.S) Confianza cuando habla español (E.B) Repaso de los pasados y subjuntivo (H.B) Su nivel de español en general, sobre todo construcciones y confianza ya que quiere ser profesora (A.B) Estructuras de las oraciones (A.B) Estructurar mejor sus oraciones (C.C.K) Fluidez y falta de vocabulario (C.D) Fluidez (A.H) Gramática (A.N) Repaso de palabras básicas (K.Os) Mejorar su confianza y sus habilidades comunicativas en español (K.Ot)

EL USO DE UN ENTORNO VIRTUAL PARA EL APRENDIZAJE DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA POR PARTE DE ESTUDIANTES ADULTOS ITALOPARLANTES¹

***A VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENT TO LEARN SPANISH AS A
FOREIGN LANGUAGE IN ITALIAN ADULT LEARNERS***

GINA IEZZI

Universidad de Salamanca

Resumen

Este estudio explora la eficacia de un entorno virtual en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera a estudiantes adultos italohablantes. La investigación, realizada con un enfoque cuantitativo y cualitativo sobre 21 participantes divididos en tres niveles, muestra cómo la combinación de clases síncronas, que ofrecen interacción inmediata y retroalimentación directa, y clases asíncronas, que permiten flexibilidad y repetición, condujo a mejoras significativas en las competencias lingüísticas de los estudiantes y a una mayor implicación en el proceso de aprendizaje.

Palabras clave: Entorno virtual, español como lengua extranjera (ELE), modalidad síncrona, modalidad asíncrona, estudiantes adultos

Abstract

This study explores the efficiency of a virtual environment in teaching/learning Spanish as a foreign language to Italian-speaking adult learners. The research, conducted using a quantitative and qualitative approach on 21 participants divided into three levels, shows how the combination of synchronous classes, which offer immediate interaction and direct feedback, and asynchronous classes, which allow for flexibility and repetition, resulted in significant improvements in students' language skills and increased engagement towards educational success.

Key words: Virtual environment, Spanish as a foreign language, synchronous modality, asynchronous modality, adult learners

1 Correo-e: ginaiezzi@usal.es. Recibido: 05-05-2025. Aceptado: 24-11-2025.

1. INTRODUCCIÓN

La creciente demanda de cursos de idiomas que se adapten a las necesidades de los adultos, a menudo divididos entre el trabajo y la familia, ha hecho imprescindible la adopción de metodologías que equilibren la flexibilidad del aprendizaje con la oportunidad de una interacción directa y práctica. Tal y como designa la UNESCO y recoge Martínez de Morentin (2006), la educación de adultos no es más que una denominación genérica que engloba un amplio abanico de procesos educativos que se llevan a cabo en la perspectiva de un aprendizaje a lo largo de la vida en el que, según Ríos Cabrera (2009), cada persona enriquece sus conocimientos con vistas a mejorar sus competencias personales, técnicas y profesionales.

Por este motivo, con la llegada de las tecnologías digitales y especialmente tras la pandemia del Covid-19, se han introducido nuevas herramientas para apoyar la enseñanza/aprendizaje de idiomas. En particular, ha resultado prometedor el uso de entornos virtuales, que ofrecen experiencias inmersivas que pueden acercar a los estudiantes al estudio de una lengua extranjera de una forma más práctica y dinámica. De hecho, la formación en línea no es una mera y desafiante traslación de la formación presencial a un entorno digital (Rodríguez et al., 2021) y, por tanto, nace como un útil recurso de emergencia en una época de pandemia, sino que representa un recurso fundamental que permite subsanar algunas de las carencias típicas de la formación presencial al ser capaz de ofrecer una mayor adaptabilidad y accesibilidad a un amplio abanico de herramientas didácticas y métodos innovadores (Inojosa-Roldán, 2023).

A la luz de esta premisa, el objetivo de este estudio es examinar el uso de un entorno virtual en la enseñanza del español como lengua extranjera a aprendices adultos italohablantes, todos mayores de treinta años, con diferentes grados de formación y con experiencia previa de participación en cursos de idiomas presenciales, evaluando cómo este contexto puede mejorar la adquisición de competencias lingüísticas y su motivación gracias a la integración de métodos de enseñanza síncronos y asíncronos. Los métodos de aprendizaje virtual tienen, de hecho, una dinámica propia que repercute en el desarrollo pedagógico de los alumnos (Cedeño, 2019).

Si bien es cierto que el aula virtual no puede replicar la interacción que generalmente se origina en un aula presencial de idiomas, también lo es que en un aula virtual, entornos de aprendizaje más estimulantes y contextos culturales auténticos están a un solo clic de distancia, conciliándose con un aprendizaje más eficaz de la lengua (Arcentales Macas, 2019). El aula virtual, de hecho, ofrece la posibilidad de hacer que los estudiantes se sumerjan en un contexto en el que oigan hablar español constantemente y respiren la auténtica riqueza cultural de los países de habla hispana sin riesgo de interferencias con su lengua materna.

El curso examinado se estructuró en tres niveles (básico, intermedio y avanzado), con el objetivo de responder a las diferentes competencias lingüísticas de los alumnos y fomentar una experiencia de aprendizaje personalizada. Las lecciones síncronas, realizadas en tiempo real, gracias a su enfoque comunicativo permitían interacciones inmediatas y comentarios por parte del profesor, mientras que las lecciones asíncronas

ofrecían a los estudiantes la oportunidad de profundizar en los contenidos a su propio ritmo, asegurando un apoyo continuo incluso fuera del horario de clase presencial (Machuca Vivar et al., 2021). Durante las actividades asíncronas, se pretendía explotar al máximo los recursos proporcionados por la red para promover el desarrollo integral de las competencias orales y escritas. Mientras que, durante las sesiones sincrónicas, la atención se centró en el desarrollo de las habilidades de expresión oral. De este modo, se proyectaba la atención hacia la formación de un alumno competente en todos los aspectos.

El presente estudio analiza la eficacia de este enfoque virtual, explorando cómo la combinación de actividades interactivas en tiempo real y recursos didácticos de uso asíncrono puede contribuir a mejorar las competencias lingüísticas de los estudiantes, con especial atención a los aspectos de comprensión auditiva, gramática y vocabulario, y el impacto que tiene en la motivación y autonomía de los estudiantes al inducirles a completar con éxito el curso. Cabe destacar que la tecnología por sí sola no garantiza una respuesta válida a la complejidad pedagógica que surge durante la actividad docente (Quevedo Arnaiz y García Arias, 2017), por lo que es conveniente incentivar la formación continua del profesor, proporcionar materiales didácticos adecuados y lo más auténticos posibles y crear un entorno de aprendizaje eficaz que responda a las necesidades que puedan surgir, tratando de moldear constantemente la actividad propuesta para que satisfaga las necesidades de los alumnos.

Afirmando esto, la presente investigación quiere articular la siguiente hipótesis: se predice que en el contexto de la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera, el enfoque integrado entre actividades en modo sincrónico y asíncrono conduce a una mejora significativa de las destrezas lingüísticas en comprensión auditiva, gramática y vocabulario para los tres grupos de estudio (básico, intermedio y avanzado), tal y como evidencian las puntuaciones medianas de las pruebas analizadas y comparadas. De hecho, comparando las puntuaciones medianas de las pruebas anteriores y posteriores a la intervención, es de esperar que las puntuaciones medianas posteriores a la intervención sean superiores a las de las pruebas anteriores, lo que indica que la acción educativa tuvo un impacto positivo en todas las destrezas lingüísticas examinadas.

Además, se parte de la hipótesis de que la modalidad sincrónica tendrá un mayor impacto en la mejora de las destrezas lingüísticas de los alumnos de nivel básico, ya que la posibilidad de interacción inmediata y la retroalimentación en tiempo real fomentarán una comprensión más rápida y la adquisición de nuevas destrezas. Por el contrario, los alumnos de nivel intermedio y avanzado se beneficiarán más de la modalidad asíncrona, ya que dispondrán de mayor autonomía para profundizar y consolidar sus conocimientos lingüísticos, pudiendo trabajar con mayor flexibilidad sobre material complejo y abordando retos más específicos de su nivel de competencia.

2. METODOLOGÍA

La investigación combina análisis cuantitativos y cualitativos para obtener una visión más completa de la dinámica que influye en la adquisición de lenguas. En particular, el componente cuantitativo se centra en la recogida de datos numéricos mediante pruebas capaces de cuantificar las competencias lingüísticas adquiridas por los alumnos. De hecho, los datos cuantitativos se analizaron mediante la identificación, para cada grupo de alumnos (básico, intermedio y avanzado), de la mediana de los resultados obtenidos en las pruebas de lengua con el fin de medir el valor, de tendencia central, y estimar la mejora real de cada grupo, evitando valores extremos que pudieran distorsionar la media. Para calcular la mediana, de hecho, para cada grupo de aprendizaje, los datos de cada prueba de lengua se ordenaron de forma ascendente, excluyendo los valores más altos y los más bajos, de forma que el valor representado por la mediana coincida con un indicador central de los datos, sin verse influído por puntuaciones excesivamente altas o bajas.

Este procedimiento estadístico se llevó a cabo sobre las pruebas de tres áreas diferentes de la competencia lingüística, elaborando así una mediana para las tres pruebas diferentes administradas (comprensión oral, gramática y vocabulario) y examinando las pruebas previas y posteriores a la intervención, para los grupos intermedio y avanzado, y la segunda prueba formativa y posterior a la intervención para el grupo básico. Posteriormente, para cada grupo, se compararon las medianas resultantes de las pruebas mencionadas con el fin de dibujar una imagen general y fácil de entender del rendimiento de los tres grupos en cada área de competencia.

Aunque los alumnos también trabajaron la producción escrita y oral, estas dos áreas no se incluyeron en el análisis estadístico debido a la necesidad de reducir la variabilidad subjetiva y simplificar el análisis centrándose en habilidades más objetivamente medibles y comparables. De hecho, el análisis cuantitativo no pretende hacer predicciones, sino resumir, sintetizar y describir los datos recogidos y realizar un seguimiento eficaz de cualquier mejora tras la intervención educativa, por lo que incluir las medianas relativas a la producción escrita y oral no habría garantizado la pragmática de los datos recogidos.

El componente cualitativo, por su parte, busca comprender y explorar la complejidad de las percepciones derivadas del proceso de aprendizaje desde la perspectiva de los estudiantes (Vizcaíno et al., 2023). Se trata de recoger un conjunto de datos mediante entrevistas de autoevaluación para explorar las experiencias subjetivas de los estudiantes, sus percepciones sobre el proceso de aprendizaje y sus preferencias sobre los métodos de aprendizaje. A continuación, figuran los ítems evaluados.

	1	2	3	4	5
Sección A - Clases asincrónas					
1. Me gustó poder aprender a mi propio ritmo: completar las actividades con flexibilidad, dedicar más tiempo a los contenidos complejos y fluir más rápidamente en lo que ya sabía.					
2. Pude elegir y profundizar en las áreas lingüísticas que me parecían más interesantes o difíciles.					
3. El material didáctico puesto a disposición (por ejemplo, Classroom) me resultó útil para revisar conceptos cada vez que lo necesité y de varias maneras.					
4. Las actividades asincrónas me ayudaron a evitar la sobrecarga y a gestionar mejor mis compromisos personales y laborales.					
5. La falta de interacciones en tiempo real creó un entorno más relajado para el aprendizaje.					
6. Las clases asincrónas me ayudaron a comprender mejor el contenido que una clase presencial.					
Sección B - Clases sincrónas					
7. Las clases en directo estimularon mi participación activa, ofreciéndome una satisfacción inmediata.					
8. Durante las clases sincrónas, sentí que formaba parte de una comunidad de aprendizaje estimulante que fomentaba el intercambio de ideas y la participación.					
9. Los comentarios directos e inmediatos del profesor durante las clases sincrónas mejoraron mi comprensión y fueron cruciales para mejorar mis conocimientos lingüísticos.					
10. Las correcciones en directo me ayudaron a evitar errores en el futuro.					
11. Las actividades orales y los debates con los compañeros estimularon mi creatividad y mi capacidad de comunicación.					
12. La regularidad de las clases sincrónicas me ayudó a llevar un buen ritmo de estudio y disciplina.					
Sección C - Consideraciones Generales					
13. La integración de actividades sincrónas y asincrónas me permitió completar el curso con eficacia.					
14. Me sentí más motivado e implicado gracias a un enfoque que hizo que el contenido fuera más claro y aplicable.					
15. El entorno propuesto (interactivo, informal y sin prejuicios) hizo que el aprendizaje fuera más estimulante.					
16. El material y las plataformas utilizadas influyeron positivamente en la calidad de mi aprendizaje.					
17. Prefiero aprender mirando imágenes, presentaciones, mapas conceptuales.					
18. Me resulta más eficaz aprender mediante la escucha y la expresión oral.					
19. Prefiero aprender de forma independiente, gestionando el tiempo y los modos sin la supervisión del profesor.					
20. Aprendo mejor con actividades prácticas, simulaciones y ejercicios.					
21. Me siento más seguro en el uso de la lengua española después de este curso.					
22. Los compromisos externos (laborales, familiares o personales) limitaron mi participación periódica en las actividades del curso.					
23. Tuve acceso fácil y continuo a las plataformas y herramientas digitales utilizadas durante el curso.					
24. Durante el curso, tuve frecuentes oportunidades de exposición a la lengua española fuera de las actividades del curso (por ejemplo, trabajo, relaciones personales, medios de comunicación, viajes).					
25. ¿Tienes alguna sugerencia, comentario o crítica que hacemos sobre el curso? No dudes en compartirlas a continuación: cualquier comentario es útil para nuestra mejora continua.					
<hr/> <hr/> <hr/> <hr/>					

Escala de calificación:

- 1 - Nada de acuerdo
- 2 - Poco de acuerdo
- 3 - Algo de acuerdo
- 4 - De acuerdo
- 5 - Totalmente de acuerdo

Fig. 1. Cuestionario de autoevaluación con los ítems traducidos al español para garantizar la claridad y accesibilidad del lector. Fuente: Elaboración propia

Los datos cualitativos se analizaron mediante codificación temática y categorización para patrones recurrentes y temas emergentes con el fin de apoyar la interpretación de los resultados cuantitativos.

La integración de las dos metodologías, cualitativa y cuantitativa, ha permitido profundizar en el conocimiento de los factores que influyen en la eficacia de la enseñanza virtual en las distintas modalidades, no solo en términos de rendimiento lingüístico medible, sino también en lo que se refiere a la experiencia del aprendiente y a sus percepciones de autonomía y motivación. Este tipo de enfoque ha permitido recoger recomendaciones prácticas sobre la enseñanza/aprendizaje virtual del español como lengua extranjera, teniendo en cuenta la diversidad en los niveles de competencia lingüística de los aprendices adultos y las características de cada modalidad de enseñanza. Los resultados obtenidos podrían tener implicaciones significativas para el desarrollo de cursos de idiomas más eficaces, incluyendo programas de formación de profesores y plataformas de aprendizaje en línea (Piñero González, 2021).

El estudio se realizó sobre una muestra de 21 estudiantes adultos de habla italiana matriculados en un curso de español en línea, divididos en tres grupos según su nivel de competencia lingüística: 12 estudiantes en el nivel básico, 6 estudiantes en el nivel intermedio y 3 estudiantes en el nivel avanzado. La duración del curso fue de cuatro meses, de enero a mayo de 2024, y la distribución del número de participantes estuvo determinada por la demanda, que fue mayor en el curso inicial y se redujo gradualmente en los niveles posteriores. En cuanto a la asignación efectiva del nivel, se

realizó una prueba previa para evaluar el perfil de ingreso de cada alumno y asignarle uno de los tres niveles de competencia lingüística inicial.

De hecho, cada nivel de competencia lingüística inicial respondía a un programa personalizado:

- Nivel básico (A1-A2): las lecciones se centraron principalmente en el vocabulario cotidiano (números, fechas y horas; relaciones familiares y profesiones; aspecto físico y carácter; rutinas diarias entre trabajo y ocio; comida y bebida; direcciones, medios de transporte, lugares públicos y tiendas; salud y bienestar); estructuras gramaticales básicas (artículos definidos e indefinidos; pronombres personales de sujeto; adjetivos calificativos; oraciones negativas e interrogativas; presente de indicativo de verbos regulares e irregulares; verbos reflexivos; imperativo afirmativo; pretérito perfecto y pretérito indefinido de verbos regulares e irregulares; futuro próximo; adverbios de lugar; adjetivos y pronombres posesivos, demostrativos e indefinidos; preposiciones; complemento directo y acusativo de persona) y expresiones de uso común (saludos e introducciones; preguntas sencillas y órdenes y peticiones básicas). Los alumnos trabajaron en ejercicios de comprensión oral y escrita, además de participar en conversaciones sencillas a través de videollamada con el profesor y otros miembros del grupo para practicar sobre todo la comprensión oral y la pronunciación. El programa también incluía actividades de escritura, como descripciones breves y frases sencillas, para estimular el aprendizaje a través de la práctica.
- Nivel intermedio (B1-B2): los alumnos abordaron temas más complejos, como conversaciones más articuladas (con el uso de oraciones subordinadas y pronombres directos e indirectos) y el uso de tiempos verbales más avanzados (el pretérito imperfecto; el futuro; el condicional; el imperativo de verbos irregulares y el subjuntivo). Actividades centradas en la comprensión de textos más extensos (como artículos y cuentos) y en el desarrollo de la expresión escrita, con ejercicios de síntesis y producción de textos de complejidad media en los que expresar opiniones, preferencias y comparaciones. Las clases interactivas por videoconferencia incluían también juegos lingüísticos para reforzar el uso de la lengua en contextos reales.
- Nivel avanzado (C1-C2): los alumnos se centraron en la producción y comprensión oral fluida de temas cada vez más complejos. Las clases se basaban en temas auténticos relacionados con la política, la economía, la cultura y la actualidad, lo que permitía a los alumnos profundizar en su vocabulario y en su capacidad para expresar opiniones articuladas. También se planificaron debates, con la presencia de un profesor nativo, para estimular la discusión con el objetivo de desarrollar la capacidad de expresar el propio desacuerdo argumentando de manera coherente y convincente. Además,

se hizo hincapié en la escritura académica y profesional, con ejercicios de redacción de ensayos y cartas formales.

Cada uno de los tres cursos impartidos tenía como objetivo final la consecución descrita en la página web del Instituto Cervantes en su sede de Nápoles:

- Nivel básico (A2): comprender frases y expresiones de uso cotidiano y relacionadas con áreas de interés personal, como información mínima sobre sí mismo y su familia, compras, lugares de especial interés y ocupaciones.
- Nivel intermedio (B2): relacionarse con hablantes nativos de forma fluida y natural de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo particular; elaborar textos claros y detallados sobre diferentes temas defendiendo el propio punto de vista y señalando ventajas e inconvenientes de las distintas opciones; comprender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos de carácter más técnico.
- Nivel avanzado (C2): desenvolverse con eficacia en cualquier situación, demostrando capacidad para adaptarse a diferentes contextos y un alto grado de precisión y dominio de los matices de la lengua para dar una fluidez natural a todo el discurso.

Además, todo el curso se organizó exclusivamente en un entorno virtual e incluyó diversas herramientas didácticas interactivas: videoconferencias pregrabadas, ejercicios de gramática, juegos lingüísticos, foros de debate y sesiones de conversación en tiempo real con la presencia del profesor para pedir aclaraciones mediante sesiones en grupo o individuales.

Las clases se realizaron en modalidad mixta, combinando actividades síncronas y asíncronas para garantizar un aprendizaje flexible y adaptado a los diferentes estilos y horarios de los estudiantes (Gabarda et al., 2019). Las clases síncronas implicaron la participación de los estudiantes en dos sesiones grupales *online* cada semana, organizadas en tiempo real y con una duración de 60 minutos cada una (los martes y jueves por la tarde de 19 a 20), en la plataforma Google Meet. Las sesiones en directo permitían a los estudiantes interactuar directamente con sus compañeros bajo la supervisión del profesor (hablante nativo en el curso avanzado y en la parte final del curso intermedio), participando en debates, actividades de conversación y juegos lingüísticos. Cada grupo tuvo sesiones dedicadas a alcanzar los objetivos específicos para su nivel de competencia. Además, cada estudiante tenía la posibilidad de solicitar semanalmente una sesión privada de 30 minutos para recibir aclaraciones sobre las clases y las actividades impartidas de forma asíncrona, en un horario que debía acordarse previamente con el profesor responsable del curso. De hecho, además de las clases en directo, los alumnos tuvieron acceso a una serie de clases y materiales didácticos asincrónicos que debían gestionar y completar de forma autónoma.

La plataforma Classroom se utilizó como aula virtual en la que el profesor introducía con antelación y de forma ordenada un amplio abanico de actividades a completar y que incluían:

Videoconferencias pregrabadas sobre conceptos gramaticales y léxicos, seguidas de exámenes subidos a Formularios de Google, que permitían la autocorrección una vez completados.

Hojas de trabajo interactivas para practicar los temas y contenidos tratados durante las videoconferencias pregrabadas con la ayuda de la plataforma Liveworksheets.

Materiales complementarios que comprendían una serie de actividades multimedia como vídeos, podcasts y lecturas de artículos e historias que los alumnos podían escuchar o leer a su propio ritmo (algunas de estas actividades incluían preguntas de comprensión, en Formularios de Google, correlacionadas con una posterior autocorrección con el objetivo de integrar su propio aprendizaje). Para el curso básico y parte del curso intermedio este material fue creado específicamente con fines didácticos por el profesor con la ayuda de PowerPoint o la plataforma Prezi, mientras que para el resto del curso intermedio y para los alumnos del curso avanzado este material fue auténtico y tomado de YouTube, podcasteros nativos y revistas como El Mundo, El País, ABC y muchas otras incluyendo las hispanoamericanas.

Debates asíncronos en foros de grupo en la plataforma de mensajería instantánea Telegram donde los alumnos podían compartir reflexiones y responder a temas concretos en español, practicando la escritura de forma autónoma.

Tal como se evidencia en las respuestas a los ítems 1, 4, 12 y 13 del cuestionario de autoevaluación (ver Figs. 17, 18 y 19), esta combinación permitió a los estudiantes gestionar mejor su tiempo, completando las actividades asíncronas cuando tenían disponibilidad, pero sin renunciar a la interacción directa de las sesiones en directo, lo que dio lugar a un nuevo modelo de enseñanza adaptado a sus necesidades educativas (Zhan y Zhou, 2022).

Todos los datos de la investigación, tanto cuantitativos como cualitativos, se recogieron mediante formularios de Google y luego se introdujeron y analizaron en una hoja de cálculo de Excel. Entre ellos figuran:

Pruebas previas, formativas (realizadas bimestralmente) y posteriores al curso para medir las competencias lingüísticas iniciales y los progresos posteriores y evaluar objetivamente las mejoras en comprensión oral, gramática y vocabulario. A continuación, figuran los datos recogidos y diagramados.

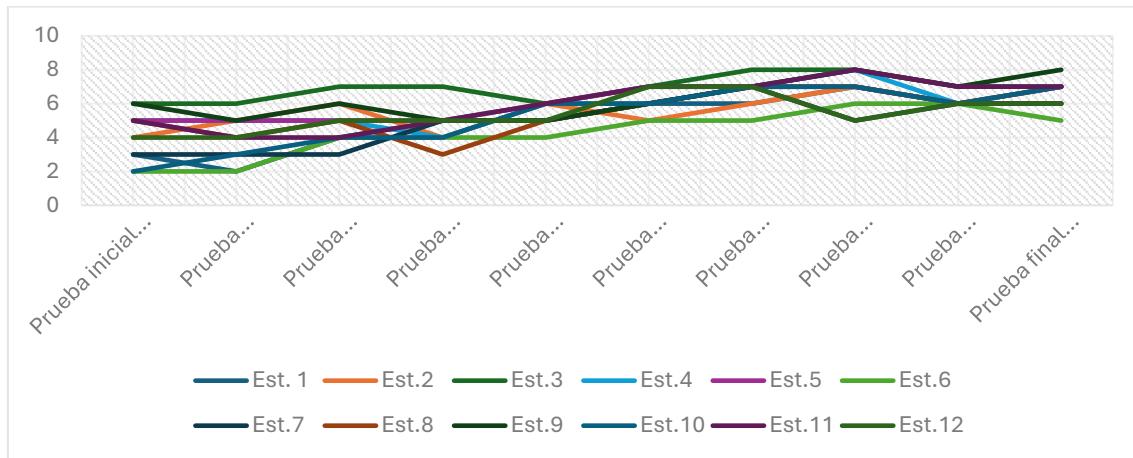


Fig. 2. Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo básico, en las pruebas de gramática. Fuente: Elaboración propia

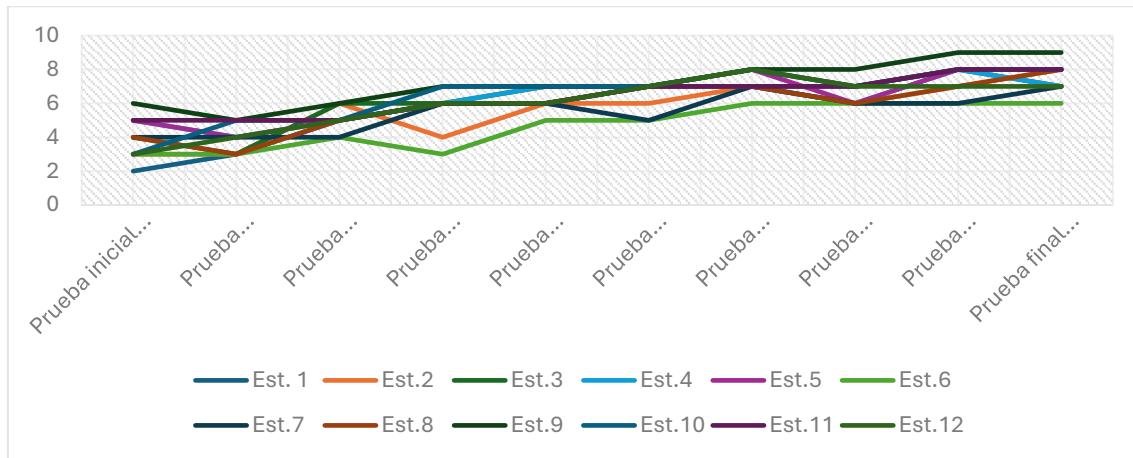


Fig. 3. Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo básico, en las pruebas de vocabulario. Fuente: Elaboración propia

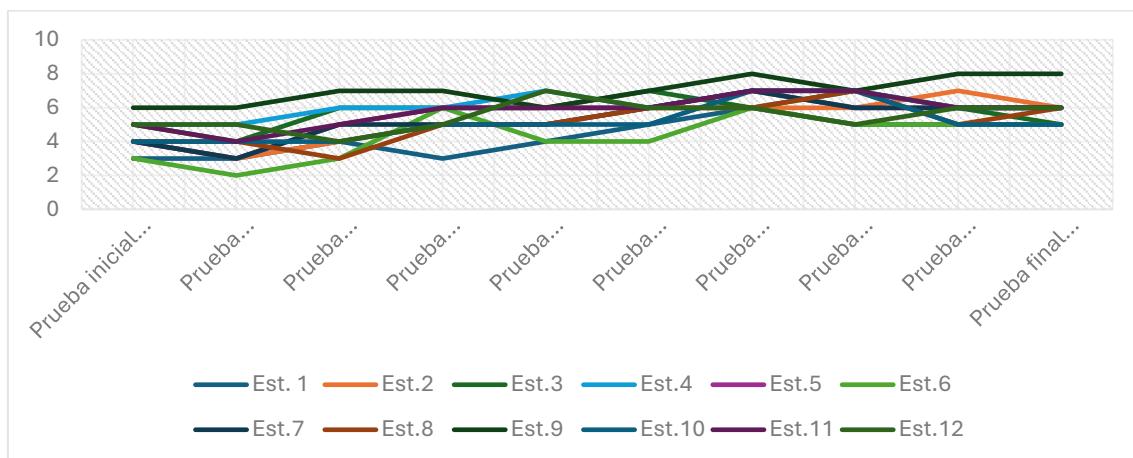


Fig. 4. Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo básico, en las pruebas de comprensión oral. Fuente: Elaboración propia

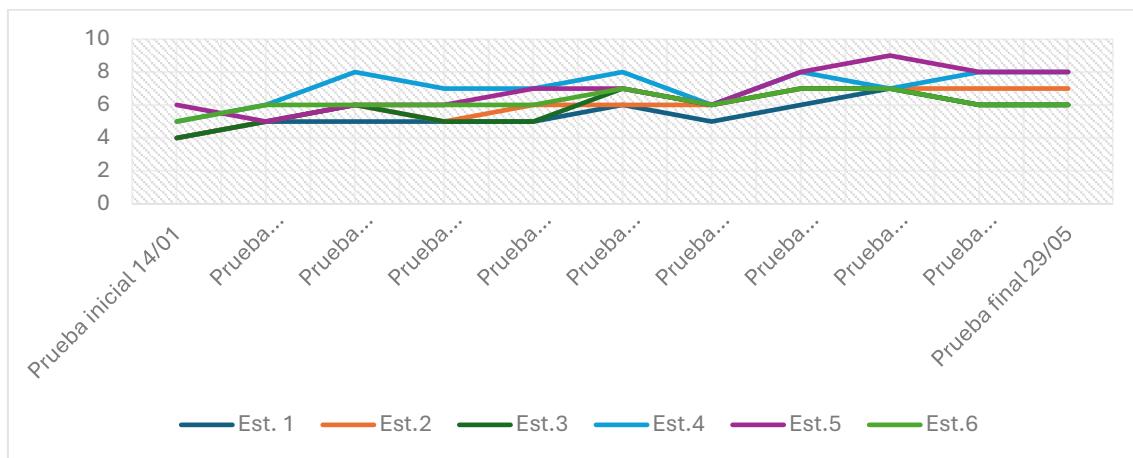


Fig. 5. Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo intermedio, en las pruebas de gramática. Fuente: Elaboración propia

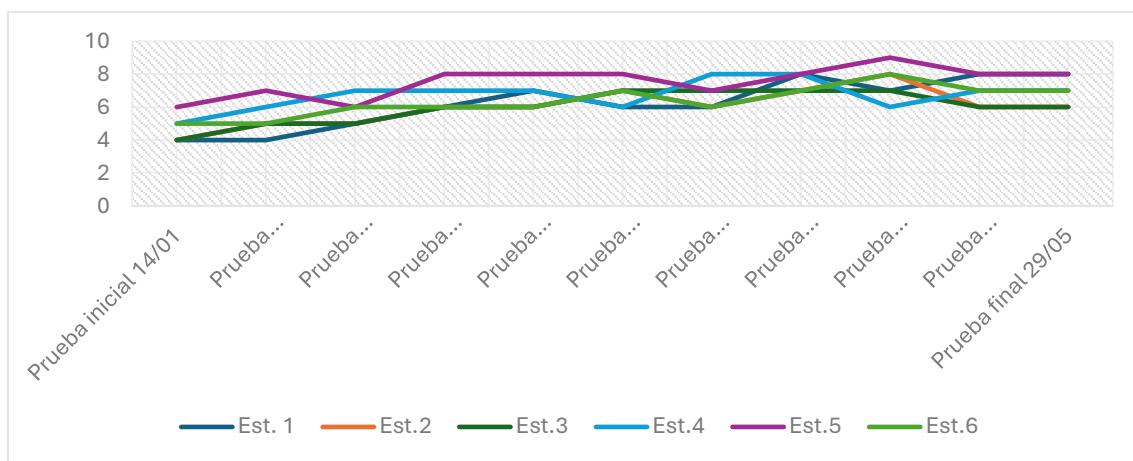


Fig. 6. Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo intermedio, en las pruebas de vocabulario. Fuente: Elaboración propia

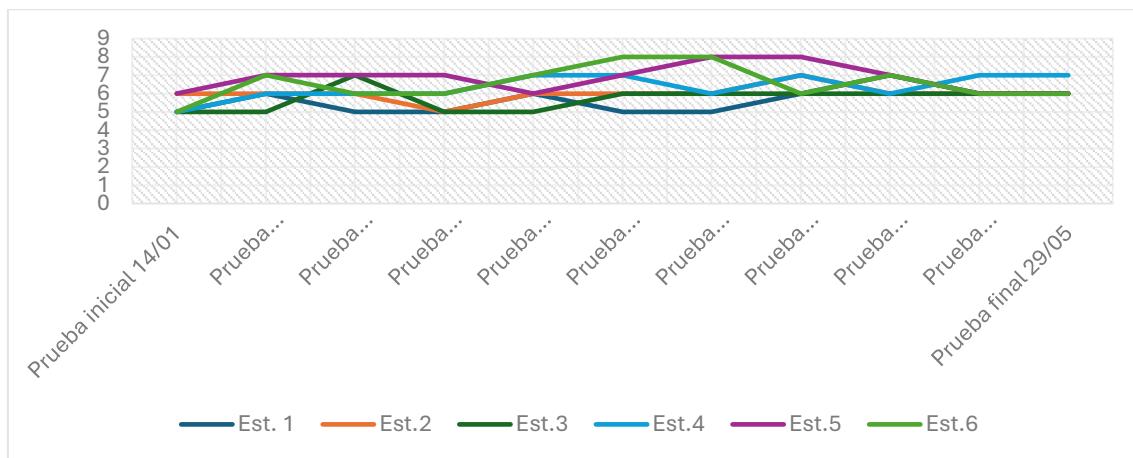


Fig. 7. Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo intermedio, en las pruebas de comprensión oral. Fuente: Elaboración propia

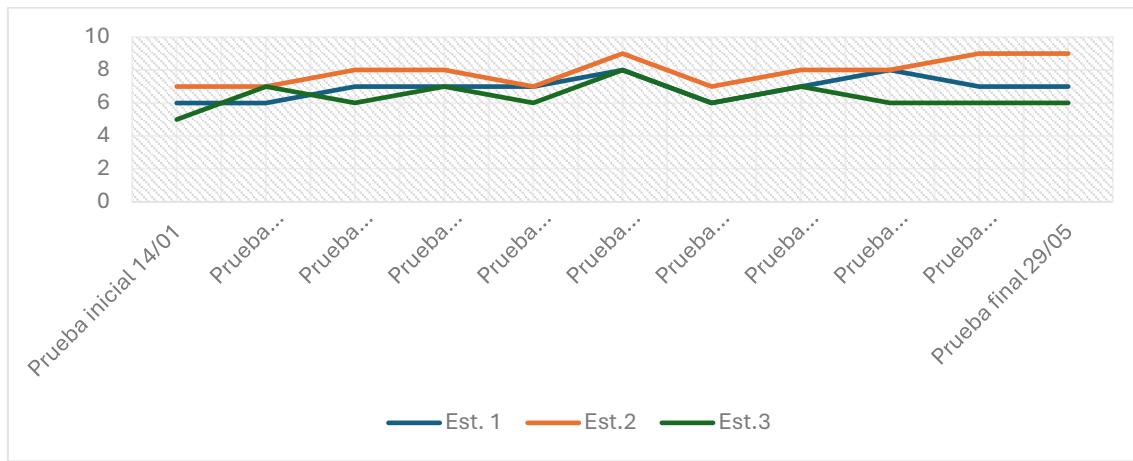


Fig. 8. Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo avanzado, en las pruebas de gramática. Fuente: Elaboración propia

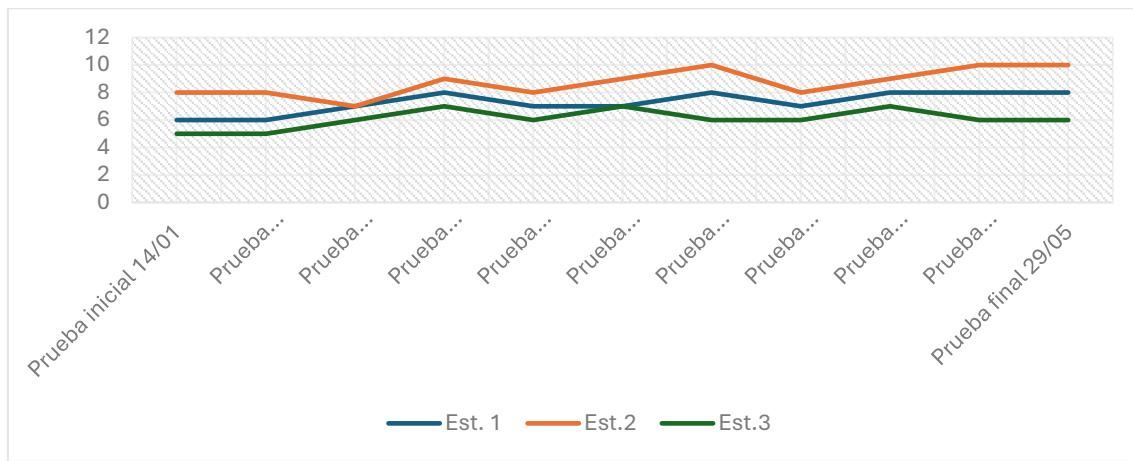


Fig. 9. Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo avanzado, en las pruebas de vocabulario. Fuente: Elaboración propia

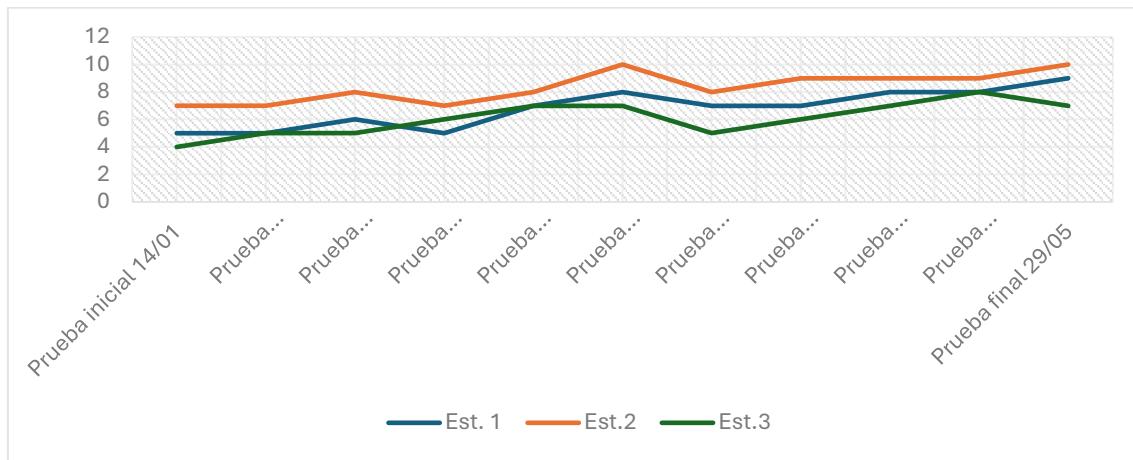


Fig. 10. Gráfico que muestra las notas obtenidas por cada estudiante, perteneciente al grupo avanzado, en las pruebas de comprensión oral. Fuente: Elaboración propia

Cuestionarios de autoevaluación para recoger información sobre la experiencia de cada estudiante en el uso del entorno virtual como medio de aprendizaje del español como lengua extranjera, especialmente centrados en el análisis de la motivación y la autonomía. A continuación, figuran los porcentajes de cada grupo.

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8
1 - Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
2 - Poco de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%	33,33%
3 - Algo de acuerdo	25,00%	41,67%	33,33%	0,00%	0,00%	41,67%	0,00%	50,00%
4 - De acuerdo	50,00%	50,00%	58,33%	25,00%	16,67%	25,00%	58,33%	8,33%
5 – Total. de acuerdo	25,00%	8,33%	8,33%	75,00%	83,33%	0,00%	41,67%	8,33%

Ítems	9	10	11	12	13	14	15	16
1 - Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,33%	0,00%	0,00%	0,00%
2 - Poco de acuerdo	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,33%
3 - Algo de acuerdo	8,33%	0,00%	33,33%	25,00%	0,00%	16,67%	0,00%	8,33%
4 - De acuerdo	75,00%	58,33%	25,00%	50,00%	41,67%	33,33%	16,67%	33,33%
5 – Total. de acuerdo	16,67%	41,67%	8,33%	25,00%	50,00%	50,00%	83,33%	50,00%

Ítems	17	18	19	20	21	22	23	24
1 - Nada de acuerdo	0,00%	8,33%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%	16,67%	50,00%
2 - Poco de acuerdo	8,33%	41,67%	41,67%	16,67%	0,00%	0,00%	33,33%	25,00%
3 - Algo de acuerdo	8,33%	41,67%	8,33%	16,67%	16,67%	8,33%	33,33%	16,67%
4 - De acuerdo	33,33%	8,33%	0,00%	50,00%	33,33%	25,00%	16,67%	0,00%
5 – Total. de acuerdo	50,00%	0,00%	0,00%	16,67%	50,00%	66,67%	0,00%	8,33%

Tab. 1. Tabla de los porcentajes extraídos de los cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por los alumnos del grupo básico. Fuente: Elaboración propia

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8
1 - Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
2 - Poco de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
3 - Algo de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	50,00%	0,00%	0,00%
4 - De acuerdo	33,33%	33,33%	16,67%	0,00%	50,00%	16,67%	66,67%	50,00%
5 – Total. de acuerdo	66,67%	66,67%	83,33%	100,00%	16,67%	33,33%	33,33%	50,00%

Ítems	9	10	11	12	13	14	15	16
1 - Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
2 - Poco de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
3 - Algo de acuerdo	16,67%	16,67%	16,67%	0,00%	16,67%	0,00%	0,00%	0,00%
4 - De acuerdo	50,00%	66,67%	50,00%	33,33%	16,67%	16,67%	66,67%	16,67%
5 – Total. de acuerdo	33,33%	16,67%	33,33%	66,67%	66,67%	83,33%	33,33%	83,33%

Ítems	17	18	19	20	21	22	23	24
1 - Nada de acuerdo	0,00%	16,67%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%
2 - Poco de acuerdo	0,00%	50,00%	33,33%	0,00%	0,00%	16,67%	33,33%	33,33%
3 - Algo de acuerdo	16,67%	16,67%	16,67%	16,67%	0,00%	0,00%	16,67%	16,67%
4 - De acuerdo	50,00%	16,67%	0,00%	50,00%	16,67%	50,00%	16,67%	16,67%
5 – Total. de acuerdo	33,33%	0,00%	0,00%	33,33%	83,33%	33,33%	0,00%	33,33%

Tab. 2. Tablas de los porcentajes extraídos de los cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por los alumnos del grupo intermedio. Fuente: Elaboración propia

Ítems	1	2	3	4	5	6	7	8
1 - Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
2 - Poco de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
3 - Algo de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	66,67%	0,00%	0,00%
4 - De acuerdo	0,00%	66,67%	66,67%	0,00%	66,67%	33,33%	0,00%	0,00%
5 - Total. de acuerdo	100,00%	33,33%	33,33%	100,00%	33,33%	0,00%	100,00%	100,00%

Ítems	9	10	11	12	13	14	15	16
1 - Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
2 - Poco de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
3 - Algo de acuerdo	0,00%	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
4 - De acuerdo	0,00%	66,67%	0,00%	33,33%	0,00%	33,33%	33,33%	33,33%
5 - Total. de acuerdo	100,00%	33,33%	100,00%	33,33%	100,00%	66,67%	66,67%	66,67%

Ítems	17	18	19	20	21	22	23	24
1 - Nada de acuerdo	0,00%	0,00%	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
2 - Poco de acuerdo	0,00%	0,00%	66,67%	0,00%	0,00%	33,33%	66,67%	0,00%
3 - Algo de acuerdo	33,33%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%
4 - De acuerdo	33,33%	33,33%	0,00%	66,67%	0,00%	33,33%	33,33%	33,33%
5 - Total. de acuerdo	33,33%	66,67%	0,00%	33,33%	100,00%	33,33%	0,00%	66,67%

Tab. 3. Tablas de los porcentajes extraídos de los cuestionarios de autoevaluación cumplimentados por los alumnos del grupo avanzado. Fuente: Elaboración propia

3. RESULTADOS Y DEBATE

De acuerdo con la primera hipótesis, los resultados muestran una mejora significativa de las destrezas lingüísticas (comprensión oral, gramática y vocabulario) en los tres grupos (básico, intermedio y avanzado). Las siguientes imágenes demuestran el aumento de las medianas de las pruebas posteriores a la intervención en comparación con las pruebas previas, para los niveles intermedio y avanzado, e *in itinere*, para el nivel básico.

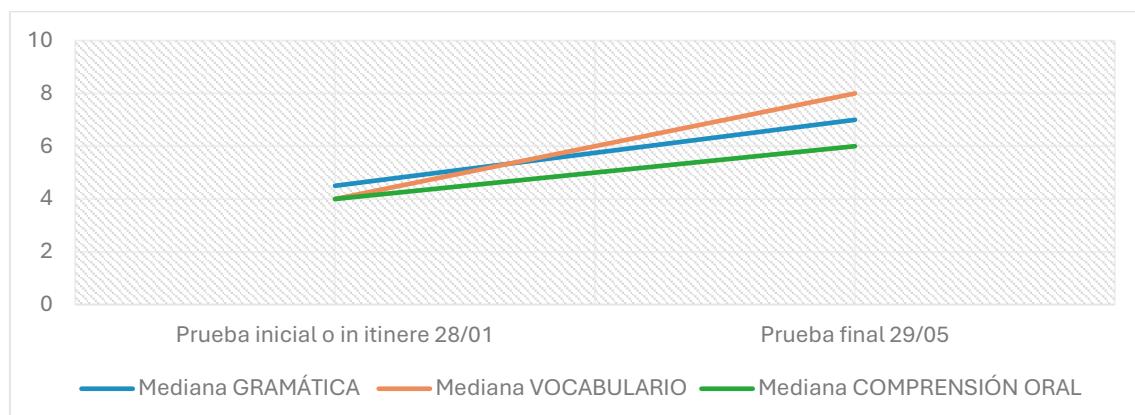


Fig. 11. Gráfico de las medianas del grupo básico, antes y después del curso. Fuente: Elaboración propia

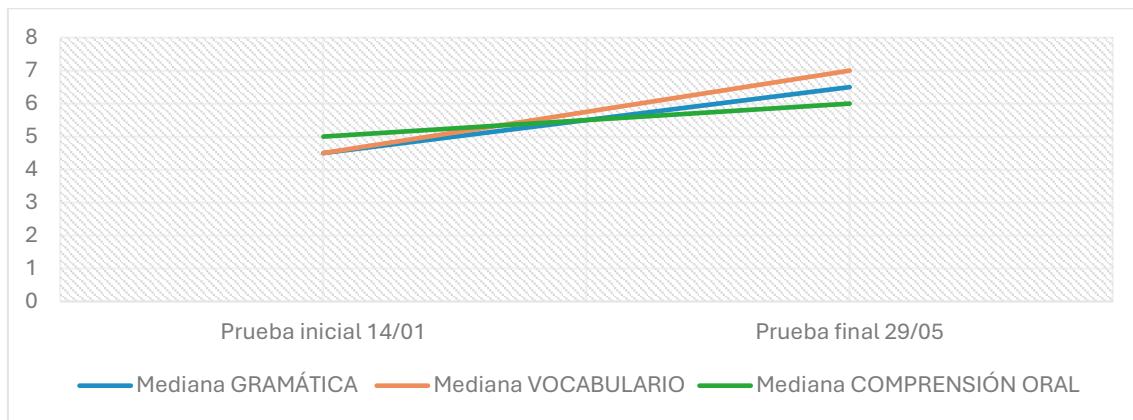


Fig. 12. Gráfico de las medianas del grupo intermedio, antes y después del curso. Fuente: Elaboración propia

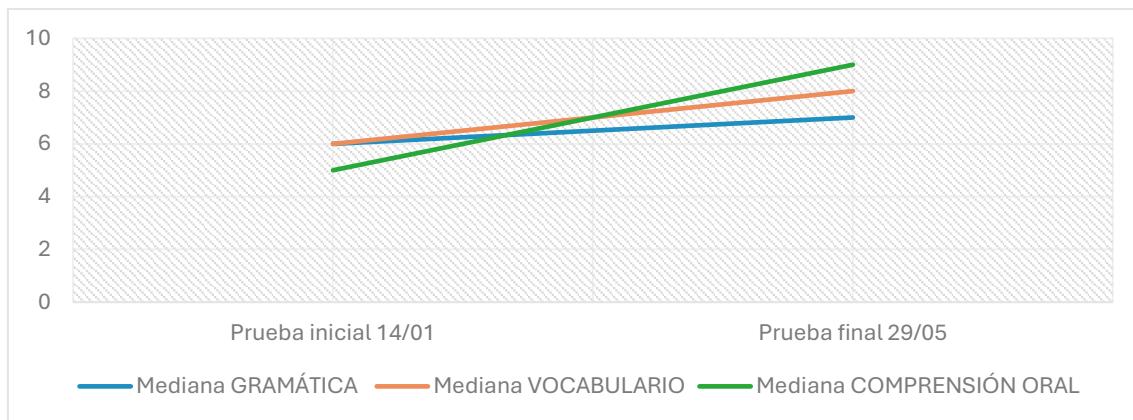


Fig. 13. Gráfico de las medianas del grupo avanzado, antes y después del curso. Fuente: Elaboración propia

Esto sugiere que el enfoque integrado, con actividades tanto sincrónicas como asincrónicas, tuvo un impacto positivo en el desarrollo lingüístico de los alumnos. De hecho, las puntuaciones medias después de la intervención son superiores a las obtenidas antes de la intervención o *in itinere* (solo en el caso del grupo básico), lo que indica que los alumnos mejoraron realmente sus destrezas lingüísticas, independientemente de su nivel de competencia inicial. En concreto:

- Los alumnos del nivel básico mostraron, con tendencia decreciente, una mejora significativa en el uso del vocabulario esencial, en el uso de conceptos gramaticales básicos y, por último, en el desarrollo de la capacidad de comprensión oral.

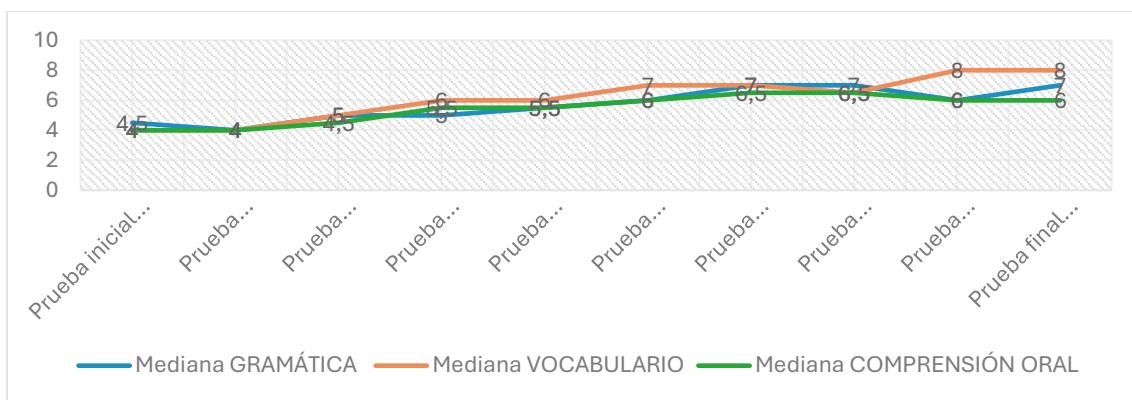


Fig. 14. Gráfico de las medianas del grupo básico a lo largo de todo el curso. Fuente: Elaboración propia

- Los alumnos del nivel intermedio mostraron una mejora más notable en gramática y vocabulario que en comprensión oral.

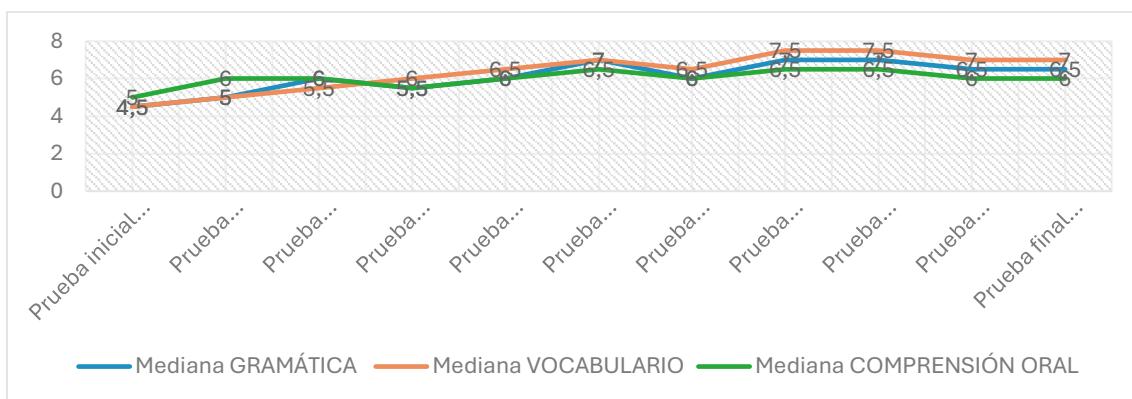


Fig. 15. Gráfico de las medianas del grupo intermedio a lo largo de todo el curso. Fuente: Elaboración propia

- Los alumnos del nivel avanzado revelaron, sucesivamente, una notable mejora de la capacidad de comprensión oral, del uso adecuado del vocabulario y de las estructuras gramaticales.

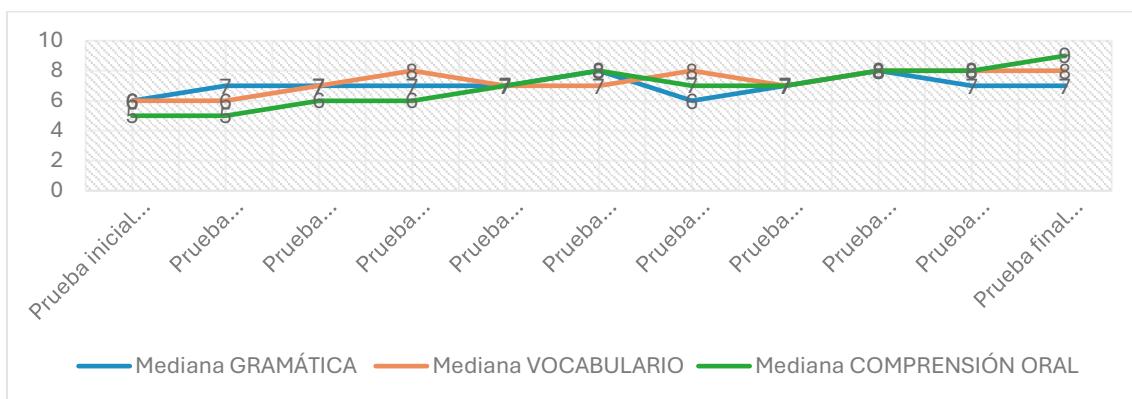


Fig. 16. Gráfico de las medianas del grupo avanzado a lo largo de todo el curso. Fuente: Elaboración propia

Se observa que la implementación conjunta, de actividades sincrónicas y asincrónicas, satisfizo eficazmente las necesidades de los estudiantes adultos y resultó adecuado para mejorar las competencias lingüísticas de los tres grupos investigados. De hecho, las medianas posteriores al curso apoyan la idea de que la intervención formativa tuvo un impacto positivo en la adquisición de competencias lingüísticas, con diferencias relacionadas únicamente con el nivel de los alumnos.

Además, todos los estudiantes lograron completar el curso de manera provechosa, lo cual se atribuye a la integración de actividades sincrónicas y asincrónicas, como también se evidencia en las respuestas recogidas en el cuestionario de autoevaluación: las sesiones en directo estimularon la participación activa y la satisfacción inmediata (ítem 7), mientras que la posibilidad de completar las actividades asíncronas permitió a los estudiantes aprender de forma flexible (ítem 1), sin sentirse abrumados por las tareas pendientes y la dificultad de conciliarlas con los compromisos laborales y familiares (ítem 4). Precisamente, los modos síncrono y asíncrono equilibraron la necesidad de flexibilidad con la importancia de la interacción y la retroalimentación directa (ítem 9), fundamentales para el éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera. Además, los estudiantes se declararon activamente implicados en su proceso de aprendizaje, ya que este enfoque fomenta la comprensión profunda y la aplicación práctica de los contenidos lingüísticos (ítem 14). De hecho, el contexto virtual otorga al profesor y al alumno roles complementarios para el éxito de la formación, transformando al profesor en un guía capaz de supervisar el aprendizaje activo del alumno (Cedeño, 2019).

En concreto, el análisis de las respuestas facilitadas en las secciones A y B del cuestionario de autoevaluación muestra una homogeneidad sustancial entre los tres grupos de aprendizaje, en detrimento de la segunda hipótesis, y se desprende que:

Los estudiantes básicos agradecieron la ausencia de interacciones en tiempo real, ya que vieron desaparecer el miedo a cometer errores delante de los demás y notaron un ambiente más relajado (Hassan et al., 2017). Además, las lecciones asíncronas permitieron a los estudiantes disponer de más tiempo para comprender el contenido y evitar sentirse abrumados o rezagados. En cuanto a las clases síncronas, se valoró positivamente la corrección de errores en tiempo real por parte del profesor, que ofrecía un aprendizaje correctivo inmediato que ayudaba a consolidar la comprensión: la aclaración inmediata evitaba acumular dudas que podrían haber comprometido el aprendizaje posterior. Por otra parte, surgieron evaluaciones menos favorables en relación con la sensación de pertenecer a una comunidad de aprendizaje, capaz de fomentar el intercambio de ideas. En concreto, las respuestas revelan opiniones dispares: algunos estudiantes no se sintieron parte de un grupo en el que poder intercambiar opiniones libremente, compartir ideas o participar de forma colaborativa. Esto indica que los espacios de interacción en directo no siempre fueron vividos como realmente inclusivos por parte de todos los participantes.

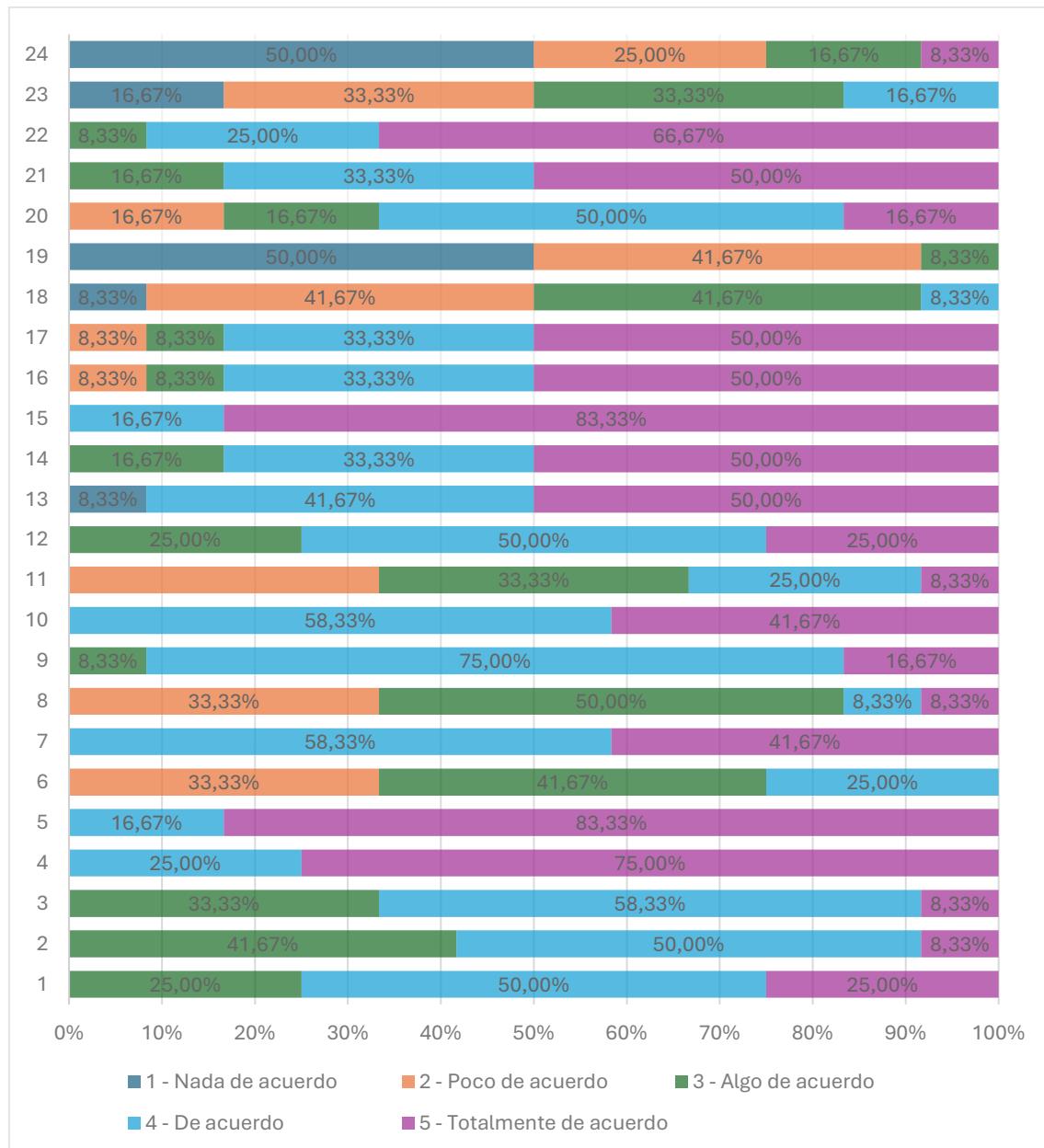


Fig. 17. Gráfico de los porcentajes obtenidos de las contestaciones al cuestionario de autoevaluación por parte de los alumnos del grupo básico. Fuente: Elaboración propia

Los alumnos de nivel intermedio disfrutaron de las lecciones asíncronas, ya que pudieron repasar el material didáctico, disponible en Classroom, tantas veces como quisieron, lo que permitió una comprensión más profunda y la posibilidad de reforzar conceptos difíciles. Además, estas lecciones incluían una amplia gama de recursos que ofrecían la oportunidad de aprender de diferentes maneras.

En cuanto a las clases sincrónicas, por el contrario, la exigencia de estar presente en tiempo real se percibió como un fuerte incentivo, ya que los alumnos se sintieron motivados a participar activamente en una comunidad de aprendizaje. Además, la frecuencia regular de las clases sincrónicas ayudó a los alumnos a mantener un ritmo constante de aprendizaje, favoreciendo la disciplina y la constancia en el estudio.

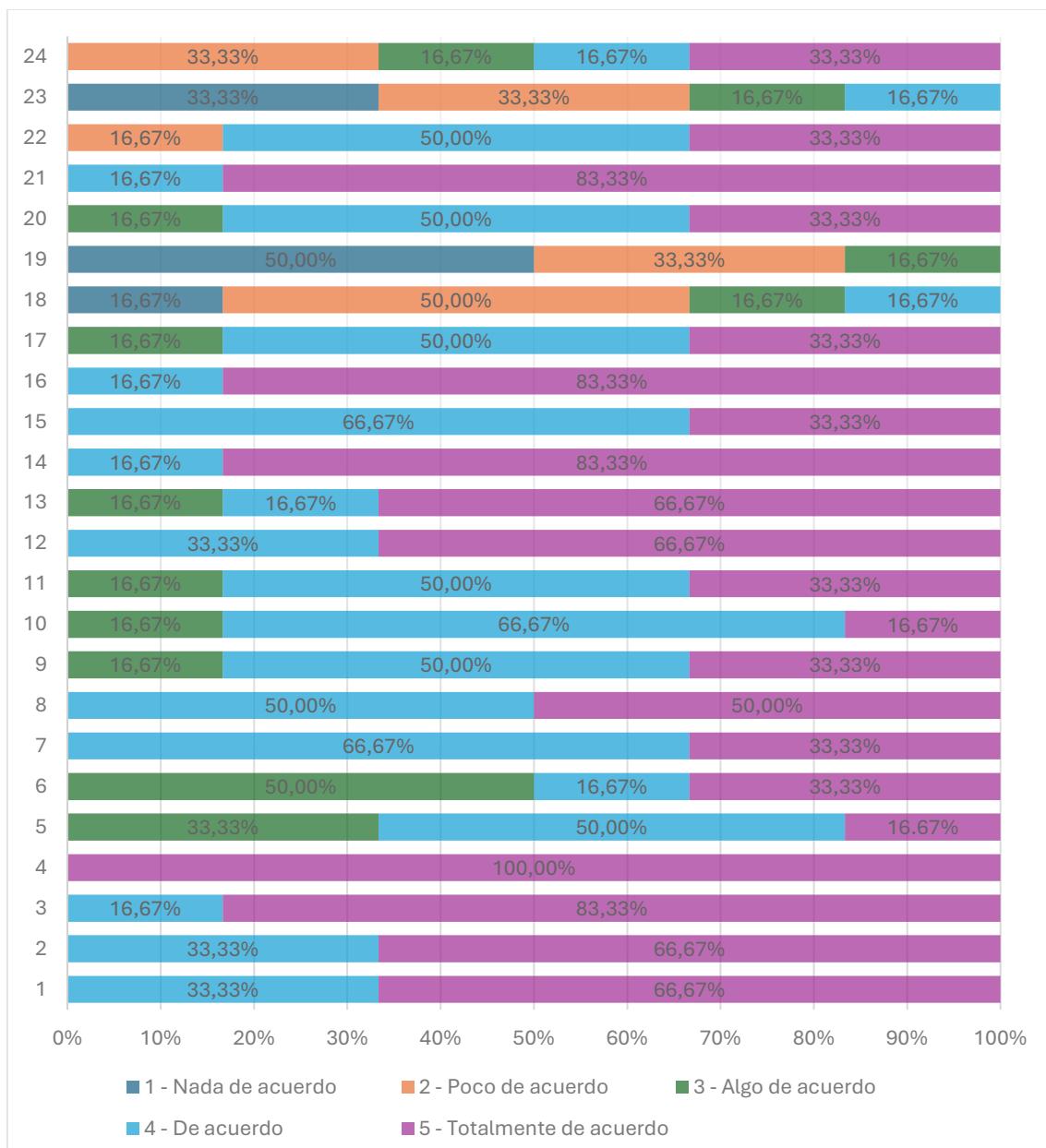


Fig. 18. Gráfico de los porcentajes obtenidos de las contestaciones al cuestionario de autoevaluación por parte de los alumnos del grupo intermedio. Fuente: Elaboración propia

Los alumnos avanzados apreciaron las clases asíncronas por la posibilidad de abordar por su cuenta contenidos cada vez más complejos, es decir, se declararon satisfechos poder progresar a su propio ritmo, centrándose en los conceptos en los que necesitaban más atención y acelerando los que ya habían comprendido. De este modo, cada alumno pudo elegir su propio camino de aprendizaje, centrándose en las áreas que consideraba más importantes o que requerían más estudio, y pudo gestionar el ritmo de aprendizaje en función de sus necesidades. En cambio, en las clases síncronas, se sintieron animados a participar activamente y a involucrarse en debates entre compañeros, viendo fomentada la creatividad, las ideas compartidas y

una notable mejora en las habilidades de comprensión y expresión oral al poder contar con retroalimentación inmediata por parte del profesor.

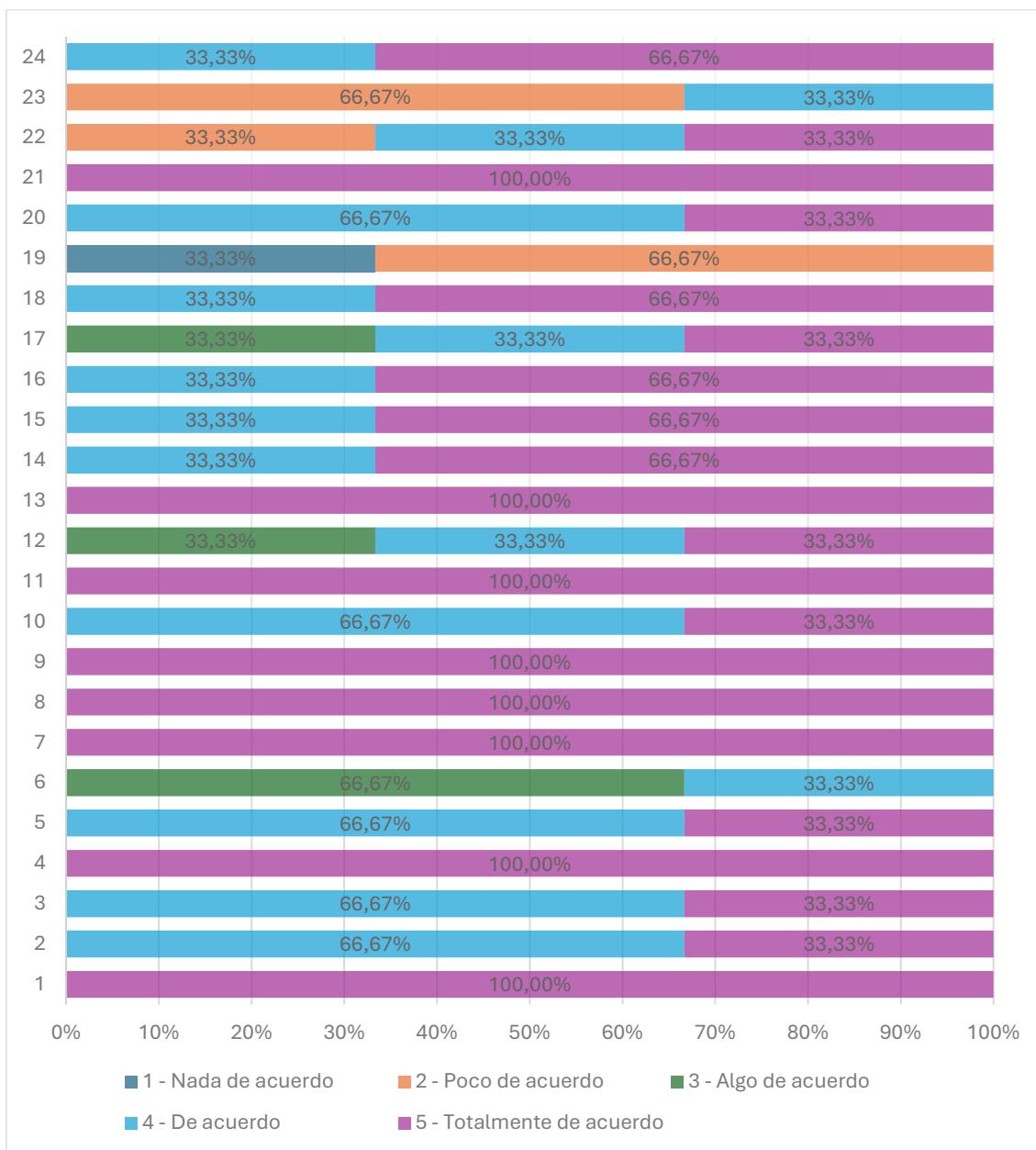


Fig. 19. Gráfico de los porcentajes obtenidos de las contestaciones al cuestionario de autoevaluación por parte de los alumnos del grupo avanzado. Fuente: Elaboración propia

Además, todos los participantes afirmaron sentirse más motivados e implicados debido a la naturaleza interactiva de las clases y a la oportunidad de practicar el idioma en un contexto informal, estimulante y sin prejuicios (López et al., 2022), como revela el ítem 15. Por último, los datos recogidos y analizados pusieron de manifiesto el impacto positivo que el material y las plataformas utilizadas durante el curso (ítem 16), aunque se observaron algunas opiniones divergentes en el grupo básico.

A continuación, se presentan en detalle las herramientas utilizadas:

- **Classroom y Google Meet**

La plataforma Classroom permitió crear un entorno de aprendizaje bien organizado al permitir la división de cada curso en módulos semanales y temáticos. Cada uno de estos módulos tenía su propia sección en la que los profesores cargaban los materiales necesarios antes del inicio de los cursos. En algunos casos, estos materiales se complementaban con actividades de apoyo, si lo solicitaban los alumnos o lo consideraba oportuno el profesor tras el resultado de las pruebas formativas. Cada módulo tenía una estructura lineal y de fácil manejo: clases asíncronas pregrabadas (algunas acompañadas de una presentación Prezi); ejercicios con diferentes formatos desarrollados a través de Liveworsheets; lecturas adecuadas al nivel del alumno; vídeos de YouTube de duración y nivel de dificultad crecientes, con una hoja de trabajo adjunta para comprobar la comprensión auditiva; y cuestionarios finales desarrollados en Formularios de Google. En cuanto a las lecturas y vídeos, se prestó especial atención a su elección, dividiendo los formatos a administrar en función de los tres niveles de aprendizaje con el fin de fomentar el interés y promover constantemente un aprendizaje eficaz que tenga en cuenta las capacidades reales del alumno y sirva de apoyo a los progresos realizados hasta el momento, ya que una selección cuidadosa de los textos y vídeos evita el riesgo de desmotivación al estimular al alumno a abordar materiales cada vez más complejos. En el curso inicial, tanto los textos simplificados como los vídeos introducen gradualmente nuevos conceptos y vocabulario de forma limitada, ofreciendo a menudo insertos ilustrados para apoyar la comprensión. En el curso intermedio y avanzado se pasó al uso exclusivo de material auténtico, de modo que el profesor no alteraba el texto o el vídeo para hacerlo más utilizable. Además, en este curso se utilizaron artículos, entrevistas y descripciones de lugares y personas, mientras que en el curso avanzado se emplearon más artículos científicos, publicaciones, anuncios publicitarios y promocionales. Dado el interés que despertaba la lectura o visualización de dicho material, sus contenidos eran a menudo objeto de conversación en el chat del grupo o durante las clases sincrónicas. Además, a través de la función de *feedback* en Classroom, el profesor corregía las actividades que no incluían autocorrección y, si lo consideraba necesario, proporcionaba una retroalimentación individual a los alumnos añadiendo comentarios sobre sus progresos, resaltando errores y sugiriendo mejoras. Además, todos los alumnos disponían de una sección de preguntas abiertas para que pudieran pedir aclaraciones sobre los temas que no entendían. En esta sección, el profesor proporcionaba respuestas de forma pública o privada y, si era necesario, subía material didáctico adicional a la plataforma para consolidar el tema en el que había dudas. En algunos casos, se llegaba a debatir durante la clase en directo si el profesor detectaba que se trataba de una carencia generalizada. Por último, esta plataforma también permitió la inclusión de un calendario de lecciones impartidas en modo síncrono que se realizaban, semanalmente, en Google Meet y que permitían la interacción oral, discusiones en grupo, juegos lingüísticos y ejercicios en tiempo real, con la intención de estimular el uso inmediato del idioma conectándose desde cualquier parte del mundo. En estas ocasiones, el profesor comenzaba planificando el esqueleto de una clase que recogía el tema semanal del

módulo y a través de una serie de diapositivas y/o ejercicios iniciaba, en tiempo real, una explicación visual de los contenidos, recogiendo paulatinamente las respuestas a las preguntas que le habían planteado los alumnos durante las sesiones asíncronas. La clase en directo no se utilizaba para explicar nuevos conceptos, sino solo para consolidar los ya presentados en remoto y, sobre todo, para dar espacio a la práctica oral de cada estudiante. Además, durante estas clases también se optó por trabajar en pequeños grupos o por parejas (mediante la función *breakout rooms*) en un ejercicio, un debate o un juego de rol (en el que los alumnos interpretaban los papeles de cliente y camarero, turista y guía turístico, etc.). Las clases en tiempo real han demostrado ser un recurso estratégico gracias a la respuesta inmediata y a la identificación de aquellos que más necesitaban ayuda.

- **Prezi**

Es una herramienta de presentación en línea que destaca por su capacidad para crear presentaciones visualmente atractivas y dinámicas, ya que permite una navegación dinámica que facilita el desplazamiento libre entre los distintos contenidos de la presentación. Los usuarios pueden acercar, alejar y desplazarse por los distintos temas de forma fluida e intuitiva sin tener que seguir una secuencia lineal de diapositivas. Esta herramienta es útil si se desea vincular varios temas y conceptos de forma orgánica mostrando cómo se enlazan varios contenidos a través de un potente compromiso visual. Además, permite crear presentaciones que cuentan una historia a través del movimiento, como una especie de narración visual. Esta modalidad demostró ser especialmente exitosa para las clases de comprensión auditiva, donde se estimuló a los estudiantes a seguir una historia visual que los guiaba en su aprendizaje, seguida de una actividad de gamificación con la inclusión de cuestionarios interactivos, realizada con Liveworksheets, que estimuló la participación activa de los estudiantes (Chaves Yuste, 2019). Además, esta herramienta permitía la integración de imágenes, vídeo y audio mediante la inserción de clips de conversaciones, canciones y escenas de películas con el fin de ayudar al alumno a contextualizar el vocabulario y las expresiones utilizadas. En este sentido, se crearon mapas de diálogo interactivos para ilustrar variantes regionales del español, diferentes platos gastronómicos y conocer las principales ciudades de habla hispana. Para concluir, el punto fuerte de esta herramienta es, sin duda, su uso como material de apoyo para actividades de autoaprendizaje, ya que los alumnos pudieron revisar las presentaciones en cualquier momento, utilizando las animaciones y los contenidos multimedia para profundizar y repasar los temas tratados.

- **Liveworksheets**

Se trata de una herramienta en línea que permite crear, gestionar y compartir ejercicios interactivos con el objetivo de hacer el aprendizaje más dinámico y atractivo. Sus múltiples funcionalidades permiten a los alumnos trabajar en diferentes tipos de ejercicios, mantener una gran atención e interés, evitando la repetitividad y fomentando la participación activa mediante preguntas de opción múltiple o abiertas, emparejamiento de términos con imágenes, ejercicios de completamiento de frases o

textos, actividades de dictado y reordenación de palabras, lo que lo convierte en una herramienta especialmente útil en clases de gramática, vocabulario y comprensión lectora y auditiva. Una vez completados los ejercicios, se obtiene una corrección inmediata de los errores cometidos, quedando más claras las áreas a mejorar y permitiendo repetir los ejercicios para perfeccionar la comprensión, sin esperar a la intervención directa del profesor (Clemente Esparza, 2022). Del mismo modo, el profesor puede monitorizar el progreso recogiendo automáticamente los resultados de los ejercicios de cada alumno, identificando fácilmente quién necesita apoyo y dónde están las áreas más problemáticas. Especialmente interesante y útil ha resultado en su uso en los perfiles intermedio y avanzado, permitiendo la inclusión de hojas de trabajo con textos auténticos (como artículos de periódico y extractos de libros) para llenar o responder mediante preguntas de comprensión, ofreciendo a los alumnos un contexto más realista para el aprendizaje del español. La elección de optar por esta herramienta en lugar de utilizar exclusivamente Formularios de Google fue su versatilidad, ya que permite actividades más interactivas que hacen que el aprendizaje sea más dinámico y atractivo. Además, mientras que en Formularios de Google la interacción es esencialmente lineal (el alumno responde a una pregunta y pasa a la siguiente) sin ofrecer una función avanzada con el contenido, con Liveworksheets las actividades son más interactivas y similares a una hoja de trabajo tradicional donde los alumnos pueden arrastrar y soltar respuestas, hacer correspondencias o llenar espacios en blanco. De este modo, la experiencia de aprendizaje resulta más atractiva, dinámica y significativa gracias a las actividades diseñadas para estimular la participación mediante ejercicios prácticos. Además, en Formularios de Google, la retroalimentación automática sobre los resultados de las pruebas es muy limitada en comparación con Liveworksheets, cuya retroalimentación es más rica y detallada, gracias a la posibilidad de ver los errores y las correcciones directamente durante la ejecución del ejercicio. De hecho, Liveworksheets presenta comentarios en tiempo real sobre las respuestas incorrectas o correctas, lo que permite al alumno volver a intentar completar un ejercicio si no está satisfecho con la respuesta. Básicamente, esta herramienta está diseñada para apoyar el aprendizaje y es ideal para el aprendizaje asincrónico y las actividades que requieren la práctica directa de las habilidades lingüísticas; mientras que Formularios de Google resultó ser más adecuado para las pruebas de evaluación antes y después del curso, las pruebas *in itinere* para la evaluación formativa y las encuestas de autoevaluación. Por lo tanto, Formulario de Google resultó útil cuando se deseaba recopilar respuestas de forma rápida y organizada, sin necesidad de interactuar en profundidad con el contenido.

• **Formularios de Google**

Como se ha mencionado en la sección anterior, Formularios de Google es una potente herramienta para crear cuestionarios, encuestas y formularios en línea para recopilar datos y supervisar el progreso de los alumnos. El formato más utilizado, para estimular el aprendizaje autónomo, fue el de preguntas de opción múltiple, verdadero/falso y respuesta corta con un menú desplegable de opciones, que resultó especialmente útil para evaluar el vocabulario, la gramática y la comprensión lectora. No faltaron, sin

embargo, aunque en menor medida, las preguntas abiertas con inclusión de imágenes o vídeos ideales para iniciar o consolidar la producción escrita o la comprensión auditiva. Además, ofrece la posibilidad de proporcionar retroalimentación al final de la prueba, conciso pero inmediato, sobre errores y respuestas correctas al poder asociar una puntuación a cada respuesta correcta, facilitando así una autoevaluación primitiva por parte de los alumnos. A continuación, todas las respuestas se recogen en Google Sheets, que tiene el aspecto de una hoja de cálculo en la que los datos se recopilan, organizan y analizan automáticamente mediante marcos estadísticos que muestran una visión general de las puntuaciones, las respuestas más comunes y los errores frecuentes, permitiendo, por último, también reunir fácilmente la información en vista de una tabulación de Excel. De hecho, como ya se ha indicado, este formato también se utilizó para recoger los cuestionarios de autoevaluación, de modo que los resultados obtenidos pudieran cotejarse y analizarse fácilmente para facilitar su observación. Por último, pero no por ello menos importante, otro aspecto fundamental fue la perfecta integración de Formularios de Google con la plataforma Classroom, lo que permitió enviar cuestionarios, recopilar respuestas y supervisar los resultados sin tener que gestionar archivos independientes.

- **Telegram**

Se trata de una de las aplicaciones de mensajería más versátiles, ya que también ofrece numerosas potencialidades en el contexto de la enseñanza, de hecho, gracias a la creación de grupos de aprendizaje, subdivididos según los niveles de competencia lingüística, ha permitido la colaboración entre alumnos que han podido entablar debates, compartir recursos, resolver dudas o simplemente interactuar entre sí. Además, esta aplicación permite controlar el acceso a los grupos y canales, asegurando que solo los alumnos autorizados puedan ver los contenidos, preservando la privacidad de los miembros y garantizando así un entorno de aprendizaje seguro. El profesor en este entorno no interviene, dejando que los alumnos se comuniquen sin interferir en su intercambio de información. Por último, otro potencial de esta aplicación era ofrecer recordatorios automatizados mediante el envío de notificaciones para recordar las sesiones de estudio en directo, ayudando a mantener a los estudiantes centrados en los objetivos de aprendizaje a pesar del ajetreo del día.

A pesar de la cuidada y meticulosa articulación de los tres cursos, de los cuestionarios de autoevaluación y del análisis extraído al final de la investigación surgieron algunas cuestiones críticas. De hecho, el análisis de los datos cuantitativos y cualitativos revela algunas limitaciones:

- El tamaño de la muestra, es decir, el número de alumnos implicados en cada grupo de estudio es reducido, lo que limita la generalización de los resultados, que no pueden considerarse representativos.
- La percepción de no pertenecer a una comunidad de aprendizaje cohesionada, aunque solo afecte a algunos estudiantes (ítems 8 y 11). En particular, de las respuestas recopiladas se desprende que los espacios comunes de interacción sincrónica no se percibían como entornos realmente inclusivos, propicios

para el intercambio de ideas, creatividad y participación colaborativa. Este elemento podría haber influido negativamente en el sentido de pertenencia al grupo y, en consecuencia, haber afectado significativamente al proceso de aprendizaje.

- La diversidad en las características de los participantes que presentan diferentes estilos de aprendizaje (ítems 17, 18, 19 y 20) podría llegar a influir en su rendimiento, especialmente en actividades asíncronas en las que se requiere una capacidad especial para gestionar el aprendizaje de forma autónoma.
- El tipo de actividades utilizadas, es decir, las actividades propuestas en cada curso pueden haber facilitado o complicado el aprendizaje de una determinada competencia lingüística introduciendo un sesgo en los resultados.
- La evaluación de las competencias lingüísticas podría no ser del todo exhaustiva, ya que omite la producción escrita y la interacción oral, en las que los alumnos han trabajado constantemente durante el curso.
- Los factores externos, como los compromisos profesionales y familiares, las condiciones de salud y el acceso a los recursos (ítems 22 y 23), podrían haber condicionado la participación de los estudiantes en las actividades sincrónicas y asincrónicas, generando así cierta variabilidad en los resultados obtenidos.
- Los factores relacionados con el uso de la tecnología utilizada para las actividades asincrónicas (ítems 3 y 16) que podrían haber influido en la calidad de la experiencia de aprendizaje, ya que algunos estudiantes podrían no estar familiarizados con las herramientas tecnológicas utilizadas, lo que podría haber afectado negativamente a su rendimiento, especialmente en las actividades asincrónicas, y haber provocado posibles desventajas de aprendizaje en algunos grupos (Padilla Carmona et al., 2016).
- La falta de control sobre otros factores de aprendizaje, como la exposición al español fuera del contexto de la investigación por motivos familiares o laborales (ítem 24), que podrían haber tenido un impacto significativo en el rendimiento, lo que dificulta atribuir las mejoras exclusivamente a la intervención formativa.

Por último, la pregunta abierta del cuestionario (ítem 25) refleja la dificultad de adaptar el contenido a las necesidades específicas de cada alumno y la falta de interacciones cara a cara, consideradas importantes para establecer conexiones personales y lograr un sentimiento de inclusión en el grupo. Además, algunos estudiantes se quejaron de la posibilidad de asistir regularmente a clases síncronas, a menudo relacionadas con el trabajo (especialmente los autónomos y los empleados que trabajan en varios turnos).

En resumen, los resultados de la investigación muestran un impacto positivo del aprendizaje virtual de la lengua española, tanto cualitativa como cuantitativamente. Los resultados muestran la mejora de las competencias lingüísticas de los estudiantes en los tres niveles de aprendizaje. Sin embargo, las limitaciones que surgieron deben considerarse aspectos críticos a tener en cuenta para futuros estudios, ya que ofrecen innumerables elementos de reflexión sobre los métodos de enseñanza/ aprendizaje y las tecnologías utilizadas, sugiriendo la oportunidad de explorar nuevas soluciones para mejorar la personalización de los contenidos y fomentar interacciones más eficaces entre los alumnos. Por otro lado, la consideración de variables puede ser crucial para diseñar itinerarios de aprendizaje que tengan en cuenta las diferentes condiciones socioambientales de los alumnos.

A la luz de los resultados y las limitaciones, está claro que la investigación sobre el uso de un entorno virtual de aprendizaje con alumnos adultos debe continuar con el objetivo de perfeccionar las estrategias de enseñanza para responder de forma más precisa e inclusiva a las necesidades de los estudiantes.

4. CONCLUSIONES

El entorno virtual demostró ser un enfoque muy eficaz para la enseñanza del español como lengua extranjera a estudiantes adultos de habla italiana, especialmente cuando se combinó con una metodología mixta que integraba lecciones síncronas y asíncronas (Castro Piedra, 2023). El enfoque sincrónico, con su interacción directa en tiempo real, representó un momento crucial de socialización lingüística permitiendo a los estudiantes recibir retroalimentación inmediata y estimulando la participación activa con discusiones e interacciones que enriquecieron la experiencia de aprendizaje en contextos reales. Por otro lado, las lecciones asíncronas, aunque menos dinámicas, ofrecían a los estudiantes una mayor flexibilidad, permitiéndoles aprender y repasar los contenidos a su propio ritmo, personalizando el itinerario de aprendizaje y reforzando los temas tratados. De hecho, los resultados de este enfoque han sido positivos: los estudiantes han mejorado significativamente sus competencias lingüísticas, mostrando un crecimiento continuo y una motivación que les ha permitido finalizar el curso de manera eficaz.

Si bien es cierto que la enseñanza en modo asíncrono no puede sustituir por completo la dimensión social e interactiva de las clases presenciales, y mucho menos garantizar la enseñanza por parte de los profesores y el aprendizaje por parte de los estudiantes (Ahmadi, 2018), la integración de ambos modos de enseñanza ha demostrado ser un factor clave para el éxito del curso, respondiendo adecuadamente a las necesidades de los estudiantes adultos y mejorando sus competencias lingüísticas de forma constante e interactiva. Por lo tanto, el entorno virtual, cuando se utiliza en combinación con enfoques didácticos adaptables y específicos, es una herramienta valiosa para el aprendizaje de idiomas, con resultados satisfactorios (Ahmadi, 2018).

Sin embargo, estos resultados positivos han ido seguidos de una serie de limitaciones que deben tenerse en cuenta a la hora de interpretar los resultados, pero que

constituyen un excelente punto de partida para formular una serie de consideraciones que permitan abordar estas limitaciones y sean útiles para la organización de futuros grupos de estudio. De hecho, se sugiere:

- Ampliar el tamaño de la muestra (incluyendo alumnos de diferentes procedencias educativas, culturales y territoriales) para obtener resultados más significativos que permitan una generalización más relevante de los datos encontrados y una visión más completa de la eficacia de la enseñanza/aprendizaje virtual.
- Experimentar con otras metodologías de enseñanza, como *peer learning*, que podría reforzar el sentido de comunidad, en el que los estudiantes más avanzados apoyan a los compañeros con menos experiencia para fomentar una conexión más personal entre los participantes.
- Desarrollar una comunidad virtual de aprendizaje mediante la creación de una comunidad *online* que promueva el trabajo en pequeños grupos y la construcción de relaciones sociales virtuales a través de mecanismos de gamificación. El objetivo es estimular una conexión más personal entre estudiantes, fomentando la participación mediante el uso de acreditaciones, puntos y retos colectivos (Alomari et al., 2019) que podrían aumentar la motivación y el sentido de pertenencia, similar al que se experimenta en las aulas tradicionales.
- Comprobar la variabilidad de los estilos de aprendizaje mediante un análisis más profundo (con cuestionarios previos elaborados a través de Formularios de Google) con el objetivo de segmentar mejor los grupos de estudio y personalizar las actividades en función de las características individuales de los alumnos.
- Evaluar el impacto de los materiales proporcionados en la eficacia del aprendizaje mediante un cuestionario para medir la implicación de los alumnos y examinar cómo influyen las herramientas de aprendizaje y los recursos utilizados en los resultados lingüísticos, con el fin de mejorar las estrategias didácticas e identificar los métodos más estimulantes para los alumnos adultos (Castillo Castro et al., 2018).
- Permitir una mayor flexibilidad en la programación de las clases sincrónicas para fomentar la participación de los estudiantes que no siempre tienen la oportunidad de asistir a todas las sesiones en tiempo real.
- Evaluar tantas áreas de competencia lingüística como sea posible, incluyendo así la producción escrita, la fluidez oral y las habilidades de interacción, lo que podría enriquecer los datos recogidos y hacer que la investigación fuera más exhaustiva, yendo más allá de la comprensión auditiva, la gramática y el vocabulario.
- Controlar los factores externos (cargas de trabajo, responsabilidades familiares, acceso a recursos tecnológicos, etc.) mediante una encuesta

para observar sistemáticamente cómo pueden afectar al rendimiento de los estudiantes, con el fin de desarrollar modelos de apoyo más específicos.

- Explorar cómo la familiaridad con las herramientas tecnológicas puede influir en el aprendizaje investigando los niveles de competencia tecnológica de los estudiantes antes del inicio del curso y supervisando cómo afecta esto a su participación en actividades asíncronas.
- Controlar las variables externas relacionadas con la exposición lingüística fuera del contexto de la investigación introduciendo un grupo de control para comparar el progreso de los alumnos que tuvieron una mayor exposición al español en su entorno cotidiano que los que no la tuvieron.
- Explorar cómo el papel de las modalidades de enseñanza (sincrónica frente a asincrónica) puede influir en las competencias lingüísticas de los estudiantes a diferentes niveles, examinando no solo las preferencias de los estudiantes por cada modalidad, sino también cómo estas influyen en la eficacia de su aprendizaje.
- Estudiar la eficacia de la retroalimentación inmediata frente a la retardada en el aprendizaje virtual para evaluar cómo los diferentes tiempos de respuesta pueden afectar a la comprensión y la motivación de los estudiantes, lo que conduce a nuevas estrategias de enseñanza para aumentar el compromiso de los estudiantes.

Las limitaciones y las posibles vías futuras de investigación ofrecen oportunidades para mejorar la calidad de la investigación y profundizar en nuestra comprensión de los factores que influyen en el aprendizaje de idiomas en línea. La exploración de algunas variables adicionales proporcionará una visión más completa y equilibrada de la eficacia del aprendizaje virtual. De hecho, la aplicación de estas estrategias contribuirá potencialmente a que el aprendizaje en línea sea más atractivo y personalizado, garantizando una experiencia de calidad para todos los estudiantes, independientemente de su edad.

BIBLIOGRAFÍA

- Ahmadi, Mohammad Reza (2018): «The Use of Technology in English Language Learning: A Literature Review», *IJREE: International Journal of Research in English Education*, núm. 2 (3). Disponible en: <<http://ijreeonline.com/article-1-120-en.html>>
- Alomari, Islam, Al-Samarraie, Hosam y Yousef, Reem (2019): «The Role of Gamification Techniques in Promoting Student Learning: A Review and Synthesis», *Journal of Information Technology Education: Research*, (18), pp. 395-417.
- Arcentales Macas, Ricardo Alberto (2019): «Educación virtual en el Ecuador», *Revista Mapa*, núm. 16 (9), pp. 166-180. Disponible en: <<https://revistamapa.org/index.php/es/article/download/174/209/650>>

- Castillo Castro, Belem, De La Cruz Torres, Carlos Mario y García Morales, Ángela. (2018): «Consideraciones sobre la educación de los adultos», *Cinzontle*, núm. núm. 13 (6). Disponible en: <<https://revistacinzontle.ujat.mx/Cinzontle/article/view/2469>>
- Castro Piedra, Luis Fernando, Tello Salazar, David Mauricio, García Jaramillo, Silvia Maritza, Molina Proaño, Adrián Eduardo, Guanga Inca, Ulises Rigoberto y Segovia Segovia, Nelson Ramiro (2023): «Actividades Digitales Asincrónicas para Fortalecer el Aprendizaje de Estudiantes Adolescentes», *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, núm. 2 (7), pp. 7799-7816. Disponible en: <https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5917>
- Cedeño, Eva (2019): «Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza», *ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales*, núm. 4 (1), 2019, pp. 119-127. Disponible en: <<https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/2156/2275>>
- Chaves Yuste, Beatriz (2019): «Revisión de experiencias de gamificación en la enseñanza de lenguas extranjeras», *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, (8), pp. 422-430. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10481/58021>>
- Clemente Esparza, Marlene (2022): *Estrategia metodológica para desarrollar la competencia comunicativa intercultural en los estudiantes de inglés de un instituto de educación superior de Lima* (Tesis de maestría, Universidad San Ignacio de Loyola). Disponible en: <<https://hdl.handle.net/20.500.14005/12928>>
- Gabarda Méndez, Vicente, Colomo Magaña, Ernesto y Romero Rodrigo, Mercedes (2019): «Metodologías didácticas para el aprendizaje en línea», *ReiDoCrea: Revista electrónica de investigación Docencia Creativa*, núm. 2 (8), pp. 19-36. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10481/58493>>
- Hassan, Imtiaz, Ali, Fatimah, Sipra, Muhammad Aslam y Ahmad, Waqar (2017): «Effect of technology enhanced language learning on vocabulary acquisition of EFL learners», *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*, núm. 3 (6). Disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/314142803_Effect_of_Technology_Enhanced_Language_Learning_on_Vocabulary_Acquisition_of_EFL_Learners>
- Inojosa-Roldán, Pablo Augusto (2023): «El adulto en situación de aprendizaje bajo el enfoque de la educación a distancia, semipresencial o en línea», *Investigación y postgrado*, núm. 1 (38), pp. 177-188. Disponible en: <<https://doi.org/10.56219/investigacionypostgrado.v38i1.1993>>
- Instituto Cervantes (2023): *Contenido de los cursos de nivel A2, B2 e C2*. Disponible en: <https://napoles.cervantes.es/es/diplomas_espanol/informacion_diplomas.htm> [Fecha de consulta: 03/01/2024]
- López, Matías, Santos Fernández, Diana y Carreño Villada, José Luis (2022): «Experiencia del uso de las TIC con nativos digitales», *Index. Comunicación*, núm. 2 (12), pp. 79-97. Disponible en: <<https://doi.org/10.33732/ixc/12/02Experi>>
- Machuca Vivar, Silvio Amable, Sánchez Trávez, Digna Elizabeth, Sampedro Guamán, Carlos Roberto y Palma Rivera, Diego Paul (2021): «Percepción de los estudiantes de las clases síncronas y asíncronas a un año de educación virtual», *Conrado*, núm.

81 (17), pp. 269-276. Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442021000400269&lng=es&tlang=es>

Martínez de Morentin de Goñi, Juan Ignacio (2006): «¿Qué es educación de adultos? Responde la Unesco». *San Sebastián (España): Centro UNESCO de San Sebastián*. Disponible en: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000149413>> [Fecha de consulta: 03/03/2025]

Padilla Carmona, María Teresa, Suárez Ortega, Magdalena y Sánchez García, María Fe (2016): «Inclusión digital de los estudiantes adultos que acceden a la universidad: análisis de sus actitudes y competencias digitales», *Revista complutense de educación*, núm. 3 (27), pp. 1229-1246. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2016.v27.n3.47669>

Piñero González, Fernando (2021): «El viraje educativo, de la presencialidad a la Educación a Distancia en tiempos de pandemia (COVID-19)», *Revista de Investigación. Órgano de Divulgación de la Coordinación de Investigación e Innovación*, núm. 102 (45), pp. 286-305. Disponible en: <<http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/revinvest/article/view/9019>>

Quevedo Arnaiz, Ned Vito y García Arias, Nemis (2017): «La lectura comprensiva: una necesidad del estudiante», *Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación e Innovación*, núm. 1 (2), pp. 61-68. Disponible en: <<https://revistas.utb.edu.ec/index.php/magazine/article/view/186>>

Ríos Cabrera, Pablo A. (2009): *Psicología. La aventura de conocernos.* (3ra Edición), Cognitus, Caracas.

Rodríguez Sanabia, Eduardo, Moreira, Natalia y Hortegano, Romina (2021): «Enseñanza virtual en tiempos de emergencias: continuidades y transformaciones», *Revista Iberoamericana De Educación*, núm. 2 (86), pp. 171-186. Disponible en: <<https://doi.org/10.35362/rie8624354>>

Vizcaíno Zúñiga, Paulina Iveth, Cedeño Cedeño, Ricardo Javier y Maldonado Palacios, Israel Alejandro (2023): «Metodología de la investigación científica: guía práctica», *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, núm. 4 (7), pp. 9723-9762. Disponible en: <https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.7658>

Zhan, Xiangeng y Zhou, Longjun (2022): «Implications of the “School is Out, But Class is On” Program for the Future of Online Education», *Science Insights*, núm. 3 (41), pp. 631-637. Disponible en: <<https://doi.org/10.15354/si.22.re077>>

EL AULA DE ESPAÑOL LE/L2 COMO ENTORNO SEGURO PARA LA RECUPERACIÓN EMOCIONAL DE LAS PERSONAS MIGRANTES O SOLICITANTES DE PROTECCIÓN INTERNACIONAL¹

THE SPANISH LE/L2 CLASSROOM AS A SAFE ENVIRONMENT FOR THE EMOTIONAL RECOVERY OF MIGRANTS OR APPLICANTS FOR INTERNATIONAL PROTECTION

ELENA EXTRAMIANA DEL OLMO

Universidad a Distancia de Madrid UDIMA

Resumen

El aula de español LE/L2 como lengua de acogida puede convertirse en el espacio para que muchas personas migrantes o solicitantes de protección internacional gestionen el duelo por la pérdida de las expectativas de futuro previas. La clave afectiva es fundamental para su integración. Se pretende mostrar el aula de español como espacio de convivencia para las personas vulnerables psicosocialmente con el programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos*, aprobado por el Consejo de Europa, que pauta las bases conducentes a promover entornos de aprendizaje humanizadores.

Palabras clave: aula afectiva, entorno seguro, lingüística aplicada, recuperación emocional, vulnerabilidad social.

Abstract

The Spanish classroom as host language can become a space for many migrants or applicants for international protection to manage the grief caused by the loss of previous future prospects. Emotional support is essential for their integration. The aim is to show the potential of the Spanish classroom as a space for coexistence for psychosocially vulnerable individuals through the *Linguistic Support for Adult Refugees* program, approved by the Council of Europe, which lays the groundwork for promoting humanizing learning environments.

Key words: affective classroom, safe environment, applied linguistics, emotional recovery, social vulnerability.

1 Correo-e: elena.extramiana@udima.es. Recibido: 22-04-2025. Aceptado: 02-10-2025.

1. INTRODUCCIÓN

«La disposición emocional del alumno determina su habilidad para aprender.»
(Platón, *Diálogos IV, La República*)

El tránsito internacional forzado suele encontrar su motor de propulsión en la fuerza emocional que genera –en niños, mujeres y hombres– una causa noble: buscar «paz, dignidad e igualdad en un planeta sano» (Naciones Unidas, 2025). Sin embargo, «emigrar se está convirtiendo hoy para millones de personas en un proceso que posee unos niveles de estrés tan intensos que llegan a superar la capacidad de adaptación de los seres humanos» (Achotegui, 2008: 1). Los procesos migratorios exigen la regulación emocional de las personas expuestas a un viaje no solo geográfico, ya que «cuando se analiza el fenómeno de la migración, no se pueden soslayar aspectos que tocan lo más profundo e íntimo del ser humano, como sus sueños, logros, luchas, tristezas, frustraciones, angustias y, sobre todo, sus esperanzas» (Orozco Vargas, 2013: 8). El viaje migratorio puede significar sufrimiento ante 1) una experiencia traumática y 2) la rememoración de esa experiencia, al no poder encauzar con éxito el canal de curación en el país receptor, país en que la persona migrada ha podido perder las condiciones y las herramientas con las que sí contaba en su comunidad de origen para saberse sujeto de derecho. Esta experiencia de dolor ante la pérdida puede cristalizar en la concienciación de verse solo por la desaparición de los lazos familiares, sumido en una profunda nostalgia por la tierra de la que se procede, despojado de las raíces culturales u obligado a no saber si, algún día, se podrá regresar a la comunidad de origen. La toma de conciencia de estas posibilidades ha sido admitida como parte de la definición del *duelo migratorio* (González, 2005).

La integración de las personas migrantes o solicitantes de protección internacional pasa por atender sus necesidades psicoafectivas con un plan de intervención que parte de lo más básico –para adaptarse a la comunidad receptora– a través de uno de los primeros pasos para la recuperación emocional: el aprendizaje de la lengua de acogida (Rosales Zamudio, 2023). El modo como incide en la integración social la adquisición de competencias en la nueva lengua de las personas migrantes es tema principal de debate entre los Estados miembros del Consejo de Europa. El marco del proyecto *Integración lingüística de los migrantes adultos* es, de hecho, la base reguladora dictada a fin de ofrecer apoyo a los encargados de decidir y aplicar las políticas para facilitar la integración de los migrantes en la sociedad civil (Consejo de Europa, 2025a). Este marco presenta una guía de referencia, el programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos*, que ofrece 57 herramientas, entre otros recursos, para pautar la intervención con y para las personas solicitantes de protección internacional. Al concebir esta batería de medidas que sirven de guía fundamental, se han considerado los factores que influyen en la carga que arrastran las personas a las que se pretende llegar como, por ejemplo, los condicionantes socioeconómicos: según la Fundación FOESSA, la exclusión social es más intensa en hogares en los que el sustentador principal es de nacionalidad extranjera. De hecho, la prevalencia de la exclusión social, en estos casos, es del 51 %, frente al 17

% de los hogares encabezados por personas de nacionalidad española (2019). Junto con los condicionantes económicos —que determinan el proceso de adaptación a la nueva realidad social—, también las claves psicoemocionales —que pueden ser efecto, pero también causa de los primeros— desempeñan un papel prevalente en el diseño de esta guía con medidas para la intervención (Consejo de Europa, 2025a).

Como indican Negy y Woods (1992), las personas migrantes necesitan adquirir una lengua nueva para, con ella, aprender y comprender otras costumbres y formas de interacción social, pero también necesitan adaptar sus ideas, sentimientos y comportamientos a las normas de la sociedad de acogida. Este proceso de adaptación «se caracteriza por el estrés, el choque cultural, las dificultades económicas que la mayoría de los inmigrantes experimentan, la discrepancia entre sus aspiraciones y los logros alcanzados, la sensación de desarraigado y la discriminación» (Orozco Vargas, 2013: 19). La adaptación sociocultural y psicológica que experimentan las personas migrantes y solicitantes de protección internacional supone un proceso conocido como *aculturación*, proceso que comporta la activación de varias estrategias y la confrontación de múltiples desafíos (Berry, 2001). Algunas de estas estrategias son las que suelen verse obligadas a aceptar muchas personas migradas por motivos económicos, políticos o humanitarios: mínimo interés por mantener la cultura de origen —frecuentemente debido a la pérdida obligatoria—, así como ausencia de interacciones con los miembros de la nueva cultura —frecuentemente debido a la exclusión o discriminación— (Kosic, 2002). Esta definición responde al concepto de *marginación* en términos psicológicos aplicados a los estudios migratorios.

El estrés aculturativo que describe los problemas que experimentan las personas migrantes, desplazadas y refugiadas al aceptar la marginación como —en muchas ocasiones— única estrategia posible para vivir en la sociedad receptora está intrínsecamente relacionado con su salud física y emocional (Berry y Uichol, 1988). El estrés aculturativo asociado a la marginación comporta síntomas como sentimientos de aislamiento o rechazo, conflictos de identidad, ansiedad, enfermedades psicosomáticas y depresión (Williams y Berry, 1991). La percepción de que se están viviendo circunstancias que escapan del control individual y que repercuten negativamente en el bienestar personal y familiar acrecienta el efecto de estos síntomas para medir el nivel de estrés aculturativo (Folkman et al., 1986).

En las siguientes páginas, se propone presentar el programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos* como pauta para la intervención ante este problema. De esta manera, se busca ofrecer y promover un conjunto de herramientas que pueden aplicarse en el aula de español LE/L2, entendida como un espacio para aprender la lengua, pero también para escuchar y aceptar, para acoger y sanar. La instrumentalización de la enseñanza del idioma como oportunidad para la recuperación emocional de las personas vulnerables por el estrés aculturativo sirve también para su promoción y su desarrollo integral al luchar y enfrentarse a desafíos estructurales (vivienda o empleo), contextuales (relaciones con el entorno social) y personales (sentido de la vida tras la experiencia de pérdida por el proceso migratorio).

2. EL DUELO MIGRATORIO Y EL AULA DE ESPAÑOL LE/L2

Cuando las personas migrantes llegan a la comunidad de acogida, empieza la segunda parte del viaje, un viaje agravado por una constante en el camino: la indefensión por verse, en muchas ocasiones, como sujetos carentes de derechos en la sociedad receptora (Achotegui, 2020). Factores como el miedo a la deportación, la discriminación, la falta de dominio de la lengua de acogida, el estatus migratorio y la separación de la familia están relacionados con un alto nivel de estrés (Arbona et al., 2010). Sin embargo, los desafíos y los problemas a los que se enfrentan las personas migrantes, una vez llegan a la comunidad de acogida, se suman a los sufridos, muchas veces, durante el viaje: esto es el duelo por la experiencia migratoria. Estas personas sufren el riesgo de padecer el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple o síndrome de Ulises, en alusión al héroe griego que padeció innumerables adversidades y peligros lejos de sus seres queridos (Achotegui, 2008).

La gradación del duelo migratorio define los niveles como se puede padecer el síndrome del inmigrante con estrés crónico (Achotegui, 2020) y como se gestiona el sentimiento de dolor por la pérdida asociada. Para entender este proceso, se debe repasar qué clases de duelo migratorio existen y qué estresores suelen acompañarle. Así, según Achotegui (2020), el duelo migratorio puede ser parcial, si se siente ante la separación de la comunidad de origen, pero albergando la esperanza de recuperarla al saber que existe la posibilidad de regresar a ella; recurrente, si el contacto con la comunidad de origen se establece solo en períodos vacacionales o por medio de llamadas telefónicas, aunque se mantiene el deseo de regresar para establecerse de nuevo en ella, y múltiple, cuando conviven distintos tipos de duelo simultáneamente (duelo por la familia y los seres queridos, duelo por la lengua, la cultura y la tierra nativas, duelo por la comunidad o el grupo de pertenencia, y duelo por el estatus social).

Como ocurría al describir los síntomas que acompañan el estrés aculturativo, es decir, el estrés que comporta el proceso de adaptación a la sociedad receptora, también el proceso de tránsito del que nace el duelo migratorio (en su manifestación gradual) tiene estresores que lo modulan. Según Achotegui (2020), los estresores más importantes para las personas que sufren este duelo son la separación forzada de sus seres queridos, lo que supone una ruptura del instinto de apego; el sentimiento de desesperanza por el fracaso del proyecto migratorio y la falta de oportunidades en la comunidad de acogida; la lucha por la supervivencia al tener que buscar techo y comida; el terror experimentado en el viaje migratorio ante las dificultades y los peligros que se han podido encontrar; las amenazas de las mafias de las que ha dependido el viaje a la tierra de destino; el miedo a la detención y la expulsión, y la indefensión al verse carentes de derechos que garanticen su protección (y, en ocasiones, al llegar a sentir que no los merecen).

Se considera que el apoyo social es uno de los recursos más importantes que las personas migrantes y solicitantes de protección internacional pueden recibir en este proceso. Debido a la pérdida del contacto cercano y continuo con la red familiar, estas

personas suelen tener dificultades para conseguir este apoyo, muchas veces reducido al grupo étnico al que pertenece su comunidad de origen (Turney y Kao, 2009). Al estudiar la relación positiva entre adaptación psicosocial y bilingüismo, Portes y Hao (2002) encontraron que aprender la lengua de la comunidad receptora es una estrategia de superación. Los programas de acogida que las organizaciones no gubernamentales (ONG) ofrecen a las personas migrantes y solicitantes de protección internacional resumen, en muchas ocasiones, la concreción del apoyo social que reciben. Estos programas están diseñados en una doble vertiente de actuación: social (para evitar la marginación) y psicoemocional (para favorecer la recuperación).

Uno de los programas estrella en la intervención psicosocial de las ONG conducente a mejorar la calidad de vida de las personas migrantes y solicitantes de protección internacional a través de acciones que promuevan el cambio es el programa de enseñanza del español LE/L2 (Alonso Amo, 1994). Los programas de enseñanza de la lengua de acogida parten de la necesidad de considerar la adaptación psicológica de las personas que conviven en el aula como un proceso de aprendizaje que debe caracterizarse por la percepción subjetiva que cada individuo tiene respecto de su propio bienestar. El principal objetivo de este tipo de adaptación es adquirir un repertorio de competencias y herramientas que las personas en duelo puedan emplear para interpretar y desenvolverse en la cultura receptora (Negy y Woods, 1992) con el objetivo de tratar sus dificultades emocionales (Achotegui, 2020) a fin de alcanzar sus metas personales en el nuevo contexto (Berry, 2001).

El tratamiento de estas dificultades emocionales exige la consideración de los factores afectivos que condicionan el proceso de enseñanza en el aula (Rosales Zamudio, 2023) para facilitar la integración de las personas que en ella se encuentran. El aula a la que asisten como paso para la adaptación psicosocial puede ser la clave para la recuperación del duelo migratorio, esto es, 1) el acompañamiento ante un proceso gradual de rechazo, ira o negación de las experiencias vividas, y 2) la aceptación de las circunstancias resultantes con la gestión del dolor para abrir una ventana a la esperanza. Según Achotegui (2020), los episodios emocionales que caracterizan el proceso de duelo no son excluyentes: pasar de una fase a la siguiente no significa que no se pueda volver hacia atrás para revivir sentimientos que se creían superados y que renacen en los momentos y en los espacios más insospechados, también en el aula. Por este motivo, el docente de español LE/L2 debe disponer de las herramientas necesarias para ofrecer el mejor acompañamiento posible.

Asumir que el aula de español LE/L2 acoge a seres humanos que pasan por procesos de duelo en distintas fases y con diferentes estresores, en virtud de la experiencia migratoria de cada uno de ellos, requiere que el docente preste especial atención al diseño de unas estrategias que velen por garantizar un clima en el que todos se sientan protegidos y seguros (Extramiana del Olmo, 2022). Esto significa que el docente de español LE/L2 debe esforzarse por transformar el aula en una zona libre de prejuicios y tomar el tiempo necesario para 1) crear un clima de confianza, en el que los discentes se sientan apoyados y valorados sin necesidad de responder a unas expectativas preconcebidas; 2) velar por que se normalicen los diferentes grados de

alfabetización y estilos de aprendizaje, así como los errores que se puedan cometer, y 3) asegurarse de que la comunicación no se vea contaminada por los choques o los malentendidos culturales y sí enriquecida por el reconocimiento de las cualidades y las contribuciones, tanto individuales como colectivas, que fortalecen la autonomía personal y el sentido de pertenencia, desde el apego afectivo, al grupo.

3. LOS FACTORES AFECTIVOS Y EL AULA DE ESPAÑOL LE/L2

La escuela conductista, en la que las variables cognitivas –como la atención, la percepción o la memoria– prevalecían como condicionantes del aprendizaje, ha determinado tradicionalmente el modo como se ha enseñado en las escuelas y en los centros de formación. En la lingüística aplicada a la enseñanza de los idiomas, la dimensión cognitiva ha permitido señalar los objetivos de aprendizaje y programar las líneas de acción para alcanzarlos (Arnold y Focubierta, 2019). No obstante, Krashen (1982) declaró que ha de reservarse un espacio obligado a la dimensión afectiva, es decir, a las variables emocionales (Rosales Zamudio, 2023), que, según el *Diccionario de Términos Clave ELE* (Centro Virtual Cervantes, 2025), abarcan «todos aquellos fenómenos que se relacionan con los sentimientos y las vivencias del aprendiente, como, por ejemplo, la actitud, el estado de ánimo, la motivación, la empatía, la autoimagen o la ansiedad».

Los factores afectivos son una de las variables que posibilitan el aprendizaje de la segunda lengua (MacIntyre y Gardner, 1991), dado que aportan la motivación con la que se quiere aprender (Arnold y Foncubierta, 2019): el estado emocional de las personas que acuden al aula de lengua es el filtro que regula el mecanismo para su adquisición. Este filtro afectivo, a su vez, se ve regulado por el nivel de ansiedad, así como la autoestima y la autoconfianza del discente, que pueden decidir la actitud y el grado de participación en el proceso hasta llegar, incluso, a bloquear el aprendizaje y la comunicación (Krashen, 1982). La afectividad no solo está conectada con las emociones, los sentimientos y las actitudes, sino también con las creencias que influyen en nuestra conducta (Arnold, 2000).

La atención a los factores afectivos puede rentabilizar la práctica docente en el aula de español LE/L2 para personas migrantes y solicitantes de protección internacional, sobre todo, si se comprende cómo influyen en su aprendizaje (Rosales Zamudio, 2023). Los factores afectivos principales (motivación, ansiedad y autoestima) determinan el procesamiento de la información (Berrocal y Díaz, 1999) y condicionan el modo como el individuo accede a ella (Oxford, 2000): son constructos, estados internos y representaciones mentales que condicionan el proceso de aprendizaje de la segunda lengua y favorecen el proceso de adaptación social.

La ansiedad es la variable con mayor influencia negativa en la adquisición de la segunda lengua: es un sentimiento de tensión y aprensión (MacIntyre y Gardner, 1991) que se relaciona con el miedo, el desasosiego, la frustración y la inseguridad (Arnold, 2000) y se manifiesta en la vergüenza que siente el discente al exponerse al aprendizaje (Rosales Zamudio, 2023). El empleo de un enfoque metodológico

inapropiado en el aula puede generar ansiedad (Allwright y Bailey, 1991) si no se genera un ambiente seguro y propicio para facilitar la comunicación (garantizando la comprensión de las instrucciones, la expresión de las opiniones y el intercambio de ideas entre los discentes). A fin de asegurar este espacio para la comunicación, se debe tener en cuenta otro aspecto que genera ansiedad: el choque cultural al llegar a la nueva comunidad (Oxford, 2000). Los síntomas que se asocian a este tipo de ansiedad son los que suma la carga de duelo (y sus estresores, cuando es migratorio) con la que se llega al aula: la regresión emocional, la dolencia física, el pánico, la rabia, el abatimiento, la sensación de inseguridad, la tristeza, el sentimiento de alienación o engaño y la percepción reducida de la personalidad (Rosales Zamudio, 2023). Este tipo de ansiedad, descrita en estos síntomas, está inherentemente asociada a otro factor afectivo clave: la autoestima.

Horwitz, Horwitz y Cope (1986) definen la autoestima como el conjunto de autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos que evidencian la representación mental del individuo, y el modo como conceptualiza su personalidad y su lugar en el mundo. Falagán, citando a Heatherton y Wyland (2003), define la autoestima como «un juicio personal de valía que se refleja en la actitud que las personas tienen consigo mismas» (2016: 13). La aceptabilidad social y la relación con el mundo influyen en el modo como este juicio toma forma. Las experiencias vividas se suman a las acumuladas desde la infancia, que moldean el modo como se procesan las primeras para protegerse del medio (Arnold y Brown, 2000) e interactuar en él.

El (único a veces) espacio en que se concreta la interacción de las personas migrantes y solicitantes de protección internacional con el medio es el aula de español LE/L2 a la que acceden desde los programas de acogida de las ONG. Por ello, es fundamental preservar el aula como espacio donde se cuida y se gana la autoestima: «la concepción que tienen los alumnos de su propia habilidad como estudiantes, se fundamenta, al menos en parte, en el carácter de las interacciones que se producen en el aula» (William y Burden, 1997: 105). La aprobación y la confianza recibidas de las personas que conforman el entorno y conviven en el aula también determina la autoestima: «el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro y entre las personas en el aula» (Stevick, 1980: 4).

Se requiere, por tanto, priorizar el vínculo afectivo que el docente de español LE/L2 teja con sus estudiantes, procurando reflexionar sobre la historia detrás de los seres humanos y asumiendo que enseñar la lengua a las personas migrantes y solicitantes de protección internacional significa enseñar a personas que están procesando una pérdida y sufriendo un duelo. Para ello, es recomendable que el docente de español LE/L2 escoja un enfoque metodológico que prepondere el cuidado emocional, a través de la actitud personal y la atención individualizada, para construir un espacio seguro y humanizador, en el que se garantice el respeto, se propicie un clima de confianza y se facilite la participación de todos (Extramiana del Olmo, 2022).

4. EL AULA DE ESPAÑOL LE/L2 COMO ESPACIO SEGURO Y HUMANIZADOR

El Consejo de Europa, fundado en 1949, es una organización internacional de ámbito regional que busca promover, mediante la cooperación de los países miembros, la configuración de un espacio político y jurídico común en el continente, sustentado sobre los valores democráticos y constitucionales para defender los derechos humanos, promover la cohesión social, así como el respeto por la diversidad, y velar por la protección, entre otros, de los derechos lingüísticos de sus ciudadanos, también los de las personas refugiadas y solicitantes de asilo (Consejo de Europa, 2025a).

Ante la crisis humanitaria de refugiados sirios y la llegada a Europa de miles de personas procedentes, fundamentalmente, de Oriente Próximo en 2015, el Consejo de Europa desarrolló, como uno de los ejes de su Programa de Política Lingüística, una guía de referencia, el programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos, para orientar a los Estados miembros en su esfuerzo por responder a los desafíos derivados de los flujos migratorios. Esta guía de referencia forma parte del proyecto Integración lingüística de los migrantes adultos (LASSLIAM en sus siglas en inglés, Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants) y está constituida por 57 herramientas, entre otros recursos, que pretenden servir de ayuda a los trabajadores de las ONG y los docentes de segundas lenguas que ejercen su labor en los espacios a los que llegan y en los que conviven personas migrantes y solicitantes de protección internacional. Las 57 herramientas que conforman el programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos son las siguientes:

Tabla 1

Relación de herramientas en el aula de la lengua de destino para refugiados adultos

1. El contexto geopolítico de la migración
2. Derechos y condición jurídica de los refugiados. Algunos hechos y términos básicos
3. Cuestiones éticas e interculturales que tener en cuenta al trabajar con refugiados
4. Respuesta adecuada a las diferencias culturales y gestión de la comunicación intercultural
5. Árabe: algunos datos
6. Kurdo: algunos datos
7. Persa: algunos datos
8. Somalí: algunos datos
9. Reflexiones sobre el aprendizaje de idiomas y la prestación de apoyo lingüístico
10. ¿Qué implica la prestación de apoyo lingüístico a los refugiados?
11. Los refugiados como usuarios y estudiantes de idiomas
12. Involucrar a los refugiados adultos en el aprendizaje de idiomas
13. Adquisición de competencias muy elementales en un nuevo idioma
14. Diversidad de los grupos de trabajo
15. Apoyo a los refugiados con un bajo nivel de alfabetización
16. Retrato plurilingüe: una labor de reflexión para los voluntarios
17. Dificultades experimentadas al aprender a leer y escribir en un nuevo idioma
18. Preparación del entorno para la prestación de apoyo lingüístico
19. Cómo romper el hielo y generar confianza dentro de un grupo
20. Organización de actividades de escritura a nivel elemental
21. Selección y utilización de textos para actividades de comprensión oral y escrita a nivel elemental
22. Selección de imágenes y objetos cotidianos para las actividades lingüísticas: algunas directrices

23. Reflexión sobre la labor de apoyo lingüístico prestada
24. Cómo determinar las necesidades más apremiantes de los refugiados
25. Averiguar qué es lo que los refugiados pueden hacer
26. Primeros pasos en el idioma del país de acogida
27. Perfil lingüístico de los refugiados
28. Averiguar más cosas sobre las capacidades y los recursos lingüísticos de que ya disponen los refugiados
29. ¿Qué es más importante aprender? El punto de vista de los refugiados
30. Observar las situaciones en las que los refugiados necesitan utilizar el idioma de destino
31. Selección de situaciones en las que centrarse en las actividades de apoyo lingüístico
32. Selección de funciones comunicativas útiles para los principiantes
33. Lista de expresiones para la comunicación cotidiana
34. Cómo gestionar las primeras reuniones con los refugiados: algunas directrices
35. Ideas para aprender vocabulario básico: el día a día
36. Vocabulario básico para expresar opiniones y emociones
37. Técnicas para aprender vocabulario
38. Retrato plurilingüe: una labor de reflexión para los refugiados
39. Ayudar a los refugiados a reflexionar sobre su aprendizaje
40. Empezando a socializar
41. Utilización de teléfonos móviles
42. Utilización de aplicaciones como Google Maps
43. Información sobre los servicios sociales
44. Utilización de los servicios de salud
45. De compras: comprando ropa
46. Ir de compras y recargar un teléfono
47. La alimentación - Invitar a comer a alguien
48. Cómo orientarse: la biblioteca local
49. Búsqueda de oportunidades de formación
50. Búsqueda de empleo
51. Búsqueda de alojamiento
52. Utilización de los servicios postales y bancarios
53. Escuelas y centros educativos
54. Socialización con la comunidad local
55. Representación de las rutas de viaje de los refugiados y cartografía del área local
56. Planificación de actividades de apoyo lingüístico en la comunidad
57. Práctica del idioma en el mundo real en la lengua de destino, y lo que necesitan saber hacer

Fuente: Página web del Consejo de Europa (2025b). *Apoyo lingüístico a refugiados adultos.* <https://www.coe.int/es/web/language-support-for-adult-refugees>

El empleo de esta batería de herramientas en el aula de español LE/L2 responde a diversas consideraciones de naturaleza ética a fin de 1) cuidar las variables afectivas que condicionan el proceso de aprendizaje, y 2) afrontar los desafíos que plantea la comunicación entre personas con dispares grados de alfabetización, distintos bagajes socioculturales y ante diversas situaciones de duelo (Extramiana del Olmo, 2022). El docente de español LE/L2 puede usar estas herramientas para preparar el apoyo lingüístico y determinar los objetivos comunicativos en que podrán centrarse los integrantes del aula: las situaciones que deberán poder afrontar, así como las

funciones y los propósitos comunicativos que deberán dominar para desenvolverse en la comunidad de acogida. Para gestionar la convivencia de diferentes sensibilidades culturales y construir un espacio seguro y humanizador en el contexto del duelo migratorio, el docente de español LE/L2 puede tener en cuenta las recomendaciones del Consejo de Europa (2025b) a través del programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos, recomendaciones que se presentan a continuación.

4.1. Espacio para la comunicación y el desarrollo de relaciones positivas

El programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos ofrece información relevante para conocer la situación geopolítica de los países o las regiones que sufren crisis humanitarias y contextualizar los patrones migratorios actuales, así como las rutas por las que discurren. El docente de español LE/L2 debe enriquecer y profundizar su análisis de los hechos al arrimo de la información facilitada por los centros de acogida de las personas migrantes y solicitantes de protección internacional. También es aconsejable que el docente busque referencias contrastadas (como medios de comunicación fidedignos y literatura científica), evitando 1) las generalizaciones, al suponer que lo que se lee en esas fuentes es aplicable automáticamente a todos los miembros del grupo al que se presta apoyo (Consejo de Europa, 2025b), y 2) las preguntas en el aula que puedan incomodar a sus integrantes: preguntas sobre la situación o la vida en su país de origen o sobre las experiencias vividas en el viaje migratorio.

En consecuencia, el docente de español como lengua de acogida debe tener en cuenta que las preguntas que se formulan con ánimo de acercarse a las personas en duelo migratorio también pueden serles dolorosas: puede ser que estas personas hayan perdido a su familia o hayan tenido que renunciar al estatus social que tenían en su comunidad de origen. Por otra parte, durante el viaje, las personas migrantes y solicitantes de protección internacional pueden haberse visto obligadas a presenciar o realizar cosas de las que se avergüenzan o que rememoran con angustia porque les han traumatizado: abuso, tortura, violencia, detención o trabajo forzoso, esclavitud, etc. El docente de español LE/L2 tendrá que decidir qué resulta adecuado preguntar a las personas en el aula para no invadir su intimidad ni ponerlas en riesgo (Consejo de Europa, 2025b). Preguntar, por ejemplo, si se prevé permanecer en el país en que se encuentran o si están buscando trabajo podría poner a las personas en el aula en una situación comprometida; por ello, ante la duda, se recomienda no preguntar y partir de casos hipotéticos o simulados. El aula debe ser un espacio en que sus integrantes, si sienten la confianza para hacerlo, puedan expresarse y compartir información personal en la medida en que lo consideren apropiado para mantenerse seguros (Extramiana del Olmo, 2022).

El docente de español LE/L2 no solo debe mostrar cautela a la hora de formular preguntas sobre el entorno familiar o el viaje migratorio. El bagaje lingüístico, la experiencia educativa/escolar o la cualificación profesional de las personas en el aula, cada cual con su mochila académica y laboral, también pueden esconder un

mosaico de realidades difícilmente conciliables y algunas de estas personas pueden sentirse incómodas si se les pregunta por su educación. El docente de español LE/L2 no puede dar por sentado que las personas en el aula, por el hecho de vivir una experiencia migratoria, tienen el mismo perfil escolar. Algunas personas han podido no ir a la escuela en su comunidad de origen o haber ido, pero no lo suficiente como para saber escribir su primera lengua o la lengua de contacto con otros miembros de esa comunidad; otras personas, en la misma aula, pueden tener un alto grado de alfabetización, pero no conocer el sistema de escritura de la lengua de acogida.

Las actividades lingüísticas (como la participación en un debate, por ejemplo) o paralingüísticas (como la elaboración de un dibujo o mapa mental, por ejemplo) pueden proponer que los discentes hablen de sí mismos, pero solo si quieren hacerlo y lo consideran oportuno. Para favorecer la comunicación en estos casos, el docente puede plantear situaciones ajenas a la realidad o la historia de las personas en el aula y buscar otros espacios a través de los cuales presentar realidades ajenas y distintas a la propia, siempre con la intención de soñar y posibilitar la comunicación (Extramiana del Olmo, 2022): lo importante no es emplear la lengua para hablar de uno mismo, sino emplear la lengua para hablar y, con ello, compartir una experiencia de aula.

El docente de español LE/L2 debe propiciar situaciones de comunicación que permitan a las personas en el aula expresarse y compartir, pero también no hacerlo. Esto significa que algunas personas pueden sentirse animadas a hablar de sus condiciones de vida (reales o imaginadas) y otras, en cambio, no, bien porque no quieren (por su personalidad), bien porque no pueden (por un bloqueo emocional), bien porque lo consideran inadecuado (por una convención cultural). En la comunidad de acogida puede ser habitual preguntar, como toma de contacto o inicio de una primera conversación, sobre temas cuyo tratamiento se reserva a la esfera privada en otros contextos; en algunas culturas, por ejemplo, el hecho de ser huérfano, mujer soltera a partir de cierta edad o viuda sin familia se considera algo inusual y de lo que avergonzarse (Consejo de Europa, 2025b).

También las relaciones intrafamiliares y los roles de género, dentro y fuera de la familia, pueden concebirse de forma diferente según el contexto y el bagaje culturales. De acuerdo con el programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos (Consejo de Europa, 2025b), en algunas culturas, el cabeza de familia ejerce la máxima autoridad y suele tomar todas las decisiones que afectan al resto de sus miembros; en ocasiones, es el hermano mayor quien habla siempre en primer lugar, pues el estatus social de los hermanos es determinado por su edad y sexo. Este uso social, traducido a la realidad del aula de español LE/L2, puede explicar que algunas personas no respondan a las preguntas del docente hasta que el discente de mayor edad o rango haya hablado o cedido la palabra y, para no hacerlo, eviten el contacto visual o mantengan un perfil bajo. Es aconsejable, por tanto, que el docente de español LE/L2 no haga preguntas personales, es decir, preguntas que pueden colisionar con el modo como cada persona se presenta ante el mundo según su bagaje cultural. Si estas preguntas surgen, el docente de español LE/L2 debe estar preparado para entender que la reacción de algunas personas en el aula puede estar condicionada y ser normal para ellas. Algunas

de estas personas pueden estar comportándose como lo harían en su comunidad de origen o como comprueban que otras personas reaccionan dentro del grupo.

A fin de evitar los malentendidos interculturales y los riesgos de conflicto, también se recomienda al docente de español LE/L2 hacer la comunicación lo más explícita posible, explicando y proporcionando detalles sobre cuestiones que pueden parecer obvias en un entorno monocultural y comprobando repetidamente que las personas en el aula han entendido lo que se quiere decir (Consejo de Europa, 2025b). Esta estrategia le permitirá al docente de español LE/L2 aprender sobre los códigos culturales que manejan otras personas al interactuar consigo y, gracias a ello, sobre sus propios códigos culturales, lo que puede favorecer el desarrollo de relaciones positivas en el aula al aceptar la diversidad cultural como una ventaja.

Una forma de superar las barreras interculturales que pueden dificultar la comunicación en el aula es consensuar la cultura propia del grupo, 1) tipificando los buenos modales y las normas de conducta, 2) respetando el derecho de cada miembro a manifestar sus opiniones y formular sus expectativas, y 3) alentando el sentido de pertenencia desde la tolerancia y la solidaridad (Extramiana del Olmo, 2022). Todas las dinámicas de aula que promuevan actividades lúdicas y favorezcan la diversión, afianzarán la cohesión del grupo (al compartir experiencias de aula con las que pueden distraerse y disfrutar juntos) y el desarrollo de relaciones positivas (al contribuir a formar un espacio del que se es, también, protagonista y responsable).

4.2. Espacio para la detección y la atención de las necesidades

Simultáneamente a la creación del marco regulador de la interacción en el aula, ahora ya grupo, y antes de decidir la intervención didáctica en el aula de español LE/L2, es necesario prestar atención a la salud emocional que equilibra el desempeño de sus miembros para aprender. Como se ha analizado, algunas de las personas que integran el grupo pueden estar sufriendo el duelo migratorio y padecer el estrés aculturativo asociado a las nuevas circunstancias de vida. El programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos propone un protocolo para paliar, en la medida de lo posible, el impacto psicoemocional de la experiencia migratoria partiendo de la detección y la atención de las necesidades básicas de las personas en el grupo.

En el primer contacto con las personas migrantes y solicitantes de protección internacional, se recomienda que el docente de español LE/L2, tras salir a su encuentro (desde la puerta del aula), les dé una cálida bienvenida y les transmita, con palabras suaves y gestos amables, un mensaje de tranquilidad. Es deseable que el docente de español LE/L2 averigüe si se puede establecer una *lingua franca*, una lengua vehicular que sea elegida como código lingüístico en la nueva comunidad de habla: el grupo que convive en el aula. El docente de español LE/L2 debe informar, de forma breve, clara y sencilla, de quién es y qué hace en el aula a los discentes; es recomendable que hable despacio y emplee imágenes y objetos para acompañar sus palabras y gestos. Además, debe prever la posibilidad de que la comunicación con el grupo, o algunos de sus miembros, no sea inmediata ni resulte completamente exitosa. Se debe estar

preparado para entender que no todas las personas en el aula quieran o puedan hablar o escuchar (Extramiana del Olmo, 2022), pero se debe estar preparado para ofrecer las oportunidades para hablar y escuchar, es decir, ofrecer actividades útiles y entretenidas y dirigirse a las personas en el aula de forma amable y sugerente para que sientan que el docente tiene interés por lo que les pasa de una forma genuina y le quieran también escuchar (Consejo de Europa, 2025b).

Para que este interés fructifique y prospere la intervención del docente de español LE/L2, es importante hacer un análisis de las necesidades y determinar de qué forma se puede gestionar la ayuda para atenderlas, ayuda que siempre debe ser solicitada a personas expertas (Consejo de Europa, 2025b). Entre estas necesidades de las personas en el aula destacan la atención sanitaria, el bienestar personal (protección, comida caliente, acceso a un baño, ropa nueva, descanso) y la información sobre su ubicación exacta y su condición jurídica, que debe ser proporcionada por personas competentes y expertas en la materia. Especial atención merecen las personas más vulnerables como las embarazadas, las mujeres víctimas de trata, los niños, las personas de edad avanzada, las personas con discapacidad física o psicológica, y las víctimas de violencia o tortura (Consejo de Europa, 2025b). Para indagar qué necesidades son prevalentes en cada caso particular, el docente de español LE/L2 no debe automatizar las preguntas que se hacen como fórmula de cortesía para iniciar una conversación: cuando se nos pregunta qué tal estamos, tendemos a responder, también de forma automatizada, que estamos bien. En su lugar, el docente de español LE/L2 puede concretar o especificar la pregunta dirigida a las personas en el grupo e interesarse por si cada una de ellas ha comido o dormido bien, por ejemplo, a modo de pista para el diagnóstico (Extramiana del Olmo, 2022).

Simultáneamente a la detección y el tratamiento de las necesidades de atención primaria, se debe activar el protocolo para el cuidado afectivo. El programa Apoyo lingüístico a refugiados adultos establece la necesidad de implementar las pautas para hacer del aula de español LE/L2 un lugar para la convivencia, creando un ambiente multicultural y plurilingüe. El docente debe permitir que los miembros del grupo empleen su primera lengua para aprender y ofrezcan apoyo lingüístico a sus compañeros. Siempre que favorezca la comunicación y la creación de vínculos en el aula, se puede emplear otra lengua de contacto (distinta a la de la comunidad de acogida), pero el docente debe cerciorarse de que todos los integrantes del grupo la entienden y la aceptan.

Es importante, también, que el docente se esfuerce por recoger y mostrar información sobre aquellos temas que resultan útiles e interesantes a los miembros del grupo, desde las costumbres culinarias de su comunidad de origen hasta los equipos de fútbol de los que son seguidores (Extramiana del Olmo, 2022). En tanto que el docente ofrezca actividades sobre temas que sean fuente de interés o diversión o sobre realidades con las que se puedan sentir involucrados o identificados, el docente favorecerá la participación en el apoyo lingüístico desde un clima de confianza. Para fortalecer este clima de confianza en el aula, el docente de español LE/L2 debe hacer que sus miembros se sientan cómodos y seguros: es importante implementar

dinámicas que permitan romper el hielo de forma gradual y calmada, y cohesionen al grupo en la medida en que sus miembros van creando vínculos desde la cooperación y las experiencias compartidas (Consejo de Europa, 2025b). Para ello, se propone un conjunto de pautas que pueden ayudar a transformar el aula en un espacio para el respeto y el acercamiento desde la aceptación y el diálogo. El docente de español LE/L2 debe establecer el contacto con instrucciones y conversaciones sencillas, lo más simplificadas posible, y avanzar solo si se comprueba que la comunicación no se rompe, esto es, que las personas en el grupo entienden y son capaces de reaccionar en esa situación (Consejo de Europa, 2025b). A veces, se tendrá que recurrir a gestos para reforzar las palabras o repetirlas. Si el docente formula preguntas, estas han de hacerse de una en una y dar tiempo a las personas en el grupo para responder (o no) y para plantear sus propias preguntas.

En su empeño por hacer del aula un lugar donde todos sus integrantes se sientan cómodos y protegidos, el docente de español LE/L2 debe esforzarse por saber cómo dirigirse a cada uno de ellos y aprender a decir bien su nombre, en la lengua materna de cada persona en el grupo (Extramiana del Olmo, 2022). También debe investigar cuáles son las fórmulas de cortesía básicas en la cultura origen de los discentes, así como las señas de aprobación, que pueden ser recurrentemente usadas para potenciar el refuerzo positivo. La clave proxémica también es importante: el docente de español LE/L2 debe guardar la distancia física adecuada y permitir que los miembros del grupo se sienten donde y con quien quieran, como pautas para organizar el espacio para la comunicación.

El docente de español LE/L2 debe mantener la distancia física que exige el código cultural de cada miembro del grupo, pero también debe procurar reservar un espacio para la autogestión emocional. Ser cercano y receptivo también exige protegerse para que cuanto acontece en el aula le afecte personalmente lo menos posible: tratar, en el aula de español LE/L2, a personas que tienen un trauma también puede ser una experiencia traumática (Consejo de Europa, 2025b). Si una persona tiene un acceso de ira en el aula, el docente no debería sentirse interpelado personalmente, sino interpretarlo como una muestra de que esa persona siente la confianza necesaria para rebajar su nivel de autocontrol, lo cual es necesario para tratar el trauma que este esconde (Extramiana del Olmo, 2022). El refuerzo positivo y la atención desde el apego deben, no obstante, pautar la intervención, para lo cual será necesario pedir orientación y ayuda profesional a fin de que el docente pueda velar por su propio bienestar emocional.

4.3. Espacio para la reflexión sobre el apoyo lingüístico y el aprendizaje de la lengua

Gracias al programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos*, el docente de español LE/L2 también cuenta con unas pautas que dirigen su intervención didáctica en el aula. Antes de diseñar la actuación es conveniente que el docente tenga presentes dos cosas. En primer lugar, el docente debe entender que aprender la lengua de acogida puede no ser el principal objetivo de las personas que integran el aula en

que se aprende, así que debe poder esperar que algunos discentes falten a clase, de forma esporádica o recurrente, y estar preparado para diseñar propuestas fácilmente adaptables a la frecuencia con la que se asiste al aula de español LE/L2. En segundo lugar, el docente también debe diseñar propuestas didácticas flexibles ante el desfase curricular y asumir, como ya se ha indicado, que las personas en el grupo tienen una experiencia académica previa, con un nivel de educación y alfabetización, un estatus social y una familiaridad con los idiomas diversos (Consejo de Europa, 2025b).

En el diseño de la intervención didáctica se debe, por tanto, 1) conocer las prioridades lingüístico-comunicativas de cada persona, 2) determinar y reconocer su bagaje lingüístico y 3) animar a todos los miembros del grupo a que se presten ayuda entre sí usando su primera lengua u otra lengua de contacto. El proceso para determinar sus competencias lingüísticas y su grado de alfabetización no debe parecer un examen, de forma que las personas en el grupo no sientan que han fracasado por no saber lo que se espera que sepan (no hay expectativas preconcebidas) y se reconozcan siempre sus fortalezas. En lugar de una prueba preevaluativa, el docente de español LE/L2 puede servirse de imágenes que aludan a necesidades cotidianas básicas como la alimentación, la ropa, la salud y los medicamentos, la información y el asesoramiento o la educación y la formación (Consejo de Europa, 2025b) para medir el nivel lingüístico de los discentes.

Una vez establecemos el punto de partida para diseñar una correcta actuación, el docente debe contar con que enseñar el español LE/L2 a personas migrantes y solicitantes de protección internacional es enseñarlo a personas que sufren el duelo migratorio: estas personas pueden presentar problemas de atención, concentración y memoria, mostrarse desorientadas o irritables, o sufrir depresión crónica y trastornos psicosomáticos (Consejo de Europa, 2025b). También pueden buscar el aislamiento y, si no sienten ilusión por un propósito o proyecto concreto, rechazar hacer planes de futuro. Esta apatía emocional puede traducirse en una falta de interés por participar en las actividades de aula y por aprender la lengua de la comunidad receptora.

Es importante que las actividades de aula sean pactadas con los discentes para que su participación no se sienta como una obligación: como se ha señalado, no deben sentirse forzados a responder a ninguna pregunta invasiva, máxime cuando, para hacerlo, se ha de explicar quiénes son sus familiares o amigos, dónde están o por qué huyeron de su país. En su lugar, el docente de español LE/L2 puede subrayar la posibilidad de que la información con la que completar una actividad sobre la familia, por ejemplo, sea ficticia o inventada. Ahora bien, si un discente quiere dar información real sobre su vida, entorno y familia, el docente debe 1) escucharle mostrando amabilidad, empatía e interés; 2) transmitirle apoyo y disponibilidad para ayudarle, y 3) encomiar su resiliencia física y psicológica. Por tanto, se debe reaccionar con tacto y sensibilidad ante esta situación y no integrar la conversación sobre el tema en una dinámica de debate grupal: escuchemos a los refugiados y basémonos en lo que nos cuenten para determinar qué es lo que quieren aprender o practicar, y cómo desean hacerlo (Consejo de Europa, 2025b).

La fase de instrucción de las actividades lingüísticas debe ser explicada minuciosamente y conviene que los ejercicios de aula sean útiles, procurando que puedan ser aplicados en contextos no formales y permitan el contacto social para tener tantas ocasiones de práctica del idioma como sea posible: las dinámicas que favorecen la interacción oral con miembros de la comunidad de acogida facilitarán que las personas migrantes y solicitantes de protección internacional puedan manejarse en su nueva vida, lo que les ayudará a recuperar su autoestima, ganar confianza y albergar esperanza en el futuro. Para programar las actividades no es necesario ceñirse a las necesidades lingüísticas de los integrantes del aula: la concreción curricular a un nivel de aprendizaje es secundaria. La gramática puede resultar útil a veces, pero no es el objetivo principal de la actividad. Es más importante enseñar a las personas migrantes o solicitantes de protección internacional expresiones y vocabulario que les resulten útiles (Consejo de Europa, 2025b).

El docente de español LE/L2 también debe acomodar a los estudiantes en un espacio físico que sea lo más agradable y acogedor posible: se debe intentar encontrar un lugar bien iluminado y mantenerlo limpio y ordenado, tarea para la que se puede solicitar la colaboración del grupo. Este espacio debe ser un lugar para la convivencia: se puede establecer con los alumnos algunas normas comunes también para el uso de este espacio (Consejo de Europa, 2025b). Las actividades didácticas pueden necesitar recursos, más allá de las palabras y los gestos, que emplear durante su implementación: el docente puede recopilar mapas, fotos, pósteres del país de acogida y emplear objetos cotidianos (para facilitar la comprensión de la realidad cultural de la sociedad receptora) e imágenes con letras, cifras y palabras (para practicar el vocabulario). Estos objetos deben ser sencillos y usuales en la vida cotidiana. Algunos ejemplos son billetes y horarios de transporte público, mapas, folletos de proveedores de servicios locales, embalajes y etiquetas, anuncios de empleo, periódicos o enseres del hogar. En el caso de los principiantes, conviene usar imágenes y objetos reales que hagan referencia a un único tema para que no haya dudas sobre su significado (Consejo de Europa, 2025b). Todos estos recursos ayudarán a hacer que el aula sea un espacio más acogedor, cálido y bonito.

Los recursos didácticos disponibles en el aula también deben ser canciones o vídeos que promuevan contenidos socioculturales (especialmente si hay niños en el grupo –algunas personas solo podrán asistir a clase si pueden llevar a sus hijos también–, para quienes las actividades también deben consistir en jugar, cantar o moverse). Conviene intentar llegar a la práctica de todas las destrezas lingüístico-comunicativas: el docente de español LE/L2 puede 1) empezar por una conversación sencilla; 2) si hay tiempo y se considera adecuado, seguir con una actividad de lectura, y, por último, 3) pedir a los miembros del grupo que escriban su opinión sobre cómo ha ido la clase o sobre alguno de los temas tratados. Es recomendable que el docente deje la parte de escritura como última actividad del día: la expresión escrita es la competencia en la que algunas personas se sienten más cohibidas (Consejo de Europa, 2025b). Si el docente no está seguro de cuál es el nivel de expresión y comprensión orales de una persona en el grupo, puede utilizar imágenes que ilustren situaciones o emociones fácilmente contextualizables (Extramiana del Olmo, 2022) para hacer preguntas abiertas y fomentar la comunicación.

5. CONCLUSIONES

La enseñanza del español LE/L2 con fines específicos requiere aceptar unas condiciones muy concretas cuando estos fines implican recibir en el aula a personas migrantes y solicitantes de protección internacional. El duelo resultante del viaje migratorio y el estrés aculturativo, que provoca la lucha por la adaptación en la sociedad receptora, se manifiestan en distintas fases y con diversos estresores, lo que complica el estado emocional de las personas que los sufren. Se considera importante que el docente de español LE/L2 sepa de qué forma se puede resentir la salud psicoemocional de las personas que procesan la pérdida durante y después del viaje. El conocimiento de los síntomas y los estresores del duelo migratorio puede ayudar a programar propuestas de aula que permitan tratarlos y paliarlos a través del aprendizaje de la lengua de acogida.

Las variables afectivas (la motivación, la ansiedad y la autoestima, fundamentalmente) son clave para favorecer la actitud del estudiante de español LE/L2 en el aula y facilitar el aprendizaje de la lengua. Estas variables deciden el filtro afectivo que cada discente activa para acceder al objeto de aprendizaje y construir el modo como llegar a él. La relación entre afectividad y aprendizaje es inherente a todo ser humano, como ser emocional que es y, por tanto, como ser conectado con su realidad y la de su entorno inmediato. Las variables emocionales cobran especial relevancia en aquellos discentes, que, como resultado del duelo migratorio y/o el estrés aculturativo, tienen un filtro afectivo más alto. La programación de propuestas didácticas que contemplen la atención emocional puede minimizar el estrés provocado por el duelo migratorio y el desafío aculturativo, variables añadidas al choque adaptativo que toda convivencia en un aula entraña.

El aula de español LE/L2 como lengua de acogida puede convertirse en el espacio donde tratar, de forma más efectiva, las necesidades y las prioridades de las personas migrantes y solicitantes de protección internacional. El programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos*, elaborado por el Consejo de Europa dentro del marco de la *Integración lingüística de migrantes adultos*, ofrece un conjunto de herramientas que permiten a los docentes de segundas lenguas tratar, de manera pautada y monitorizada, las circunstancias y las consecuencias de la experiencia migratoria. La enseñanza de la lengua, en este contexto, se convierte no en un fin en sí mismo, sino en un medio para permitir al docente diseñar una estrategia de intervención que pase por ofrecer actividades para la comunicación y, a través de ella, para la colaboración y la solidaridad. Se entiende que es importante considerar el aula de español (transformado en lengua de acogida) como espacio también para el desarrollo de relaciones positivas y la atención de necesidades socioafectivas.

Este resumen del programa *Apoyo lingüístico a refugiados adultos* intenta recoger una muestra de las fórmulas teóricas que el docente de español LE/L2 podría considerar para gestionar el duelo en el aula y transformarla en un espacio seguro. Se prevé explorar, como futura línea de investigación, la aplicación del programa en ejemplos reales de aula para medir y analizar el alcance de la herramienta, diseñada

para convertir el entorno de instrucción en un espacio de acogida al tiempo que recogimiento, en un espacio de escucha para la recuperación, en un espacio en el que los factores afectivos son los protagonistas a la hora de posibilitar la enseñanza de la lengua y el aprendizaje, a través de la gestión emocional, para la vida.

BIBLIOGRAFÍA

- Achotegui, Joseba (2020): *Los siete duelos de la migración y la interculturalidad*, NED, Barcelona.
- Achotegui, Joseba (2008): «Migración y crisis: el síndrome del inmigrante con estrés crónico y múltiple (síndrome de Ulises)», *Avances en salud mental relacional*, núm. 7 (1). Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2582132>> [Fecha de consulta: 21-02-2025].
- Allwright, Dick y Bailey, Kathleen (1991): *Focus on the language classroom: an introduction to the classroom research for language teachers*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en: <<https://archive.org/details/focusonlanguagec0000allw>> [Fecha de consulta: 0103-2025].
- Alonso Amo, Esteban (1994): «Desarrollo organizacional: un modelo de intervención en las organizaciones», en José Ramos López y José María Peiró Silla (eds.), *Intervención psicosocial en las organizaciones*, Promociones y Publicaciones Universitarias (PPU), Madrid, pp. 67-114. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=2082614>> [Fecha de consulta: 14-02-2025].
- Arbona, Consuelo; Olvera, Norma; Rodríguez, Néstor; Hagan Jacqueline; Linares, Adriana y Wiesner, Margit. (2010): «Acculturative stress among documented and undocumented latino immigrants in the United States», *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, núm. 32 (3), pp. 362-384. Disponible en: <<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC4254683/>> [Fecha de consulta: 1002-2025].
- Arnold, Jane (2000): *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid.
- Arnold, Jane y Brown, H. Douglas (2000): «El aula de ELE: un espacio afectivo y efectivo», en Jane Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid, pp. 256-283. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es.pdf.03_arnold> [Fecha de consulta: 28-02-2025].
- Arnold, Jane y Foncubierta, José Manuel (2019): *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*, Edinumen, Madrid.
- Berry, John (2001): «A psychology of immigration», *Journal of Social Issues*, núm. 57, pp. 615-631.
- Berry, John y Uichol, Kim (1988): «Acculturation and mental health», en Pierre Dasen et al., (eds.), *Health and Cross-Cultural Psychology: Towards Applications*, Sage Publications, Londres, pp. 207-236.
- Centro Virtual Cervantes (2025): *Diccionario de términos clave de ELE*. Disponible en: <https://cvc.cervantes.es/Ensenanza/Biblioteca_Ele/Diccio_Ele/Default.Htm> [Fecha de consulta: 15-04-2025].

- Consejo de Europa (2025a): *Portal institucional*. Disponible en: <<https://www.coe.int/es/web/portal>> [Fecha de consulta: 11-04-2025].
- Consejo de Europa (2025b): *Literacy and Second Language Learning for the Linguistic Integration of Adult Migrants*. Disponible en: <<https://www.coe.int/en/web/lang-migrants>> [Fecha de consulta: 15-03-2025].
- Extramiana del Olmo, Elena (2022): *Cómo hacer del aula ELE un lugar para la recuperación emocional* (Disertación, I Jornada de Formación para Profesores de Español en el contexto específico de personas migrantes y refugiadas, Universidad a Distancia de Madrid).
- Falagán Carbajo, Patricia (2016): *La ansiedad como factor decisivo en el aprendizaje de una segunda lengua* (Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Oviedo). Disponible en: <<https://digibuo.uniovi.es/dspace/handle/10651/38552>> [Fecha de consulta: 15-03-2025].
- Folkman, Susan, Lazarus, Richard S., Dunkel-Schetter, Christine, DeLongis, Anita y Gruen, Rand J. (1986): «Dynamics of a stressful encounter: Cognitive appraisal, coping, and encounter outcomes», *Journal of Personality and Social Psychology*, núm. 50, pp. 992-1003.
- Fundación FOESSA, Fomento de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada (2019): VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España. Disponible en: <<https://www.foessa.es/viii-informe/>> [Fecha de consulta: 17-04-2025].
- González, Valentín (2005): «El duelo migratorio», *Trabajo Social*, núm. 7, pp. 77-97.
- Heatherton, Todd y Wyland, Carrie (2003): «Assessing self-esteem», en Shane J. López y Charles R. Snyder (eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures*, American Psychological Association, pp. 219-233. Disponible en: <<https://doi.org/10.1037/10612-014>> [Fecha de consulta: 03042025].
- Horwitz, Elaine, Horwitz, Michael y Cope, Joann (1986): «Foreign language classroom anxiety», *The Modern Language Journal*, núm. 70 (2), pp. 125-132. Disponible en: <<https://doi.org/10.2307/327317>> [Fecha de consulta: 15/03/2025].
- Kosic, Ankica (2002): «Acculturation attitudes, need for cognitive closure, and adaptation of immigrants», *The Journal of Social Psychology*, núm. 142 (2), pp. 179-201.
- Krashen, Stephen (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition (Language Teaching Methodology)*, Elsevier Editorial, Ámsterdam.
- MacIntyre, Peter D.y Gardner, Robert C.(1991): «Language anxiety: Its relationship to other anxieties and to processing in native and second languages», *Language Learning*, núm. 41 (4), pp. 513-534. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00691.x>> [Fecha de consulta: 1503-2025].
- Naciones Unidas (2025): *Portal institucional*. Disponible en: <un.org/es/global-issues/migration> [Fecha de consulta: 18-04-2025].
- Negy, Charles y Woods, Donald (1992): «The importance of acculturation in understanding research with Hispanic Americans», *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, núm. 14, pp. 224-247. Disponible en: <<https://www.deepdyve.com/lp/sage/the-importance-of-acculturation-in-understanding-research-with-ZLX0N8iUd2>> [Fecha de consulta: 14-03-2025].

- Oficina Europea de Apoyo al Asilo (2025): *Portal institucional*. Disponible en: <<https://euaa.europa.eu/>> [Fecha de consulta: 10-03-2025].
- Organización Internacional para las Migraciones (2025): *Portal institucional*. Disponible en: <<https://spain.iom.int/es>> [Fecha de consulta: 09-03-2025].
- Orozco Vargas, Arturo Enrique (2013): «Migración y estrés aculturativo. Una perspectiva teórica sobre aspectos psicológicos y sociales presentes en los migrantes latinos en Estados Unidos», *Norteamérica. Revista académica del CISAN-UNAM*, núm. 8 (1), pp. 7-44. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=5118119>> [Fecha de consulta: 14-03-2025].
- Oxford, Rebecca L. (2000): «La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas», en Jane Arnold (ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, Cambridge University Press, Madrid, pp. 77-86.
- Pichette, François (2009): «Second language anxiety and distance language learning», *Foreign Language Annals*, núm. 42 (1), pp. 77-93. Disponible en: <<https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2009.01009.x>> [Fecha de consulta: 01042025].
- Platón (2022): *La República*, (Andrea Marcolongo [ed.]), Penguin Clásicos, Madrid
- Portes, Alejandro y Hao, Lingxin (2002): «The price of uniformity: Language, family, and personality adjustment in the immigrant second generation», *Ethnic and Racial Studies*, núm. 25, pp. 889-912.
- Rosales Zamudio, Kendi Lina (2023): «Principales factores afectivos que influyen en el aprendizaje de una segunda lengua en las Aulas de Enlace de la Comunidad de Madrid», *Revista Académica liLETRAd: Revista de Literatura, Lengua y Traducción*, núm. 7, pp. 34-46. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulocodigo=9231764>> [Fecha de consulta: 03-04-2025].
- Ruiz Herrero, Juan (2019): «La gestión de la diversidad en el aula de EL/2: la enseñanza a solicitantes de asilo en el programa de protección internacional», *Foro de Profesores de E/LE*, núm. 15, pp. 223-232. Disponible en: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?Codigo=7202796>> [Fecha de consulta: 05-04-2025].
- Stevick, Earl W. (1980): *Teaching languages: a way and ways*, Newbury House Publishers, Nueva York. Disponible en: <<https://archive.org/details/teachinglanguage0000stev>> [Fecha de consulta: 21022025].
- Torres, Lucas y Rollock, David (2004): «Acculturative distress among hispanics: The role of acculturation, coping, and intercultural competence», *Journal of Multicultural Counseling and Development*, núm. 32, pp. 155-167. Disponible en: <<https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2004.tb00368.x>> [Fecha de consulta: 28022025].
- Turney, Kristin y Kao, Grace (2009): «Barriers to school involvement: Are immigrant parents disadvantaged?», *The Journal of Educational Research*, núm. 102, pp. 257-271.
- Williams, Carolyn y Berry, John (1991): «Primary prevention of acculturative stress among refugees», *American Psychologist*, núm. 46, pp. 632-641.
- Williams, Marion y Burden, Robert L. (1997): *Psychology for language teachers: A social constructivist approach*, Cambridge University Press, Cambridge. Disponible en: <https://assets.cambridge.org/97805214/98807/frontmatter/9780521498807_frontmatter.pdf> [Fecha de consulta: 15042025].

[Estudios]

LA FILOSOFÍA DEL JOVEN ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ¹

THE PHILOSOPHY OF YOUNG ADOLFO SÁNCHEZ VÁZQUEZ

ALEJANDRO M. GALLO

Resumen

Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011) ha sido uno de los filósofos marxistas más importantes del mundo en lengua española. Arrojó una luz heterodoxa, crítica y no dogmática sobre el marxismo dominante durante la Guerra Fría, principalmente en la praxis, en la ética y en la estética. Sin embargo, él no llegó a la filosofía plenamente hasta 1952, con 37 años, cuando terminó la maestría y comenzó a colaborar con el profesor Eli de Gortari en la UNAM. Hasta entonces, su filosofía se había alimentado de la poesía española y de la literatura mundial, consiguiendo construir las columnas de lo que será su pensamiento en el futuro sobre la necesidad de superar el sistema capitalista y construir la utopía, contribuir a fraguar el “hombre nuevo” y cimentar la categoría existencial del exilio. Esos fueron los elementos que barajó en su juventud en una aplicación de la “voluntad ancilar” de la literatura sobre otras Ciencias Humanas.

Palabras Clave: marxismo crítico, praxis, ética, estética, utopía, hombre nuevo, exilio, categoría existencial, voluntad ancilar.

Abstract

Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011) has been one of the most important Marxist philosophers in the world in the Spanish language. He cast a heterodox, critical, and non-dogmatic light on the dominant Marxism during the Cold War, mainly in praxis, ethics, and aesthetics. However, he did not come to philosophy fully until 1952, at the age of 37, when he finished his master's degree and began to collaborate with Professor Eli de Gortari at UNAM. Until then, his philosophy had been fed by Spanish poetry and world literature, managing to build the columns of what would be his future thinking on the need to overcome the capitalist system and build utopia, contributing to forging the “new man” and cement exile as an existential category. Those were the elements that he considered in his youth in an application of the “ancillary will” of the literature on other Human Sciences.

Key Words: critical Marxism, praxis, ethics, aesthetics, utopia, new man, exile, existential category, ancillary will.

1 Correo-e: amgallo@gijon.es. Recibido: 10-12-2024. Aceptado: 05-09-2025.

1. 1. INTRODUCCIÓN

Adolfo Sánchez Vázquez (ASV, en adelante) nació en Algeciras en 1915 y vivió una de las épocas más trágicas de la historia de España: la Guerra Civil y el exilio posterior. Fue un soldado del Ejército de la II República, con destino en la 11^a División y en el mítico V Cuerpo de Ejército, que defendió la legalidad democrática frente al golpe de estado del general Franco. Luego, en su exilio, primero en Francia y luego en México, se convirtió en uno de los filósofos más prestigiosos en lengua española y arrojó una luz heterodoxa y crítica sobre el marxismo dominante durante la Guerra Fría. Abordó todas las facetas de investigación dentro de filosofía y formó parte de los grupos de análisis —organizados alrededor de la revista *Praxis*— que querían alejar el marxismo del dogmatismo estalinista. Siete universidades del mundo le han otorgado el doctorado honoris causa, a esto se suman varios premios internacionales, la Gran Cruz de Alfonso X El Sabio y la Gran Cruz al Mérito Civil. Además, el edificio del Anexo de la Facultad de Filosofía de la UNAM lleva su nombre. Sin embargo, su monumental obra no es homogénea y he defendido en diferentes textos (Gallo, 2015a; 2015b; 2021) que se pueden distinguir tres períodos claramente marcados en su trayectoria filosófica.

2. LOS PERIODOS DE SU OBRA

El primero abarcaría la época de la proclamación de la II República, la Guerra Civil española y el desgarro del exilio. Aquí incluiría toda su poesía, que ASV (2005: 11) conceptuó, siguiendo esas etapas históricas, en: «Poesía en Vela», «Poesía en Guerra» y «Poesía en Exilio». A la que unió numerosos artículos sobre crítica literaria, tanto de la literatura española como mundial. Esta etapa, objeto del presente trabajo, comprenderá desde su primer poema en 1933, “Romance de la ley de fugas”, hasta el 11 de abril de 1954, con la elaboración y lectura de “A León Felipe (en su 70 cumpleaños)” en un acto de homenaje al poeta en Ciudad de México, a partir de ahí su poesía se silenció. Este periodo es el más desconocido de su producción, pero es el que cimentó su visión filosófica en los campos políticos, sociales, éticos y estéticos.

En 1954 comenzará su segunda etapa, donde el desgarro del exilio desaparece, pero no el exilio *en sí*, al que había convertido en la etapa anterior en una categoría existencial, su lugar en el mundo, refugio y trinchera de combate. Además, es el momento en el que inicia su etapa como profesor ayudante de Eli de Gortari y sus inquietudes dan un giro hacia la filosofía y el estudio de la estética en el pensamiento de Karl Marx. El resultado de lo anterior será su trabajo de 1956, *Conciencia y realidad en la obra de arte*, de la que renegará años más tarde. A partir de ahí comenzó el grueso de su publicación sobre la obra de Marx. En esta etapa se produjeron sus contactos con el grupo yugoslavo de la revista *Praxis*, impulsada por Gajo Petrovic, Milan Kangrga y Mihailo Marković, que se convertirá en un lugar de debate para un movimiento humanista marxista.

La tercera etapa comenzaría para ASV con la caída del Muro de Berlín y el derrumbe del «socialismo real». Desde este instante, emprende dos nuevas batallas: la reivindicación de la utopía frente a la ideología que justificaba el fin de la historia (Fukuyama, 1992) y, por ende, el fin del sueño en un mundo más justo; y la polémica con las teorías que invocan como referente la posmodernidad, a la que identificó como la atmósfera cultural sobre la que se asentaba la globalización. Esta fase se inicia con su discurso en la conferencia internacional organizada en 1990 por la revista *Vuelta*, dirigida por Octavio Paz, cuyo objetivo era reflexionar sobre la etapa que se abría en el mundo.

2.1. Los inicios: de 1933 a 1939

ASV llegará, con el paso de los años, a la filosofía desde y a través de la literatura. Esto no era novedoso en la filosofía patria, pues ya Miguel de Unamuno nos recordaba: «Nuestra filosofía, la filosofía española, la auténtica está líquida y difusa en nuestra literatura, en nuestra vida, en nuestra acción, en nuestra mística, no en sistemas filosóficos» (Unamuno, 2013: 187). Es la «voluntad ancilar»² incorporada y teorizada por Alfonso Reyes en *El deslinde* (1944)³. En el caso concreto de Unamuno, ASV considera que la utiliza en dos sentidos: «Unamuno, partiendo de la filosofía, acaba por caer en la literatura, dándole a la función ancilar un nuevo signo. Si bien en unos casos lo no literario solicita la ayuda de lo literario (*Del Sentimiento Trágico de la Vida*), en otros —en sus novelas— lo literario pide prestado a lo no literario, aunque el préstamo, por su honda calidad humana, se convierte en un empréstito del tipo obvio» (ASV, 2008a: 78). Lo anterior es propio de la filosofía española y opuesto a la filosofía alemana, principalmente a los sistemas de Kant y Hegel: «siempre dispuestos a meter el mundo en un edificio racional, herméticamente cerrado a la literatura» (ASV, 2008: 75).

De esta manera, para ASV el año 1931 será clave en su vida, pues terminará el bachillerato e iniciará su actividad política, contagiado por el entusiasmo general al proclamarse la II República el 14 de abril. Al curso siguiente comienza sus estudios de Magisterio en la Escuela Normal de Málaga. En esos momentos, la ciudad vivía una incesante actividad política y cultural, cuyos focos culturales principales se articulaban

² ASV explica cómo asume el concepto de ‘voluntad ancilar’ acuñado por Alfonso Reyes y lo aplica al estudio de dos filósofos en «Platón y Unamuno: dos casos de voluntad ancilar» (1945), *Incursiones literarias*, (Sevilla: CEA, 2008: 74-78): «En su obra *El deslinde* Alfonso Reyes entiende por función ancilar cualquier servicio, poético o semántico, entre las distintas disciplinas del espíritu. Desde el ángulo de la literatura esta función ancilar adopta dos caminos: el de préstamo de lo literario y el del empréstito que lo literario toma de lo no literario. Así, por ejemplo, en los diálogos platónicos veíamos un caso de préstamos; en ciertas obras de Unamuno (*Del Sentimiento Trágico de la Vida*) un caso de la misma naturaleza, y en la que el surrealismo y ciertos autores como Stefan Zweig, Thomas Mann, Kafka y Joyce han tomado del freudismo, un caso de empréstito» (p. 74). Reyes ya había considerado esta posibilidad en *El deslinde* [1944], 2014: «[...] el servicio puede ser: a) directo, préstamos de lo literario a lo no literario; y b) inverso, empréstito, que lo literario toma de lo no literario» (p. 31).

³ Alfonso Reyes establece en *El deslinde* [1944], 2014, las categorías de ‘literatura en pureza’ y ‘literatura ancilar’, pero considera que «no hay literatura en pureza, sino literatura aplicada a asuntos ajenos, literatura como servicio o literatura anciliar» (p.26).

alrededor de la Sociedad de Ciencias y la Sociedad Económica de Amigos del País, donde ASV tuvo la oportunidad de escuchar a Unamuno y a Ortega y Gasset.

Respecto a la actividad política desplegada, el descontento y la injusticia social llevaban a la acción romántica, la cual, «huérfana de teoría, se sustentaba esencialmente en doctrinas aprendidas e importadas, que apenas pasaban por el tribunal de la reflexión, del juicio crítico, en la confrontación empírica con la realidad concreta» (Lucas, 1995:331). O en palabras de ASV: «culto a la acción, rayando en la aventura [...]. A la riqueza de su praxis violenta correspondía su pobreza en el terreno de la teoría. Pero en aquellos momentos esa pobreza no me inquietaba. Me atraía más su acción violenta, un tanto delirante, que los fundamentos de ella» (ASV, 2003: 21).

Los años siguientes, hasta 1935, estarán marcados por sus estudios de Magisterio, su militancia en el Bloque de Estudiantes Revolucionarios y las Juventudes Comunistas y la génesis de sus inquietudes literarias y poéticas. En este último campo, resulta vital la influencia del malagueño Emilio Prados, uno de los grandes poetas de la Generación del 27. Así, el primer poema de ASV, «Romance de la ley de fugas», será publicado en 1933, a sus 17 años, en la revista *Octubre. Escritores y artistas revolucionarios*, dirigida por Rafael Alberti y María Teresa León. Con este poema iniciaba la etapa que él mismo definirá como «Poesía en vela». Más adelante, ASV seguiría colaborando con Prados, pues cuatro romances son suyos de los trescientos dos del intento de reconstruir la épica en el siglo XX, el *Romancero general de la guerra de España*, obra colectiva en la que participaron los poetas republicanos más significativos de esa época —desde Alberti y Pedro Garfias, hasta Prados, Miguel Hernández o José Bergamín—.

La lentitud de las reformas de la II República le llevará a tomar posiciones más radicales, influido por el surrealismo de su maestro Prados, que ya había leído y asumido el «Segundo Manifiesto Surrealista» (1929) de André Bretón. Consciente de que «el poeta es el hombre que impreca, llora, acusa, denuncia, pero su verso no basta para transformar el mundo» (ASV, 2008: 513), ASV imprecará, llorará, acusará y denunciará, desde muy temprana edad. Esas inquietudes y anhelos se reflejarán en los poemas de la época, donde usará el romance para narrar estos hechos terribles, pues considera que es el tipo de poema característico y dominante en la tradición española.

Así, «Romance de la ley de fugas» es una denuncia sobre una cuestión de actualidad en aquellos momentos: la aplicación de la ley de fugas y el papel de la Guardia Civil como reflejo de la represión, al ser el brazo ejecutor sobre cinco campesinos. En sus versos «encontraremos ecos lorquianos, especialmente en su léxico: 'la tarde se quiebra', 'trigos', 'olivares' [...]. El uso de la primera persona involucra aún más al yo poético en el drama» (Navas, 2005: 17). En «Siempre tu voz» de 1934, se introduce en los motivos marineros, de los que su maestro Prados era experto, donde todo parece oler y saber a mar y sol en la vida sencilla de los pescadores, cuya voz es 'faro de luz' y 'mástil sonoro'. En 1935, «Número» será un poema denuncia de la injusticia en general y solidaridad entre los hombres en referencia a los revolucionarios asturianos de 1934.

El año 1935 es un jalón importante en su vida, pues esas inquietudes culturales le impulsan a trasladarse a la capital de España y matricularse en la Facultad de

Filosofía y Letras de la Universidad Central de Madrid. En esta ciudad permaneció el curso académico 1935/6 y su trabajo intelectual fue incesante: codirigió las revistas *Sur y Línea*, con Enrique Rebolledo y José Luis Cano; colaboró con el diario *Mundo Obrero*; asistió a las clases de Ortega y Gasset, Xavier Zubiri, Julián Besteiro y José Fernández Montesinos. Además de lo anterior, frecuentaba con asiduidad reuniones y tertulias con Alberti, Arturo Serrano Plaja, Ramón J. Sender, Pablo Neruda y Miguel Hernández.

De esta época será su primer poemario, *El pulso ardiendo*, dedicado al pueblo y que permanecería inédito hasta 1942. En cuyos versos se rastrea la desgracia que se avecinaba. La valoración de esta obra las hará ASV varios años después: «había mucha sed de justicia y mucha generosidad de una juventud que sacrificaba sus gores inmediatos por objetivos que solo podían significar privaciones personales. Pero este convencimiento pleno de que la verdad y la justicia estaban de nuestro lado, no dejaba de tener un aire mesiánico y cierto subjetivismo e idealismo» (ASV, 2005; 20).

Era también un momento en el que caminaban juntos los conceptos de cultura, civilización y progreso, al igual que en el avance de la Revolución Francesa: «Éramos muchos los que asociábamos entonces *la cultura a un impulso de profunda transformación*⁴ moral, política y social de la sociedad española» (p. 21). Tanto en las formas poéticas como en los temas tratados, la obra tiene tres partes. La primera está compuesta por los diez primeros sonetos englobados en «Soledad adentro», donde el ‘yo poético’ que, como un tronco a la deriva, busca su lugar en el mundo en lucha contra la soledad, el desarraigamiento, el dolor y la desesperanza, elementos de un mundo hostil al ser humano, desde las que se eleva para afirmar la vida, la acción y el compromiso con los demás. El tema subyacente será el ‘yo en el mundo’, el ‘yo con los otros’. Concibe, pues, la poesía como un instrumento de liberación del ser humano de la alienación. Esta parte tiene una clara influencia de Prados con aires del «Segundo manifiesto surrealista» ya citado, que también influiría en Neruda y su *Residencia en la Tierra* (1935).

La segunda parte, en los poemas «Memoria de una noche de octubre» y «Elegía asturiana», muestra el dolor que le provocaron los acontecimientos posteriores a la Revolución de 1934 en Asturias, una represión ejercida en plena II República. La tercera parte estaría formada por los poemas «Entrada en agonía», «Entrada a la esperanza», «Entre ser y no ser» y el soneto «Promesa», donde hace referencia a la muerte violenta del presidente del Sindicato de Pescadores de la UGT, Andrés Rodríguez, en Málaga. La influencia de Miguel Hernández en estos últimos poemas es notable. Y, como presagio de lo iba a ocurrir en tierras de España, en junio de 1936 publica «Esta voz que nos convoca», donde el léxico es evocador de esa etapa: ‘estepas que calcinan’, ‘nieblas que aniquilan’, ‘tumbas que esperan impacientes’.

El 18 de julio de 1936 se produce el golpe de Estado y se inicia la Guerra Civil española. Ese día, ASV se encontraba en Málaga participando en la fusión de las Juventudes Socialistas y las Juventudes Comunistas, de la que nacerían las Juventudes Socialistas Unificadas. En esta nueva organización fue elegido miembro del Comité

⁴ La cursiva es mía.

Provincial y director del tabloide *Octubre*, su órgano de expresión. A principios de 1937 las fuerzas franquistas ocuparon Málaga, por lo que se vio obligado a trasladarse a Valencia. Poco más adelante, la Comisión Ejecutiva de las Juventudes Socialistas Unificadas le encomienda desplazarse a Madrid para dirigir el periódico *Ahora*.

En julio de 1937, en calidad de director de ese diario, es invitado al II Congreso Internacional de Escritores Antifascistas, donde conoce a André Malraux, Tristán Tzara, Louis Aragón, Stephen Spender, César Vallejo, Alejo Carpentier, Octavio Paz y Pita Rodríguez y se reencuentra con Alberti, Bergamín y Corpus Barga. En septiembre decide abandonar la dirección de *Ahora* e incorporarse al frente de guerra. En ese momento será destinado a la unidad militar comandada por Enrique Lister, la 11^a División. Allí se encontrará con Miguel Hernández, José Herrera Petete, José Sandoval y Francisco Ganivet, con los que escribirá en el órgano de la División: ¡Pasaremos!

Combaten en el frente de Teruel y, más tarde, integrados en el V Cuerpo de Ejército, proseguirán la guerra en las trincheras de Cataluña, donde ASV colaborará en *Acero*, el periódico de esa unidad militar. En todos los poemas de esta época que denominó «Poesía en guerra» reflejan las diferentes facetas de la contienda. Durante el conflicto bélico, los poetas de la causa republicana –Alberti, Prados, Pedro Garfías, Vicente Alexandre...– recurren al romance como mejor forma de expresar, con lenguaje claro y directo, lo que ocurría en el pueblo y en el campo de batalla. Así, son poemas de combate, de exaltación de los camaradas caídos, de los héroes y constantes llamadas a la resistencia y a la lucha, como refleja desde el primero de esta época «Romances de los Frentes del Sur». Todo en consonancia con lo que Líster defendía en *Memorias de un luchador* (1977), de que unos buenos versos llegaban mejor al corazón de los soldados que cualquier discurso.

Las características mencionadas son comunes a la mayoría de los poemas de esta época; sin embargo, se hace necesario mencionar algunas peculiaridades. Así, en «Romance de moros», señala la contradicción de la cruzada católica del bando nacional y el uso de fuerzas marroquíes que llevan por estandarte la media luna. «Romance del camarada Metralla» será un homenaje al comportamiento heroico de Francisco Villodres Rodríguez que descarriló un tren militar en Montefrío (Granada), y murió en el tiroteo posterior. En «El fugitivo» nos muestra otra figura en las guerras, el que en primera instancia huye, pero luego, arrepentido, decide regresar y hacer frente al enemigo. En este poema es donde comienza a aparecer de forma marcada el término ‘pulso’; así nos encontraremos con ‘pulsos fieros’ persiguen al fugitivo, que no tiene ‘pulso de hielo’ ni ‘pulso muerto’. Otro poema que llama a la resistencia será «Romance de la defensa de Málaga», donde alude al ‘pulso de la ciudad’, que se verá muerto si no se levanta a tiempo. «Proclama» será otra llamada al ataque, a la reconquista de posiciones, como las de Córdoba y Granada, y reaparece la personificación de los ‘pulsos’, en esta ocasión de los ‘pulsos derrotados’ del fascismo. El canto a la resistencia continúa en «Hora de España» y la exaltación del heroísmo del pueblo y sus militantes en «Al héroe Caído».

Sin embargo, frente a las proclamas de poemas anteriores, los versos cambian de tono desde que se vaticina el resultado de la batalla del Ebro y surge con fuerza la figura del héroe muerto en combate en «Miliciano muerto». El pesimismo por el resultado de la guerra civil se plasma en «Tres canciones del Ebro» y «Guerrillero en la noche», donde los versos se tiñen de un tono existencial y triste, dejando en el aire reflexiones sobre la muerte y la humanidad hasta entonces ausentes, pues solo preocupaba las llamadas a la épica, por lo que el lirismo del *Pulso ardiendo* regresará en los últimos poemas del fin de la guerra. Estos poemas cierran este periodo que denomina de «Poesía en guerra», nombre con el que parafrasea a María Zambrano, ya que «en tiempos de guerra la poesía no puede dejar de estar también en guerra» (ASV, 2005: 12).

Lo que destaca de aquellos momentos era la acción incesante en las organizaciones juveniles comunistas, que en algunas ocasiones sitúa por encima de la acción de los anarquistas, sin un análisis profundo de las condiciones objetivas en la sociedad. Es un voluntarismo que nos recuerda hoy «al optimismo de la voluntad frente al pesimismo de la razón» tan citado por Gramsci, pero en aquellos tiempos era más un aspecto del voluntarismo, el vitalismo, preconizado por Henri Bergson como el impulso vital (*élan vital*), que también Ortega teorizó como raciovitalismo, y que ASV manejaba y representaba en sus poesías a través del empleo de todas las manifestaciones en las que presenta el término ‘pulso’, como si vida, voluntarismo y vitalismo fueran sinónimos y el corazón que les moviera dependiese del ‘pulso’ y su *tempo*.

Por otro lado, hay una serie de elementos en todos los poemas de ASV que es necesario destacar y poner en contraposición con alguna de las catorce características que Umberto Eco denominaba propias del Ur-Fascismo o Fascismo Eterno en *Contra el fascismo* (2018). De esta forma, Eco citaba «la acción por la acción» como la característica tercera del Ur-Fascismo; sin embargo, el empleo de la acción en AVS se acerca más al anarquismo y su ‘propaganda por el hecho’, pero es diametralmente opuesta al culto de la acción por la acción del fascismo, pues es lo contrario: una acción de autodefensa frente al avance de las fuerzas militares que apoyaron el golpe de estado contra la II República. Otra característica citada por Eco, la novena, es «la vida para la lucha» preconizada por el fascismo, pero es opuesta al vitalismo, al ‘pulso’ en ASV, pues en todo momento lo que defiende es ‘la lucha por la vida’. Y la undécima caracteriza, el culto al héroe y su maridaje con la muerte, se aleja también de la mención al heroísmo en los milicianos del bando republicano, pues se trataba de la resistencia en condiciones de desigualdad frente al fascismo, sin cultos a la muerte. Al contrario, ASV defiende al ‘héroe de la vida’, que personificará en los soldados y capitanes de los campos de batalla, que defendieron la libertad del pueblo bajo el sol de España, cuya característica principal será la solidaridad humana, que es cooperación, apoyo mutuo y asociación.

En resumen, en estos poemas encontramos en ASV las ansias de Arthur Rimbaud por cambiar la vida y de Karl Marx por cambiar el mundo, expresadas de forma instintiva en versos sin una teorización profunda, solo impulsada por el voluntarismo, el ‘pulso’. Y ambos deseos se unen a un elemento indispensable para lograr el objetivo, la ‘solidaridad entre los seres humanos’, característica indispensable para lograr la

emancipación colectiva, concepto próximo al teorizado por Errico Malatesta y opuesto al individualismo del liberalismo y del anarquismo preconizado por Max Stirner.

2.2. *Del exilio al último poema, de 1939 a 1954*

El 9 de febrero de 1939, la fuerza militar en la que estaba encuadrado ASV recibe la orden de replegarse a Francia, donde comenzará su exilio. Sin embargo, a diferencia de aquellos que se exiliaron «*por la guerra en España*, él se distinguía [...] porque *había hecho la guerra*, había estado en ella y había militado»⁵ (Palencia, 1995: 260). Unos meses después, gracias al presidente Lázaro Cárdenas, embarcaría en el *Sinaia* junto a Juan Rejano y el poeta Pedro Garfias, con los que llegará a Veracruz. Era el 13 de junio de 1939. Se exilia en México con 23 años y a partir de ahí sus poemas reflejan la nueva realidad; sus versos se llenan de «angustia, incertidumbre y del fervor interior y exterior de aquellos días» (ASV, 2007: 16). Es el comienzo de una nueva etapa en su vida, que reflejará en su prosa y en sus versos, a los que denomina «Poesía en el exilio».

Si nos detenemos en los compendios o tratados publicados sobre los filósofos españoles obligados a exiliarse a la caída de la II República, comprobaremos con sorpresa que ASV, «un verdadero sabio [...], una persona que era capaz de explicar con claridad cuestiones complejas sin perder por ello ni un ápice de rigor intelectual» (Aznar, 2008: 49), está ausente o bien ocupa unos breves párrafos, como si fueran apuntes al margen. ¿Cuál es la verdadera razón? La respuesta es sencilla: mientras la mayoría de los intelectuales españoles obligados a abandonar su patria poseían al inicio del exilio una obra consolidada y publicada —José Gaos, José Ferrater Mora, Eduardo Nicol, María Zambrano, Wenceslao Roces, Ortega y Gasset, Eugenio Imaz, Joaquín Xirau...—, ASV es un joven que no se ha iniciado aún en el mundo de la filosofía y desarrollará su trayectoria completa fuera de España. ASV, cuando embarca en el *Sinaia* rumbo a Veracruz, no era un filósofo, sino un simple estudiante.

«Llegué a México como estudiante» (VV. AA., 1995: 271), nos dirá de ese momento, pero en realidad había sido un soldado de la II República, faceta que no abandonará y la situará como parte de su identidad y de otros compatriotas. Un ejemplo es el texto de 1992, *A cincuenta años de su muerte. "Viento del pueblo"*, de Miguel Hernández. Donde define al poeta de Orihuela —con el que había compartido trincheras en el frente de El Ebro— de la siguiente manera: «En Miguel Hernández, el poeta, el soldado de una noble causa —la de la libertad y la justicia— y la del hombre tierno y medido que incluso, en el odio y la protesta, mantiene su ternura [...], forman una unidad indisoluble» (ASV, 2008: 427). Hernández y él son, pues, y así lo defiende, soldados de la libertad y la justicia, cuya batalla «trasciende la arena puramente teórica y se inserta en el proceso de transformación del mundo —que es [...] su pasión vital, convicción intelectual, compromiso político y obligación moral— es [por esa razón] que no baja la guardia y siempre está listo para el siguiente combate» (Belaunzarán, 2009: 28). Esa unidad se mantiene y ASV continuará combatiendo con la palabra y la

5 La cursiva en el original.

acción política, con el objetivo de cambiar el mundo y la vida. Esta etapa será de gran actividad política y de cooperación intelectual con el exilio, como sus colaboraciones en *Romance*, *Taller*, de Octavio Paz, el cultural de *El Nacional*, de Juan Rejano, y en *España Peregrina*.

3. EL HÉROE DE LA VIDA Y EL «HOMBRE NUEVO»⁶

Curiosamente, si toda su obra poética se publicó en un volumen en 2005 con el título de *Poesía*, sus críticas literarias nunca se recogieron en un único libro, lo que convierte este capítulo en el gran olvidado de su obra; mejor dicho: en lo desplazado. Los recopiladores las agruparon con sus ensayos filosóficos, lo que ha dificultado que se evidenciaran las características primigenias antes del comienzo de su actividad filosófica, cuál era su verdadero combate dialéctico y sus intereses intelectuales en el primer periodo del exilio. Las recopilaciones existentes fueron publicadas en vida de ASV, por lo que tal vez no viera necesaria la distinción que plantearemos aquí y siguiera manteniendo que literatura y filosofía son una unidad: « ¿Convivencia imposible de una y otra [Literatura o poesía y filosofía]? No, a juzgar por el ejemplo de algunos filósofos como Miguel de Unamuno, María Zambrano y, entre nosotros, Ramón Xirau. Y el de poetas, como es el caso paradigmático de Antonio Machado y el de Octavio Paz, quien no deja de incursionar a lo largo de su vida en la filosofía» (ASV, 2007: 28).

El primer combate que emprende será en «La decadencia del héroe», publicado en el nº 5 de *Romance* (México, 1940), en su primer año de exilio. En él argumenta que viene de una guerra de tres años en las tierras de España, que en ellas ha visto el más alto grado de heroísmo, al héroe anónimo, y el florecimiento constante de héroes; es decir: «Yo venía del encuentro absoluto y total con el héroe de la vida» (ASV, 2008: 67). Y, así, en este texto, nos dice que después de esa experiencia vital se ha encontrado con varias obras literarias que le han dejado perplejo por lo que le sugieren:

A medida que penetro en el corazón de la novela europea actual, tengo que abrir desmesuradamente los ojos, porque me quedo en el aire, aplastado contra mí mismo, sin conexión con el mundo que acabo de vivir. [...] el hombre está colgado del cielo, de la desesperanza, acobardado, traspasado por la angustia, el miedo y el terror. Por esa arboleda oscura, sobre este desierto los antihéroes viven, desplazan a los héroes y se alzan retadores ante nosotros. Siento entonces deseos de gritar y llamar a todos los soldados y capitanes. [...] que vengan los héroes de mi pueblo y todos los héroes que vencen al miedo y a la muerte en todas las latitudes humanas. Que vengan, sí, con el coraje de

⁶ En Marx y en todos sus *ismos*, el término “hombre nuevo” se utilizaba como “masculino genérico”, por lo que designaba un grupo o clase de individuos sin distinción de sexo; es decir, incluían tanto a hombres como a mujeres en la referencia. Equivalía a “ser humano nuevo” en una sociedad futura, ya que, teorizaban, al cambiar las relaciones sociales, surgiría ese “hombre nuevo”. En una línea parecida se situaba el “hombre nuevo soviético”, considerado como el arquetipo ideal de persona con cualidades socialistas y altruistas que supuestamente era mayoritario entre los ciudadanos de la extinta patria soviética. La diferencia con el “hombre nuevo” del marxismo tradicional era que consideraban que ya en la Unión Soviética se había alcanzado la nueva sociedad y por tanto ese ser humano con nuevos valores ya existía. Así, fueron los primeros en enviar astronautas femeninas al espacio, caso de Valentina Tereshkova en los 60’, con una ventaja de varias décadas respecto a los países occidentales. Esto era distinto al “hombre nuevo” del nazismo y del fascismo que solo se refería al género masculino al que añadían la raza, dejando para la mujer las “Tres Kas” (Küche, Kinder, Kirche). En el cristianismo también consideraban que alcanzarían un “hombre nuevo” y sería equivalente a “hombre santo”. También fue una de las aspiraciones de la Revolución Francesa.

siempre a enterrar con sus brazos vigorosos esta floración sombría de las conciencias de hoy, esta declaración de odio a la alegría y a la felicidad del hombre (p. 68).

De esta manera, en ese mismo texto, ASV analiza *Bagatelas para una masacre* de Louis-Ferdinand Céline y defiende que: «se hunde en las más abyertas tinieblas y comparece en candar por los túneles más sombríos del corazón humano, en un delirio infernal contra el amor, la pureza y la belleza del mundo». Unas líneas más abajo, la obra de Jean Giono, del que dice «[Para él] No hay héroes», pues no deja de ser «victima de la descomposición y de la desintegración que oscureció la luz en muchas conciencias». De los textos de Jean-Paul Sartre dirá: «sus personajes —enfermos, locos, vesánicos, tarados— están vencidos. A unos les despoja de su conciencia para encadenarlos mejor. A otros le arranca la fe y le ofrece en cambio una conciencia clara y luminosa. El final es el mismo: maniatarle y entregarle indefenso ante la muerte»⁷. De Franz Kafka considera que «sus personajes se mueven andando difusos como sombras. La fatalidad los persigue y los domina. Lloran en silencio sin dar un grito». Y en los textos de Raymond Queauve ve que para sus protagonistas «la vida no es más que un rudo invierno».

Concluye que en ellos y en su narrativa se da «una negación o asesinato del héroe». Ante estas posiciones que niegan la existencia de los héroes en favor de personajes diluidos en la sociedad, que lloran sin gritar, y que parecen suspendidos de las nubes, ASV cree en los héroes, no por auto de fe, sino porque los ha visto nacer y ha compartido vivencias y la cercanía de la muerte; y se concretan en los “soldados y capitanes de su patria” que luchaban por los ideales de libertad y justicia; en resumen, por un mundo nuevo. Este concepto de héroe que parte de su experiencia vital no solo le va a servir para oponerlo al antihéroe de los escritores que alumbrarán el existentialismo, sino que también le sirve para crear un concepto de héroe opuesto al del fascismo, y será el ‘héroe de la vida’ enfrentado al ‘héroe de la muerte’ del fascismo y al “ser-para-la muerte” (Sein zum Tode) teorizado por Martin Heidegger.

Siguiendo a Umberto Eco: «En todas las mitologías, el héroe es un ser excepcional, pero en la ideología ur-fascista el heroísmo es la norma. Este culto al heroísmo está vinculado estrechamente con el culto a la muerte [...]. El héroe fascista aspira a la muerte, anunciada como la mayor recompensa por una vida heroica» (Eco, 2018: 51). Lo que nos oculta el fascismo es que «el héroe ur-fascista está impaciente por morir, y en su impaciencia [...] consigue más a menudo hacer que mueran los demás» (p. 52). Sin embargo, para ASV el héroe es aquel que está con su pueblo y vence la muerte, la suya y la de sus compañeros, enfrentándose al fascismo. Y si la muerte le llegase, entonces adoptará una actitud estoica, propia de Séneca: «Consciente, deliberadamente, esperó la muerte. cuando le llegó la saludó fría, serena, estoicamente» (ASV, 2008: 66).

⁷ La crítica al ser humano defendido por el existentialismo, ASV la mantendrá también en su época de madurez. Así, en 1984, en “La razón amenazada”, dirá: “Es la tendencia que va de Kierkegaard a Sartre y, en el plano político-social, del liberalismo burgués al anarquismo. Pretende haber rescatado al individuo concreto del universal abstracto hegeliano, pero se trata de un intento fallido, porque ese individuo, separado de su fundamento y naturaleza social, se vuelve también una abstracción” (ASV, 1997: 311).

Si la filosofía marxista (en todos sus «-ismos») apelaba siempre a que la construcción de una nueva sociedad que superase el capitalismo y nos llevaría también al nacimiento de un «hombre nuevo»⁸, ASV consideraba que ya en la sociedad actual y en las pretéritas se han dado en los seres humanos cualidades que anticipan cómo sería ese «hombre nuevo» y qué características tendría⁹. La mejor fuente para esa investigación serán las obras literarias, labor que ASV emprende desde el principio.

De esa forma, el concepto de héroe «sanchezvazquiano», con el que vivió y luchó en los campos de batalla y que identifica con los soldados y capitanes de la II República defendiendo la legalidad y la democracia frente al franquismo, le ha servido para oponerlo a dos extremos: al héroe y al culto de la muerte del fascismo y a los autores de la corriente existencialista que dominó en aquellos momentos el universo literario y filosófico europeo y que prescindía de los héroes y ensalzaba a los antihéroes, como personajes diluidos en la sociedad. Además de esto le sirve para comenzar a enumerar las características y valores que alumbrarán en los «hombres nuevos» de una sociedad futura que superase al capitalismo.

En su primer trabajo, «La decadencia del héroe» (1940), nos mostraba características del «hombre nuevo»: afirmación de «la alegría y del amor, del coraje de vivir [...] los hombres que vencen al miedo y la muerte en todas las latitudes humanas [...] lucha apasionada por la verdad y el claro destino del hombre»; esa definición se acercará a una especie de moderno Sísifo, «de esa lucha nada podía esperar él, indefenso como un tronco derribado. Y sin embargo luchaba. Era esto lo que transfiguraba, ante mis ojos, su apariencia gris y desmedrada para convertirle en un ser excepcional»; y en su nueva actitud ante la muerte. Ese ser humano no existe solo en su imaginación ni es un personaje literario, sino que lo ha visto en la realidad: «Yo venía del encuentro absoluto y total con el héroe en la vida [...]. Vengo de la vida, del claro sol de España,

8 Lo consideraban como una cuestión casi mecánica; cambiar la sociedad y nacería ese “hombre nuevo”. En el caso de ASV se puede comprobar perfectamente esa ingenuidad en el libro de 1975, *Del socialismo científico al socialismo utópico*. Donde analiza cómo al disminuir la jornada de trabajo, el ser humano tendría más tiempo para dedicarlo a tareas de enriquecimiento personal básicas para la construcción de ese hombre nuevo, como la lectura, el arte, el estudio en general, etc. Evidentemente, tanto ASV como todos los teóricos marxistas soslayaron la capacidad del capitalismo para influir y manipular el ser humano con la industria del entretenimiento.

9 Las cualidades y valores que debería poseer ese “hombre nuevo” no fueron descritos en ningún texto de Marx ni en los de sus *ismos*. Solamente Jorge Turner (1988) se atrevió a desglosar una serie de características que consideraba se encontraban en las obras de El Che: «[...]los hombres nuevos [...] tienen en común su disposición al sacrificio por los demás [...] El deber del hombre nuevo inicial es, por igual, hacer la revolución que realizar su trabajo [...] es esencialmente generosos, enemigo del egoísmo, y adversario a la injusticia. Sin embargo, el hombre nuevo, con cualidades precisas, no es perfecto ni completo [...] es un ser desmitificado que se equivoca, aunque debe estar preparado para rectificar. El hombre nuevo se cansa, pero siempre vuelve al combate. Debe de ser realista y romántico, con sensibilidad para sentir en sus talones el costillar de Rocinante y de empuñar la adarga, como decía El Che. El hombre nuevo es la mujer nueva que constituye la mitad de la población [...]. El hombre nuevo no es machista ni la mujer es hembrista. El hombre nuevo no es el más fuerte y férreo. El hombre nuevo saca su fortaleza de su aparente debilidad que consiste en ser sensible y solidario con los demás. Y, por último, el hombre nuevo en América Latina [...] no se agota en el hombre marxista. Tiene otra vertiente, la del hombre nuevo que identifica a Cristo con los pobres» (p. 6).

bajo el cual había sangre, muertos y más sangre [...].» y entre y desde ellos surgían los héroes: los soldados y los capitanes de la guerra de España.

A partir de ahí, los buscará en otras obras de la literatura mundial. Así, su texto «Miseria y esplendor de Gogol» (1952), verá en la obra de este autor, sobre todo en *Taras Bulba*: «hombres heroicos y nobles [...] heraldos de futuro todavía incierto, impulsados por el viento matinal de a esperanza, impregnaban su obra de un anhelo de libertad, de un elevado sentimiento patriótico y, sobre todo, de una profunda y apasionada exaltación de la dignidad humana». No establece lazos de sangre entre ellos, pues estos también los tienen los animales, y defiende los lazos espirituales. De ahí que ASV verá en esa obra cómo Nikolai Gogol despliega una serie de héroes que se alzan con la espiritualidad y el calor de la vida cotidiana, con profundas cualidades humanas: «heroísmo sin límites, sacrificio de intereses particulares [...]. Son hombres de una pieza, íntegros, que no conocen desgarramientos internos, hombres violentos; titánicos, que encierran, sin embargo, una soterrada y profunda ternura humana».

Lo mismo que a ASV le ocurrió con Gogol, le sucede al analizar al héroe cornelliano, en «El Políecto y la tragedia cornelliana» (1944). Vislumbra de inmediato en el teatro de Corneille la unión de voluntad y heroísmo, la potencia y la densidad de la literatura, el esplendor del alma y la integridad; en definitiva: «Sus héroes son héroes activos, en los que la acción de su voluntad lo es todo». El héroe de Pierre Corneille es un centro de energía: «El teatro de Corneille [...] es sobre todo el que glorifica el triunfo de la voluntad sobre la pasión, un teatro que es escuela de dignidad y deber» (Ídem). Esto también le permite estudiar la dialéctica entre verdad histórica y verdad humana: «La verdad histórica es la puerta de lo verosímil, es el punto de partida de la verdad humana, que es la válida para todas las épocas». La génesis de este planteamiento de la verdad histórica le remonta hasta Aristóteles, como puerta de entrada para lo universal, la verdad humana, válida para todas las épocas e hija del racionalismo de Descartes.

Otra cuestión es el intento de ASV de rescatar a Garcilaso de la Vega de la utilización de su vida y de su obra que efectuaba la Falange, queriendo convertirlo en el poeta de la España imperial. De esta forma en el texto de esa época, «Garcilaso, terrenalmente humano»¹⁰, ASV le identifica con un hombre del Renacimiento que se acaba adjudicando la victoria a la razón frente a los sentimientos o las supersticiones, de esta forma, considera que «Garcilaso recobra el hombre pleno que yacía sin vida bajo las alegorías de los poetas de los siglos anteriores». Y se opone a esa utilización por parte de Falange porque «en poeta y soldado jamás canta a la guerra» y «en vano hallaremos en su obra el menor latido religioso». Esta reivindicación de la figura y obra de Garcilaso de la Vega ya había sido iniciada por Rafael Alberti en dos evocaciones: *Marinero en tierra* (1924) y *Sermones y moradas* (1929-39)

Es, pues, en el ‘héroe de la vida’, en los soldados y capitanes de los campos de batalla de España, en el honor de esos soldados, en el humanismo que siempre

10 «Garcilaso, terrenalmente humano» fue un texto de ASV que permaneció inédito hasta su inclusión en la publicación *Incursiones literarias* (2008) por el Centro de Estudios Andaluces, pp. 157-175.

encontramos en su obra y que se dirige hacia la idea latina de felicidad y alegría, pero acompañada de la razón, como para Voltaire en su lucha contra el oscurantismo – sin que ASV soslaye las enseñanzas de un Rousseau, que de vez en cuando nos mostraba que hay que enfriar algo ese optimismo –, donde ASV cree ver cualidades del «hombre nuevo» de una sociedad futura, y que no tendrá trazas del héroe trágico: «La naturaleza de lo trágico estriba en que el héroe solo puede afirmar su condición humana luchando por la consecución de un fin tan vital que exige su propia muerte» (ASV, 2008: 337).

De esta manera, el héroe «sanchezvazquiano», el ‘héroe para la vida’, contiene tres dimensiones: la primera, oponerse frontalmente al ‘héroe para la muerte’ del fascismo y al «ser para la muerte» de Heidegger; la segunda, reivindicarse frente a los que niegan su existencia y reivindican al antihéroe, como había comenzado a defender parte de la filosofía y literatura europea; y tercera, ese nuevo ser humano será el germen de la sociedad futura a construir.

4. ESPAÑA, COMO CONCEPTO Y REALIDAD EN CONSTRUCCIÓN

La realidad de España se vio trastocada desde la pérdida de las últimas colonias en ultramar. La humillante derrota militar en Cuba por el ejército de los Estados Unidos provocó un desgarro en la población y en la intelectualidad, pero sobre todo en una España patriota y militarista a la que este fracaso supuso un zarpazo brutal. Ante esto, los intelectuales del 98 se manifestaban contra la corrupción, la miseria y la decadencia de la España que simbolizaba ese año. Según ASV, en Unamuno será un tema obsesivo a lo largo de su obra, que frente a la disyuntiva de si ante el problema de España la solución puede ser Europa, él vuelve su mirada hacia atrás, idealizando un pasado y unos valores que jamás podrían regresar. En su pensamiento se encuentra la idea de progreso que venía desde Schopenhauer, Nietzsche y Kierkegaard donde la historia es una corrupción constante y una decadencia inevitable, donde no hay progreso histórico. Es el ejemplo de que los valores de la ilustración, donde cultura, civilización y progreso iban de la mano no se dan en la España que les tocó vivir.

En el caso de Antonio Machado, ASV considera que esa España frustrada también se encuentra entre sus preocupaciones, como un dramático problema. Es la España fuera de la modernidad, la que su burguesía no fue capaz de consolidar un concepto claro de nación. Después de la victoria del bando sublevado contra la II República se impuso un concepto patriota, militarista y nacionalcatólico, el mismo que provocó la sangría y la ruina en múltiples guerras del pasado defendiendo el catolicismo y al papado.

De ahí que ASV se preocupe por el concepto y la realidad de España porque no le gusta la utilización que el régimen franquista está realizando de ella. Así, critica la España franquista en dos cuestiones: primera, en la poesía escrita en el interior del régimen, que mostraba para él la degradación bajo el fascismo de los seres humanos; y segunda, la crítica del retorno al nacionalcatolicismo y a Falange para recuperar la España Imperial, la Hispanidad entendida como la españolización de las antiguas colonias. En desenmascarar este relato legitimador es donde ASV centrará su objetivo.

Eso es solo el comienzo de lo que ASV está observando que se fragua en las artes de la España de posguerra. El franquismo ha sumergido la sociedad en el oscurantismo, en el miedo, la explotación y la muerte, eso ha de ser justificado por los «intelectuales» del régimen, lo que realizan señalando al Otro, aquello a lo que han derrotado, la anti-España. Un ejemplo de esto lo analiza en su texto «Entorno a la picaresca» (1940), donde señala que el franquismo está renegando del género de la picaresca al considerar que pertenece al Otro, a la anti-España, y no debe formar parte de esa España Imperial que están reconstruyendo. ASV analiza ese rechazo y concluirá con una alabanza de la picaresca: «La picaresca era una llamada al equilibrio, a la razón, en las conciencias emborrachadas de los siglos XV y XVI» (ASV, 2008: 72).

Otro ejemplo sería el ya mencionado en «Garcilaso, terrenalmente humano», donde señala que otra de las cuestiones imprescindibles para toda construcción idealizada del pasado es la búsqueda de sus héroes legendarios. Falange encontró en Garcilaso de la Vega a uno de ellos. ASV se quejará amargamente: «¡Garcilaso con camisa azul! ¡Pobre Garcilaso! Solo le quedaba cargar sobre sus hombros con esta ignominia, que es la negación de su propia poesía» (ASV, 2008: 158). Luego analizará la obra del toledano para demostrar cuán lejos se encuentra de cualquier posibilidad de apropiación por parte del régimen franquista, ya que jamás cantó a la guerra, pese a hallarse inmerso en más de una, y siempre abogó por la vida en el campo, como la aspiración e ideal del poeta.

ASV examinará también la poesía y literatura de la España franquista. Primero mostraba la degradación de los seres humanos en las dictaduras y cita a León Felipe cuando les dijo que se habían quedado con todo, menos con la canción, que se iba al exilio también. Considera, pues, que en España permanecieron «los eructos falangizantes de Pemán, Ardavin, Ridruejo y demás *vatecillos* por el estilo. [...] en esos poemas hay también la amarga revelación de ese horrible pudridero que es la España franquista» (ASV, 2008: 500). Unos renglones más abajo, ASV indicará que la poesía de Dámaso Alonso «es una prueba que ilumina trágicamente el destino de esos espíritus bajo el franquismo», ya que proclama la degradación del hombre —aquel objeto «solo digno de execración»— y cuyos versos rezuman «desesperanza, amargura y podredumbre».

5. EL TONO CASTIZO

Sobre el tono de «La decadencia del héroe», estoy de acuerdo con Carlos Oliva: «Ahí se contiene un tono que el filósofo, en su faceta de ensayista, ya no abandonará en su vida. Es un tono castizo, profundamente arraigado, vital y solar pero no ególatra sino épico» (Oliva, 2013: 154). Ese tono no lo abandonará jamás y será constante en el resto de su producción literaria y filosófica. ASV verá en el material que le ofrece la literatura un arma que despierta conciencias y la voz desgarradora de un exilio sin voz que se expresaba solo por la acción. Otro rasgo es que le aleja de cualquier prosa densa, oscura, terrible y pedregosa, que no permite el diálogo y solo es monólogo, muy propia de la filosofía que había comenzado a elaborarse en el continente europeo.

El lenguaje de ASV es sencillo, como si partiera de las calles para volver a ellas y se distancia de discursos confinados a un reducto erudito, porque piensa que, sin contacto con la realidad, resultan inofensivos al poder constituido e inane para preparar futuros combates teóricos. Ese tono «castizo, profundamente arraigado, vital y solar» citado por Oliva, se une a la claridad para alcanzar su objetivo: llegar al pueblo en un afán docente, tan propio del espíritu educativo de la II República española, que se trasladó incluso a los campos de refugiados en el Norte de África o en el Sur de Francia después de la guerra civil, donde la docencia era vital para preparar contiendas futuras.

La primera influencia que recibió ASV fue el magisterio poético de Emilio Prados. Después, Antonio Machado será su fuente de inspiración, del que asimilará lo humano y la solidaridad y los hará suyos, encaminados hacia un proyecto humanista de emancipación. El Neruda de *Residencia en la tierra* también influye, sobre todo en la voluntad de buscar y localizar un lugar en el mundo que les tocó vivir. Por alguna rendija se deslizará también García Lorca, cuya ascendencia se puede observar en innegables versos, especialmente en el léxico: 'la tarde se quiebra', 'trigos', 'olivares'... A los que se unirá el tono de Miguel Hernández desde el frente del Ebro.

Además, constata en él una fuente común e indiscutible en la tradición poética española: «A las aguas del senequismo irán a beber los poetas cada vez que les acosa el desaliento, cada vez que el suelo de la esperanza se hunde a sus pies» (ASV, 2008: 135). Es el coro atormentado de esas épocas, cuyo mentor es Séneca, en la virtud como supremo fin, la resignación ante el desamparo de la vida y la muerte, como el elemento principal de la realidad humana que se debe afrontar sin queja. Este centro de gravedad sobre el que pivota la poesía española se expresará mayormente en los romances, razón por la que ASV los utiliza desde sus inicios. De ahí que «nuestra *summa* teología y filosofía está en nuestro romancero» (ASV, 2005: 28), donde encontraremos «los grandes tópicos de la poesía española: la frugalidad del tiempo, la vida como camino de la muerte, el no regreso del tiempo, la llegada inexorable de la muerte» (ASV, 2008: 135). A ese abismo senequista no se dirigirá ni él ni Machado, pues tratan de la fuerza del pensamiento, del ímpetu, de nobles sentimientos y de que la esperanza domine a la muerte. Es decir, son fieles a su tiempo, en el punto exacto, en la hora de España; ser humano será su programa vital y solo reconocerán un límite: el pueblo.

6. EL EXILIO COMO CATEGORÍA EXISTENCIAL

ASV consideraba que la poesía asumía la misión de hablar de «lo que el lenguaje ordinario expresa y comunica insuficientemente o no puede expresar y significar en absoluto» (ASV, 2008: 398). El ejemplo nos lo ofreció con *Sonetos del destierro* (1951-52), como argumentación y superación de los términos que hasta ese momento se utilizaban por la intelectualidad republicana para describir el desgarro del exilio.

María Zambrano, desde su misticismo, especificó en *Los Bienaventurados* (1990) tres figuras arquetípicas de ese desgarro: el refugiado, como acogido; el desterrado como errante por el mundo; y el exiliado propiamente dicho. Ortega y Gasset definió el exilio

como una sombra errante: «El desterrado siente su vida como suspendida: *exul umbra*, el desterrado es una sombra, decían los romanos» (Ortega, 2018: 378). En esto se sumó Juan Ramón Jiménez, «al llegar a Buenos Aires y oír hablar español después de siete años en el estado de Maryland» (cit. Abellán, 2001: 104), con su término «conterrado», de poco éxito posterior en el mundo cultural. Otros, como José Bergamín optaron por una vivencia mesiánica. La autodestrucción también formó parte del credo del exilio, como en Eugenio Ímaz, así como la visión apocalíptica en Juan Larrea. Y cierra con José Gaos, cuyo término «tansterrados» fue de gran predicamento en el campo intelectual y el más utilizado para definir su situación fuera de España.

Esa labor de conceptualizar el exilio, incluso de definir sus fases, la emprenderá ASV en sus *Sonetos el exilio*, como una manera de superar las diferentes definiciones dadas por la intelectualidad española y que he resumido más arriba. Empleó la poesía para definir esa situación porque también le eran de aplicación las palabras que diría sobre Lorca: «Lo que le afecta humanamente no puede dejar de afectarle poéticamente» (ASV, 2008: 192). Al mismo tiempo, al igual que Antonio Machado, su obra no deja de ser un diálogo con el tiempo que le tocó vivir, así entenderá ASV su propia poesía.

Por esa razón, ASV emprende una fenomenología del exilio que desarrolla a lo largo de su obra, principalmente con los sonetos citados, y que comenzaría con una afirmación: «El exiliado se ha quedado sin tierra, sin su propia tierra, porque se vio forzado a abandonarla» (ASV, 1997a: 106). Es el exilio impuesto, forzoso: «Hablo del exilio verdadero, de aquel que un hombre no buscó, pero se vio obligado a seguir (en rigor, no hay auto-exilio) para no verse emparedado entre la prisión y la muerte» (ASV, 1997a: 45). Es decir, para evitar ser *en-terrado* (sea entre cuatro paredes o bajo tierra) ha de exiliarse. Y en ese momento, «*el des-terrado*, al perder su tierra, se queda *a-terrado* (en su sentido originario: sin tierra)». Lo que significa que ya no hay raíz y, lo que es más grave, también «pierdes el centro, sabes, has dejado de tener un lugar donde afirmarte» (ASV, 1997a: 46). El exiliado, como hombre concreto, ha quedado en esos momentos sin raíz y sin centro y el exilio le ofrece su verdadero rostro: «desgarrón que no acaba de cerrarse, una herida que no cicatriza, una puerta que parece abrirse y que nunca se abre» (ASV, 1997a: 45). Y de ese tránsito en el estado de ánimo del exiliado, de ese desgarro, dará cuenta en catorce sonetos, agrupados bajo el título de *Sonetos del destierro* y esta fase que acabamos de describir se reflejará en dos de ellos, «El desterrado» y «Desterrado muerto». Así, comienza en esos dos sonetos exponiendo que el ser humano para evitar ser *en-terrado* ha de exiliarse, como nos dirá en el último:

[...]de muerte enajenada, con el sino
de estar bajo la tierra desterrado

En ese momento, *el des-terrado*, al perder su tierra, se queda *a-terrado*. Lo que significa que ya no hay raíz: «sin raíz ni cimiento, desterrado», menciona en «El desterrado». Y, lo que es más grave, también «pierdes el centro [...], has dejado de tener un lugar donde afirmarte» (ASV, 1997: 46). El exiliado ha quedado sin raíz y sin centro. Y el exilio le ofrece su verdadero rostro: «desgarrón que no acaba de cerrarse, una herida que no cicatriza, una puerta que parece abrirse y que nunca se abre» (p. 45).

A partir de ahí, en una segunda fase, para el exiliado comienzan la idealización de lo perdido y la nostalgia teñida de esperanza. «La idealización y nostalgia no se dan impunemente y cobran un pesado tributo: la ceguera para lo que le rodea [...]. Sus ojos no ven, viendo el presente, ven el pasado» (p. 46). Al ver solo el pasado, ve su tierra de origen como asiento de la dictadura: crimen, tortura y terror. Y la nostalgia le lleva de frente al grito y a la denuncia: «Nostalgia» y «Tierra de dolor» son los sonetos que dan voz a esos sentimientos. En estos dos poemas nos muestra la segunda fase para el exiliado: la idealización de lo perdido y la nostalgia teñida de esperanza. Ambas provocarán la ceguera ante lo que le rodea. Al ver solo el pasado, ve su tierra de origen como asiento de la dictadura: crimen, tortura y terror. La nostalgia le lleva al grito y a la denuncia.

Así vivirá muchos años, en la contradicción entre el ansia de retornar y su imposibilidad, salvo que quiera ser *en-terrado*. Y la medida de este tiempo no se puede realizar con un reloj; esa medida es su propio dolor, el que expresa en el soneto «Reloj del alma». El tiempo del destierro, del desgarro, no es cronológico, «es anímico que solo contabiliza adecuadamente con ese *reloj del alma*» (Martínez, 2009: 1013). Mientras tanto, el exiliado espera y desespera: «en el paso corrosivo del tiempo, por el piélago de sueños incumplidos, en la entraña misma de este esperar desesperado, hay que saber esperar esperanzado y no sacrificar la fidelidad a lo que da sentido, valor y razón de ser a la existencia del *des-terrado*» (p. 46). Aquí se encuadra su soneto «Yo sé esperar»:

Si para hallar la paz en esta guerra,
he de enterrar todo en el olvido
[...]
prefiero que el recuerdo me alimente.

De repente, un día, el desterrado mira hacia los lados, hacia el suelo, y ve otra tierra que le da el centro y en la que ha echado raíces. «Pero el tiempo que mata, también cura. Surgen nuevas raíces...» (p.148). Es el instante en el que el pasado se aleja del exiliado y el presente se asienta en su vida. En este momento cabría preguntarse por el estado en la nueva tierra y ASV nos responde apelando al soneto «La tierra que pisamos»:

Cuando vivo el destierro, la mudanza
de ser en esta tierra un peregrino,
y el corazón incita en el camino
a encontrar una tregua en esta andanza;

cuando siento que el alma no descansa
aunque el cuerpo desdiga su destino,
y el andar se convierte en duro sino
cuyo norte es tan sólo la esperanza,

comprendo que mi vida está fundada
en no afirmar las plantas en el suelo
donde tengo la vida trasplantada.

¡Oh tierra que me ofreces tu consuelo!
Dejándome seguir mi derrotero,
más cerca estoy de ti, más prisionero.

Desde esta nueva situación mirará hacia atrás e intentará definir cómo se sentía en las etapas anteriores y nos dirá que, como un peregrino, remitiéndonos al primero de los dos tercetos anteriores, en el que nos muestra que «su actitud es categórica» (p. 148):

... mi vida está fundada
en no afirmar las plantas en el suelo...
Y sobre la tierra que lo acogió:
Dejándome seguir mi derrotero,
más cerca estoy de ti, más prisionero.

Ahí se encuentra la discrepancia con José Gaos en el uso de «transterrados», pues ASV considera que solo a partir de este momento dibujado en «La tierra que pisamos» se puede utilizar, nunca antes. Matesanz cree que Gaos se sintió cómodo con este término desde el primer momento porque «se encontró muy pronto a gusto en México, plenamente a su gusto, y casi desde un principio del exilio decidió deshacer la maleta e integrarse consciente y plenamente a la vida mexicana, que le ofreció mucho trabajo [...]. En contraste con la mayoría de los exiliados» (Matesanz, 2009: 81).

Aún queda la última fase, que denominaré el *desexilio*, concepto acuñado por Benedetti (1984): «El exilio es una decisión que tomaron por uno; en cambio, el desexilio [...] es una decisión individual»¹¹. Es el fin del exilio porque las causas que lo provocaron han cesado. Es 1977, treinta ocho años desterrado, y ASV se preguntará: «Se puede volver si se quiere, pero ¿se puede querer? ¿Otro desgarrón? ¿Otra tierra? Porque aquella será propiamente otra y no la que fue objeto de la nostalgia. ¿Nueva atracción por el pasado (otro pasado), nuevo arrancón del presente (otro presente)?» (ASV, 1997: 47). Su conclusión cerrará el proceso vital: «Tanto si se vuelve como si no se vuelve, jamás dejará de ser un exiliado [...], el exiliado se ve condenado a serlo para siempre» (p. 48), es la condición de aquel peregrino del soneto «La tierra que pisamos».

En esa travesía, el individuo es *des-terrado*, y cumple la imposición para no ser *en-terrado*, el exiliado queda *a-terrado* (sin tierra), sin raíz y sin centro, viviendo el desgarro. Los años pasan y ese sujeto tiende a la idealización, nostalgia, esperanza, grito y denuncia sobre la tierra que dejó atrás. Sin embargo, el tiempo que mata,

11 Benedetti, Mario: «El “desexilio”», *El País*, 18 de abril de 1983. En este artículo fue la primera vez que Benedetti utilizó el concepto de “desexilio”, después ya fue incorporado al volumen *El desexilio y otras conjeturas*, Madrid: Prisa, 1984.

también cura y echa raíces en la tierra. Es en este instante cuando se puede hablar de *trans-terrado*, no antes. He aquí, pues, la diferencia con el «transterrados» de Gaos, que era más un término genérico y no distinguía las diferentes fases. Luego llegará la posibilidad del *desexilio*, pero surgen las preguntas del poeta y el filósofo. Y ante ellas, la respuesta de ASV es rotunda: «El exiliado se verá condenado a serlo para siempre», pero eso ya carece de importancia, pues lo decisivo es ser fiel —aquí o allí— a aquello por lo que un día se fue arrojado al exilio. Lo decisivo no es estar —acá o allá— sino cómo se está» (ASV, 1997: 46).

Lo anterior se refiere a los seres humanos concretos de carne y hueso, pues el exilio es una condición incrustada en la historia material del mundo, pero sobre todo en la historia de España, como nos lo mostrará ASV hablando del mismo a lo largo del siglo XIX y cómo el exilio se instaura de nuevo en el siglo XX. Ante esto, convertirá la cuestión del exilio en una categoría existencial. Así, desde su filosofía de la praxis —que no es especulación ni descripción, sino decisión y afirmación de existencia— adopta la decisión de ser un exiliado siempre, como su poético peregrino. «Raíces peregrinas acaso, pero raíces», nos diría a este respecto Unamuno (1927). En este último estadio, importa poco el lugar dónde se esté, sino que lo verdaderamente importante es cómo se está y mantenerse fiel a unos principios por los que un día fue arrojado al exilio. Aquí enlaza con aquella sentencia de Unamuno (1917): «La patria de todo español digno de este nombre, de todo hermano de Don Quijote, no está aquí donde los *mestureros* medran en la Corte. Nuestra patria está en el destierro».

Esa categoría existencial del pensamiento de ASV une el éxodo de 1939 con los exiliados liberales del siglo XIX y con el primer héroe castellano, otro exiliado, el Cid, que al ser desterrado «hizo la patria fuera del terruño nativo» (Unamuno, 1917). Es decir, aquellos exiliados hicieron «más España fuera de España» (Herrera, 2012). Así, el exilio, como categoría existencial «sanchezvazqueana», no flota en el aire ni es una abstracción, sino que hunde sus raíces en la realidad histórica, en la épica individual y colectiva, dentro de la tragedia de un pueblo .

Respecto a esta realidad, nos ha dicho que lo importante es *cómo se está*, no dónde, y ser fiel a los principios que un día provocaron ese exilio; así, llena de contenido esa categoría existencial. Al convertir el exilio en categoría existencial, enlaza con el concepto de «los lugares a los que aferrarse» de otro exiliado por partida doble, de España y Chile, Poli Délano. Ante esto, ASV se convierte en la voz de los exiliados que no deshicieron las maletas rápidamente, ya fuera porque aventuraban que, si después de la II Guerra Mundial se derrotaba al fascismo y al nazismo, Franco caería y deberían regresar para reconstruir la República o porque no consiguieron acomodo ni trabajo tan fácilmente en México como Gaos y «su mirada solo estaba puesta en la tierra perdida. Y todo lo que pareciera echar raíz en el nuevo suelo que los había acogido significaba una renuncia a los compromisos morales y políticos que imponía la vuelta» (ASV, 1997a: 70).

Es, pues, en el ‘héroe de la vida’, en el humanismo presente en su obra con el linaje de la idea latina de felicidad y alegría, pero acompañada de la razón, donde

ASV cree ver cualidades del «hombre nuevo» de una sociedad futura. En paralelo, ASV indagará también en el concepto de alienación. Será en la obra de Kafka en la que encuentra dos manifestaciones presentes en la sociedad nacida con la modernidad: la cosificación, en *El Proceso*, y la animalización, en *Metamorfosis*.

7. DE LA LITERATURA A LA FILOSOFÍA

Como he expuesto, ASV en su juventud utilizó la literatura para interpretar la realidad y, para ayudarse, desde ella construyó conceptos como el de ‘héroe para la vida’ contra el ‘héroe para la muerte’ o el ‘ser para la muerte’; encontró en la narrativa mundial argumentos para cambiar el mundo y la vida; utilizó el lenguaje poético para mostrar la situación social de la gente humilde y el espíritu de lucha en la guerra civil; rescató la obra de Garcilaso de la Vega del monopolio al que quería someterlo Falange; reelaboró la concepción de España y su relación con Hispanoamérica; construyó el concepto de ‘pulso’ como sinónimo de voluntad humana y vitalismo; y examinó el exilio no deseado y sus fases como categoría existencial. En ese periodo, su visión de la ‘razón’ era idéntica a la definida desde la ilustración, como opuesta al oscurantismo y en la confianza de ser capaz de interpretar el mundo que le rodeaba.

A partir del 11 de abril de 1954, con la lectura de “A León Felipe (en su 70 cumpleaños)” en el acto de homenaje en Ciudad de México, su voz poética y literaria se silenció hasta 1990. En estos treinta y seis años sus intereses se centraron en la militancia política y en la filosofía. En cuanto a su actividad política, desde que en 1954 acudiera al V Congreso del PCE en Praga solo le reportó sinsabores. En 1956 se impuso en el PCE la línea política de la ‘reconciliación nacional’ con la que el exilio no comulgaba, después se produjo la revuelta en Hungría contra el régimen soviético y se conoció la denuncia de Nikita Jrushchov ante el XX Congreso del PCUS. Ante esto, Santiago Carrillo elaboró un informe al Comité Central que justificaba lo anterior para evitar el avance del fascismo. Ese análisis creó discrepancias en el exilio español en México y los principales intelectuales —Wenceslao Roces, Juan Rejano y ASV, entre otros— mostraron su desacuerdo. La dirección del PCE, principalmente Carrillo y Fernando Claudín, los atacaron de forma cruel, a los que se unió el artista Josep Renau Berenguer, que definió como ‘confusionismo’ su discrepancia y la tildó de pequeña burguesa. Esto tuvo efecto sobre ASV, pues retiró sus objeciones, abandonó sus cargos de responsabilidad y se limitó a ser un militante de base. «En aquella época salir del partido era salir en condiciones infamantes, pues no se admitía la renuncia voluntaria. Solo se salía con los epítetos de traidor o desertor [...]. Yo me limité a ser un militante de filas», le dijo a Lecea (1995).

Respecto a la filosofía, ese contexto político citado impedía que ASV desarrollase una teoría fuera de la ortodoxia. Sin embargo, una serie de acontecimientos favorecieron la difusión de su visión de la obra de Marx. En primer lugar, la revolución cubana en 1959 supondría aire fresco en la producción teórica, pues ciertos textos de Ernesto Guevara, el Che, coincidían con los de ASV, en especial en la «concepción humanista de la praxis revolucionaria y la defensa de una

estética no supeditada a la normatividad del realismo socialista» (Vindel, 2018: 53). Eso permitió a ASV realizar «una particular síntesis entre el legado guevarista y la obra de Althusser al abogar por un modelo de ‘historia estructural’ que evitara tanto sobrevalorar el papel de los sujetos en el devenir histórico como la fetichización de las estructuras» (Vindel, 2018: 61). Esta síntesis es la que sedujo a Rafael Guillén (el futuro Subcomandante Marcos) a seguir los cursos universitarios en la UNAM impartidos por ASV. A continuación, ASV —catedrático desde 1960— publicó en Casa de las Américas «Las ideas estéticas de los Manuscritos Económicos-Filosóficos de Marx» (1962), un trabajo que avanzaba el marco conceptual de *Las ideas estéticas de Marx*. A esto se sumó la publicación de la revista cultural *Realidad* (1963), donde Claudín publicará «La revolución pictórica de nuestro tiempo» (pp. 21-49), una crítica al realismo socialista y a la burocratización de la organización, donde defiende las aportaciones plásticas del modernismo frente al atraso estético que detectaba en el arte vinculado al realismo soviético. «Con el *Guernica* como trasfondo simbólico y político de referencia, mostraba especial preferencia por el expresionismo, que había sabido conjugar la experimentación plástica con el abordaje de ‘los grandes problemas sociales’» (Vindel, 2018: 46). Claudín y Jorge Semprún fueron expulsados del PCE por esas posiciones de apertura. En ese contexto, ASV comenzó una gran actividad de divulgación: asistió al Congreso Internacional de Filósofos, donde conoció a Carlos París; al Congreso Cultural de La Habana, 1968, con la asistencia de 500 figuras internacionales del mundo de la cultura; mantuvo sus colaboraciones regulares en la revista *Praxis* publicada en Yugoslavia y mostró su rechazo frontal a la invasión soviética de Praga en 1968. Estos acontecimientos propiciaron durante cinco años (1968/73) un intercambio epistolar —inédito a día de hoy— entre ASV y Claudín, donde analizaron la filosofía de la praxis, la estética, la literatura y la crisis del movimiento comunista. Eso acercó sus posiciones y, en el discurso por la entrega a ASV del Doctorado Honoris Causa en la Universidad de Cádiz (1987), Claudín expuso el paralelismo entre ambos mostrando sus encuentros y conflictos.

8. CONCLUSIÓN: REGRESO A LA LITERATURA ACOMPAÑADO DE LA TEORÍA CRÍTICA

El 9 de noviembre de 1989 se produjo la Caída del Muro de Berlín y el colapso del «socialismo realmente existente». En diferentes ámbitos económicos, políticos e intelectuales se consideró que la democracia liberal era la única meta a alcanzar (Fukuyama, 1992). Sin embargo, ASV defendió que se había hundido «el socialismo de cuartel», pero no el verdadero socialismo defendido por Marx. Esto provocó un amargo enfrentamiento con Octavio Paz en la conferencia internacional «Encuentro Vuelta: La experiencia de la libertad» (1990). Hasta ese momento, las posiciones filosóficas de ASV habían posibilitado el encuentro con el marxismo humanista del Che; el enriquecimiento de la filosofía de la praxis; la síntesis entre el legado guevarista y Althusser; los puentes creados con Claudín y la contundente autoridad adquirida en el mundo de la estética, la cual llevó a algunos investigadores a defender que «al

margen de las distancias cronológicas y los alcances teóricos, los escritos estéticos de ASV intentaron diagramar en este sentido, una operación equivalente a la que Gramsci realizara por medio de la cultura [...]. La estética dejaba de poseer un carácter pasivo-contemplativo, sino que era el elemento activo que vertebraba la relación mutuamente constitutiva (dialéctica) entre la percepción de la realidad por los sentidos humanos y la transformación del mundo natural y social» (Vindel, 2018: 50). Sin embargo, ante los retos intelectuales que se presentaban en esta nueva etapa mundial, ASV refuerza su potente arsenal conceptual, y, para esto, regresa a la literatura. Un retorno a la ‘voluntad ancilar’ profesada de joven. Regresó, pues, a la poesía del exilio, a las ideas poéticas de Jaime Labastida, a la literatura de Balzac, de Tolstoi, a la generación del 98 y a la relación de la literatura con la filosofía, como defendía Alejandro Rossi: «Dos mundos [...], ¿hasta qué punto distintos? [...]. A la buena filosofía se llega siempre desde problemas *no filosóficos*» (ASV, 2008: 273). El ASV que regresa a la literatura ya no le hace desde la ingenuidad del joven que solo buscaba interpretar y comprender el mundo que le rodeaba, desde una teoría tradicional, que diría Horkheimer (1974). Ahora será desde una afianzada teoría crítica¹², que analiza la realidad, la cuestiona y quiere cambiarla. Así, en *La filosofía al final del milenio*, al analizar los cuatro cauces que había emprendido la filosofía, ASV elige el tercero, en una clara toma de posiciones por la teoría crítica defendida desde la Escuela de Frankfurt en aquellos momentos:

Si para abrirnos paso en la selva filosófica de nuestro tiempo, tomamos en cuenta— como criterio de demarcación— no sólo su idea del mundo, sino también su modo de estar o actuar en él, veremos que hay filosofías: 1) de vocación desinteresada que, en el representar, interpretar o dar razón, se fijan su propio límite, desentendiéndose de las consecuencias y responsabilidades que, por tenerlas, corresponde al filósofo; 2) de vocación interesada en mantener o conservar el mundo como está, dado que todo cambio o transformación entraría en contradicción con sus concepciones especulativas de la naturaleza humana o del sentido de la historia; 3) de vocación interesada en transformar el mundo existente y, por tanto, asumiendo conscientemente sus efectos prácticos. El arco de este filosofar se extiende a toda filosofía que aspire a trascender lo existente, ya sea con una utopía o con el ideal regulativo de una nueva comunidad humana. Finalmente, 4) está la posición filosófica que, con referencia a la función emancipatoria, propia de la modernidad, niega el fundamento y la legitimación de la emancipación misma. Es la posición posmoderna que, con matices diversos, asumen en nuestros días Lyotard y Vattimo (ASV, 1997: 331).

Por esa razón, ASV se sumergió en *El Quijote*, desde el que defendió la validez de la utopía. Los textos principales fueron «La utopía de Don Quijote» (1990), «La utopía del “fin de la utopía”» (1995), a los que se unieron «¿Fin de la utopía?» (1995), «Don Quijote como utopía» (2005) y «La utopía de Don Quijote» (2008). En estos ensayos

12 Un ejemplo lo tenemos en el rescate que realiza del concepto “el héroe de la vida” frente al “héroe de la muerte” o el “ser para la muerte” en *Radiografía del posmodernismo*, pues ahora lo llena de contenido y le sirve para atacar a las modas filosóficas de aquel momento: “Estamos, pues, ante una fascinación, éxtasis, «revuelta» o «nueva moral de la muerte», expresiones nuevas, posmodernistas, que recuerdan la no tan humana del «ser para la muerte» de Heidegger como vida auténtica humana. Ni resistencia ni resignación, sino experiencia de la autenticidad del hombre justamente en el momento de su aniquilación. Se comprende, a la luz de estas ideas, que dos pensadores franceses que giran en la órbita posmoderna —como Baudrillard y Glucksman aboguen por elevar el nivel del armamento nuclear. ¿Por qué no si con ello se acelera el fin, es decir, el acontecimiento que permitirá el autodescubrimiento y autorrealización de la humanidad? Por otro lado, la fascinación ante el abismo, al eliminar la protesta y la resistencia, al desdramatizar el fin y complacerse con él, da a esta conciencia de la catástrofe como espectáculo una dimensión estética, aunque no por ello menos política” (ASV, 1997: 325).

mostrará cómo en *El Quijote* se encuentran los tres pilares sobre los que se construye una teoría crítica: primero, el conocimiento exacto de lo real; segundo, la crítica de lo existente; y tercero, el proyecto de superación de lo realmente existente, siempre con la praxis como vara de medir la validez de esas propuestas. Es decir, conocer, criticar y superar. De ahí, en oposición a las tesis de Fukuyama y al derrotismo del Encuentro *Vuelta*, ASV defiende que el fin de ‘una utopía’ no significa el fin de ‘la utopía’ y, es más, no existe el fin de ‘la utopía’ porque «no se puede vivir sin metas, sueños, ilusiones o ideales; o sea, sin tratar de rebasar o trascender lo realmente existente» (ASV, 2008: 21).

BIBLIOGRAFÍA:

- Abellán, José Luis (1998): *El exilio filosófico en América*. México. FCE.
- (2001): *El exilio como constante y como categoría*. Madrid. Biblioteca Nueva.
- Arriarán, Samuel (2015): *El marxismo crítico de Adolfo Sánchez Vázquez*. México. Ítaca.
- Aznar Soler, Manuel (2008): “Adolfo Sánchez Vázquez, poeta, ensayista y crítico Literario”, *Incursiones literarias*. Sevilla. CEA. 11-49.
- Benedetti, Mario (1984): *El ‘desexilio’ y otras conjeturas*. Madrid. Prisa.
- Cepedello Boiso, José (2009): “Adolfo Sánchez Vázquez; Filosofía y política en el Exilio”, *Revista Internacional de Pensamiento Político*, nº4. 83-92.
- Eco, Umberto (2018): *Contra el fascismo*. Barcelona. Lumen.
- Fukuyama, Francis (1992): *El fin de la historia y el último hombre*. Barcelona. Planeta.
- Gallo, Alejandro M. (2015a): “Adolfo Sánchez Vázquez: Filosofía de Combate”. *A Quemarropa*. 4-5.
- (2015b): “Cien años con Adolfo Sánchez Vázquez”, *Cultura (La Nueva España)*. 5-6.
- (2021): “Adolfo Sánchez Vázquez: del exilio, como categoría existencial, a la defensa de la utopía y la crítica de la posmodernidad”, *Teoría Crítica desde las Américas*, Universidad A. de Querétaro, MAPorrúa. 219-241.
- Gandler, Stefan (1995): “Sánchez Vázquez y su interpretación de las Tesis de Feuerbach”, *En torno a la obra de Adolfo Sánchez Vázquez*, México. UNAM. 309-335.
- (2006): “Releer a Marx en el siglo XXI”, *Dialéctica*, nº 38.
- (2008): *Marxismo crítico en México: Adolfo Sánchez Vázquez y Bolívar Echevarría*, México: FCE.
- (2009): *Fragmentos de Frankfurt: Apuntes sobre la Teoría Crítica*, México, Siglo XXI.
- (2010): “El pensamiento filosófico de Adolfo Sánchez Vázquez”, *Revista de Hispanismo Filosófico*, nº 15, 9-29, México: UNAM.
- (2013): *El discreto encanto de la modernidad*. México: Siglo XXI.
- (2016): *Teoría Crítica: Imposible resignarse. Pesadillas de represión y aventuras de emancipación*, México: MaPorrúa.
- Guillén, Claudio (1995): *El sol de los desterrados. Literatura y exilio*. Barcelona. Quaderns Crema.
- Herrera Guillén, Rafael (2012): “El hogar a la intemperie. Reflexiones sobre el exilio”, *Ensayos sobre la historia del pensamiento español*. Murcia: Editum. 99-113.
- Horkheimer, Max (1974): *Teoría crítica*. Madrid, Amorrortu.

- Horkheimer, Max, y Adorno, Theodor (2018): *Dialéctica de la ilustración*. Madrid, Trotta.
- Jameson, Fredric (2011): *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Madrid: Paidós.
- Kohan, Néstor (2002): "El marxismo crítico de Adolfo Sánchez Vázquez", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, Buenos Aires, Nº 18. 103-109.
- Lucas, Ana (1995): "Adolfo Sánchez Vázquez: vida y obra", *Adolfo Sánchez Vázquez: Los trabajos y los días*. México: UNAM. 327-376.
- Martínez, Francisco José (2009): "Exilio y compromiso: el caso de Adolfo Sánchez Vázquez", *ARBOR*. 1009-1018.
- Muguerza, Javier (1990): *Desde la perplejidad*, México. FCE.
- Oliva Mendoza, Carlos (2013): "Adolfo Sánchez Vázquez, exilio y literatura", *Argumentos*, nº 71, 151-166. México.
- Ortega y Gasset, José (2018): *Obras escogidas*. Madrid. Gredos.
- Reyes, Alfonso (2014): *El deslinde. Prolegómenos a la Teoría literaria*. Madrid, Verbum.
- Rodríguez de Lecea, Teresa, (1995): Entrevista a Adolfo Sánchez Vázquez, Madrid. CSIC. Instituto de Filosofía.
- Sánchez Vázquez, Adolfo (1975): *Del socialismo científico al socialismo utópico*. México. Era.
- (1990): *Del exilio en México*, Buenos Aires. Grijalbo.
- (1997a): *Recuerdos y reflexiones del exilio*, Barcelona. Gexel.
- (1997b): *Filosofía y circunstancias*, Barcelona. Anthropos.
- (1999): *Entre la realidad y la utopía*, México. FCE.
- (2003): *A tiempo y destiempo*, México. FCE.
- (2005): *Poesía*, México. FCE.
- (2008a): *Incursiones literarias*, Sevilla. CEA.
- (2008b): "La utopía de Don Quijote", *Revista de Estudios Cervantinos*, nº 6,
- Sarrión Andaluz, J. y Sierra Caballero, F. (eds) (2023): *Adolfo Sánchez Vázquez: filosofía estética y política para lectura marxista de nuestro tiempo*, Valencia, Tirant lo Blanch.
- Solares, José (2016): *En tierra ajena: Exilio y literatura desde la Odisea hasta Molloy*. Barcelona. El Acantilado.
- Téllez, Juan José (2011): "Adolfo Sánchez Vázquez, el último exiliado", *Cuadernos Hispanoamericanos*, nº 733. 117-133.
- Turner, Jorge (1988): "El Che y el hombre nuevo", *Estudios Latinoamericanos*, V.3 . nº4. 5-7. México, UNAM.
- Unamuno, Miguel de (1917): "Los 'salidos' y los mestureros", *El Norte de Castilla*, suplemento Castilla, año IV, nº 119, Valladolid.
- [1904](2007): "La Patria y el Ejército", *Ensayos*, Obras Completas, V. VIII, 867-883. Biblioteca Castro, Fundación Juan Antonio de Castro.
- [1913] (2011): *Del sentimiento trágico de la vida*, Barcelona. Austral.
- Vargas Lozano, Gabriel (1995): "Los sentidos de la filosofía de la praxis", *En torno a la obra de Adolfo Sánchez Vázquez*. México. UNAM.
- (2012): "Dossier Homenaje a Adolfo Sánchez Vázquez", *Laberintos*, nº 14, México.

— (2015): “Homenaje que la Universidad Autónoma de Puebla y la revista Dialéctica rinden a Adolfo Sánchez Vázquez a cien años de su nacimiento (1915-2015)”, *Dialéctica*, n.º 48.

Vindel, Jaime (2018): “Adolfo Sánchez Vázquez en el eje transatlántico de la guerra fría”, *Anales del Instituto Investigaciones Estéticas*, V. 40, n.º 112, 33-66. México.

DE BRUJAS, LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (LIJ) Y SU TRADUCCIÓN¹

OF WITCHES, CHILDREN'S LITERATURE AND ITS TRANSLATION

CARMEN VALERO GARCÉS

Universidad de Alcalá

Resumen

Mucho se ha escrito sobre el mito de la bruja en la literatura tradicional. Este personaje-tipo constituye también uno de los elementos más reconocibles de la propia historia de la literatura infantil y juvenil (LIJ). Sin embargo, teniendo en cuenta que la casi la mitad de la LIJ en España es traducida, poco se ha escrito sobre el tratamiento de dicha figura y su mundo en manos del traductor. No hay muchos estudios críticos que nos muestren cómo viaja dicha figura de una lengua/cultura a otra. La presencia de un destinatario especial- el niño-, con un mundo lleno de matices, aparentemente sencillo, pero en realidad sumamente complejo, obliga al traductor a establecer un diálogo con sus lectores. La traducción de LIJ constituye un entrenamiento fundamental para aprender a no olvidarse del destinatario. Al traductor se le ofrece la posibilidad de re-crear en su propia lengua y tomar decisiones capaces de mantener el equilibrio entre la necesidad y/o la obligación de aclarar algo que podría resultar incomprendible. El objetivo de este artículo es analizar cómo han sido tratados estos personajes mágicos – las brujas y su entorno - en manos del traductor. Se propone para ello un análisis de algunas traducciones de obras en las que el personaje de la bruja es el protagonista. Con el fin de contextualizar el estudio, partimos de unos datos y una breve introducción sobre la LIJ en España; a continuación se analiza la evolución de la traducción de LIJ, para finalmente presentar algunas de las propuestas llevadas a cabo por los traductores.

Palabras clave: Literatura Infantil y Juvenil; LIJ; Traducción; Brujas, *Pongwiffy, A Witch of Dirty Habits*; Kaye Umansky.

Abstract

Much has been written about the myth of the witch in traditional literature. This typical character is also one of the most familiar elements in the history of children's literature. However, taking into account that almost half of this genre in Spain is translated literature, little has been written about the treatment of this figure and her world in the translator's hands. There are not many critical studies about the way witches travel from one language/culture to another. The presence of a special addressee - the child - with a world full of nuances, apparently simple but in extremely complex, obliges the translator to establish a dialogue with his or her readers. The translation of children's literature is an appropriate training for not forgetting the target audience. The translator has the opportunity to re-create.... in his or her own language and to take decisions

1 Correo-e: carmen.valero@uah.es. Recibido: 18-09-2023. Aceptado: 24-07-2025.

to keep the balance between the need and/or the obligation to clarify something that might be incomprehensible for the readership. The aim of this article is to analyse how these magical characters - the witches and their environment - have been treated in the hands of the translator. To this end, an analysis of some translations of works in which the character of the witch is the protagonist is offered. In order to contextualise the study, first, some data and a brief introduction to children's literature in Spain is given; then, a brief study of the evolution of the translation of children's literature in Spain follows; finally, the analysis of the translation of some children's' books and the strategies used by translators is offered as a way of illustration.

Key words: Children's literature; Translation; Witch; *Pongwiffy, A Witch of Dirty Habits*; Kaye Umansky.

1. INTRODUCCIÓN. LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL (LIJ) EN ESPAÑA

En España, los últimos datos publicados por la Dirección General del Libro y Fomento de la Lectura (PEI, 2019) permiten inferir que los libros infantiles y juveniles son el segundo subsector con más primeras ediciones en el mercado (99,3 %), normalmente publicados en castellano (72,3 %), pero también en catalán (15,3 %), gallego (3,3 %) y euskera (3,1 %). Según el mismo informe, estos libros son también el segundo subsector con mayor porcentaje de traducciones (27,3 %), principalmente el inglés (43,9 %), seguido del francés (17,5 %), castellano (17,4 %) y alemán (4,8 %). Respecto a otras lenguas peninsulares, cabe indicar que el castellano fue la lengua más traducida en la edición de los libros infantiles y juveniles, seguidas del catalán, euskera y gallego (DGL, 2020). Estos datos dan cuenta de la importancia de la LIJ en el mercado editorial.

Si nos centramos en el contenido, las publicaciones de Bravo Villasante (1986, 1996) y Cendan (1986), Gómez Pato (2010), entre otros, y el gran trabajo de la Asociación ANILIJ creada en 1999 y las publicaciones recogidas en el anuario ANILIJ y sucesivos congresos ponen de manifiesto la importancia de la LIJ en el panorama literario español.

En el tema concreto de las brujas en la LIJ, Ferreira Boo (2012), en su análisis de las principales características de los arquetipos de la princesa y la bruja en los cuentos de transmisión oral, muestra como la bruja es un personaje simbólico que existe desde la antigüedad, a través de leyendas y cuentos tradicionales de todas las culturas. A partir de la época medieval se define como una mujer solitaria y heredera de la tradición secular que conocía los remedios naturales. El cristianismo condenó y persiguió con dureza la brujería al relacionarla con los ritos satánicos, sin embargo, este personaje subsistió en los cuentos tradicionales y, durante el siglo XVII, "se fraguó la apariencia de la bruja asociada a lo feo, caracterizada por la vejez, suciedad, verrugas, vello y marcas en la pie" (Ferreria Boo, 2012: 48).

Desde entonces el personaje ha seguido evolucionando hasta dar lugar a nuevos arquetipos. Según Valriu (1998; 2007), dependiendo de su caracterización, se pueden encontrar tres modelos básicos de brujas: la bruja estandarizada que simboliza la encarnación de las fuerzas del mal y que responde a los esquemas preestablecidos y popularizados; la bruja humanizada, personaje más estructurado con densidad psicológica, que aparece preferiblemente en los libros juveniles; y la bruja desmitificada mediante la comicidad con el rol trastocado y que en lugar de miedo da risa.

Estas nuevas brujas desmitificadas viven en lugares limpios y luminosos con aspecto de laboratorio o casitas pequeñas y abigarradas y el poder más empleado es la transformación, que se aborda con una óptica cómica y desmitificadora, poniendo este poder en manos de brujas incompetentes que enredan las transformaciones. Como indica Fernández Herrero (1997: 217-249), las brujas no dan miedo, son seres amables que prefieren practicar la bondad antes que usar maléficamente sus poderes y que emplean sus poderes para ayudar a las personas.

Desde un punto de vista más academicista, Cashdan (2000:31) señala que mientras que una parte de la crítica académica interpreta a la bruja como una manifestación de misoginia, otra cree que “no se debe tomar literalmente la figura de la bruja. No se trata de una persona real, sino de una representación de las fuerzas psíquicas que operan en la psique del niño”. En la actualidad el personaje de la bruja se emplea sobre todo en situaciones humorísticas conseguidas a partir de la modernización, la desmitificación y la ruptura de estereotipos, parodiando su arquetipo en obras dirigidas sobre todo a un lector autónomo (de 6 a 11 años) que posee un intertexto lector ya desarrollado por las lecturas anteriores de cuentos de la transmisión oral sin subvertir y que le permiten identificar las relaciones intertextuales entre hipotexto e hipertexto (Ferreira Boo, 2012: 56). Hay también propuestas más innovadoras como se muestran, por ejemplo, en el trabajo de Mateos Blanco y Parrado Collantes (2023) centrado en el análisis de la representación de las brujas en la LIJ desde la reescritura y la lectura multimodal.

En resumen, las brujas ya no son lo que eran. Resulta evidente la importancia del personaje de la bruja dentro de la LIJ. Aunque hayan pasado los años e incluso los siglos, este personaje se sigue considerando como uno de los más atractivos e imprescindibles en la mayoría de los cuentos infantiles. Es un personaje que atrae, asociado a la magia, lo fantástico, lo sobrenatural. Son diversas las referencias a múltiples textos en los que aparece este personaje: desde los cuentos clásicos de hadas o tradicionales como *Hassel y Gretel*, *La bella durmiente*, o *Blancanieves* hasta los cuentos más actuales con títulos como *La bruja Tiburcia*, *Mi vecina es una bruja*, *Oposiciones a bruja*, *Manual para una pequeña bruja*, *La bruja Crisolina*, entre otros. Digamos que en los cuentos clásicos se muestra la bruja como un personaje cargado de aspectos negativos: malvada, vieja, solitaria, envidiosa o soberbia mientras que la bruja actual es una bruja hermosa, pelirroja, simpática, bondadosa, graciosa, sociable.

2. APROXIMACIÓN HISTÓRICA A LA LIJ EN ESPAÑA

Carlos Fortea, en la breve introducción a su traducción del cuento ‘*El rey rana o Enrique el Férrleo*’ de los Hermanos Grimm (s.f), apunta que la traducción y adaptación de los cuentos de los Hermanos Grimm contribuyó de manera decisiva a la emergencia del cuento popular como género literario, e inspiró a numerosos autores autóctonos, a la vez que provocó que el canon de lectura de los cuentos de los hermanos Grimm leídos en Alemania se distanciase del que leían niños y jóvenes en España.

Las estrategias utilizadas para la traducción de estos cuentos fueron - y siguen siendo- la adaptación, naturalización, reducción y expansión. Las editoriales

publicaron por aquel entonces- finales del siglo XIX-, nuevas traducciones de otros cuentos autóctonos y reeditaron otros famosos, incluyendo numerosos cambios y modificaciones para acomodarse no solo al mercado en crecimiento de la literatura infantil sino también al imaginario de la sociedad burguesa adulta sobre la infancia que exigía cuentos con final feliz y cambios argumentales que expurgaban los rasgos que se juzgaban socialmente inaceptables -como la supresión de escenas violentas o crueles que los Grimm habían conservado-, o la dependencia de las ilustraciones.

Las editoriales que surgen recién iniciado el siglo XX como la Biblioteca Perla, Seix Barral, Calleja y Sopena son un claro ejemplo de ese momento. Poco a poco van apareciendo en estas editoriales colecciones de novelas traducidas en las que el carácter lúdico, creativo y estético prima sobre el principio pedagógico y sin que se mencione al traductor, práctica frecuente incluso hasta finales del siglo XX. Los sueldos que recibían eran miserables y esto influiría también en la calidad de las traducciones (Gómez Pato, 2010:45-68).

La censura también llegó a la LIJ, al igual que a la literatura en general, al limitar la recepción de obras extranjeras. Cendán Pazos (1986: 52) señala, por ejemplo, que en 1943 los editores recibieron una circular en la que se instaba a que las lecturas destinadas a los niños debían ser rigurosamente edificantes y pedagógicas:

Solamente deben publicarse aquellos cuadernos en los que se reconozca un notable valor educativo, para lo cual los editores deberán seguir la tendencia de buscar argumentos en la literatura popular española o de la antigüedad clásica y, en general, sobre temas heroicos y morales. (Cendán Pazos, 1986: 52)

En los años 1950, aun bajo el control de la censura del Ministerio de Información y Turismo, se traducen libros principalmente de aventuras o los libros con temas religiosos o con una elevada carga didáctica y se siguen publicando cuentos y obras basadas en la tradición popular con intención moralizante. Sigue faltando el nombre del traductor.

En las décadas de los 1960 y 1970 se produce el despegue de la LIJ y de la traducción de LIJ proveniente de otras lenguas, con la tendencia a versionar y a adaptar el texto original a la cultura meta. Cendán Pazos llega a hablar del “riesgo” de que el aumento de las traducciones a partir de mediados de la década de 1970 pueda dejar sin efecto el predominio de las ediciones de autores españoles.

Esta tendencia sigue en la década de 1980 si bien se empieza a valorar en mayor medida que los textos que se editan sean textos recientes u obras de calidad y/o textos antiguos que todavía no han sido publicados en España, pero que son de gran interés.

El número de traductores especializados aumenta lentamente y estos a menudo se dedican a las series, trabajando para empresas y agencias de traducción que ofrecen sus servicios a varias editoriales como Alfaguara, SM, La Galera, Anaya o Xerais. Sigue sin aparecer el nombre del traductor con mucha frecuencia.

En los 1990 se sigue esta tendencia, si bien a finales de dicha década y ya entrando en el siglo XXI, se producen importantes avances en los estudios de traducción, en la psicología infantil y en la LIJ en España, que influyen en la formación de traductores

especializados y favorecen una mayor calidad de las traducciones y el desarrollo de esta literatura. A este enriquecimiento contribuyen tanto la creación de programas de postgrado y cursos como los proyectos y grupos de investigación vinculados a asociaciones o universidades y la creación de la Asociación Nacional de Literatura Infantil y Juvenil (ANILIJ) en 1999, la convocatoria de premios, la organización de exposiciones y congresos y un aumento significativo de publicaciones dedicadas exclusivamente a la LIJ, —algunas pioneras (Valero Garcés, 1995)— y otras varias como Fernández Vázquez et al (2003); Lathey (2006); Lorenzo (2002); Valero Garcés (1995). Todo ello permite que cada vez exista una mayor visibilidad de la LIJ y su traducción.

Analizado brevemente el panorama de la LIJ, dedicaremos el siguiente apartado a la traducción de la LIJ, con alusiones a diversas teorías y acercamiento de los traductores a la LIJ, para, a continuación, centrarnos en el tratamiento que ha recibido el personaje de la bruja y su contexto. Finalmente, se exemplificará la labor del traductor con el estudio de una obra concreta.

3. TEORÍAS Y PRÁCTICAS DE LA TRADUCCIÓN DE LIJ

Con el significativo título de “Traducir para niños no es cosa de niños”, se celebró una Mesa Redonda en las XIII Jornadas en torno a la Traducción Literaria en Tarazona en 2005, reeditado en 2020 (*Vasos Comunicantes*, 33). En dicha Mesa Redonda, Ana María Navarrete llama la atención sobre el título y apunta:

El juego es algo constitutivo del niño, y ahí reside el primer acierto del título; y jugar con las palabras es una de las claves de la traducción de libros infantiles. El gran desafío es traducir los juegos de palabras, que a veces dan bastantes quebraderos de cabeza. (Navarrete, 2005)

Navarrete argumenta que, cuando se traducen estas obras infantiles, al traductor le puede pasar lo que le pasa al profesor en clase: que al hilo de lo que está leyendo actualice en su memoria lo que ya había perdido y, en cierto modo, rejuvenezca, adaptando las obras a su destinatario final (Navarrete 2005). Hace hincapié en que el traductor de LIJ - sobre todo infantil- recupera temas, espacios, tiempos y palabras que había creído olvidar y se las entrega al niño en una recreación propia para que la pueda disfrutar.

Y finaliza diciendo:

Si traducir literatura infantil fuera tan fácil, todos los libros infantiles tendrían una traducción maravillosa, impecable. Desgraciadamente no es así porque a veces no se le da la importancia que tiene y en la editorial cogen al primero que pasa por allí y le dicen: “Tradúceme esto, que son sólo diez páginas”, pero a lo mejor se trata de diez páginas que conforman una metáfora impresionante”. (Navarrete, 2005)

La traducción de LIJ tiene características específicas como señalan investigadores y traductores (Fernández López, 2002; García de Toro, 2020; Lorenzo, 2000; Oitinen, 2000; entre otros). Estas características pueden resumirse del siguiente modo:

- Doble audiencia. Pese a que el niño es el destinatario del texto, los adultos actúan como un primer filtro, ya que son los que escogen (y, si no es gratuito, compran) el material.
- Doble finalidad. La traducción para el público infantil no puede desligarse de la función del texto, caracterizado por la finalidad dual de entretenir y educar.
- Rasgos de oralidad. Los cuentos suelen crearse con la finalidad de leerse en voz alta, por lo que los juegos de palabras, rimas, onomatopeyas y sonidos de animales son algunos ejemplos de dificultades traductológicas que pueden exigir estrategias de adaptación cuando no exista equivalencia cultural, restablecer el orden sintáctico para lograr equivalencia comunicativa y valorar la omisión, adaptación o ampliación de rimas.
- Interacción texto-imagen. Las ilustraciones suelen acompañar a muchos de estos libros. Esta interacción texto-imagen representa el diálogo existente entre el código lingüístico y el visual, y exigen al traductor interpretar los planos verbal y visual.
- Diferentes contextos culturales. Trasladar un texto de una cultura a otra se presta a soluciones diversas por parte del traductor que puede decantarse por mantener el contexto del texto original (TO), o por llevarlo al contexto del texto meta (TM).
- Manipulación ideológica. En el campo de la LIJ el traductor puede desarrollar grados variables de intervencionismo que, entre otros ejemplos, incluyen suprimir fragmentos, obviar recursos como la ironía o adecuar el texto a los principios ideológicos de la cultura dominante.
- Lenguaje y estilo. La LIJ se distingue por rasgos como simplicidad, limitada variedad léxica y complejidad gramatical, registro simple, lengua hablada, repetición y frases breves, preferencia por los diálogos y los acontecimientos en vez de las introspecciones y descripciones, preferencia por detalles concretos en vez de los abstractos y por una trama que avanza rápida y a lo que hay que añadir la relación asimétrica entre el autor (adulto) y el lector (niño). Según O'Sullivan (2005), esta asimetría se suele manifestar en el plano extra textual: Los niños tienen limitada experiencia del mundo, limitada competencia lingüística y un estatus inferior en la sociedad. Por eso, a la hora de escribir LIJ el autor tiene que 'adaptarse' a las necesidades del niño. De donde cabe inferir que el traductor se podría ver condicionado por esta misma asimetría.

En definitiva, la traducción no es inocente. La lucha entre ser fiel al TO o tomar en consideración el lector destinatario siempre ha sido central para la traducción de obras literarias, y ello es más evidente en la traducción de la LIJ. La discusión en este ámbito sobre la medida en la que los traductores adaptan el TO en la cultura meta sigue abierta entre los detractores y los defensores de la adaptación. Son varias las teorías

sobre la traducción de la LIJ: Klingberg (1986) defiende la fidelidad al TO y critica las adaptaciones a las que llama “purificaciones” en la LIJ y en su traducción porque lo considera un proteccionismo exacerbado que no deja espacio para temas como la muerte, el sexo o la violencia. La israelí Zohar Shavit (1986) estudia el problema desde el punto de vista del TM como parte de un polisistema que imprime unas normas o tendencias; la finlandesa Riitta Oittinen (2000) se centra en el niño lector y Lorenzo (2003, 2011) habla de paternalismos y manipulación ideológica.

En todos estos acercamientos a la LIJ existe un acuerdo generalizado sobre el hecho de que la LIJ es un producto elaborado por la sociedad adulta (escritores, editores, traductores, etc.) para los niños y en el que los adultos reflejan su idea de la infancia, o se dejan llevar por ciertos elementos ajenos a ese lector final. Ello coincide con las características que mencionábamos anteriormente.

De hecho, las obras de LIJ han sido a veces censuradas para eliminar tabúes como la violencia o el alcohol (Lorenzo y Pereira, 2000: 199-209), o modificadas para diferenciar entre el bien y el mal (Oittinen, 1993: 97-112). Shavit, 202 (2003: 40), por otro lado, puntualiza que la manipulación de la LIJ tiene más que ver con la voluntad de adecuar el texto a las competencias cognitivas del niño y Pintos Ureta (2007), en la misma línea, explica estos cambios aplicando los conceptos de aceptabilidad (en el TM) y adecuación (al TO) y considera que el reflejo de estas circunstancias en la traducción se debe a querer buscar la aceptabilidad por encima de la adecuación en las obras de LIJ. Pascua (1998: 48-49; 2002) y Fernández López (2002: 31-32), por su parte, afirman que esto suele deberse a cuestiones comerciales.

En el siguiente apartado vamos a ejemplificar estos cambios y adaptaciones a través de las estrategias aplicadas en la traducción de *Pongwiffy, A Witch of Dirty Habits* de Kaye Umansky, así como de los comentarios sobre las traducciones de otras obras de la LIJ.

4. APROXIMACIONES A LA TRADUCCIÓN DE TEXTOS TRADUCIDOS SOBRE BRUJAS

Son varios los ejemplos de obras en las que las brujas y otros personajes mágicos tienen un papel protagonista y se han visto llevadas y adaptadas a otras lenguas y culturas. Por ejemplo, “Heksen en zo” de la neerlandesa Annie M. G. Schmidt se traduce como “Brujas, princesas y cosas así”; “Lexe Lilli” del aleman Knister se convierte en “Kika Superbruja”; y “Pongwiffy, A Witch of Dirty Habits” de la inglesa Kaye Umansky se convierte en “Atufina, una bruja algo cochina” en castellano y en “Fedorenta, unha meiga porcallenta en gallego”, obra que analizaremos más adelante.

Los principales cambios suelen reflejarse en las referencias culturales, normas y valores imperantes en la sociedad, la trama y lenguaje y las ilustraciones. A lo largo de estas páginas ilustraremos estos cambios con ejemplos o conclusiones derivadas de estudios críticos.

El primer ejemplo nos lo proporciona el estudio de Stojanovic (2012) sobre la versión española de “Heksen en zo”, publicado en español como “Brujas, princesas y cosas así” (Editorial Noguer S.A., 1997, 1^a edición). La versión española mantiene el mismo formato que la versión neerlandesa, contiene las mismas ilustraciones y se dirige igualmente a los niños de 9-12 años, pero, a diferencia de la versión original, contiene menos páginas. A su vez, la versión española forma parte de una colección de cuentos de hadas, intitulada “Mundo Mágico”. Stojanovic (2012), en su estudio, clasifica las modificaciones introducidas por el traductor en esas cuatro categorías antes mencionadas.

En la categoría ‘referencias culturales’, el traductor por lo general ha acercado el texto al lector domesticando, adaptando y neutralizando las referencias culturales logrando dar al lector español la impresión de que el cuento está situado en España. Este tipo de modificaciones se ve claramente en los nombres geográficos, la comida, las alusiones literarias y otros tipos de referencias culturales. Se mantiene algo de colorido local al conservar algunos nombres como las monedas (florines en vez de pesetas) y algunos nombres propios (Judith en vez de Judit). Stojanovic critica, no obstante, que el traductor no mantiene una estrategia de traducción fija.

En cuanto a la transmisión de normas y valores correctos, y en suma de la ideología imperante en la época, las modificaciones más frecuentes introducidas por el traductor han tenido que ver con la conducta inapropiada de los personajes. En la versión española los niños se hacen más amables, valiosos y, además, se disminuye la ridiculización de los personajes adultos. El traductor también ha introducido un mensaje moral explícito y ha eliminado el uso de ciertas palabras como ‘ladrón’.

En cuanto a las modificaciones sobre la trama y el lenguaje, según Stojanovic, las frases que el traductor omite son frases que este considera que no tienen importancia para la trama principal y por eso pueden ser eliminadas; sin embargo, el TM resulta ser menos detallado, menos humorístico y sobre todo menos interesante, con ciertas alteraciones también en el estilo.

Encuanto a las modificaciones introducidas en las ilustraciones, según Stojanovic, el traductor no siempre ha logrado trasmitir de manera satisfactoria los elementos tipográficos neerlandeses (títulos de libros, etiquetas) o lo hace de manera arbitraria, lo que provoca que la información en la ilustración en el TM no se corresponda con la información en el TO.

Stojanovic concluye que el comportamiento del traductor, a la hora de traducir la obra “Heksen en zo”, ha sido incoherente y, sobre todo, superficial y mediocre, escrita para ganar dinero. Según la autora, las razones detrás de este comportamiento “deficiente” del traductor, están en relación directa con la crisis económica en España, en la década de 1990. Según la autora del estudio, durante ese periodo, las editoriales publicaban sobre todo las reediciones de las traducciones existentes y ponían énfasis en la cantidad y no en la calidad de las obras publicadas, con preferencia por colecciones escolares, tal y como ya hemos comentado en párrafos anteriores. Ello le lleva a

concluir, coincidiendo con otros autores ya comentados, que en España, en ese periodo de finales del siglo XX, la LIJ era considerada literatura menor.

Una actitud diferente se observa en el análisis de Lorenzo (2017) cuando habla de paternalismos del traductor en las traducciones del género infantil y juvenil. Según Lorenzo, un traductor actúa de forma paternal al elaborar el TM cuando incluye elementos que el autor había dejado implícitos en el TO, explica ciertos referentes o alusiones que considera difíciles de entender por los jóvenes receptores o cuando va aún más allá y elimina de manera intencional referencias o alusiones a aspectos que considera dañinos para el joven lector (censuras temáticas e ideológico-políticas). Según Lorenzo (2014), el traductor recurre a estrategias de domesticación (paráfrasis intratextuales, notas a pie, explicitaciones, etc.) con el fin de facilitar la comprensión de elementos ajenos a la cultura receptora (paternalismos explicativos), o influido por otros agentes externos al proceso de traducción como, por ejemplo, los editores, en cuyo caso Lorenzo habla de paternalismos omisores (Lorenzo, 2014: 37).

Otro ejemplo ilustrativo es el estudio de Martin Fischer (2011) sobre las traducciones al español de ocho volúmenes de la serie *Hexe Lilli* del autor alemán Knister, conocidas en español como *Kika, la supebruja*, título que ya avanza información, puesto que la condición de bruja solo se explica a lo largo del TO. Fischer analiza la traducción de nombres propios, referencias culturales, el humor y las variantes lingüísticas o recursos de oralidad. La traductora de *Kika Superbruja* es Rosa Pilar Blanco, y las traducciones se publican en la editorial Bruño, en libros de tapa flexible, aproximadamente del mismo tamaño y número de páginas que las ediciones alemanas y también cuentan con las mismas ilustraciones de Birgit Rieger del TO.

Tras su análisis, Fischer concluye que la traductora decide con cierta libertad la extensión del texto y sus características estilísticas, moviéndose entre textos más formales y otros llenos de simplificación estilística. En cuanto a los rasgos de oralidad, la traductora muestra cierta tendencia a aumentar o intensificar los rasgos pseudoorales, recreando en español los juegos de palabras o nombres con significados, si bien se constatan algunos casos de omisión o de traducción compensatoria a través de creaciones propias que no se hallan en el TO. La traductora adapta casi todos los nombres propios y las referencias culturales e intertextuales más explícitas, de manera que los lectores de los libros españoles no necesariamente tienen por qué darse cuenta de que están leyendo una traducción, aunque sepan que el autor es alemán. Fischer concluye que, a juzgar por las características de la traducción, y las adaptaciones realizadas por la traductora, los lectores infantiles españoles prefieren textos menos descriptivos, con interacción verbal directa, quizás incluso con un humor algo más drástico.

5. LA TRADUCCIÓN DE PONGWIFFY, A WITCH OF DIRTY HABITS

Con el fin de ilustrar lo dicho en los apartados anteriores, en esta sección se ilustra con ejemplos las diferentes estrategias de traducción utilizadas en la versión al español y al gallego de la obra inglesa *Pongwiffy, A Witch of Dirty Habits*.

Pongwiffy, A Witch of Dirty Habits de Kaye Umansky fue publicada por primera vez en 1988 por la editorial A&C Black, y es el primer libro de una serie que continúa con *Pongwiffy and the Goblin's Revenge*, *Pongwiffy and the Spell of the Year*, *Pongwiffy and the Holiday of Doom*, *Pongwiffy and the Pantomime* y *Pongwiffy: the Spellovision Song Contest*.

El argumento se desarrolla en torno a Pongwiffy, una bruja que tiene alergia a las tareas domésticas y jamás limpia la casa, aunque en realidad no vive en una casa, sino en una cueva junto a unos duendes que la traen por la calle de la amargura con sus cánticos y su carácter horrible. La obra ha sido traducida a numerosas lenguas. Así, Pongwiffy se llama Müffi en alemán, Pongwiffy en holandés, Puzzy en italiano, Niechlujka en polaco y Pasaklı en turco.

Paula Pintos (2007) tradujo al gallego *Pongwiffy and the Goblins' Revenge* (1991) con el título de *Fedorenta e a vinganza dos trasnos*. En 2007 publicó también un estudio sobre la traducción al castellano de esa misma obra con el título de *Atufina, una bruja algo cochina*. Estos dos textos nos van a servir para ilustrar con ejemplos el contenido de las páginas anteriores. Centraremos la atención en la traducción de los nombres propios, las referencias culturales, y el lenguaje y estilo.

5.1. Nombres propios

Kaye Umansky usa caractónimos creando neologismos *ad hoc* que son traducidos del mismo modo buscando el mismo significado y efecto, o en algunas ocasiones, la parte de su significado original que sea más relevante para la caracterización de su personalidad y mantener un nivel humorístico equivalente. Veamos algunos ejemplos:

La protagonista de la historia, Pongwiffy, recibe su nombre en inglés, de la mezcla entre "pong" (an unpleasant smell) y "whiff" (if there is a whiff of a particular smell, you smell it faintly or far only a brief period of time). A partir de ahí, Pintos escoge "Atufina" porque, según la traductora, transmitía la idea de olor desgradable y sofocante, resultaba creíble como nombre femenino al estilo de Josefina y permitía hacer una rima con el subtítulo "una bruja algo cochina" (a Witch of Dirty Habits). La obra pasó a llamarse en castellano Atufina, una bruja algo cochina.

Sirviéndose una estrategia similar, en gallego paso a llamarse Fedorenta, una meiga porcallienta. Y del mismo modo, los diferentes personajes creados por Umansky son traducidos/adaptados al castellano y al gallego aplicando estrategias de domesticación que llevan a producir un mismo efecto en el lector meta, como Lorenzo (2014) y Pintos (2007) indican y se refleja en los ejemplos que siguen:

Ejemplo 1:

TO	TT Gallego
Grandwitch Sourmuddle	Meigaavo Captichocha
Slugdegooley	Mocopegañenta
Plugugly, Stinkwart	Feopicio, Tufogán
Eyesore, Slopbucket	Ollobirollo, Baldemexo
Dead Eye Dudley	Antón Biollón

Ejemplo 2:

TO	TT Español
Sloppbucket	Culopis
Sharkaddler	Tibucobra
Grandwitch Sourmuddle	Brujabuela Berrinchochea
Unattractive Female Ostrich	Ojo Chungo
Identikit y Copycat	Mininoespejo y Gatorreflejo

En otras ocasiones, la traducción de los nombres propios y caracterización de los personajes exige de una explicación dirigida a adaptarla a la cultura meta (CM). Es el caso de la traducción de los disfraces de Halloween en gallego donde encontramos ejemplos de explicitación, haciendo visible lo que en el TO está implícito con el fin de compensar esa posible falta de conocimiento del nuevo lector con una explicación de esos personajes de los cuentos tradicionales. Veamos algún ejemplo:

Ejemplo 3:

TO	TT Gallego
Happy the Dwarf	Feliz, o ananíño de Brancaneves
The Witches on the Blasted Heath	As meigas de Hamlet
The Good Witch Glinda	A meiga boa do sur de O mago de Oz
The Sweet House Witch	A meiga da casiña de chocolate de Hansel e Gretel.

En otros casos se busca la adaptación al entorno gallego como en los siguientes ejemplos:

Ejemplo 4:

TO	TT Gallego
Little Elmer	Inés Pereira
Ashley	Timoteixo
McPine	Anabeto

La mano y maestría de la traductora se ve de nuevo en el siguiente ejemplo en el que lleva a cabo una adaptación de los nombres propios para lograr ese efecto humorístico, cariñoso del TO:

Ejemplo 5:

TO: Isn't he sweet? Isn't he a darling? He's my Dudley. My cuddly wuddly Dudley," cooed Sharkadder adoringly, picking hairs off her üp stick.

TM: -¿A qué es una monada? ¿Quién es el gato más guapo de la casa? Ay, mi Albenito bonito, ¡qué lindo es él! -susurraba Tibucobra con adoración, mientras se quitaba los pelos de Dudley que se le habían quedado pegados al pintalabios.

5.2. Referencias culturales

Pongwiffy está fuertemente enraizada en la cultura inglesa, aunque hay personajes y referencias culturales y lingüísticas a otros países y culturas. Ello obliga de nuevo al traductor a tomar decisiones entre la aceptación en la CM o la adecuación al TO y a utilizar diferentes estrategias como se ilustra a continuación.

5.2.1 Explicaciones intratextuales

Las referencias culturales son muy evidentes en el caso de las comidas como vemos en el siguiente ejemplo Ejemplo 6:

TO	TT Español
They were sitting at the breakfast table. Sharkadder, who was slimming, had made do with a glass of fresh newt juice. Pongwiffy, who wasn't, had worked her way through two plates of lice crispies, three griffin eggs, a pile of toast with jellyfish jam and thirteen cups of hot bogwa water.	Estaban desayunando en la mesa de la cocina. Tibucobra, que estaba a régimen, se había conformado con un zumo de tritón recién exprimido. Acufina (que, de régimen, nada) había dado buena cuenta de dos platos de cerepiojos, tres huevos de grifo, una pila de tostadas con mermelada de medusa y trece tazas de lodolate caliente.

Como explica Pintos (2007), los manjares imaginarios que comen Pongwiffy y las otras brujas se crean mediante dos procedimientos: los neologismos ad hoc (bogwater, spiderspread, etc.) y la combinación de un alimento familiar con un elemento extraño (newt juice, mole flavoured yoghourt, etc.), que puede provocar en el lector asociaciones inconscientes con otras comidas familiares. Con el fin de no romper esa sensación, pero pensando en acercarse a un desayuno más español, se traducen las construcciones literalmente, pero con elementos con los que el lector español está más familiarizado, o sirviéndose de neologismos como en el caso de "cerepiojos" o "lodolate caliente" porque se consigue una asociación con "chocolate" que se ve reforzada por la coincidencia de color entre el chocolate y el lodo.

5.2.2 Búsqueda de intertextualidad en TT

El ejemplo siguiente es un caso de intertextualidad en el TO que la traductora ha reproducido con éxito recurriendo a la propia CM. La autora del TO hace una parodia de la famosa canción Ten Little Niggers a través de A Hundred A hundred squabblin" Goblins, Hobblin in a line, la canción que cantan los duendes cuando todavía son vecinos de Pongwiffy. La traductora recurre a una canción bien conocida en español: Un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña.

Ejemplo 7:

Canción típica inglesa:	TO
Ten little nigger boys Went out to dine; One choked his little self And then there were Nine. Nine little nigger boys Sat up very late; One overslept himself And then there were Eight.	A hundred squabblin" Goblins, Hobblin" in a line One got stuck in a bog, me boys, Then there were ninety-nine. 1 Ninety-ninesquabblin" Goblins, Hobblin" out to skate, One went under the ice, me boys, Then there were ninety eight

Ejemplo 8:

Canción típica española:	TT Español	TT Gallego
Un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña. Como veía que no se caía Fueron a llamar a otro elefante. Dos elefantes se balanceaban sobre la tela de una araña Como veían que no se caían, fueron a llamar a otro elefante	Un duendecito se bamboleaba mientras escalaba una montaña. Como veía que no se caía, fue a llamar a otro duende. Dos duendecitos se mosqueaban al montar la tienda de campaña. Como veían que no lo conseguían, fueron a llamar a otro duende.	Había un trasniño que se abaneaba mentres escalaba unha montaña. Como vía que non o conseguía, foia chamar por outro trasno Había dous trasniños rifando entre dentes ao montar a tenda de campaña. Como vían que non o conseguían, forona chamar por outro trasno

5.2.3 Compensación más explicación

En otros casos se busca compensar ciertos elementos del TO desconocidos por los nuevos lectores, como es el siguiente ejemplo en el que se intenta mostrar cierto tono escocés en la traducción del nombre propio y en la explicación sobre el término “tartan” en el texto gallego.

Ejemplo 9:

TO	TT Gallego
Behind them came Witch Macabre in her ceremonial tartan rags. She was riding on her Haggis - an odd looking creature called Rory [...] Witch Macabre was playing her bagpipes, breaking off every so often to shout, «Oot o’ the way. Make way foor Wee Grandwitch Sourmuddle Muddle, Mistress o’ the Coven!!	Tras elas, chegaba a meiga McAbra vestida con farrapos de tea escocesa que se poña para as ceremonias. Ía montada no seu haggis, unha criatura con pinta estrafalaria chamada Rory [...] a meiga McAbra tocaba á gaita e, de cando en vez, paraba para berrar «sacaar de enfrontei! Deixaar pasou á Meiga avoa Caprichoucha. Xefa de Aquelarrei!».

5.2.4 Reescribir material textual

Otra estrategia compensatoria es volver a reescribir material textual, inmediatamente anterior o posterior al juego de palabras del TM para que éste funcione, como es el caso del ejemplo 4 en el que el doble sentido del término inglés “blackmail” obliga a la traductora a buscar formas de reproducir ese doble sentido y añadir aparentemente contenido:

Ejemplo 10:

TO	TT Español
Blackmail! That's what it is!. These Witches think they can get away with anything!" cried Scott Sinister, throwing down the letter in a fit of pique. "Oh, I dunno," said Plugugly; picking it up and peering at it. "It's dirty, yer, but not exactly black. More grey. Yer, grey mail's whac I'd call it."	¡Chantage! ¡Estas brujas siempre jugando sucio, siempre guardándose una carta en la manga! -gritó Jesús Patatús, arrojando la carta al suelo en un arranque de ira. -Pos noséyo, ¿eh? -dijo Feopicio recogiendo la carta y examinándola-. Silas brujas se las guardan mismamente en las mangas, entonces ¿cómo es que esta carta está tan asquerosa?

5.2.5 Adición explicativa

Otro recurso es la explicación o adición explicativa -o bien dentro del texto como en el ejemplo que sigue (subrayado es mío) o más raramente, como nota a pie de página:

Ejemplo 11:

TO	TT Español
A row of Banshees shrieked and howled to each other in the back row, passing sweets and ignoring the glares from the rest of the audience. Fiends, Demons, Trolls, Bogeymen, Werewolves and even a couple of Wizards (in disguise, of course - it wouldn't do to be seen a Witch Do) packed the hall.	Un grupo de banshees chillaban en la última fila. Las banshees se dedican a andar de acá para allá anunciando a gritos que éste o aquél está a punto de morir <i>y</i> , de tanto chillar, se han acostumbrado a hablar a grito pelado <i>y</i> no hay quien les haga bajar la voz. El resto del público les lanzaba miradas asesinas, pero ellas las ignoraban y seguían pasándose golosinas entre aullido y aullido. Monstruos, demonios, croles, hombres del saco, hombres lobo e incluso un par de magos (de incógnito, claro... no podían dejarse ver en una celebración brujesca por nada del mundo) abarrotaban el teatro

5.3. Lenguaje y estilo

El uso del lenguaje y estilo es una de las características específicas de la LIJ que hemos mencionado. Son varios los rasgos que caracterizan al estilo a los que prestaremos atención: Oralidad, humor y rimas y canciones.

5.3.1 Rasgos de oralidad

Existe una larga tradición oral en la LIJ como lo demuestra la amplia investigación sobre el tema y la propia experiencia, sin duda, de tantos padres y madres y abuelos/ as contando cuentos a sus hijo/ as y nietos/ as. El ejemplo que sigue muestra como la traductora ha tratado de reproducir esos rasgos de oralidad en el TO recurriendo a las estrategias típicas del español con uso de muletillas o tono coloquial.

Ejemplo 12:

TO	TT Español
<p>“Snorra saucer, aoyway,” remarked Hog, adding wisely, “You kin tell. Too fat fer a saucer.”</p> <p>“He’s right,” agreed Slopbucket. “But if isnorra saucer, warrisit?” “Issa U.F.O., dat’s what,” said Eyesore.</p> <p>“Wassat?”</p> <p>“I dunno, do I? Unattractive Female Ostrich?” “Nah, ‘Snorra nostrich. Can’t fly, kin they?” “You goc any bener ideas den?”</p> <p>“Yer, issa spacesh.ip, dat’s worritiz. ‘N iss gonna laod, ar’ norrible ugly</p> <p>Little green fings is gonner come out and take over de world!” “Per’aps we’d better run fer it, den.”</p> <p>“Nah. ‘Old yer ground. Can’t be uglier than us, kin they?” (pp. 131-132).</p>	<p>De todos modos, no es un platillo --comentó Puerco, para después añadir:- salta a los ojos; eso es mu' gordo pa' ser un platillo.</p> <p>-Es verdá ---confirmó Cubopís-, pero, si no es un platillo, entonces ¿qué es lo que es?</p> <p>-Eso loquees es un OVNI -dijo Ojochungo.</p> <p>-¿Y eso qué es lo que es?</p> <p>-¿A mi qué me cuentas? ¿Oruga Venenosa Nada Inofensiva?</p> <p>-¡Qué va a ser una oruga...! Las orugas no vuelan, por si no te acuerdas.</p> <p>-Pos, ¿qué se te ocurre entonces?</p> <p>-¡Que la cosa ésa es una nave espacial y que va a atenizar y que van a salir de adentro de ella hombrecillos verdes mu' feos y mu' malos que se van a hacer dueños del mundo!</p> <p>-Pos va a ser mejor que salgamos por patas.</p> <p>-De eso, ná; quietos todos. Más feos que nosotros no pueden ser, ¿no?</p> <p>(p. 100-101)</p>

En los siguientes ejemplos, para traducir el acento de un personaje extranjero se recurre a rasgos fónicos

Ejemplo 13:

TO: You not 'ave big choice. I ze only applicant, ya?.	TM: -Tu no tienes elección; yo soy único que fiene, ja?
--	---

Ejemplo 14:

TO	TT Español
<p>Amsterdam. Vere you sink? Anyway, ali my family are livink in ze cage, running around on ze stupid veel ali day. Vat a life. Somerimes zey get taken out for cuddle. Nor me. Zey try to cuddle me, zey get bite, no problem. I not pet material.</p>	<p>De Ámscerdam, como todos hámsterres, ¿de dónde foy a fenir? Como desía, toda mi familia fife en jaula, corriendo en estúpida rrueda todo día. Pues faya fida. A feses los sacan para carríslas, perro a mí no. Si ellos me sacan, yo muerrdo a ellos,'sin dudarr. Yo no permuto que me tratan como a mascota.</p>

Vemos como en unos casos se prioriza el registro mientras que en otros es la cercanía a la oralidad de la lengua española con respecto a la traducción exacta del contenido del TT.

5.3.2 Frases hechas, refranes y humor

La traducción del humor – elemento recurrente en la LIJ-, obliga de nuevo a la traductora a tomar decisiones. Así vemos como el uso de frases hechas o refranes fácilmente reconocibles y utilizados con cierta finalidad humorística es una estrategia válida que conlleva una dificultad añadida a la hora de buscar su equivalente en las otras lenguas o la búsqueda de elementos que reproduzcan el significado y produzcan el mismo efecto en el TM que el que produjo en el TO.

Ejemplo 15:

TO	TT Español
And Sharkadder acattempted to wipe off the mud. And chis is the poim ac which she carne unsntck. And the reason she became w1stuck is that the mud didn't. (p. 110)	Y Tibucobra intentó limpiar el barro. Y entonces fue cuando se quedó de piedra. Y la razón por la que se quedó de piedra fue que lo mismo le pasó al barro. (p. 90)

En el ejemplo 15 y siguientes observamos como la traductora recurre a un refrán español bien conocido. Dicha estrategia la vuelve a utilizar en los ejemplos que sigue, adaptándolos al momento y con la forma precisa, mostrando así la maestría de la autora de la traducción.

Ejemplo 16:

TO	TT Español
Pongwiffy's own Broom was propped where she had left it, fast asleep as usual. (p. 17)	La escoba de Atufina estaba apoyada donde ella la había dejado, durmiendo a mango suelto, como siempre.

Ejemplo 17:

TO	TT Español
And before you could say bobblehat, the cave was deserted!	¡Y en menos que canta un duende, la cueva se quedó desierta! (p.106)

5.3.3 Rimas y canciones

Uno de los rasgos que caracteriza el estilo de Kaye Umansky es precisamente el uso de rimas y canciones que le sirven para dar un tono ágil y fluido a su estilo, cercano a la oralidad y al registro coloquial que infieren a sus obras un ritmo muy particular que se aprecia tanto en los diálogos como en la narración. Las rimas y canciones incluyen, con frecuencia, juegos de palabras que suponen retos para el traductor. Los ejemplos que siguen demuestran una vez más la pericia de la traductora de Pongwiffy al español:

Ejemplo 18:

TO	TT Español
Witchway Wood is really good Doo witchy doo witchy doo Much much better than Christmas pud Doo witchy doo wicchy doo Witchway Wood is where I'll be Doo witchy doo witchy doo (p. 100-101)	Villabruja mola mucho Du, brujidú, brujidú, brujidú Más que un helado de cucuricho Du, brujidú, brujidú, brujidú Villabruja es mi hogar Du, brujidú, brujidú, brujidú (p. 85)

Ejemplo 19

TO	TT Gallego
Blow you winds with all your might, Blow these Goblins from my sight Where you blow them I don't care, Where you blow them I don't care.	Sopra, sopra, vento de levante Sácame estes trasnos de liante. Para onde os leves, tanto mé dá, mentres estean alá e non acá!

Ejemplo 20

TO	TT Gallego
We pushed him off the plank, miaw, We clapped him when he sank, miaw, Oh what a jolly prank, miaw When Filthy Frank was drowned!!	Pola borda alguén o empurrou. Miau, miau! Aplaudimos cando afondou. Miau, miau! Ai, que risaa todos nos entrou. Miau, miau Cando John McArrón afogou. Marramiau!

Al comparar el TO y el TM, observamos, como bien indica Pintos (2007: 206), que el inglés tiene una cierta tendencia hacia las palabras monosílabas o bisílabas, lo cual no coincide con el español, de palabras más largas; como consecuencia, la mayor parte de las veces el TM tiene un ritmo diferente al del TO. Sin embargo, funciona en la LM como elemento lúdico y da credibilidad a los hechizos y poemas.

6. CONCLUSIONES

Como conclusiones del estudio cabría indicar que el breve recorrido por la historia del LIJ y de la traducción de LIJ en España demuestra que tanto la evolución de la LIJ como de su traducción se ve influenciada por agentes intrínsecos derivados del proceso de creación y la traducción y por elementos externos. En el caso de la traducción, el resultado son propuestas diferentes a la hora de verter un texto a otra lengua como ha quedado reflejado en estas páginas. Con el fin de analizar cómo han sido tratados estos personajes mágicos de la LIJ - las brujas y su entorno - en manos del traductor, se ha llevado a cabo el análisis de algunas traducciones de obras en las que el personaje de la bruja es el protagonista. Los resultados indican que los principales cambios suelen reflejarse en las referencias culturales, normas y valores imperantes en la sociedad, la trama y lenguaje y las ilustraciones.

Para contextualizar el estudio se realizó un breve recorrido por la historia de la LIJ en España y su traducción, mostrando teorías y propuestas llevadas a la práctica por los traductores. Se efectuó un análisis más exhaustivo de la traducción de una obra concreta, *Pongwiffy, A Witch of Dirty Habits* de Kaye Umansky, y su traducción al gallego y al español con el objetivo de ver de cerca la variedad de retos y de estrategias que la se encuentra y cómo se resuelven en las dos lenguas. En concreto se analizó la traducción de nombres propios, las referencias culturales incluyendo el humor, y el lenguaje y el estilo.

Con respecto a los nombres propios, la autora del TO usa caracónimos creando neologismos adhoc, estrategia que es también usada por los traductores de modo que los diferentes personajes creados por Umansky son traducidos/ adaptados al castellano y al gallego aplicando estrategias de domesticación que llevan a producir un mismo efecto en el lector meta.

En cuanto a las referencias culturales, el TO, *Pongwiffy*, está fuertemente enraizada en la cultura inglesa, si bien contiene personajes y referencias culturales y lingüísticas a otros países y culturas. Ello obliga a la traductora a tomar decisiones entre la aceptación en la CM o la adecuación al TO y a utilizar diferentes estrategias como son: explicaciones intratextuales en TT para reproducir elementos propios del

TO recurriendo a otros propios de la CM; compensación más explicación; reescribir material textual inmediatamente anterior o posterior para reproducir el doble sentido de alguna palabra o expresión; explicación o adición explicativa, bien dentro del texto o bien como nota a pie de página.

La traducción del humor, con frecuencia recurriendo a frases hechas y refranes, obliga de nuevo a la traductora a tomar decisiones diversas, ya sea usando frases hechas o refranes fácilmente reconocibles y utilizados con cierta finalidad humorística en el TM o bien recurriendo a la búsqueda de elementos que reproduzcan el significado y produzcan el mismo efecto en el TM que el que produjo en el TO.

En el caso del lenguaje y estilo se prestó atención a la oralidad y la traducción de rimas y canciones. Los rasgos de oralidad del TO son reproducidos en el TT recurriendo a las estrategias típicas del español como son el uso de muletillas o tono coloquial. En algunos casos se prioriza el registro mientras que en otros es la cercanía a la oralidad de la lengua española con respecto a la traducción exacta del contenido del TT. Las rimas y canciones- rasgo que caracteriza el estilo de Kaye Umansky para dar un tono ágil y fluido a su estilo, cercano a la oralidad y al registro coloquial - obligan de nuevo a la traductora a hacer uso de su pericia para lograr que el texto TM mantenga ese tono lúdico y dé credibilidad a los hechizos y poemas. Ello implica que, en ocasiones, el ritmo del TM es diferente del rito del TO, si bien se logra un efecto similar. En definitiva, variedad de estrategias y recursos en función del momento.

Las principales conclusiones generales a las que llegamos podrían resumirse en los siguientes puntos:

La traducción de LIJ conlleva un gran reto- "no es cosa de niños"-, como se ha indicado. La LIJ es un género lleno de retos traductológicos. Unos previsibles, derivados de las características del género (necesidad de adecuar las referencias culturales y el lenguaje a las características de un receptor), y otros atribuibles a la labor del traductor a la hora de resolver la variedad de problemas traductológicos que pueden encontrarse en un único texto como son, por ejemplo, los juegos de palabras, caracónimos, chistes, metáforas actualizadas, o rimas y poemas, entre otros, que requieren de competencia creativa. A ello hay que unir la capacidad de documentación y de competencias lingüísticas y literarias.

De ahí deriva que el comportamiento del traductor nunca se puede examinar de manera aislada, sino siempre como reflejo del espíritu de la sociedad receptora del periodo en el cual se produce. Un ejemplo de esta realidad es la noticia de publicada en medios de comunicación (El País, 23 febrero 2023) de que el autor de obras tan leídas como Matilda o Charlie y la fábrica de chocolate como es Roald Dahl, y que utilizó en ellas adjetivos como "feo", "loca" o "gordo" para definir a sus personajes, van a ser "reescritas" por la editorial Puffin, conjuntamente con Inclusive Minds (un colectivo que defiende la inclusión en la literatura infantil) con el fin de cambiar aquellos apelativos que pudieren resultar hirientes relativos, por ejemplo, al peso y la salud mental. En contraposición, en 2023 se estrenó una película de terror protagonizada por el cándido osito Winnie the Pooh, titulada *Winnie the Pooh: Blood and Honey* (2023)

(versión española: Winnie the Pooh , sangre y miel). Ello fue posible al haber expirado el “copyright” del libro de A. A. Milne y E. H Shepard y al ser de dominio público, puede ser utilizado por cualquiera.

Juzguen ustedes mismos.

BIBLIOGRAFIA

- Bravo-Villasante, Carmen (1968). *Historia de la literatura infantil española*. Madrid: Escuela Española.
- (1989). *Ensayos de literatura infantil*. Murcia: Universidad de Murcia. Cashdan, S. (2000). *La Bruja Debe Morir*. Madrid: Editorial Debate.
- Cendán Pazos, Fernando (1986). *Medio siglo de libros infantiles y juveniles en España (1935-1985)*. Madrid: Pirámide.
- Dalh, Roald (2015). *Las brujas*. Traducción de Luisa Balseiro. Buenos Aires: Santillana.
- DGL (2020). *Estadística de la edición española de libro con ISBN. Principales resultados*. Disponible en: <https://www.culturaydeporte.gob.es/dam/jcr:b25857ff-408a-4ecd-a149-fdadff6b2d1e/estadistica-de-la-edicion-espanola-de-libros-con-isbn-2022.pdf>.
- El País (2023). *La “reescritura” de los textos de Roald Dahl provoca indignación global y sospechas sobre legalidad*. Disponible en <https://elpais.com/cultura/2023-02-21/la-reescritura-de-los-textos-de-roald-dahl-provoca-indignacion-global-y-sospechas-sobre-su-legalidad.html#>
- Fernández Herrero, Beatriz (1997). «Fadas e bruxas como arquetipos morais femininos nos contos», en M^a Xose Agra Romero (coord.). *Corpo de Muller. Discurso, Poder, Cultura*. Santiago de Compostela: Edicións Laiovenzo, col. Ensaio, n.^o 80: 217-249.
- Fernández López, Marisa (2002). «Canon y periferia en literatura infantil y juvenil: manipulación del medio visual», en Lourdes Lorenzo, Ana Pereira y Veljka Ruzicka (eds.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat:13-42.
- Ferreira Boo, Carmen (2012). «La reescritura de brujas y princesas en la literatura infantil y juvenil gallega del siglo XXI». *ANILIJ*, 10, 42-56.
- Fischer, Martin (2000). «Diferencias culturales reflejadas en la traducción de la literatura infantil y juvenil», en Lourdes Lorenzo, Ana Pereira y Veljka Ruzicka (eds.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat:149-159.
- Fortea, Carlos (n.d.). *Introducción al cuento de 'El rey rana o Enrique el Férrreo' de los Hermanos Grimm*. Traducción de Carlos Fortea. Disponible en web: <http://www.saltana.org/1/pros/32.html>.
- García De Toro, Cristina (2000). «La traducción de los recursos de la oralidad en la narrativa juvenil: una aproximación descriptiva», en Lourdes Lorenzo, Ana Pereira y Veljka Ruzicka (eds.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat: 161-171.

- Gómez Pato, Rosa (2010). «Historia de la traducción de la literatura infantil y juvenil en España: Nuevas aproximaciones críticas». *AILIJ* (Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil) 8, 45-68.
- Klingberg, Göte (ed.) (1986). *Children's Fiction in the Hands of the Translators*, Lund: CWK Gleerup.
- (ed.) (1978). *Children's Books in Translation*, Estocolmo: Almqvist & Wiksell.
- Lathey, Gillian (ed.). (2006). *The Translation of Children's Literature. A Reader*, Clevedon: Multilingual Matters, 2006.
- Lorenzo, Lourdes; Pereira, Ana Mª; y Ruzicka, Veljka (Eds.) (2002). *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat.
- Lorenzo, Lourdes (2003). «Traductores intrépidos: inter intervencionismo de los mediadores en las traducciones del género infantil y juvenil», en Pascua, I. et al. (eds.). *Actas del I Congreso Internacional Traducción y Literatura Infantil*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas, 341-350.
- (2014). «Paternalismo traductor en las traducciones del género infantil y juvenil», *TRANS: Revista de Traductología*, (18), 35-48. <https://doi.org/10.24310/TRANS.2014.v0i18.3244>.
- Mateos Blanco, Belén y Parrado Collantes, Milagros (2023). «La (r)evolución de las brujas: reescritura y lectura multimodal en la literatura infantil y juvenil», *Siglo XXI. Literatura y Cultura Españolas*, 21 (2023): 527-555. <https://doi.org/10.24197/sxxi.21.2023.527-551>.
- Navarrete, Ana María (2005/2019). «Traducir para niños no es cosa de niños». Mesa Redonda. *Vasos Comunicantes*, 33. 2005. Reedición 2019. (Acceso: <https://vasoscomunicantes.ace-traductores.org/2019/09/22/vasos-comunicantes-33/>).
- Madden, Emma (2023). «Winnie Pooh: sangre y miel: la polémica película de terror que transforma la entrañable imagen del osito». <https://www.bbc.com/mundo/noticias-64671313>.
- Shavit, Zohar (1986). *Poetics of Children's Literature*. Athens (Georgia) / Londres: Univ. of Georgia Press.
- O'Sullivan, Emer (1991/92). «Kinderliterarisches Übersetzen». *Fundevogel* 93/94, 4-9.
- (1994). «Winnie-the-Pooh und der erwachsene Leser: die Mehrfachadressiertheit eines kinderliterarischen Textes im Übersetzungsvergleich», en Emer O' Sullivan (ed.) *Kinderliteratur im interkulturellen Prozeß. Studien zur Allgemeinen und Vergleichenden Kinderliteraturwissenschaft*, Stuttgart/Weimar: Metzler, 131-153.
- Oittinen, Rita (1993). *I Am Me-1amOther: On the Dialogics of Translating for Children*. Tampere: University of Tampere.
- (2000). *Translating for Children*, Nueva York / Londres: Garland, 2000.
- PEI. *Panorámica de la edición española de libros 2019*. (2019). Ministerio de Cultura y Deportes.
- Pascua, Isabel (1998). *La adaptación en la traducción de la literatura infantil*. Las Palmas de Gran Canaria; Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- (2000). *Los mundos de Alicia de Lewis Carroll: estudio comparativo y traduccionológico*. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.

- (2002). «Traducción de la literatura para niños. Evolución y tendencias actuales», en Lourdes Lorenzo García; Ana Mª Pereira Rodríguez; Veljka Ruzicka Kenfel (Eds.), *Contribuciones al estudio de la traducción de literatura infantil y juvenil*. Madrid: Dossat, 91-113.
- Pintos Ureta, Paula (2007). «Atufina, la bruja vecina: Traducción y aceptabilidad en los libros para niños». *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil* (Vigo) 5 (2007), 177-213.
- Sánchez García, Raquel (2001). «La edición de libros infantiles y juveniles», en Jesús Antonio Martínez (Dir.), *Historia de la edición en España, 1836-1936*. Madrid: Marcial Pons, Ediciones de Historia.
- Schmidt, Annie M.G. (1997). *Brujas, princesas y cosas así*, Barcelona: Noguer, 1997, 1^a ed.
- (1997). *Heksen en zo*, Amsterdam: Querido, 1997, 13^a ed.
- Shavit, Zohar (2006). «Translation of Children's Literature», en Gillian Lathey (ed.). *The Translation of Children's Literature: A Reader*, Clevedon: Multilingual Matters, pp. 25-40.
- (2003). «Chesire Puss, ... Would You Tell Me, Please, Which Way I Ought To Go From Here», en José Antonio Fernández Vázquez, J., Ana I. Labra Cenitagoaya. Ester Laso y León (eds.). *Research of Children's Literature - The State of the Art, How Did We Get Here - How Should We Proceed*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad: 31-41.
- (1986). *Poetics of Children's Literature*, Athens (Georgia) / Londres: The University of Georgia Press, 1986.
- Stojanovic, Ratna (2012). *Traducción de Literatura Infantil y Juvenil. Un análisis comparativo de la traducción al español de la colección de cuentos 'Heksen en zo' de Annie M.G. Schmidt*. Tesina de Máster de Traducción: Universidad: Universidad Utrecht.
- Umansky, Kaye (1990). *Pongwifly*. Londres: Penguin.
- (1992). *Pongwifly and the Goblin's Revenge*. Londres: Penguin.
- Valero Garcés, Carmen (1995). *Apuntes sobre traducción literaria y análisis contrastivo de textos literarios traducidos*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- Valriu Llinas, Caterina (1998). *Influències de les rondalles en la literatura infantil i juvenil catalana actual (1975-1985)*. Mallorca: Editorial Moll.
- (2007). «Los personajes fantásticos: las brujas, los magos, las hadas», en Gemma Lluch (coord.), *Invención de una tradición literaria: De la narrativa oral a la literatura para niños*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha: 81-108.

LA RESIGINIFICACIÓN DE LA IMAGEN A TRAVÉS DEL PSICOANÁLISIS: EL SUPERYÓ Y EL *ELLO* EN *LOS DETECTIVES SALVAJES*, DE ROBERTO BOLAÑO¹

THE RESIGNIFICATION OF THE IMAGE THROUGH PSYCHOANALYSIS: THE *SUPEREGO* AND THE *ID* IN *THE SAVAGE DETECTIVES*, BY ROBERTO BOLAÑO

FERNANDO VIELBA MAURIZ

Universidad de León

Resumen

Los archivos personales de Roberto Bolaño han ofrecido luz en torno al estudio de su obra, dando pie a nuevas posibilidades interpretativas. En cuanto a *Los detectives salvajes*, uno de los apuntes relaciona los poemas visuales de Cesárea Tinajero con la concepción del *yo* y la identidad planteada por Sigmund Freud. Por tanto, resulta esclarecedor aplicar la segunda tópica freudiana a la novela, de manera que, a través de esa doble lectura, pueda llegarse a nuevas conclusiones sobre la obra.

Palabras clave: Bolaño, Freud, superyó, represión, identidad, transgresión, enigma

Abstract

Roberto Bolaño's personal archives have offered light around the study of his work, giving rise to new interpretive possibilities. Regarding *The Savage Detectives*, one of the notes relates the visual poems of Cesárea Tinajero with the conception of the *id* and identity proposed by Sigmund Freud. Therefore, it is illuminating to apply the second Freudian topic to the novel, so that, through this double reading, new conclusions can be reached about the text.

Key words: Bolaño, Freud, superego, repression, identity, transgression, enigma

El fallecimiento del autor chileno Roberto Bolaño, el 15 de julio de 2003, trajo consigo un incremento exponencial en lo que concierne al estudio y la crítica literaria en torno a su obra. De igual manera, habiendo llegado ya el siglo XXI, y de la mano de la edición –y reedición– de buena parte de su obra, se hicieron públicos algunos

1 Correo-e: fvielm00@estudiantes.unileon.es. Recibido: 18-09-2024. Aceptado: 02-10-2025.

de sus apuntes personales², los cuales se encuentran, en su mayoría, en libretas manuscritas. Estos fragmentos consisten, generalmente, en ideas, documentación, esbozos de personajes y escenas, nombres, dibujos, e incluso reflexiones culturales de su momento (Bolaño 2016 [1998]: 788). Esta serie de documentos resulta de gran interés, por una parte, en tanto que muestran al lector un Bolaño minucioso y cuidadoso al detalle y permiten un acercamiento mayor a su singularidad como escritor, pero, por otra, ofrecen una nueva posibilidad en el estudio de los textos. Es, pues, a través de estas notas personales que se puede realizar una nueva aproximación a la narrativa del autor chileno y, en según qué casos, establecer nuevas líneas de investigación para desentrañar ciertas incógnitas o, en su defecto, llegar a nuevas conclusiones respecto a las mismas.

El ejemplo de *Los detectives salvajes* resulta excepcionalmente interesante, debido a los enigmas visuales que se encuentran en la novela, cuyo sentido no termina de estar del todo claro. Entre ellos, destacan los poemas visuales de Cesárea Tinajero, la misteriosa poeta que rige el viaje que realizan los protagonistas de la obra, encontrados en el único número de la revista *Caborca*, creada por ella misma. Ese poema, de nombre *Sión* se compone a través de tres líneas, una recta, una ondulada y una tercera quebrada. La conclusión que los personajes ofrecen de forma explícita es que la palabra *sión* realmente significa *navegación*, y que el cuadrado que aparece sobre la línea es realmente un barco en el oleaje del mar (2016 [1988]: 516). La excesiva simpleza de este razonamiento, y la posible conexión de este enigma con el resto de los grupos de imágenes de la novela, permiten sospechar la existencia de una segunda interpretación. A su vez, y regresando a los apuntes personales de Bolaño, una de las hojas de sus libretas muestra el ya mencionado poema junto a la siguiente anotación: «navegación: recuerdo de Freud» y la palabra *yo* junto al dibujo en cuestión (2016 [1998]: 798). Si bien la información es vaga, la existencia de esta nota manuscrita permite aseverar que, primero, la interpretación del poema es más compleja de lo que *a priori* afirman los personajes y, segundo, que sería verosímil que la lectura más completa del enigma implique cierta contaminación del pensamiento freudiano.

Se pretende, por lo tanto, a través de la lectura del neurólogo austriaco, optar a una resignificación de esas imágenes de *Los detectives salvajes* y, a su vez, hilar el enigma de los poemas visuales con los motivos principales de la novela, para entender así cómo se ven reflejadas en la novela la represión y la construcción de la identidad de los personajes, todo ello ligado a las tres instancias de la psique freudiana. Se tendrán en cuenta para este estudio, esencialmente, las partes primera y tercera de la novela al completo y los testimonios de Amadeo Salvatierra, de la segunda, es decir, las partes de *Los detectives salvajes* que constituyen, por sí mismas una trama cronológicamente lineal. A su vez, son estos fragmentos los que versan sobre la desaparecida Cesárea Tinajero y la búsqueda ideológica de los poetas, así como plantean de forma explícita la problemática del *yo* y la represión.

2 Todos los documentos personales de *Los detectives salvajes* consultados y utilizados en este trabajo se encuentran en la edición de la novela de Alfaguara.

Previo a entrar en materia, y abordando el poema visual de Cesárea Tinajero, la novela no parece ofrecer en ningún momento indicación alguna sobre cuál puede ser la interpretación correcta del enigma; en palabras de Saucedo Lastra, «la imagen no se subordina a la palabra en esta novela, [...] Es como si la imagen se constituyera en realidad trans-verbal, liberándose así del dominio de la palabra» (Saucedo Lastra, 2009: s/n). La única pista que el texto ofrece es la écfrasis que Arturo Belano y Ulises Lima realizan, afirmando que «el poema es una broma» (Bolaño, 2016 [1998]: 485), teoría que puede descartarse teniendo en cuenta el tono general de la obra, y algunos apuntes posteriores que perfilan levemente un sentido más lógico. De tal forma, y ante la ausencia de explicaciones verosímiles, una posibilidad factible a la hora de entender el poema visual sería la de ahondar en él mediante una clave metaliteraria. Por lo tanto, la progresiva transformación de la línea recta en unos dientes de sierra podría estar simbolizando la derivación del viaje motivo central de la novela, es decir, se trata de una alegoría del conjunto completo de la diégesis del texto. Tanto en un sentido tangible, en un trayecto por un espacio cada vez más caótico y directamente relacionado con la huida de Alberto, el proxeneta, como por el estado psicológico de los protagonistas, la desestabilización de las líneas corresponde al descontrol de la trama y los personajes: «el orden, la continuidad comienzan a descomponerse [...] el amor se transforma en rechazo y en sexo instintivo [...] la ciudad, en el espacio de la desolación [...] y el grupo de los realvisceralistas se disgrega» (2009: s/n); el movimiento de las líneas hace referencia, entonces, tanto al movimiento físico espacio-temporal, como al movimiento mental y psicológico (Candia Cáceres, 2005: 7).

A su vez, esta interpretación del poema como viaje en una doble faceta, bien como trayecto físico o bien cómo alegoría de la búsqueda de la utopía, dota a Cesárea, que es el objetivo y fin de dicha travesía, de la misma doble caracterización. La poeta es un personaje misterioso y Bolaño parece esforzarse en que así sea; Myrna Solotorevsky la define como «indescifrable [...] Respecto de Cesárea, hermeneutemas quedan como blancos irresueltos» (Solotorevsky, 2007: 4). De tal forma, la ausencia de una concreción objetiva y absoluta del personaje contribuye a generar una segunda valoración del mismo como símbolo y alegoría. Es decir, más allá de su papel como individuo, en un plano físico y material, y tomando en cuenta su sentido alegórico, puede interpretarse a la poeta como símbolo de la utopía y la literatura en sí, una literatura idealizada por el Realismo visceral que engloba toda su ideología, o, en palabras de Macarena Areco, «el pasado anterior a la caída, ahora ya no político, sino mítico y literario, de la primera vanguardia» (Areco, 2009: 218).

A continuación, con el objetivo de establecer una base teórica y, como punto de partida, se tendrá en cuenta la división de la psique que Sigmund Freud realiza en *El yo y el ello* (1923), y, a partir de ella, se añadirán progresivamente los aspectos pertinentes de la obra del autor. Como primer marco teórico se observa cómo se establece una primera diferenciación entre lo *consciente* –cc– e *inconsciente* –icc– a partir de lo que Freud entiende como represión. Esta es el «estado en que ellas [las representaciones o procesos anímicos] se encontraban antes de que se las hiciera conscientes» (Freud, 1992 [1923]: 16) y, a su vez, la represión «confluye con el ello, no es más que una

parte del ello» (1992 [1923]: 26). De tal forma, el modelo de lo consciente e inconsciente deviene de lo reprimido, en tanto que es a través de este concepto que se regula. A su vez, Freud plantea una segunda categorización con dos tipos de inconsciente: «Llamamos *preconsciente* a lo latente, que es inconsciente solo descriptivamente, no en el sentido dinámico, y limitamos el nombre *inconsciente* a lo reprimido inconsciente dinámicamente.» (1992 [1923]: 17). Se suma, pues, a la primera dicotomía un tercer término, el de lo *preconsciente* –*prcc*–. Sin embargo, Freud ya había tocado esta cuestión con anterioridad. En *La interpretación de los sueños* (1900), o en el diagrama de su carta número 52 a Wilhelm Fliess del 6 de diciembre de 1896 (1950a [1896]), ya se daba entender que la psique se divide en dos partes, una reprimida, correspondiente a lo *inconsciente*, y una represora, equiparable a lo *consciente* (Strachey, 1992: 5). Dicho de otra forma, podría hablarse de una oposición entre un *inconsciente* y un *yo*.

Posteriormente, y tras numerosas revisiones de la teoría, se hacen tangibles las insuficiencias de esta terminología, por lo que Freud propone tres nuevas entidades en los capítulos II y III de *El yo y el ello*: el *ello*, el *yo* y el *superyó*. El *ello*, originario de Nietzsche, pero extraído directamente de los apuntes de Georg Groddeck, es en la teoría freudiana, según se indica en el prólogo de *El libro del ello*:

[...] un reservorio de energía, de donde proceden las pulsiones de la vida y la destrucción. Es, pues instintual, no organizado, y la ulterior organización de los mismos ha de proceder de su diferenciación por y en el *Yo*. [...] ya no es solo lo reprimido, sino algo con vida propia, capaz de determinar la propia vida del *Yo* (Groddeck, 1981: 20).

Pertenece, entonces, al inconsciente; se conforma por el instinto, y se contrapone al *yo*. Esta segunda instancia, a su vez, y en palabras de Freud, es «la parte del ello alterada por la influencia directa del mundo exterior [...] representante de lo que puede llamarse razón y prudencia» (Freud, 1992 [1923]: 27), y se destaca como punto intermedio y mediador, aunque, al igual que el *ello*, el *yo* también puede ser inconsciente. Por último, el *superyó*, también llamado en ocasiones como el *yo ideal*, aunque la equivalencia entre ambos términos es confusa (Laplanche y Pontalis, 1967: 180), constituye una suerte de devoción a una idealización de uno mismo que se mide continuamente con el *yo real* (1992 [1923]: 10) y, al mismo tiempo, «la herencia del complejo de Edipo» (1992 [1923]: 37), en tanto que, una vez este se desvanece, se produce la génesis del *superyó*. Dicho de otra forma, se forma al interiorizar las exigencias y las prohibiciones derivadas de la figura paternal (Laplanche y Pontalis, 1967: 419). En palabras de María Paulina Mejía, «Freud propone un superyó que es juez y autoridad, el cual promueve la ética en el sujeto» (Mejía, 1998: 1), es decir, hay que hacer especial énfasis en el carácter censor intrínseco al concepto. Se observa, pues, en esta división tripartita de la psique, por una parte, una relación directa con la experiencia externa, así como con la interna, y, por otra, cierto carácter genético-hereditario en lo referido al *superyó*.

A la hora de aplicar estas cuestiones a la novela de Roberto Bolaño, conviene realizar una disyuntiva para encontrar los trasuntos de la teoría freudiana en el texto. En primera instancia, Arturo Belano y Ulises Lima representan una alegoría del poeta latinoamericano, en palabras de María Antonieta Flores: «en el fondo no hay protagonistas [...] es una manera de elaborar narrativamente un concepto y un tema

caro a la posmodernidad: la disolución del sujeto» (Flores, 2002: 93). Por lo tanto, y tomando en cuenta la trama de los dos poetas, se observará cómo se sucede según su perspectiva la represión, bien ideológica, o bien sistémica, y cómo, en consecuencia, se construye su identidad a través del viaje. Por otra parte, y a pesar de las similitudes existentes en lo que respecta a la trama, los personajes de García Madero y Lupe ofrecen una posibilidad de análisis diferente, pues ambos se plantean ajenos a la poesía como institución, pero, sin embargo, sí hacen patente en la novela una relación directa con la sexualidad. Debido a la magnitud de sus tramas y a su protagonismo en la obra, este trabajo se dedicará exclusivamente al análisis de Belano y Lima.

Como punto de partida, la situación de los poetas se hace patente desde el principio de la novela: «A los realvisceralistas nadie les da nada. Ni becas ni espacios en sus revistas ni siquiera invitaciones para ir a presentaciones de libros o recitales.» (2016 [1998]: 143). Es decir, se trata de un estado de precariedad absoluta, lo que se intensifica mediante su adscripción a espacios marginales. Es, pues, el propósito de los poetas «cambiar la poesía latinoamericana» (2016 [1998]: 19) y transgredir un canon literario academicista, idea que será capital posteriormente.

Se puede dilucidar en este contexto, por una parte, un estado de represión y, por otra, un ideal que perseguir. El propio Bolaño, en el *Primer manifiesto infrarrealista*, publicado en 1977, ya evidenciaba la existencia de ese conjunto de ideales utópicos, tanto referidos al ámbito sociopolítico, como a la poesía, y cómo ese mundo idílico era inviable: «soñábamos con la utopía y nos despertábamos gritando» (1977: 12). Por ello, si se entiende el Realismo visceral como el trasunto del Infrarrealismo, resulta factible establecer como parte de esa represión el agotamiento cultural y la literatura academicista del momento, que no constituyen sino una herramienta opresiva más para los poetas.

Aplicando ahora la terminología freudiana, podría afirmarse que el ideal de literatura de los realvisceralistas, tiempo atrás aceptado, fue relegado a una suerte de *Icc*, ya que devino, socialmente, en ese nuevo canon capitaneado por Octavio Paz. Por tanto, confluyen en estos personajes, por una parte, la represión sociopolítica sistemática, y por otra, la consecuente represión psicológica y, de esta manera, un elemento vital para la construcción de la identidad de estos personajes, que es la poesía, queda enterrado. En este estado inicial, se presentan esos valores ideológicos como una suerte de *ello*, pertenecientes al inconsciente e inaccesibles. A su vez, la ausencia de referentes claros y la falta de propiocepción implican un incremento en la enajenación y fragmentación psicológica en el individuo; en cierto sentido, los realvisceralistas están perdidos en una suerte de «vida líquida» (Sánchez Noguera, 2014: 193).³

Posteriormente, en los testimonios de Amadeo Salvatierra, se refuerza esta idea de la represión psicológica y la existencia de un *ello* reprimido. Esto sucede

3 Ese desarrollo del *yo*, en palabras de Lacan, es el *estadio del espejo*; momento en que el sujeto toma conciencia a través de las imágenes de sí mismo (Lacan, 1999 [1966]: 92-99). En el caso de la novela no se trata de un espejo, sino de un sentimiento de realización personal. De todas formas, no existen certezas de que Bolaño haya leído a Lacan o lo haya tenido en cuenta.

concretamente la primera vez que se muestra el poema visual de Tinajero, cuando uno de los dos protagonistas –no se especifica cuál– afirma haber visto ya esas imágenes en su infancia: «dijo que no solo era interesante sino que él ya lo había visto cuando era un escuincle. ¿Cómo?, dije yo. En sueños, dijo el muchacho, no debía tener más de siete años y estaba afiebrado» (Bolaño, 2016 [1998]: 484). Remitiendo a la explicación previa del poema, y rechazando cualquier tipo de carácter premonitorio del personaje, puede interpretarse este fragmento como una representación de la psique de los personajes. El poeta afirma haber visto esas imágenes en un estado febril y, puede suponerse, de vigilia –no de sueño por completo–, y según Freud, «lo característico del estado de vigilia es, según Scheleiermacher, que la actividad mental procede por *conceptos*, no por *imágenes* [...] Gran parte de los sueños es también simplemente pensada o ideada» (Freud, 1966 [1899]: 73). De tal forma, podría aseverarse que ver la imagen es para el poeta un acto de toma conciencia de su estado reprimido, lo que le permite establecer una relación automática entre la marginalidad vista a partir de su situación psicológica en el presente, el poema visual que acaba de observar, y un sueño de la infancia. Se hace patente, pues, a través de estas huellas mnémicas⁴ la existencia de un subconsciente que no solo existe en los protagonistas de la novela, sino que también es un elemento esencial de la diégesis y la construcción de los personajes.

De igual manera, puede hablarse en esta instancia, y continuando con la represión de los poetas y con este capítulo de la obra, de lo *ominoso*, término que plantea una dicotomía, en tanto que hace referencia al mismo tiempo a lo familiar y a lo no familiar: «[...] lo ominoso es aquella variedad de lo terrorífico que se remonta a lo consabido de antiguo, a lo familiar desde hace largo tiempo» (Freud, 1992 [1919]: 220).⁵ El poema es, por tanto, una imagen reconocida en la memoria de la infancia, pero desconocida al mismo tiempo para el poeta. Siguiendo esta explicación, y entendiendo el poema visual no como objeto real, sino como símbolo, se refuerza la significación de las imágenes como búsqueda de la utopía, es decir, como representación de una literatura e ideología de décadas anteriores que se añora y se busca traer al presente, pero también como una literatura idílica que no parece tener cabida en la realidad de los personajes y parece ser irrealizable, es decir, reconocible a la par que irreconocible. A su vez, esto reitera la existencia de esos valores idílicos como parte de un inconsciente reprimido. De igual manera, traer a colación lo ominoso implica referirse a lo terrorífico, ya que este término se refiere también a «lo que provoca ansiedad y confunde temporalmente – pasado, presente y futuro –, lo interno y lo externo [...]» (Bronstein y Seulin, 2020: 40)

4 A pesar de que el concepto de *memoria* en la obra de Freud no queda del todo claro (Laplanche y Pontalis, 1967: 177), una definición de «huella mnémica» que se corresponde a este contexto podría ser la ofrecida por Blanck-Cereijido: «aparecen en la mente, más o menos creíbles, según su vinculación con los deseos, su grado de aceptabilidad, su coherencia. El sujeto olvida hechos esenciales de su propia historia, recuerda en forma distorsionada, incluso ‘evoca’ hechos que nunca ocurrieron» (Blanck-Cereijido, 2006: 46).

5 Etimológicamente, la palabra alemana *unheimlich* implica la negación de *heimlich*, que designa lo conocido, pero, si se acude al tratamiento que hace Freud del término, este puede referirse tanto a lo conocido como a lo desconocido (Rodríguez Benítez, 2021a), de ahí que pueda aplicarse con un carácter dual.

y «el miedo de ver lo prohibido, de lo que está oculto para el yo» (Rodríguez Benítez, 2021b: 61); en el caso del sueño del poeta:

Y cada noche, después de quedarme dormido, aparecía la línea recta. Hasta ahí todo bien. El sueño era casi placentero. Pero poco a poco el panorama empezaba a cambiar y la línea recta se transformaba en línea ondulada. [...] nueve de cada diez días a la línea ondulada la seguía la línea quebrada, y cuando llegaba allí lo más parecido que sentía en el interior de mi cuerpo era como si me rajaran (Bolaño, 2016 [1998]: 515).

Planteado este estado inicial en los protagonistas de la obra, puede aseverarse entonces que el viaje que en *Los detectives salvajes* se muestra, simbólicamente, como una huida de la sociedad canónica y de la opresión sistémica, pero también es un viaje introspectivo, hacia el inconsciente. Se entiende, por ello, que la poeta Cesárea Tinajero funciona, en este sentido, como un símbolo de todos los valores e ideales reprimidos y pertenecientes al inconsciente, por lo que la travesía de la novela constituye un acto de constitución de la identidad del individuo a través de la búsqueda de una utopía.

Consecuentemente, se puede establecer, a partir de las ideas previas y la visión sobre la represión que se muestra en la novela y la trama de la misma, un paralelismo entre una represión psicológica, de índole freudiana, y una segunda faceta estatal creada y fomentada por un sistema político y cultural. Esta cuestión ya ha sido abordada tomando como base la teoría marxista:

[...] lo que tanto Marx como Freud analizaron son lógicas que hacen funcionar tanto el aparato psíquico, como el aparato estatal. Estas lógicas repiten su modo de funcionamiento más allá de los contenidos concretos, históricos, con los cuales en determinado momento, tanto un retoño psíquico como un retoño social operan (Villegas y Talavera, 2015: 42).

Es decir, mediante esta doble lectura de Marx y Freud, se puede reforzar la relación entre estado y psique. De igual manera, se incide en esta publicación en la repetición y la singularidad de las manifestaciones combativas y, por lo tanto, de memoria y olvido (2015: 43), por lo que puede traerse de nuevo a colación el concepto de lo ominoso, pero ahora uniendo directamente las ideas sobre la repetición y la familiaridad con el carácter combativo que comparten Belano y Lima, por una parte, y Cesárea por otra, en tanto que los valores transgresores de la poeta se hacen notar, de nuevo, pero ahora en la nueva generación del Realismo visceral.

En relación con esto, surge la figura del *yo*, que se encuentra en un punto intermedio entre el consciente y el inconsciente. En palabras de Strachey, «discernimos que lo *Icc* no coincide con lo reprimido; sigue siendo correcto que todo reprimido es *Icc*, pero no todo *Icc* es, por serlo, reprimido» (Freud, 1992 [1923]: 19). Es decir, existe dentro del inconsciente algo aparte de lo reprimido, que no es sino el *yo*. A partir de esta idea, y acudiendo a las explicaciones previas sobre las tres partes de la psique, se asevera que el *yo*, a pesar de su faceta inconsciente, también comunica con el exterior:

El *yo* es la parte del *ello* alterada por la influencia directa del mundo exterior [...] Además, se empeña en hacer valer sobre el *ello* el influjo del mundo exterior, así como sus propósitos propios; se afana por remplazar el principio de placer, que rige irrestrictamente en el *ello*, por el principio de realidad. Para el *yo*, la percepción cumple el papel que en el *ello* corresponde a la pulsión. El *yo* es el representante *{repräsentieren}* de lo que puede llamarse razón y prudencia, por oposición al *ello*, que contiene las pasiones (1992 [1923]: 27).

Al respecto, los poetas de *Los detectives salvajes* se encuentran anclados en una suerte de *yo* freudiano, en tanto que esa prudencia de la que habla el austriaco se torna en la novela en alienación. En oposición al sentimiento pasional que encierran Belano y Lima, se encuentra el influjo del mundo exterior, es decir, todo aquello que los protagonistas del texto entienden como opresión. La marginalidad que sufren los poetas, y que deriva de ese exterior, se hará patente en numerosas ocasiones, tanto en sus formas de vida como en sus personalidades. Por ejemplo, en una entrada del diario en la que García Madero habla de los realvisceralistas: «a los muchachos pobres no nos queda otro remedio que la vanguardia literaria» (Bolaño, 2016 [1998]: 144), o cuando se describe la habitación de Ulises Lima:

El habitáculo es pequeño, tres metros de largo por dos y medio de ancho y los libros se acumulan por todas partes. Por la única ventana, diminuta como un ojo de buey, se ven las azoteas vecinas [...]. En el cuarto sólo hay un colchón en el suelo [...]; también hay una mesa minúscula cuya superficie cubre del todo su máquina de escribir y una única silla (2016 [1998]: 34).

Es decir, a través de lo tangible y lo material —y en parte económico—, a saber, la alienación y la pobreza, se mantienen a raya las pulsiones que, en la novela, vienen dadas por la intencionalidad y necesidad de buscar a Cesárea con todo lo que conlleva. Se crea, pues, una dicotomía entre el papel que los poetas habrían de ocupar para ser socialmente aceptados, y la visión de ellos mismos que buscan alcanzar, siendo el objeto mediador entre ambos polos el valor material y económico.

Otra manera de ligar ese carácter marginal con la psique de los realvisceralistas y la constitución de su personalidad se deja entrever en uno de los primeros capítulos de la novela, en la escena en la que Cesárea es mencionada por primera vez: «Lima hizo una aseveración misteriosa. Según él, los actuales real visceralistas caminaban hacia atrás [...]. De espaldas, mirando un punto pero alejándose de él, en línea recta hacia lo desconocido.» (Bolaño, 2016 [1998]: 18). El personaje, mediante una suerte de metáfora, parece describir el estado decadente en que se encuentra el grupo y la imposibilidad de alcanzar la utopía, pues ese futuro idílico que persiguen cada vez es más lejano. Se conforma a partir de esta sentencia una esencia-cuerpo freudiana, en tanto que el dolor permite al individuo tomar conciencia de sí mismo (Freud, 1992 [1923]: 27), o, en terminología de la novela, la necesidad creciente de territorialidad y valores a los que adscribirse dan pie a la búsqueda de Cesárea y todo lo que ella representa; la situación negativa y precaria de los poetas, de esta manera, implica su conciencia de sí mismos y su movimiento.

Esta conceptualización del dolor como motor de la conciencia de uno mismo se plantea también en el primer volumen de *La interpretación de los sueños*, cuando Freud habla de los «sueños de comodidad».⁶ El autor narra una noche en la que tenía sed y soñó beber agua salada, lo que le hizo despertar y levantarse para coger un vaso de agua (Freud, 1966 [1899]: 161), es decir, esa realización psicológica de la necesidad

6 Otra posible traducción para el término alemán *Bequemlichkeitstraum* es «sueño de conveniencia», que, en el contexto que aquí se maneja, quizás sea un poco más acertada; si bien Freud no habla en este capítulo de *La interpretación de los sueños* de dolor como tal, sí explica la existencia de una necesidad o de algo que no está del todo bien.

es la que mueve al individuo a movilizarse en la realidad: «Siendo su exclusivo propósito el de realizar un deseo, puede mostrarse absolutamente egoísta» (1966 [1899]: 161). En contraposición, y previo a este sueño, el neurólogo austriaco afirma haber experimentado un sueño similar, pero ahora bebiendo agua potable, lo que le permitió continuar su descanso (1966 [1899]: 160). A través de tan simple ejemplo, puede realizarse una correspondencia entre la teoría onírica y el *yo*: se relata, en ambos casos, la confrontación entre cumplir con un deber —en este caso biológico, que es beber agua—, o dejarse llevar por el placer instantáneo de seguir durmiendo. En *Los detectives salvajes*, este conflicto es perfectamente visible, una vez más, en forma de la alienación y su consecuente actitud contestataria reflejada en el viaje, en tanto que este es un símbolo de ruptura y, si se acude de nuevo al sueño del poema de Cesárea Tinajero, ambos textos encajan. El poeta siente, en su sueño, la necesidad de movilización y transgresión: primero, como si de un vaso de agua potable se tratara, observa la línea recta y el sueño es, en sus palabras, placentero; tras ello, las ondulaciones y la línea quebrada, similar al agua salada, provocan el malestar y su consecuente despertar, como si de una señal o un llamamiento a actuar se tratara.

La tercera de las caras de la psique freudiana, la del *superyó*, es probablemente la más compleja de las tres y la que más problemas puede dar a la hora de ser relacionada con la novela de Roberto Bolaño. Como se adelantó páginas atrás, la constitución del *yo* ideal viene directamente ligada con una figura de autoridad, generalmente representada por el padre, y, consecuentemente, con el denominado complejo de Edipo. Al respecto, y como punto de partida, entra en escena el concepto de *identificación*, desarrollado en *Psicología de las masas y análisis del yo*, el cual se entiende como la «más temprana exteriorización de una ligazón afectiva con otra persona» (1992 [1921]: 99) y, a su vez, como la idealización de la figura del padre; el individuo quiere «crecer y ser como él, hacer sus veces en todos los terrenos» (1992 [1921]: 99) y »pretende conformar al propio *yo* análogamente al otro tomado como modelo» (Arasanz, 2019: 1). El trasunto del padre en *Los detectives salvajes* resulta ambiguo, pues, no puede asociarse de forma directa con ningún personaje de la obra. Sin embargo, sí que se establece constantemente una figura de autoridad en el plano literario a lo largo de toda la novela, quien no es otro que el poeta Octavio Paz y se presenta en el texto como una suerte de «padre rechazado» (Sepúlveda, 2008: 6) o «padre al que hay que asesinar» (Areco, 2009: 220).

La tesis que plantea a Paz como padre de los real visceralistas resulta, como mínimo, confusa, sobre todo teniendo en cuenta que se muestra explícitamente como alguien vilipendiado desde el principio de la novela: «El único poeta mexicano que sabe de memoria estas cosas es Octavio Paz (*nuestro gran enemigo*) » (Bolaño, 2016 [1998]: 14), pues es el mayor representante de la literatura academicista y de un sistema rechazado por los poetas. A pesar de este estatus inicial que se le da al autor mexicano en la novela, cabe destacar ciertos momentos en los que los personajes parecen mostrar, de manera sutil, e incluso encubierta, cierta admiración por Paz, por lo que, probablemente, el desdén hacia el autor mexicano pueda interpretarse como síntoma

de la polarización cultural, y no como un odio irracional.⁷ Por ejemplo, la entrada del diario del 23 de noviembre relata cómo los realvisceralistas acuden a una conferencia de Octavio Paz y, lejos de darse a entender el desprecio hacia el autor, los poetas parecen haber mostrado interés al respecto: en palabras de García Madero, «para colmo, según ellos, yo no había entendido nada de la conferencia de Octavio Paz» (2016 [1998]: 109), es decir, el narrador parece ser el único que realmente no tiene interés por el autor mexicano. Por otra parte, si hay algo que se reitera en la figura del poeta mexicano, es el valor que representa su figura y el poder, tanto social como económico, que tiene. Amadeo Salvatierra afirma lo siguiente: «me gano la vida escribiendo, muchachos, les dije, en este país de la chingada Octavio Paz y yo somos los únicos que nos ganamos la vida de esa manera» (2016 [1998]: 255), y Lisandro Morales: «Octavio es Octavio, hay lujo que los demás no nos podemos permitir» (2016 [1998]: 262). Puede entenderse, por tanto, que en paralelo al desdén y rechazo que los realvisceralistas muestran hacia Octavio Paz, la novela da a entender sucintamente la existencia de cierta envidia, o incluso admiración, si bien no directamente a la creación literaria del poeta en sí, pero sí al papel que esta ocupa en la sociedad y al que ellos querrían optar. Se plantea, pues, una dicotomía entre «el bando de los poetas campesinos o el bando de Octavio Paz» (2016 [1998]: 453) y, consecuentemente, una contraposición entre el estatus de Paz y la marginalidad que representan los realvisceralistas, la cual presenta una jerarquía claramente marcada y un deducible afán de los poetas por escalar en ella.

Encajan, entonces, con este personaje las dos facetas que Freud expone sobre la identificación: por una parte, la idealización, aunque quizá esta no vaya ligada a la persona en sí, sino a lo que ha logrado y representa, y, por otra, la hostilidad; en palabras de Freud, el individuo siente que «le significa un estorbo [...] su identificación con él cobra entonces una tonalidad hostil, y pasa a ser idéntica al deseo de sustituir al padre» (Freud, 1992 [1921]: 99). El único aspecto de este paralelismo que parece no cuadrar es la figura de la madre a la que Freud hace referencia en todo momento, papel que podría atribuirse a Cesárea, aunque esto carecería de lógica al no existir relación alguna entre Octavio Paz y la poeta. De tal forma, y para encajar esta pieza en su lugar, conviene recuperar el papel simbólico de Cesárea en la novela, pues esta representa desde el principio la concepción que los realvisceralistas tienen sobre la literatura y la poesía, así como la idealización de la misma. Es decir, rescatando alguna de las ideas previas, se entiende el personaje de Cesárea Tinajero desde una doble perspectiva: por una parte, como persona, poeta e individuo presente en la diégesis, y, por otra, como alegoría y metáfora. Al constar de estas dos interpretaciones del personaje, sí resulta factible encajarlo en el esquema freudiano del complejo de Edipo.

Volviendo a *Psicología de las masas y análisis del yo*, se explica cómo, paralelamente a la admiración surgida hacia la figura del padre, se da hacia la madre una suerte de investidura sexual de objeto (1992 [1921]: 99). Este breve apunte introductorio de la figura maternal puede aplicarse en *Los detectives salvajes*, y en el personaje de Cesárea,

7 Esos ápices de admiración pueden encontrarse dichos por el propio Roberto Bolaño, quien, en una de sus entrevistas, afirma lo siguiente: «Nosotros detestábamos a Octavio Paz, pero [...] es un gran poeta [...] y es uno de los ensayistas más lúcidos de nuestra lengua» (Bolaño, 1999).

tomando en cuenta la relación que Bolaño, así como esta novela, establece entre la literatura y la sexualidad. En «Literatura + enfermedad = enfermedad», afirma lo siguiente:

En medio de un desierto de aburrimiento, un oasis de horror. No hay diagnóstico más lúcido para expresar la enfermedad del hombre moderno. [...] En un oasis uno puede beber, comer, curarse las heridas, descansar, pero si el oasis es de horror, si sólo existen oasis de horror, el viajero podrá confirmar, esta vez de forma fehaciente, que la carne es triste, [...] Hoy, todo parece indicar que sólo existen oasis de horror o que la deriva de todo oasis es hacia el horror (Bolaño, 2003: 151-152).

Y, como respuesta a estas decadentes palabras, «¿Que lo único que quedaba era viajar? ¿Que follar y leer, a la postre, resultaba aburrido, y que viajar era la única salida?» (2003: 145) y continúa afirmando que el sexo y la literatura son los únicos medios para afrontar la derrota (2003: 145). Es decir, Bolaño conforma una triada entre sexo, literatura y viaje. Enfocando las dos primeras, las relaciona en tanto que son dos actos «que implican que salgamos de nosotros al encuentro del Otro» (Rodríguez, 2014: 50).⁸ De la misma forma, García Madero relata en su diario su evolución personal a través del incremento en su creación literaria y su despertar sexual con varias mujeres, como sucede por ejemplo en la entrada del 11 de diciembre «Antes no tenía tiempo para nada, ahora tengo tiempo para todo. [...] ahora me desplazo a pie, leo mucho, escribo mucho y hago el amor cada día» (Bolaño, 2016 [1998]: 132). A su vez, la relación de la creación literaria y el sexo con el viaje se realiza a través de la ruptura; como se ha adelantado previamente, los tres actos se llevan a cabo con un propósito transgresor⁹, «los realvisceralistas realizan un viaje por las variadas posibilidades del erotismo y, en consecuencia, quiebran el tabú» (Candia Cáceres, 2013: 40). Se observa, entonces, cómo de los tres elementos de esta intersección, los motivos del viaje y de la literatura precipitan explícitamente en Cesárea Tinajero, ya que son ella y sus poemas los objetivos de la búsqueda de los poetas, a la par que son sinónimo de ruptura. Por otro lado, el tema del sexo se hace patente de forma secundaria, pero notable, ya que, de la misma manera que Cesárea representa la ruptura de lo establecido, el sexo se usa en la novela como elemento transgresor de lo canónico. Un ejemplo de esto se da en el encuentro sexual entre Arturo Belano y Simone Darrieux, mujer que abiertamente disfruta del sadomasoquismo. En esta escena, siendo Belano incapaz de lograr una erección, no es hasta que las prácticas sexuales comienzan a tornarse atípicas que la relación comienza a funcionar:

[...] y en ese momento, no sé por qué, a mí se me ocurrió decirle que se metiera a la cama, que se pusiera encima de mí y que me diera golpecitos en las mejillas o en el culo, y él me miró y dijo yo soy incapaz de hacer eso, Simone, y luego se corrigió y dijo: también soy incapaz de eso, Simone, pero yo le digo venga, valor, métete en la cama, y él se metió, me di la vuelta y levanté las nalgas y le dije: empieza a pegarme poco a poco, haz cuenta de que esto es un juego, y él me dio mi primer

8 La interpretación que doy a estas palabras la relaciono directamente con la alienación, en tanto que literatura y sexo se plantean, ya no solo como ruptura a nivel sistémico, sino también en el ámbito psicológico y unipersonal.

9 El enfoque del sexo como herramienta transgresora ya había sido planteado con anterioridad. Para profundizar más, remito a Bataille, G. (1985), para quien es relevante la vinculación entre erotismo y violencia, lo que puede aplicarse también a la novela, sobre todo teniendo en cuenta el carácter transgresor que toma la violencia en su faceta sistémica en *Los detectives salvajes*.

azote y yo hundí la cabeza en la cama, no he leído a Rigaut, le dije, ni a Max Jacob, ni a los pesados de Banville, Baudelaire [...] pero sí que he leído al Marqués de Sade. [...] Los golpes en el culo cada vez los daba con mayor convicción. ¿Qué has leído del Marqués de Sade? La filosofía en el tocador, dije yo [...] ¿Y Los 120 días de Sodoma? Claro que sí. Para entonces estaba húmeda y gimiendo y la verga de Arturo enhiesta como un palo, así que me volví, me abrí de piernas y le dije que me la metiera (Bolaño, 2016 [1998]: 288-289).

Es decir, el sexo para los poetas requiere de ese carácter rupturista para poder llevarse a cabo. Por lo tanto, y siendo la transgresión el punto de asociación de estos tres conceptos, el hecho de que la poeta sea el pilar fundamental del viaje y de la literatura en *Los detectives salvajes* invita a vincularla también con la sexualidad. Al respecto, *El malestar de la cultura* contiene algunos apuntes que permiten, de nuevo, dirigir lo dicho al neurólogo austriaco. La cultura, según él, se configura como limitante y represiva, en tanto que limita las relaciones humanas y las pulsiones sexuales (Freud, 1981 [1930]: 31-34).

En cuanto a la poeta, si bien en ningún momento se hace manifiesto de ninguna vivencia sexual de Cesárea ni se la relaciona con ello directamente, el punto de unión se halla, de nuevo, en Freud. Según él, el primer objeto de atracción sexual se halla en uno de los progenitores (1992 [1921]: 105), en este caso, entendiendo a la idealización de Cesárea como la figura de la madre, y continúa diciendo que las «[...] aspiraciones “sensuales” se conservan en el inconsciente con mayor o menor intensidad, de manera que, en cierto sentido, la corriente originaria persiste en toda su plenitud» (1992 [1921]: 105). Es decir, esa atracción y esos sentimientos permanecen inherentemente en el individuo. De tal forma, y debido a la simbología transgresora que plantea Cesárea, se entiende que los realvisceralistas busquen ese mismo sentido en el resto de los ámbitos de su vida; el amor, casi primitivo y maternal, que los poetas sienten por Tinajero, al no poder realizarse en su plenitud a través de ella, bien por su desaparición o bien por su posterior muerte, se extraña a través del resto de los motivos de la novela. La literatura, el sexo y el viaje son temas primordiales en *Los detectives salvajes* y toman siempre ese carácter transgresor a través de la mirada de los poetas realvisceralistas, pues es el medio en el que se hacen tangibles sus aspiraciones edípicas.

Planteados los dos pilares principales del complejo de Edipo, cabe continuar la explicación con el desenlace del mismo. Freud sugiere lo siguiente:

Con la demolición del complejo de Edipo tiene que ser resignada la investidura de objeto de la madre. Puede tener dos diversos reemplazos: o bien una identificación con la madre, o un refuerzo de la identificación padre. Solemos considerar este último desenlace como el más normal; permite retener en cierta medida el vínculo tierno con la madre (1992 [1923]: 34).

Puede extraerse de este párrafo, primero, que con la disruptión del principio de Edipo desaparece la investidura de objeto que se fijó con anterioridad sobre la madre, es decir, desaparece la libido puesta sobre su figura. Por ende, se dan dos posibilidades: por una parte, que suceda con la madre un proceso de identificación similar al que hubo tiempo atrás con el padre o, por otro lado, que se incremente la identificación previa con el padre.

El reflejo de esta interrupción en la novela se muestra a través de varias escenas clave. Cerca del final de «III. Los desiertos de Sonora (1976)», los protagonistas encuentran a Cesárea en Villaviciosa, suceso que conlleva inevitablemente la desvirtuación de la imagen de la poeta. Según el diario de García Madero: «Cesárea no tenía nada de poética. Parecía una roca o un elefante. Sus nalgas eran enormes y se movían al ritmo que sus brazos, dos troncos de roble, imprimían al restregado y enjuagado de la ropa» (Bolaño, 2016 [1998]: 775). Este suceso trae consigo la desmitificación del personaje, algo que se incrementará en el momento de su muerte. El fallecimiento de Cesárea implica para los poetas la necesidad de exiliarse y huir de México, o, en otras palabras, de abandonar su ideario y la posibilidad de la utopía del realvisceralismo, pues, según se expresa en la novela, tras estos hechos los únicos realvisceralistas que quedan en México son Lupe y García Madero (2016 [1998]: 780). Entonces, teniendo en cuenta los planteamientos de páginas atrás, resulta factible aseverar que la aparición y consiguiente muerte de Cesárea implique la resignación y decepción para Belano y Lima: la obligación de abandonar su búsqueda utópica y de exiliarse no es sino la realización de la pérdida de la ideología que la poeta representaba; con su muerte, no quedan valores por los que luchar y, por tanto, la investidura depositada sobre ella se desvanece.

Llegado este punto, y entendido el *superyó* como la herencia del complejo de Edipo, Freud habla sobre el sometimiento y la añoranza, los cuales se hacen patentes a través de una conciencia moral, es decir, una suerte de censura que se muestra a través de la religión, la moral o el sentir social (Freud, 1992 [1923]: 38). Acudiendo a las palabras del autor austriaco, este habla sobre un *sentimiento de culpa* a través de, principalmente, la religión:

Como formación sustitutiva de la añoranza del padre, contiene el germen a partir del cual se formaron todas las religiones. El juicio acerca de la propia insuficiencia en la comparación del yo con su ideal da por resultado el sentir religioso de la humillación, que el creyente invoca en su añoranza. En el posterior circuito del desarrollo, maestros y autoridades, fueron retomando el papel del padre; sus mandatos y prohibiciones han permanecido vigentes en el ideal del yo (Freud, 1992 [1923]: 38).

Lo que puede extraerse de este fragmento, aplicado a *Los detectives salvajes*, es que el surgimiento de esta conciencia superyoica moralizante se presenta como un acto de censura limitante para los personajes. Es visible, pues, a lo largo de «II. Los detectives salvajes (1976-1996)» la imagen, cada vez más desencantada y estancada de estos dos personajes, ya no solo en el sentido literal y material, sino también en lo que respecta a la literatura, que es, en esencia, el símbolo de la transgresión. El testimonio de Ernesto Grajales, que es cronológicamente el último de la novela y es, por tanto, el último testimonio que se ofrece sobre los personajes, deja ver el estado final del grupo realvisceralista y cómo se ha perdido en casi todos ellos el valor de la escritura:

[...] Jacinto Requena, por ejemplo, ahora hace crítica de cine y gestiona el cine-club de Pachuca. [...] María Font vive en el DF. Escribe, pero no publica. Ernesto San Epifanio murió. Xóchitl García trabaja en revistas y suplementos dominicales de la prensa capitalina. Me parece que ya no escribe poesía. Rafael Barrios desapareció en los Estados Unidos. Angélica Font publicó hace poco su segundo libro de poesía, [...] Piel Divina murió. Pancho Rodríguez murió. Emma Méndez se suicidó. Moctezuma Rodríguez anda metido en política. Dicen que Felipe Müller sigue en Barcelona, de vez en cuando

los cuates de por acá le publican algún poema. Ulises Lima sigue viviendo en el DF. [...] De Arturo Belano no sé nada (2016 [1998]: 708-709).

Es significativo que, al mencionar a Ulises Lima y a Arturo Belano, no se clarifique nada al respecto de su faceta literaria. Se evidencia así cómo, progresivamente, los resquicios que pudieran quedar en los personajes de lo que tiempo atrás Cesárea predicó se han ido perdiendo. De igual manera, se mencionará en numerosas ocasiones que ambos protagonistas se ven relegados, en los años posteriores al viaje por los desiertos de Sonora, a una vida precaria desprovista de cualquier tipo de posibilidad de transgresión real, a la vez que más cercana al canon de una sociedad capitalista a través de oficios precarios y alienantes:

Arturo Belano es, según los diversos narradores, vigilante nocturno de un camping, lavaplatos en un restaurante, escritor de novelas, reseñista en una revista menor, periodista free lance. Ulises Lima, por su parte, generalmente no tiene trabajo, aunque logra ser por un tiempo pescador en Francia, empleado en una fábrica de aceite y camarero de un hotel en Israel, atracador en Viena, intelectual literario en Nicaragua, nuevamente vendedor de marihuana en México, etc. Así, es interesante notar que Belano y Lima nunca se muestran especialmente entregados a ninguno de los trabajos que logran tener, ni siquiera los que tienen que ver con literatura (Sánchez Noguera, 2014: 209).

Ahora bien, al respecto de la aparición del *superyó*, y con ello el establecimiento de las tres caras de la psique, Freud deja entrever en sus textos la necesidad de un equilibrio entre ellas. Ante la posible ausencia de esa consonancia, y con el predominio del *superyó* y el incremento del sentimiento de culpa, se posibilita la aparición de afecciones como la melancolía o la histeria (Freud, 1992 [1923]: 52-53).¹⁰ Este parece ser el caso de Belano y Lima en la novela, en tanto que esa superposición del ideal del yo toma el control y los lleva a situaciones desfavorables en ambos casos. Para observar y demostrar tal afirmación, ha de acudirse al final de la diégesis de *Los detectives salvajes*, es decir, a los últimos testimonios de la segunda parte de la novela, los cuales coinciden con las últimas fechas, cronológicamente hablando, en las que queda constancia de los protagonistas. De tal forma, se cierra tanto la teoría freudiana del complejo de Edipo como la trama cronológica de la obra de Roberto Bolaño.

Por una parte, Belano viaja a África con el aparente propósito de suicidarse o, según el testimonio de Jacobo Urenda, «tener una muerte bonita, una muerte fuera de lo normal, una imbecilidad de ese estilo [...]» (Bolaño, 2016 [1998]: 680). Este acto final del personaje puede entenderse con dos sentidos diferentes. Primero, es claramente un último resquicio ideológico y un último intento de acto transgresor y de escapismo; incluso llegado el momento de su muerte, Arturo Belano pretende ser rupturista y combativo, esta vez mediante su participación en una guerra civil.¹¹ En contraposición, Urenda describe al poeta como alguien «fuera de este mundo» (2016 [1998]: 696), por lo que, de la mano de una primera interpretación que muestra esta suerte de suicidio

10 Al respecto, conviene tener en cuenta los estudios sobre la histeria a partir de la segunda mitad del siglo XX, pues esta actualmente no se reconoce como una enfermedad y sus diagnósticos se han fragmentando (Slater, 1965).

11 Visto en esta misma clave, el suicidio, en este caso de índole sacrificial, puede intuirse como un acto de identificación con la madre (en este caso, Cesárea), lo que correspondería sin duda a uno de los posibles desenlaces del complejo de Edipo que se anticipó páginas atrás.

como una imitación de Cesárea, también puede ser verosímil interpretar los actos del poeta desde una perspectiva médica y afirmar que su estado psicológico no es óptimo.

Por otro lado, la vida de Ulises Lima no deriva en el sacrificio o la muerte, sino en la resignación. Cerca del final de «II. Los detectives salvajes (1976-1996)», concretamente en 1995, el poeta se cruza en diversas ocasiones con Octavio Paz, a lo largo de varios días, hasta que, gracias a la intervención de la secretaria de Paz, Clara Cabeza, los dos escritores se encuentran y tienen una «conversación distendida, serena, tolerante» (2016 [1998]: 657).¹² De igual manera a lo sucedido con Belano, y si se tiene en cuenta que Lima, en este punto de su vida, se encuentra en un estado de ostracismo y drogadicción, puede interpretarse su encuentro con el poeta mexicano como una conclusión a su trama.

A pesar de las notables diferencias entre los desenlaces de cada uno de los protagonistas de *Los detectives salvajes*, pueden discernirse algunas similitudes, sobre todo si se mantiene de fondo la teoría freudiana. Si bien la novela no ofrece la información requerida para un correcto diagnóstico, sí que puede intuirse cierto carácter depresivo en la personalidad de ambos personajes y sus actitudes –entre otras cosas, el consumo de sustancias–. En ese sentido, son interesantes los apuntes de Roberto Bertholet, que aborda la depresión desde el psicoanálisis y alude al «sacrificio de goce impuesto por el superyó y aceptado por el yo» (Bertholet, 2012: 90) al referirse al origen de esta enfermedad, o las palabras del propio Freud en *Psicología de las masas*, al analizar la sintomatología de la melancolía:

El análisis de la melancolía, afección que cuenta entre sus ocasionamientos más llamativos la pérdida real o afectiva del objeto amado, nos ha proporcionado otro ejemplo de esa introyección del objeto. Rasgo principal de estos casos es la cruel denigración de sí del yo, unida a una implacable autocritica y unos amargos autorreproches [...]. Como he dicho en otro lugar, la sombra del objeto ha caído sobre el yo. La introyección del objeto es aquí de una evidencia innegable (Freud, 1992 [1921]: 103).

Es decir, en ambos casos, a partir de la pérdida del objeto, en la novela la muerte de Cesárea, se llega a una situación de denigración y autorreproche. Arturo Belano realiza este acto de autoflagelación mediante el sacrificio y la muerte, mientras que Ulises Lima opta por la rendición ante Octavio Paz. En ambos casos se trata de un abandono y una aceptación de la imposibilidad del paraíso y, consecuentemente, de la asimilación del *superyó*, que, en terminología de la novela, remite a la disolución del grupo realvisceralista y la rendición ideológica.

Llegado a este punto, tras haber comprobado la relación entre la teoría freudiana y la diégesis de *Los detectives salvajes*, y cómo los diferentes elementos de la segunda tópica de Freud pueden aplicarse, en mayor o menor medida, a la novela, es momento de consolidar todo lo visto en el poema de Cesárea Tinajero. Reiterando lo dicho al inicio de este trabajo, y, en primer lugar, observar el poema visual en una clave metaliteraria permite dilucidar el transcurso de la trama, de manera simbólica, a

12 De forma similar a lo visto en Belano, ahora se trata de un incremento en la identificación con la figura del padre que, recordemos, venía representada en la novela por Octavio Paz y la literatura académica.

través de las tres líneas. Partiendo de ello, probablemente, la clave para establecer de forma lógica esta relación sea el sueño de uno de los poetas, en el cual las imágenes del poema se materializan como contenido onírico; es a partir de este punto que puede aseverarse la presencia del ámbito psicológico en la novela y su conexión directa con las tres líneas. Estas líneas, a su vez, simbolizan de forma clara la transición de la calma –recta– al caos –quebrada–. Ahora bien, partiendo de entender las imágenes como alegoría del viaje, la utopía y todo lo que conlleva, es necesario realizar una nueva abstracción con el concepto tomando en cuenta la alusión al monte Sion que los personajes comentan a partir del nombre del poema, *Sión*. Esta localización es descrita en la Biblia como el monte que «no se mueve, sino que permanece para siempre» (Reina-Valera, 2009 [1960]: 1019), y, Sion, como «la ciudad de Dios» (2009 [1960]: 932), lo que resulta fácilmente asociable a la primera línea, recta, en tanto que es constante y, al mismo tiempo, y como se venía adelantando, representativa del paraíso y la utopía. Las siguientes líneas son interpretables, consecuentemente, como el trastocamiento de ese paraíso y el eventual caos. La ordenación vertical, según el relato bíblico, sería la siguiente: destrucción → caos → calma → regeneración, pero se invierte en la novela, de manera que ese hipotético paraíso bíblico –referido a la calma– es el punto de partida del que se trasciende hacia lo caótico, dando como posible interpretación que el mensaje final de *Los detectives salvajes* sea que no existe la utopía (Saucedo Lastra, 2009: s/n).

Añadir la caracterización bíblica a los poemas da pie a rotar y reordenar las imágenes, es decir, abre la posibilidad de una nueva écfrasis. Curiosamente, al realizar este mismo análisis de la obra, pero ahora mediante una perspectiva freudiana, se observa cómo se retoma la ordenación tradicional. Para alcanzar esta idea es necesario cambiar las tornas, de manera que el poema visual no se entienda como un acto retrospectivo, sino prospectivo; no se interpreta la imagen como un resumen de todo lo ocurrido en la obra, que es lo que se venía afirmando previamente, sino como una suerte de mensaje por parte de Cesárea hacia su receptor, que en este caso son los poetas, para incitarlos a movilizarse. Partiendo de la pausa de la línea recta, los protagonistas persiguen seguir los pasos marcados por la poeta mexicana hacia el desorden de las líneas quebradas. Por lo tanto, y a diferencia de lo ya propuesto por la crítica, tiene que entenderse la utopía para los realvisceralistas de una manera diferente; el paraíso no radica en la calma, sino en lo anárquico y lo rupturista, mientras que la linealidad se corresponde a la perdida del mundo ideal, la alienación y la inclusión forzada en el paradigma normativo social. Por ello, sí puede remitirse nuevamente a la ordenación bíblica, en tanto que la utopía es el objeto último del viaje, pero no entendido en una clave tradicional, sino todo lo contrario. De tal forma, los conceptos de caos y calma aparecen subvertidos para Bolaño, de manera que el primero de estos se requiere para realizar esa introspección hacia lo reprimido, y el segundo corresponde a la conciencia superyóica censora de la que hablaba Freud.

Aun aclarado el propósito del poema, y a pesar de haber establecido el contenido de la sucesión de imágenes, cabe preguntarse por la ausencia o la necesidad de una cuarta línea, que, siguiendo lo dicho en el grueso principal de este trabajo, habría de

ser equivalente a la primera, es decir, recta. Como se planteó previamente, el viaje de los realvisceralistas comienza anclado a la ciudad y la sociedad capitalista en la que los personajes viven y, en un sentido similar, finaliza con el fracaso de todos sus intentos por rescatar el pensamiento de la poeta perdida. Es decir, puede afirmarse la vuelta al mismo punto de partida. A raíz de esto ha de hablarse de la existencia de una estructura circular en la novela y, consecuentemente, de una historia cíclica o una suerte de eterno retorno, en tanto que Belano y Lima son los continuadores del Realismo visceral primigenio (Mora, 2011: 175).¹³ La futilidad de los esfuerzos de los poetas puede consolidarse acudiendo de nuevo a Freud, quien afirma en *Psicología de las masas y análisis del yo* que «el individuo resigna su ideal del yo y lo permuta por el ideal de la masa» (Freud, 1992 [1921]: 122). Esto es, en el lenguaje geométrico de Cesárea, el fin del ciclo y el regreso a la línea recta y, en conjunto, la reiteración del fracaso y la inexistencia de la utopía.

Como conclusiones a este trabajo, en primer lugar, las coincidencias señaladas entre ambos autores, así como la presencia del pensamiento freudiano en *Los detectives salvajes*, permiten aseverar casi sin duda que Bolaño se vio influenciado de manera notable por la obra de Freud, o al menos por parte de su ideario. Por lo tanto, puede entenderse que la mención del neurólogo en sus apuntes personales no es una mera casualidad. Es observable en la novela, a su vez, la aplicación de motivos como la represión en sus diferentes formas; la dualidad entre lo consciente y lo inconsciente, y las figuras simbólicas del padre y la madre, a través de los personajes de Cesárea Tinajero y Octavio Paz. Por otra parte, la literatura se hace notar como tema principal de la obra en todo momento, articulando el relato como obsesión y conflicto, al mismo tiempo que toma el papel de punto de enlace entre todos los temas del texto y las ideas del psicoanálisis freudiano.

Si bien sería arriesgado afirmar que la segunda tópica de Freud rige por completo la diégesis de *Los detectives salvajes*, su influencia en el texto del autor chileno es indudable. De igual manera, traer a colación esta probable inspiración de Bolaño permite resignificar las imágenes de la novela y ofrecer una interpretación un poco diferente a los enigmas que conllevan, descartando, como mínimo, la clave humorística que pudo haber sido barajada en un principio. Se trae a colación en este trabajo, para ello, la dimensión simbólica de la novela, tomando aquí una perspectiva previamente no explorada, la psicoanalítica, y buscando de esa manera una nueva vía de interpretación. La posibilidad de enmarcar *Los detectives salvajes* entre la pura literatura y el psicoanálisis permite abrir un nuevo campo hermenéutico en lo referido al texto de Bolaño y sus vacíos argumentales, al mismo tiempo que permite completar una más de las muchas capas de interpretación que ofrece la novela.

De tal forma, y aún lejos de cerrar por completo todas las dudas que rodean esta obra, se puede, a través de la lectura de ciertas obras de Sigmund Freud, poner otro

13 Se muestra, en cierto punto de la novela, que los realvisceralistas pretendieron incluso imitar la revista *Caborca*. Sobre el diseño de su portada, realizado por Quim Font, se dice lo siguiente: «éste es el anagrama de la publicación. Una serpiente [...] se mordía la cola con expresión golosa y sufriente, los ojos clavados como alfileres en el hipotético lector.» (Bolaño, 2016 [1998]: 101).

grano de arena en el estudio de la narrativa de un autor del calibre de Roberto Bolaño y franquear los cuestionamientos que siguen incumbiendo al texto o, como mínimo, complementar las explicaciones ya ofrecidas. De la misma manera, lo visto en este trabajo enfatiza la relevancia que los apuntes personales de Bolaño pueden tener para comprender por completo su literatura. Así, y accediendo a dichos documentos, se abre un nuevo horizonte interpretativo en la narrativa del autor y la oportunidad de resignificar muchas de las tesis en torno a su obra.

BIBLIOGRAFÍA

- Arasanz, Dolors (2019): «La identificación en Freud y el retorno de Lacan», *NODVS*, num. 55. Disponible en: <https://www.scb-icf.net/nodus/contingut/article.php?art=688&rev=74&pub=1> [Fecha de consulta: 15/07/2024]
- Areco, Macarena (2009): «Las ciudades, los tiempos, las trayectorias y los géneros de *Los detectives salvajes*», *Anales de literatura chilena*, núm. 11, pp. 213-225. URL: <https://ojs.uc.cl/index.php/alch/article/view/32805/25387>
- Blanck-Cereijido, Fanny (2006): «La memoria en el diván», *Acta poét*, vol. 27, núm. 2, pp. 43-63. URL: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-30822006000200003&lng=es&nrm=iso
- Bolaño, Roberto (1999): «La belleza de pensar / Entrevistado por Cristián Warnken», *La belleza de pensar*. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=4opmK0SO-J8&t=3278s> [Fecha de consulta: 7/6/2024]
- (2003): *El gaucho insufrible*. Barcelona, Anagrama.
- (2016 [1998]): *Los detectives salvajes*. Madrid, Alfaguara.
- (2019): *A la intemperie*. Madrid, Alfaguara.
- Bronstein, Catalina y Seulin, Christian (2020): *On Freud's "The Uncanny"*. Abingdon, Routledge.
- Candia Cáceres, Alexis (2005): «Tres: Arturo Belano, Santa Teresa y Sión. Palimpsesto total en la obra de Roberto Bolaño», *Espéculo: Revista de estudios literarios*, núm. 31. URL: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1433390>
- (2013): «Las mil formas de Venus en Los detectives salvajes: "anarquía erótica" en los desiertos de Sonora», *Revista chilena de literatura*, núm. 83, pp. 35-60. DOI: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22952013000100002>
- Groddeck, Georg (1981): *El libro del ello*. Madrid, Taurus.
- De Mora, Carmen (2011): «En torno a los detectives salvajes», *América sin nombre*, núm. 16, pp. 171-180. DOI: <http://dx.doi.org/10.14198/AMESN2011.16.17>
- Flores, María Antonieta (2002): «Notas sobre *Los detectives salvajes*», en Celina Mazoni (ed.), *Roberto Bolaño: la escritura como tauromaquia*. Buenos Aires, Corregidor, pp. 91-96.
- Freud, Sigmund (1950 [1892-99]): «Fragmentos de la correspondencia con Fliess», en James Strachey (ed.), *Obras Completas, Vol. I*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 211-322.
- (1981 [1930]): *El malestar de la cultura*. Madrid, Biblioteca Nueva.

- (1992 [1919]): «Lo ominoso», en James Strachey (ed.), *Obras Completas, Vol. XVII*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 215-253.
- (1992 [1921]): «Psicología de las masas y análisis del yo», en James Strachey (ed.), *Obras Completas, Vol. XVIII*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 63-137.
- (1992 [1923]): «El yo y el ello» en J. Strachey (Ed.), *Obras Completas, Vol. XIX*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 21-35.
- (2023 [1899]): *La interpretación de los sueños I*. Madrid, Alianza Editorial.
- Lacan, Jacques (1999 [1966]): *Escritos I*. París, Siglo XXI Editores.
- Laplanche, Jean y Pontalis, Jean-Bertrand (1967): *Diccionario del psicoanálisis*. Buenos Aires, Paidós.
- Mejía, María Paulina. (1998): «Feminidad, padre y superyó», *Affectio Societatis*, núm. 2, pp. 1-5. DOI: <https://doi.org/10.17533/udea.affs.5433>
- Biblia Reina-Valera* (2009 [1960]), La Iglesia de Jesucristo de los Santos de los Últimos Días.
- Rodríguez Benítez, Arian (2021a): «¿Qué quiso decir Sigmund Freud con “lo ominoso”?» *Dialektika*. Disponible en: <https://dialektika.org/2021/01/15/que-quiso-decir-sigmund-freud-con-lo-ominoso/> [Fecha de consulta: 16/7/2024]
- (2021b): «Sobre las múltiples interpretaciones de “lo ominoso” en Sigmund Freud: Reseña al libro “On Freud’s “The Uncanny”».*Dialektika: Revista De Investigación Filosófica Y Teoría Social*, Vol. 3, núm. 6, pp. 59-62. URL: <https://journal.dialektika.org/ojs/index.php/logos/article/view/45>
- Rodríguez, Mario. (2014): «Literatura en tiempos irremediables (Sobre “Literatura + enfermedad = enfermedad” de Roberto Bolaño)», *Badebec*, Vol. 3, núm. 6, pp. 45-61. DOI: <https://doi.org/10.35305/b.v3i06.68>
- Sánchez Noguera, Jorge Mario (2014): «Modernidad líquida en Los detectives salvajes de Roberto Bolaño», *Escritos*, Vol. 22, núm. 48, pp. 189-214. URL: <https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/750>.
- Saucedo Lastra, Fernando (2009): «Forma y función del discurso visual en la novela Los detectives salvajes de Roberto Bolaño», *CiberLetras: revista de crítica literaria y de cultura*, núm. 22, pp. 172-195. URL: <https://www.lehman.edu/media/Ciberletras/documents/ISSUE-22.pdf>
- Sepúlveda Villa, Gloria (2008): «Parodia al canon literario en *Los detectives salvajes* de Roberto Bolaño», *Seminario CONEXIONES*. Universidad de Concepción.
- Slater, Eliot (1965): «Diagnosis of ‘Hysteria’», *BMJ*, núm. 5447, p. 1395-1399. DOI: 10.1136/bmj.1.5447.1395
- Solotorevsky, Myrna (2007): «El motivo de la búsqueda y el código hermenéutico en Roberto Bolaño», *XVI Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*.
- Strachey, James (1992 [1961]): «Consideraciones sobre lo inconsciente», en James Strachey (ed.), *Obras Completas, Vol. XIX*. Buenos Aires, Amorrortu Editores, pp. 4-11.
- Villegas, Armando y Talavera, Natalia (2015): «De la represión analítica a la represión de Estado. Apuntes para su discusión», *Revista electrónica de psicología política*. Año 13, núm. 34, pp. 34-45. URL: <http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/2015-Julio-Articulo02.pdf>

[Reseñas]

Mario Paz González, *Cómo rematar cos libros dunha vez por todas*, limiar Helena Villar Janeiro, Lugo, Instituto de Estudios Chairegos, 2023, 130 pp.

La trayectoria intelectual de Mario Paz González se manifiesta sustancialmente en tres áreas, la filológica, la narrativa y la periodística. En la primera sobresalen sus aportes al mejor conocimiento de la obra de Gabino-Alejandro Carriedo, autor en el que centró su tesis doctoral, publicada por la Universidad de León en 2008, y del que ha realizado ediciones de sus sonetos y de sus relatos. En su faceta creativa destacan las narraciones agrupadas en su libro de 2005 *Historias da RUMC*, escritas en lengua gallega, idioma en el que se han textualizado asimismo las colaboraciones en medios periodísticos que constituyen la tercera de sus vertientes de escritura, de la cual vamos a ocuparnos a vueltas de su obra *Como rematar cos libros dunha vez por todas*.

Dicho libro fue publicado en 2023 por una institución creada en el año 2000 y se centra en la defensa y difusión de la lengua gallega, el Instituto de Estudios Chairegos. Se trata de una edición prologada por Helena Villar Janeiro, y en la que ha colaborado *A Voz de Villalba*. El volumen lleva un texto a modo de epílogo en el que Mario Paz González proporciona a los lectores diversas informaciones bajo el título de “Como rematar este libro dunha vez por todas”. Gracias a esas notas autoriales sabemos que el libro recoge una serie de colaboraciones suyas aparecidas en *A Voz de Villalba*, un medio en el que llegaron a publicarse muchos de sus artículos desde 2018 hasta 2023. También nos pone en antecedentes de que los textos de referencia han sido secuenciados según el orden cronológico inverso al de su salida, no sin advertir asimismo que la sucesión temporal no deja de ser una convención como tantas otras, añadiendo que la ordenación elegida puede comportar “un certo simbolismo da volta ao comenzo e á nenez, á terra, a esas amadas orixes que nos perfilan.” (127)

De la lectura de los artículos de este libro pueden deducirse algunos rasgos que cabría asociar al perfil básico de su autor. Entre ellos destacaríamos su curiosidad, abierta a los aconteceres actuales más hodiernos, y a los pretéritos y aun seculares, y abierta asimismo a distintas literaturas de Occidente y orientales. También subrayaría su predisposición a una ironía desenfadada, la cual ilustra muy bien la insólita fotografía suya que se reproduce en la solapa interna de la obra, donde Mario Paz González quiso enviarnos acaso un mensaje lúdico merced a los ojos de asomo perspicaz y gracioso que alertarían ya sobre una de las claves de su visión de las cosas. Destacaría igualmente el atractivo que en él suscita lo sorprendente y paradójico, así como el que le lleva a dirimir cuestiones varias desde un agudo pero templado polemismo que se distancia de radicalidades. Los textos de referencia que integran *Como rematar cos libros dunha vez por todas* nos permiten conocer al propio tiempo alguna lectura preferida, y darnos cuenta de su apego y defensa de la lengua gallega originaria y del afán puesto en subrayar singularidades de algunos de los autores pertenecientes a las letras gallegas.

Establecida esta suerte de semblanza de mínimos, a la que podría añadirse la irónica confesión de Mario Paz González de que acostumbra a llegar siempre tarde a muchas cosas, ahora toca justificar con distintos ejemplos, aunque no todos los posibles, en qué nos hemos inspirado para esbozarla. Empecemos diciendo que su apertura

cultural abarca un amplio muestrario en el que llaman la atención la presencia de escritores hispanoamericanos como Jorge Luis Borges, al que gusta citar, o como el originalísimo, y también argentino, Julio Cortázar, al que dedica el texto "A bitácora de Cortázar". Esta mirada abierta no descuida la atención al Oriente extremo, como lo demuestra que en su artículo "Cultura en crise" demuestre conocer a un autor chino tan emblemático de la dinastía Tang como Wang Wei, de quien se acuerda para marcar el lamentable contraste entre el gran aprecio que en aquellos lejanos tiempos imperiales se tuvo a la preeminencia cultural, y la patética dejadez contemporánea hacia ella. Constatamos esta apertura igualmente en ese estar al día de los medios técnicos de comunicación societaria y cultural, comentando las valoraciones que le merecen, no siempre positivas, o mostrando su preferencia por el libro impreso sobre el digital, el ebook, después de tantos años augurándosenos que aquél casi desaparecería en aras de la progresiva pujanza de este.

La decantación polemista, teñida mayormente de un sagaz distanciamiento irónico, la percibimos en cómo saca a relucir posiciones antisemitas de Alfonso Rodríguez Castelao y de Vicente Risco, y los prejuicios sobre los negros del primero que más tarde atemperó. También la hallamos en la defensa que hace del premio nobel a Bob Dylan, recordando al respecto muy oportunamente en el artículo "Bob Dylan, Eco e Apocalipse" que las Cantigas de Alfonso X, los poemas de Don Denís o de Martín Códax, las jarchas y los villancicos castellanos medievales "non son outra cousa que letras de cancións, exemplos de música popular..." (33).

Esta observación tan atinada es reveladora de la tendencia del autor de referirse a distintos subgéneros literarios desde un ángulo sorprendente, cuando no paradójico, y desmitificador. En el artículo "A novela de cada quien" se halla un supuesto parecido. Recuerda que el escritor chileno Jorge Edwards, en su libro *La muerte de Montaigne*, postulaba que los ensayos del filósofo francés renacentista podrían considerarse como novelas modernas. Se apoyó para afirmarlo en la declaración monteigniana de que "Él era la materia misma de su libro". A su vez, en "A bitácora de Cortázar", Mario Paz González se atreve a columbrar que las epístolas senequieras, las meditaciones de Marco Aurelio y los antecitados ensayos de Montaigne hacen que sus autores pudieran "ser considerados, en maior ou menor medida, blogueiros de pro doutro tempo..." (80). En "Fútbol, arte e cintas de video" asevera que "A televisión é, cada vez más, un xénero de ficción." (97). Con todo, lo sorpresivo y retador sube de punto cuando ve la posibilidad de "Leer os diarios oficiais coma se fosen un libro de horas, como un dietario, mesmo como un caderno de bitácora" (83).

Una mera ojeada al índice del libro *Como rematar cos libros dunha vez por todas* permite advertir la sensible presencia en el mismo de artículos en los que las letras y el arte galaico tienen protagonismo exclusivo, entre los que cito los siguientes: "Castelao en Europa", sobre un diario del ensayista y dramaturgo escrito en los primeros años veinte del pasado siglo; "O primeiro Valle-Inclán", donde se anota que algunos trazos valle-inclanianos entroncan con otros heredados de un antepasado suyo, Francisco del Valle-Inclán; "Volver a Otero", es decir a Ramon Otero Pedrayo, páginas que versan acerca de una reedición de su *Parladoiro*; "Manuel María das Letras", texto en el que se

pone el acento en letras musicadas del poeta de Outeiro de Rei; "Castelao, Risco e os xudeos", antes aludido con relación a sus problemáticos posicionamientos en materia de multiculturalidad; "A Praga de Vicente Risco", en el que se pondera la importancia de uno de los libros del orensano, el que relata un viaje por Centroeuropa y al que puso el título de *Mitteleuropa*; "Un posible Chao", en torno al periodista Ramón Chao a vueltas de la lectura de su obra *Un posible Onetti*; "Isaac Díaz Pardo", una sumaria valoración de la creación artística del pintor; "Ramiro Fonte (1957-2008), *in memoriam*", recordatorio póstumo de un escritor que solo escribió en lengua gallega, en referencia al poeta, crítico, narrador y ensayista de Pontedeume fallecido en Barcelona, etc.

El apego y defensa de la que podríamos llamar lengua materna gallega lo atestigua Mario Paz González no solo en virtud de los artículos antecitados, y el idioma en el que está escrito su propio libro, sino en su responsabilidad de no dejarla de lado y marginarla. De esa actitud positiva es muestra el modo en que ha querido transmitírsela a sus hijos a lo largo de tantos años como ha ido ejerciendo funciones de profesor de lengua y literatura españolas en institutos de la comunidad de Castilla y León.

Por último, sobre este tan interesante libro diré que de las lecturas preferidas de Mario Paz González solo se desprenden unas pocas en su libro, y entre las que me parece significativo alegar, porque redunda en esa apertura foránea de la que hablé más arriba, señalo la del multifacético escritor franco-alemán George Steiner. En el artículo "George Steiner e unha teoría da invisibilidade." reconoce el autor que durante un tiempo tuvo como libro de cabecera su obra de 2001 *Grammars of Creation*, no extrañando nada que se enfrascase continuadamente en quien estuvo atento a tantas culturas y modalidades del lenguaje, una atención que él mismo practica.

José María Balcells Doménech

Pedro J. Plaza, *Matriz*, Granada, Valparaíso Ediciones, 104 pp.

Con su poema-libro *Matriz* obtuvo el filólogo, traductor y poeta Pedro J. Plaza (Málaga, 1996) el VIII Premio Valparaíso de Poesía, galardón compartido con la obra de la argentina Katya Vázquez Schröder *El corazón es una anchura que no se vende*. Lleva *Matriz* un prefacio altamente esclarecedor debido a la profesora de literatura española de la Universidad de Málaga Azucena López Cobo, quien puso a su escrito el título de “Prólogo con voluntad de epílogo”. El volumen conteniendo el texto lírico copremiado finaliza con varias páginas escritas por el autor a las que tituló “*Tabula gratulatoria: el agradecimiento y el perdón*”. En ellas expresa su gratitud a diversas personas, en distinto grado y por razones diversas, y asimismo proporciona indicaciones que son bien útiles para que puedan captar los lectores el calado del libro.

El agradecimiento se dedica a quienes en la universidad malacitana le ayudaron, no solo a formarse en filología hispánica, sino a crecer como ser humano; también a Antonio Gala, sobre el que versó su tesis doctoral, y del que ha editado abundantes poemas inéditos junto a Luis Cárdenas García, unos incluidos en *Poemas de lo irremediable* (1947-1952), amplio *corpus* lírico editado por Planeta en 2003 y otros en la antología *Cantaré mañana todavía* (1949-2005), publicada en 2025 en la colección Vandalia de la Fundación José Manuel Lara; a algunos de sus compañeros de la Fundación que lleva el nombre del escritor cordobés para Jóvenes Creadores; asimismo a distintos amigos y amigas; y a alguien muy especial para él, Cristina.

A la vez que los agradecimientos antedichos, el autor pide perdón, en general a toda su familia, y sobre todo a sus dos abuelas. Pero ¿por qué? La respuesta la da él mismo: porque su libro supone un “testimonio lacerante” (104) del núcleo familiar de pertenencia. Así lo denota después de haber calificado su obra de otras maneras y desde distintas perspectivas (“apertura en canal” (*Ibíd*em), “mi secreto” y “mi infierno”) (99), aunque con más extensión al comienzo de esa especie de coda gratulatoria: “Este libro (...) nació de un viaje ineludible por el abismo de la残酷, edificándose a través del conocimiento detenido del dolor y de una búsqueda torpe y continua de la belleza trascendente.” (93). No son estas las únicas indicaciones referenciales a la obra, porque encontramos algunas más en su decurso. Por ejemplo en el “Epítome”, donde se lee que *Matriz* “no es el libro de la madre: es el libro / de la crudeza, de la maternidad / fallida...” (31), añadiéndose que “es / la matriz de lo que pasó, / de lo que pasa / de lo que está pasando: la matriz / de lo que pasará.” (32). En esta cita última el vocablo matriz equivaldría a origen, mientras en otro momento, en el poema XXI, su significado es corporal, pues equivale a “útero, a la matriz” (41). De ambas significaciones pudiera desprenderse que el título del libro comporta, cuanto menos, un doble sentido.

Matriz se configura a modo de poema-libro, es decir que constituye una unidad poética estructurada en veinticuatro fragmentos líricos que se van desarrollando en versos libres, y que se integran en cuatro secciones: “Sendas salvadoras”, “Residencia hacia la redención”, “¿Aquí vivía yo?” y “Una habitación deshabitada”. Cada una de ellas integra diferente número de poemas-fragmento, consignados conforme a la numeración romana. La primera, tres; la segunda, siete; la tercera, otros siete, al igual

que la cuarta y última. Respecto a la secuenciación de estos textos, están ordenados según una cronología inversa, pues el inicial consigna el año 2019, y a continuación su número de orden, el XXIV, siendo las dos cifras del poema postrero 1996 y I. Y anoto que hay un par de detalles tipográficos que han de ser resaltados: los años figuran entre corchetes, quizás apuntando que no han de ser leídos como si fuesen exactamente verídicos, y además una línea horizontal los atraviesa horizontalmente por el medio, como si se confirmase dicha inseguridad respecto al tiempo preciso de los hechos. Y todavía debemos añadir otra peculiaridad, pues en “Sendas salvadoras”, a los números de orden de los tres textos siguen respectivamente las palabras “Epitafio”, “Epitafio”, y “Epítome”, con las que se remacha triplemente el fin textual de tan infausta historia.

Como no he planteado esta reseña como un seguimiento comentado de lo que Pedro J. Plaza ha ido plasmando a lo largo de su obra, me limitaré a escribir mis impresiones de lectura. Empiezo diciendo que nunca leí nada tan sobrecogedor sobre el asunto de la maternidad, y que *Matriz* me ha impresionado de principio a fin. El libro posee una gran carga emotiva y logra que esa emotividad se traslade y contagie a los lectores, a los que se emplaza a compartir, aunque no sea fácil hacerlo, dada la singularidad del caso plasmado, las serias contradicciones expresadas por el hablante con relación a la persona en cuyo cuerpo permaneció nueve meses antes de traerlo al mundo. Lo cierto es que el lector asiste a un zigzagueo de repulsa, compasión y perdón del hijo hacia una mujer desdichada a la que, por lo demás, tampoco se le concede textualmente opción alguna para dejar testimonio propio de sus desventuras, acaso porque ella misma en realidad tampoco se lo dio a su hijo.

Se consuma así el matricidio discursivo en el que consiste básicamente *Matriz*, obra descarnada que brota de muy adentro, a veces de manera visceral, y que implica también la constatación de que ese matricidio comporta un filicidio que el hijo acarreará de por vida. Será así a causa de las profundas secuelas de una severa traumatización que un niño ansioso de afecto, al igual que su hermanito, padecieron en una casa familiar terriblemente desestructurada donde la progenitora se había abandonado no solo a la drogadicción, sino también al sexo extramatrimonial, abandonos ambos tantas veces unidos, amén de abandonar el cuidado socialmente esperable de sus dos vástagos. Esa desatención el hablante se la imputa, ocasionando su apostasía del afecto y del amor hacia quien no rehusó quedarse embarazada, tampoco a ser gestante, pero sí a asumir el rol más común de la maternidad.

En la poesía española contemporánea no son pocos los libros en los que aflora la corporalidad, pero en *Matriz* esa vertiente se trasvasa ya desde el título, se poetiza en diversos momentos, y se involucra con la creación poética misma, como tantas veces ocurre en la poesía española contemporánea. Lo leemos en el poema XIV, donde se asocia la experiencia del hablante con la praxis literaria que resultó de ella, de modo que

Bajo este céntit de éxodo y de bruma se señalan, tantos
lustros después,
los melanomas calcinados de mi poesía de carne
y las erratas de mi cuerpo
de papel, en blanco y negro- en gris- impreso (59).

La conflictividad familiar, y particularmente la generada entre padres e hijos, no solo no es extraña ni rara en la literatura foránea, sino que abunda en la historia de las letras españolas. Un capítulo especial de esas relaciones conflictivas lo ha ilustrado en muchas obras literarias la relación tormentosa entre un vástagos y quien lo gestó. En este supuesto estaríamos hablando de textos del desmadre, sea este provocado por aquél o por esta. Recordaré que la tradición de la madre “terrible” es secular, y Federico García Lorca la escenificó en *La casa de Bernarda Alba*. Pero en *Matriz* el comportamiento materno es desmadrado no porque la madre pretenda un control absoluto sobre las hijas, sino porque, muy al contrario, no se ocupa para nada de los dos menores que parió, y provoca en ellos un distanciamiento que ocasiona el desmadrarse ellos de su madre. Con esta obra, en la que no falta una tríada habitual en la literatura del desmadre, a saber la madre, el pequeño o la pequeña, y la abuela, Pedro J. Plaza ha contribuido de un modo muy perturbador a una contundente revisión contemporánea y a la contra del mito de la maternidad amorosa en la poesía española actual.

José María Balcells Doménech

Ana Pano Alamán, *La comunicación digital en español. Enfoques, métodos y perspectivas*, Madrid, Ediciones complutense, 2024, 256 pp.

La presente obra, elaborada por la profesora Ana Pano Alamán, constituye un testimonio del avance y recorrido que posee una de las disciplinas más sobresalientes del análisis del discurso en español: la comunicación digital, de la que la autora se propone dar cuenta de los enfoques, métodos y perspectivas que se han desarrollado para la delimitación de este objeto de estudio.

La obra se divide en tres partes, tal y como lo anuncia la estudiosa en la “Introducción” (pp. 11-16), partes que obedecen al triple objetivo de este volumen: divulgar los conocimientos conseguidos hasta el momento, hacer un recorrido por los distintos acercamientos al fenómeno de la comunicación digital y, como consecuencia de los dos anteriores, servir de guía para nuevos análisis que avancen en el estudio de esta forma de interacción.

La primera parte, “Veinte años no es nada” (pp. 19-77), supone un recorrido por las distintas aportaciones que han conformado la disciplina desde su nacimiento hasta nuestros días. Así, en el primer capítulo se tratan los estudios que han abordado la gestión de la polaridad oralidad – escritura (pp. 19-39), que, para la autora, en el discurso digital, se entiende mejor si se considera como un *continuum* entre la inmediatez y la distancia comunicativas. Asociados a esta cuestión están también las heterografías o desvíos de la norma y sus motivaciones en el entorno digital, así como el papel de ciertos marcadores discursivos (v.g., *¿no?*, *bueno*, *bien*, *ponele*), la pildorización o brevedad que suele darse en este tipo de discurso y los mecanismos de apelación.

También se recogen los estudios dedicados al estatuto de conversación que puede tener o no el diálogo en la red (segundo capítulo, pp. 40-49), porque hay aspectos, como la gestión de los turnos, que conllevan ciertas peculiaridades con respecto a la conversación cara a cara (v.g., posibilidad de mantener distintos intercambios en un mismo chat, inexistencia de solapamientos). Este tipo de cuestionamientos también se trasladan a los géneros conversacionales (tercer capítulo, pp. 49-56), pues el medio digital se mueve entre la “recontextualización” de medios tradicionales (v.g., conversación > chat, carta > correo electrónico) y el surgimiento de nuevos formatos (v.g., hipertextualidad, mención, republica, *clickbait*, etiqueta/*hashtag*).

El resto de capítulos de esta primera parte abordan los aspectos interaccionales de esta forma de comunicación: el cuarto capítulo (pp. 56-64) alude a los estudios que han analizado la gestión de perfiles y la actividad social, que pueden dividirse, por un lado, en intervenciones iniciativas (v.g., publicaciones) e intervenciones reactivas (comentarios, compartir, *me gusta*), aunque también se dan interacciones en torno a esos contenidos. Pareja a la interacción está la gestión de la imagen en la red (quinto capítulo, pp. 64-72), ámbito en el que se ha analizado, sobre todo, el binomio identidad individual – identidad colectiva y los distintos mecanismos de (des)cortesía asociados a la creación de las imágenes.

Por último, termina esta primera parte con un capítulo sobre otro de los grandes fenómenos que ha despertado el interés de los investigadores: la multimodalidad (pp. 72-77), recogiendo las aportaciones que estudian el empleo de fotografías, emojis, stickers y su relación con el texto escrito.

En la segunda parte, "Regreso al futuro" (pp. 81-152), se lleva a cabo una panorámica de prácticas discursivas y novedades, que se divide en ocho capítulos. En el primero (pp. 82-84), se aborda la accesibilidad contextual desde los teléfonos inteligentes, que permiten distintas gestiones del espacio (v.g., *locative apps* y *locative media*) y del tiempo (v.g., *streaming*).

El segundo se centra en la comunicación política digital (pp. 84-97), donde, en aras de conseguir una mayor cercanía con el votante, prima la coloquialización, la espectacularización (el denominado infoentretenimiento), la pildorización y una mayor apelación al *pathos* que al *logos*, de tal manera que las redes sociales se han convertido en herramientas para el populismo (sobre todo, Twitter/X, Facebook, Telegram o TikTok), en las que los contenidos multimedia (imágenes, vídeos) contribuyen a fomentar el personalismo de los líderes. Esta senda, como se explica en el tercer capítulo (pp. 97-101), la continúa la opinión ciudadana, a través de la actividad en los comentarios, donde también predominan el uso de la emoción, la polarización, la afiliación y, en consecuencia, las actividades de descortesía. Saltando al séptimo capítulo (pp. 133-141), allí también la autora pone de manifiesto la tendencia en las redes a adherirse únicamente a contenidos ideológicamente afines, con la agresividad verbal como forma de deslegitimación del otro y refuerzo de la imagen propia.

De la comunicación política se salta a la publicitaria en el cuarto capítulo (pp. 101-107), pues en el discurso digital también se desarrollan estrategias argumentativas para atraer a los consumidores, que, al mismo tiempo, se convierten en embajadores de la marca, producto o información institucional.

El quinto capítulo (pp. 107-121) vuelve sobre el fenómeno por excelencia en el discurso digital: la multimodalidad. Ahora, la autora recorre el empleo de la etiqueta o *hashtag*, con una función interna, otra externa y con un uso textual; también la valoración a través de me gusta, así como las funciones pragmáticas de emojis, stickers o GIF. En relación con estos dispositivos, en el sexto capítulo (pp. 121-133), se detiene la profesora en el empleo del humor a través de la oposición de guiones, parodias y, sobre todo, los memes.

Por último, cierra esta sección el octavo capítulo (pp. 141-152) con otro de los fenómenos inherentes al discurso digital: el uso de los datos de los usuarios. Así, la autora recoge que los algoritmos, para favorecer el uso continuado de la aplicación, favorece los contenidos discutibles y polémicos, como las noticias. Al mismo tiempo, aquellos agentes que buscan incluirse en esos algoritmos (v.g., los políticos), ejecutan diversos mecanismos como el etiquetado de las publicaciones o las respuestas a los comentarios, a veces automáticamente a través de *bots* o el *clickbait*. Como contrapartida, también han surgido agencias de verificación que se apoyan en el análisis lingüístico, del que también se sirven las herramientas de análisis de sentimientos y de emociones

con fines de *marketing* o de atención al cliente. Finalmente, termina la autora con la alusión a inteligencias artificiales como ChatGPT o DeepL y los desafíos que se abren, por ejemplo, en torno a la identificación de un mensaje como humano o producido/manipulado por una máquina.

La tercera parte, “Se hace camino al andar” (pp. 155-208), que culmina esta obra, contiene los capítulos referidos a las cuestiones metodológicas que atañen y desafían a los estudios sobre el discurso digital. Así, el primer capítulo (156-180) plantea la necesidad o no de nuevas herramientas, métodos y categorías para este fenómeno comunicativo, como entender la noción de contexto desde una perspectiva polifocal o la de utilizar el concepto de “hilos de escritura” para entender cómo se produce la conversación (frente a la coloquial cara a cara). Por su parte, en el segundo capítulo (pp. 180-203) se abordan los problemas, logros y retos que entraña la extracción de datos (v.g., *web scraping*, formas de etiquetado). Finalmente, cierra esta obra un tercer capítulo (pp. 203-208) con lo relativo a las cuestiones éticas que el tratamiento de esos datos implica.

En definitiva, nos encontramos ante una obra que, como indica la autora en las conclusiones (pp. 209-211), ha buscado “ofrecer una panorámica lo más exhaustiva posible” de una disciplina plenamente consolidada en el panorama científico actual, de tal manera que la lectura y consulta de este volumen se revelan imprescindibles para cualquier investigador que bien inicie su andadura en este campo, bien busque ahondar en cualquiera de los rudimentos que la componen.

José García Pérez

Universidad de Córdoba

José Manuel Corredoira Viñuela, *Comedia auriburlesca: postillas*, Madrid, Publicaciones del Área de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de la Universidad de Alcalá y de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), 2025, 995 pp.

Gracias al trabajo de investigadores como Esther Borrego, Miguel Zugasti o Luciano García, y a estudios de grupos de investigación, como GRISO (Universidad de Navarra), liderado por Ignacio Arellano, la comedia burlesca pasó de ser un subgénero del teatro de los Siglos de Oro para ser estudiada como un texto crucial y representativo del Barroco español. De esta forma, las actuales líneas de investigación contemplan, entre otras perspectivas, la relación del género burlesco con respecto a la Comedia Nueva (del que se considera envés), su contexto social y cultural, su relación con otros subgéneros (entremés, jácara, loa, etc.), así como el estudio de la comicidad que despliegan y los recursos que emplearon sus autores para ello.

Todas estas formas de abordar desde una mirada crítica el género *auriburlesco* se imbrican en la nueva publicación de José Manuel Corredoira Viñuela (Gijón, 1970), tras cuyo título, *Comedia auriburlesca: postillas* (2025), se encuentra un singular acercamiento a la reinterpretación del elemento textual que desencadena lo burlesco, lo hilarante: verdadero lenguaje de estas obras. Publicada en el número veinticinco de la colección El Jardín de la Voz, Biblioteca de Literatura Oral y Cultura Popular, bajo el auspicio editorial de los departamentos de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada de las Universidades de Alcalá y de la Nacional Autónoma de México, esta obra viene a sumar al corpus de estudio la particular exégesis de su autor.

Hemos dicho que la comedia burlesca era considerada por los críticos e investigadores actuales como algo marginal dentro de los estudios del teatro de los Siglos de Oro, lo que nos puede llevar a pensar que un selectivo estudio de algunos de sus fragmentos podría ostentar esa misma etiqueta con más razón. Sin embargo, la propuesta de Corredoira supera lo apriorístico para poner en valor la polisemia de lo aparentemente cómico, a veces ambiguo, cifrado de manera intencional u oculto en el ángulo oscuro de una figura retórica, una alusión mal comprendida, y lo hace con suma destreza. *Comedia auriburlesca: postillas* no presenta los textos completos de las obras seleccionadas para su estudio, Corredoira selecciona un corpus donde algunas de ellas son de autoría confirmada, y otras, anónimas, y extrae los fragmentos que más juego pueden ofrecer a sus pertinentes *postillas* (postilla, apostilla, acotación, glosa, etc.).

Para dimensionar la diversidad y riqueza de los textos escogidos se citan a continuación las obras seleccionadas, las cuales se dividen en dos grandes grupos, según su autoría. De autores confirmados o atribuidos: *Céfalo y Pocris*, de Pedro Calderón de la Barca; *La infanta Palancona*, de Félix Persio; *El hamete de Toledo*, de Lope de Vega, Guillem de Castro y Francisco de Rojas; *El caballero de Olmedo*, de Francisco de Monteser; *El hermano de su hermana*, de Francisco Bernardo de Quirós; *La muerte de Valdovinos*, de Jerónimo de Cáncer; *La mayor hazaña de Carlos VI*, de Manuel de Pina; *Los siete infantes de Lara*, de Jerónimo de Cáncer y Juan Vélez de Guevara; *Escarramán* (atribuida a Moreto); *Los amantes de Teruel y Amor, ingenio y mujer, en la discreta venganza*, de Vicente Suárez de Deza; *El cerco de Tagarete*, de F. Bernardo de Quirós; *El amor*

más duradero, *Durandarte y Belerma*, de Mosén Guillén Pierres; *La renegada de Valladolid*, de Francisco Antonio de Monteser, Antonio de Solís y Diego de Silva; *Castigar por defender*, de Rodrigo de Herrera; *Las mocedades del Cid*, de Jerónimo de Cáncer; *El premio de la hermosura* (atribuida a Francisco de Quevedo); *Dar lo todo y no dar nada*, de Pedro Francisco Lanini; *El rey Perico y la dama tuerta*, de Diego Velázquez del Puerco; *La gran comedia de Escanderbey*, de Felipe López; *Antíoco y Seleuco* (atribuida a Alonso de Olmedo y Jusepe Royo); *El mariscal de Virón*, de Juan de Maldonado; *El muerto resucitado*, de Félix Moreno y Posvonel; *La más constante mujer*, de Juan Maldonado, Diego de la Dueña y Jerónimo de Cifuentes; *Entremés de Durandarte y Belerma*, de Mosén Guillén Pierres; *El más impropio verdugo*, de Juan de Matos Fragoso; *El hidalgo de La Mancha*, de Juan de Matos Fragoso, J. Bautista Diamante y J. Vélez de Guevara; y *Llámenla como quisieren*, de José Joaquín Benegasi y Luján.

Y en cuanto a las obras anónimas: *La ventura sin buscarla*, *El comendador de Ocaña*, *Cada cual con su cada cual*, *Las bodas de Orlando*, *Los celos de Escarramán* (¿Luis Quiñones de Benavente?), *Las aventuras de Grecia*, *El rey don Alfonso, el de la mano horadada*, *Angélica y Medoro*, *El castigo en la arrogancia*, *El desdén, con el desdén*, *Los condes de Carrión*, *Peligrar en los remedios*, *El premio de la virtud*, *La venida del duque de Guisa y su armada a Castelmar* (¿Martín Lozano?), *No hay vida como la honra* y *El robo de Elena*.

Podemos afirmar que el denominador común de estas piezas teatrales, o uno de ellos, es su vocación por caricaturizar el canon. Su elección no es casual, el autor busca en ellas una valiosa información encriptada en su forma escatológica, motivo por el cual la crítica ha tendido a soslayarla en su sistemático escrutinio. Para subvertir el orden dictado, estas obras convergen a la hora de provocar la comicidad a través de lo grotesco, lo carnavalesco y lo obsceno, lo que deviene en la deconstrucción del decoro aristotélico o de los ideales caballerescos, entre otros tótems. El propio autor es quien plantea una taxonomía en ellas, aunque no siempre puede apreciarse con claridad a partir de los fragmentos seleccionados: la parodia argumental y la deformación lingüística y métrica. Asimismo, también aduce como rasgo distintivo que algunas de estas obras proceden de ambientes teatrales marginales, mientras otras circularon, con mayor o menor suerte, de forma impresa¹.

En la forma en la que Corredoira aborda cada fragmento escogido; es decir, en la estructura del libro, queda patente su vocación de paratexto. Reinterpretar es reescribir, someter un texto a un nuevo filtro y encontrar en su proceso de destilación una veta no atisbada en sus orígenes: «El fenómeno de la reescritura como hábito dramático normal se da ya desde el comienzo del teatro griego» (Pociña, 2001: 4). Las glosas del autor orbitan el texto base y adquieren la tácita función de subdidasalias, dada la pulcra

¹ Muchas de estas obras estaban vinculadas a celebraciones populares, como el carnaval o algunas fiestas cortesanas, por lo que no era extraño que algunas de sus representaciones tuvieran lugar en el palacio o en algún recinto de la corte. Esta posibilidad complejiza para el investigador actual la tarea de dirimir si la sátira contenida en estas obras era concebida como un mero entretenimiento ingenioso, o si por el contrario se quería transmitir al público una velada crítica. Por tanto, queda justificado que una de las líneas de investigación actual se dedique a explorar la posible función social y política de la risa (parodia, burla, etc.) contenida en estas obras, ya que no era lo mismo representar algo polémico e hipervalorizado en un corral de comedias que hacerlo ante la misma corte de Felipe IV.

y afanosa tarea hermenéutica invertida en ellas. Podemos afirmar que el exégeta se convierte en traductor. En palabras de Jakobson: «La traducción intralingüística es [...] la reformulación de un mensaje, la interpretación de signos verbales a través de otros en el mismo lenguaje» (Arellano, 2022: 177).

Las glosas se componen, además del texto citado, de las palabras que sus editores les dedicaron en su día y la interpretación que del texto aporta ahora el autor gijonés. Ahí radica su mayor valía, ya que no siempre su laudo coincide con el de sus predecesores. No hay mejor explicación que paladejar un ejemplo (p. 336):

Sobre *El rey don Alfonso, el de la mano horadada*, edición de Carlos Mata, el autor selecciona el siguiente texto: «Más ayuso, vv. 392-94: Zoraida. —En la una mano / le vi llevar las tijeras / y el arte de canto llano». Y en dos párrafos, que se reproducen a continuación, contrasta lo dicho sobre él y lo que su mirada interpreta.

«Anota: *canto llano*, “Es aquel cuyas notas o puntos proceden con igual y uniforme medida de tiempo. Llámase también música eclesiástica, por ser la que comúnmente se usa en la Iglesia” (Aut.).

Interpreto que lleva en la mano un libro titulado *Arte de canto llano*. En el siglo XVII encontramos el del P. Dámaso Artufel O. P. (Valladolid, Juan Godínez de Millis, 1614). De 1649 es el *Arte de Cantollano, órgano y cifra, junto con el de cantar sin mutanças, altamente fundado en principios de Aritmética y Música* (Madrid, Imprenta Real), debido al monje cisterciense Tomás Gómez. Véase María Huesa Fonseca, pp. 262-63 y 265-66».

Ya en el año 2021, Corredoira publicó un artículo titulado *Apostillas al teatro completo de Quevedo*, en la revista *La perinola* (nº. 25), donde con semejante estructura completaba las anotaciones realizadas por Ignacio Arellano y Celsa Carmen García a la edición del teatro de Quevedo que ambos publicaron en 2011. El hecho de *completar*, desde un punto de vista filológico, puede interpretarse como, no sancionar a los editores previos, sino (a veces refrendar) enriquecer sus aportaciones con interpretaciones tan bien argumentadas que, en la mayoría de los casos, la teoría presentada por el autor adquiere verdadera fuerza.

Un ejemplo de ello se puede apreciar en la primera anotación del libro (p. 20). De su casi millar de páginas, pasajes como este fidelizan a los lectores más avezados que aman redescubrir obras y autores de la antigüedad. A partir de este fragmento de la comedia burlesca *La vida sin buscarla*: «el Rey con su tusón, que será un gatillo pequeño por remate de él», mientras que Arellano Ayuso y Arellano-Torres, los editores del texto base, se centran en definir y contextualizar la función del tusón (un collar de oro con eslabones, pedernales y una piel de carnero colgando), otorgando a *gatillo* la obvia definición de animal, Corredoira difiere, señala el pleonasmo que sería la expresión «gatillo pequeño» si se refiriese a un animal, y amplía su significación aduciendo que puede tratarse de la parte superior del cuello de algunos animales, por lo que culmina afirmando que del tusón, en lugar de un carnero y sus doradas vedijas, cuelga un trozo de piel negra que se asemejase a él (contraste hilarante). Las propuestas interpretativas de Corredoira no son disparos al aire, muchas de ellas cuentan con referencias a autoridades, poseen citas textuales y señalan a aspectos concretos de la sociedad del momento en su intento por legitimarse.

Es el propio Ignacio Arellano, el prologuista de *Comedia auriburlesca: postillas*, quien reconoce que la empresa que Corredoira se propuso llevar a cabo con este libro supone una «[...] ardua labor, y sin duda entretenida, ejercicio de alta densidad mental, que exige, además, un conocimiento extremo del lenguaje del Siglo de Oro» (p. 17). Arellano avala así la solvencia exegética de Corredoira Viñuela, un poeta, comediógrafo, ensayista y narrador, que desde la publicación de su primer libro, *Bestiario de amor* (2008), ha ofrecido un corpus libresco original y vanguardista labrado con vocación barroca.

A continuación, la relación de sus publicaciones: *Retablo de ninfas* (2010), *Iluminaciones al público* (2012), *Elucidario sentimental* (2013), *Diferencias sobre la muerte* (2014), *Miscelánea teatral* (2016), *Juana o el clitorio de Dios* (2016), *Las vírgenes locas* (2018), *Apostillas al teatro completo de Quevedo* (2021), *Memorias, apariencias y demásías* (2021), *El infierno portátil* (2024), *El Lazarillo explicado a los eruditos (con sencillez)* (2024), *Parva minora* (2025, en prensa).

En el citado artículo de Pociña, el filólogo gallego afirma que el simple hecho de reescribir un texto considerado como clásico entraña en sí mismo admiración y respeto por él, y ello queda demostrado durante todo el libro, pues Corredoira cuida cada detalle y sus pequeñas aportaciones van sumando esquirlas de alto valor significativo al macro ente final. En *El desdén, con el desdén*, el conde le dice a Cintia que hoy se ha de perder él con Diana, y esta le aconseja que para perderse en la corte, mejor es que tome una renta: «Polípote dilógico en perder: ‘quedar sin honra la mujer’ (inversión burlesca), y ‘entregarse libremente a los vicios’» (p. 544).

El autor, con su cruzada espeleológica en busca de la polisemia de la sorna, apunta y demuestra que el recurso cómico de la comedia *auriburlesca* se comporta como un espejo deformante de la cultura áurea, proporciona un reflejo que revela tensiones sociales (como el ascenso de los villanos, la desacralización del honor o la sátira del poder) y exhibe un humor que, además de funcionar como elemento de entretenimiento, muestra todo su potencial como brazo crítico del artista: «Carlos. — El conde me genovea...». «Difiero: genovea ‘le acosa como los banqueros genoveses’» (pp. 828-829).

Tanto la crítica como la filología del teatro áureo han gozado en los últimos tiempos de una saludable expansión, pero por más que aumente su corpus, rara vez este se aleja del canon y de la costumbre académica. En este sentido, la aparición de obras que se adentran en la labor milimétrica del texto, en la exégesis del signo y su contexto para desentrañar el verdadero espíritu de la comedia, es algo más que necesario. Es por ello que la originalidad del planteamiento de Corredoira, no solo lo distingue como especialista de un nicho literario menos trillado, también lo incluye en el selecto apartado de exoexégetas españoles del teatro burlesco de los Siglos de Oro.

El volumen que nos ocupa bascula sobre un eje excéntrico con referencia al canon, se aleja de la fría teorización y se sumerge en la filología de lo, no por aparentemente nimio, menos importante del texto. La seria interpretación de la carcajada, escrita esta en una de las épocas más doradas de la literatura española, no es algo baladí, menos

todavía si tenemos en cuenta que los textos fueron concebidos para ser representados, para ser comprendidos y para afectar a un público al que se estimulaba con algo más que humor. La incursión de Corredoira en este ámbito no debe ser tomada como una rareza o como un ensayo experimental, más bien supone la manifestación de una continuidad vital y estética que amplía y fortalece su propio perfil como creador y traductor áureo.

Dada su naturaleza intertextual, el libro se convierte en una suerte de diálogo con la tradición, propone una conversación donde las antanaclasis y las dilogías, entre otras estrategias retóricas, rebasan el tiempo y la crítica y piden por sí mismas una relectura actualizada. Corredoira entra en la estela de investigadores como Menéndez Pelayo, de Riquer o de Alonso Zamora Vicente, no para rebatirlos, sino para proponer una audaz lectura que se aleja en ocasiones de sesgos más academicistas. Su estudio revela una variedad de hilos conductores que Corredoira detecta y relaciona con maestría. Uno de ellos, de entre los más recurrentes, es la parodia de los héroes mitológicos; otro, la inversión de los valores, lo que en ocasiones conduce el argumento hacia la burla o hacia a la caricatura de los moldes literarios.

Si las temáticas quedan claras, también lo está el objetivo principal de la auscultación: el lenguaje. En esta obra adquieren gran relevancia aspectos como los juego de palabras, las dilogías que proponen dobles y hasta triples sentidos, la jerga de la germanía, la alusión a sucesos históricos y a personajes reales, entre otros. De esta forma, la obra de Corredoira entra en sintonía con las propuestas de otros grandes filólogos, como Stephen Gilman, quien demostró que el contexto, el contenido literario y su forma lingüística están indisolublemente unidos². La labor del autor, como se señala en el prólogo y en los ejemplos aquí ofrecidos, se centra en descifrar los chistes, las obscenidades, las alusiones, más o menos escatológicas, las figuras retóricas en general, haciendo hincapié en algunas de las más difíciles de detectar, como por ejemplo, la paronomasia. Podemos afirmar que todo lo relacionado con la creativa corrupción del lenguaje en aras de la parodia constituye el corazón de su poética.

La obra no se presenta como un estudio de conjunto del género, como suele ser en este tipo de ediciones anotadas, sino como un trabajo de campo tan minucioso y preciso que trasciende lo literario. Para construir semejante acopio de hipérboles e ingeniosidades ha sido necesario imbricar en su proceso diferentes disciplinas (antropología, sociología, historiografía, etc.) y activarlas en modo de divertimento lúdico: sin duda, una original forma de acercar a los lectores a la comprensión filológica de estos fragmentos.

En ocasiones, cuando el texto lo requiere, las propuestas de Corredoira someten su lógica a la situación comunicativa; es decir, si el personaje que exclama el texto va desnudo o va vestido (de una manera concreta) y se encuentra en un contexto determinado, su interpretación es una u otra. No hay traducciones sistemáticas. El autor atiende de manera escrupulosa a lo espectacular, a lo extralingüístico, y encomienda

² Véase Bataillon, Marcel; Stephen Gilman (1957): «The art of “La Celestina”», Madison, University of Wisconsin Press, 261 pp.

buen parte de su éxito a desentrañar las precisas implicaturas que encuentra en la dimensión pragmática del texto.

La mayor virtud del libro estriba en que ofrece, por primera vez, una visión panorámica acerca de los ángulos invisibles de la comedia *auriburlesca*, señalando su función cultural, su genealogía y sus procedimientos retóricos. En este sentido, el autor consigue integrar un corpus específico en el repositorio general que los investigadores habían considerado accesorio, y lo rescata y desempolva como testimonio veraz de las particularidades y latencias del Barroco. El volumen se alinea con la tradición de estudios sobre la risa y la parodia (Frye, Bajtín, Hutcheon) y con la crítica del teatro áureo (el citado Arellano, Profeti o Pedraza Jiménez), ofreciendo como corolario un marco categorial que se constituirá como referencia para futuros investigadores.

En conclusión, *Comedia auriburlesca: postillas* es un libro para lectores iniciados, su valor no radica en la extensión de su prospección, sino en su profundidad. Revaloriza la especulación fundada, fomenta el pensamiento crítico, pues –si no cuestiona– enriquece o corrige el dictado de la autoridad, y alumbría nuevos caminos donde, o no existía glosa, o si existía no mencionaba todas las direcciones posibles. Es esta una obra de consulta indispensable, un testimonio vivo del buen estado de salud de la filología y una prueba de que cuando la crítica literaria se lleva a cabo con pasión y creatividad, puede convertirse en un lenguaje artístico en sí misma. Corredoira, como buen zahorí de los significados ocultos, lega un valioso presente a la historiografía de los Siglos de Oro, una advertencia de que en los pequeños detalles de la ficción, que la mayoría ignora o no comprende, pueden encontrarse pasadizos hacia la verdad.

José Antonio Olmedo López-Amor

Universidad de La Rioja

BIBLIOGRAFÍA

- Arellano-Torres, Ignacio (2022): «Una adaptación al cómic de *La vida es sueño*», en Ignacio Arellano-Torres y Carlos Mata Induráin (eds.), *Re-creando el Siglo de oro: adaptaciones áureas en la literatura y en las artes*, Universidad de Alcalá & UNAM, Madrid, pp. 177-188.
- Pociña, Andrés (2001): «Sobre la reescritura de los clásicos», *Las puertas del drama*, núm. 6, pp. 4-10.

Pilar Andrade Boué, José Manuel Correoso Rodenas y Julia Ori Korosmezei, eds.
***Estudios de zoopoética. La cuestión animal*, Berlín, Peter Lang, 2024, 186 pp.**

Sin duda alguna, los animales no humanos (y la crisis existencia a la que muchos de ellos se enfrentan) son los grandes protagonistas del “Siglo de la Gran Prueba” (como diría Jorge Riechmann) al que nos enfrentamos. El pensamiento y preocupación en torno a la sexta extinción masiva no sólo ha captado la atención del mundo de la ciencia, sino que también ha hecho reflexionar a escritores, ensayistas y poetas, y ha hecho que estos tornen la mirada hacia la conexión entre los seres humanos y otras entidades sensibles e inteligentes para abrir una suerte de espacio para el diálogo interespecies. En este contexto, el libro *Estudios de zoopoética. La cuestión animal en la literatura* (2024), editado por Pilar Andrade Boué, José Manuel Correoso Rodenas y Julia Ori Korosmezei, se presenta como una respuesta continental en lengua española a uno de los titanes del campo, también publicado recientemente: *The Cambridge Companion to Literature and Animals* (2023). El volumen de Andrade, Correoso y Korosmezei investiga el potencial de la literatura para abordar de forma crítica ese “giro animal” que se lleva observando en las Humanidades Ambientales anglófonas desde hace ya casi una década pero que en el espacio continental europeo no había tenido tanta relevancia hasta ahora.

El primer segmento del libro se orienta hacia la elaboración de marcos teóricos que fundamenten el análisis del vínculo entre humanos y animales. En primer lugar, Anne Simon inicia la discusión contextualizando el concepto del “arca” a partir de un análisis léxico, evidenciando cómo, precisamente el lenguaje “puede ser el arca que necesitamos” (17). En este sentido, la autora interroga de qué modo relatos clásicos, particularmente dentro de la Biblia, se reconfiguran en la literatura de los siglos XX y XXI. Así, la autora analiza las obras de figuras del ámbito francófono como Xavier Boissel o Jules Supervielle.

Seguidamente, Juan Ignacio Oliva se adentra en la revisión de los nuevos materialismos desde la perspectiva ecocrítica, poniendo especial énfasis en ideas en torno a la interrelacionalidad entre diferentes formas de vida. Su exploración, de claro corte ecofeminista, de dos poemas de la autora india Suniti Namjoshi, aborda la posibilidad de fomentar una comunicación empática y simbiótica entre especies que supere precisamente esas divisiones dicotómicas que han caracterizado el pensamiento occidental durante su historia filosófica. Basándose en conceptos de pensadoras del poshumanismo como Rosi Braidotti, Donna Haraway o Val Plumwood así como clásicos como Gilles Deleuze y Félix Guattari y Zygmunt Bauman, Oliva argumenta que se ha de deconstruir y reformular el rol del ser humano en las estructuras de regulación ecológica del planeta.

Esta sección más dedicada a la teoría se concluye con un texto de la también editora Julia Ori, quien no solo desde la óptica del ecofeminismo sino también la del feminismo crítico vegano, expone casos de estudio literarios caracterizados por temáticas que intersecan experiencias femeninas y animales con los que busca explorar cómo y de qué forma la literatura francesa ha conectado las dinámicas de opresión de ambos colectivos. Ori, de esta forma, examina aspectos relativos a “la violencia simbólica,”

observando sus mecanismos de represión en dos novelas francesas contemporáneas: *Règne animal* de Jean-Baptiste Del Amo y *Défaite des maîtres et possesseurs* de Vincent Message. La autora sostiene que estas novelas prueban que “el cuestionamiento de las jerarquías entre humanos y animales difícilmente puede obviar las relaciones de poder dentro de nuestra especie” (58).

La segunda sección del libro se centra en diferentes ejemplos literarios de comunicación y entendimiento entre diferentes especies. Aquí, Montserrat López Mújica explora *La panthère des neiges*, de Sylvain Tesson, en el que el autor relata su diario de viaje por el Tíbet en busca de un leopardo de las nieves. Para López Mújica, Tesson reflexiona sobre la degradación de un planeta Tierra que se ha hipertecnologizado. Así, tal y como comenta la investigadora: “[Tesson] proclama, ante todo, su desesperación ante la destrucción del planeta por el ser humano, subrayando la importancia de reconocer que es esencial dejar una parte de la naturaleza a lo salvaje” (76).

Por otro lado, Xiana Sotelo realiza una interpretación ecocrítica y zoopoética de tres relatos contenidos en el compendio *Love in Infant Monkeys* de Lydia Millet (2009). En estos textos se configura un diálogo interespecies entre “*celebrities*” americanas y animales no humanos definido principalmente por un discurso y presunciones especistas. Sotelo argumenta que “la prosa despiadada de Lydia Millet ayuda a exponer la necesidad y la arrogancia de una cultura y una ciencia que normaliza la violencia hacia los seres vivos.” (90), y con ello, evidencia la apatía y “deshumanización” de las sociedades contemporáneas hacia la violencia ejercida contra los animales.

En la tercera sección, el enfoque se desplaza hacia la representación simbólica de los animales en la literatura. Margarita Alfaro Amieiro ofrece una interpretación de la novela *L'œil du paon* de Lilia Hassaine. La académica explora aquí la figura del pavo real y sus simbología, la cual funciona como reflejo identitario de la protagonista de la novela. Esta relación, según Alfaro Amieiro, busca evidenciar lo complejo de conceptualizar relaciones interpersonales e interespecies y de cuestionar los desequilibrios sociales originados en el marco del “deterioro del mundo globalizado y de la pérdida de la calidad democrática” (110). Por otro lado, José Manuel Correoso, también editor del volumen, investiga el simbolismo religioso presente en las narraciones de la norteamericana Flannery O’Connor. Correoso destaca cómo la autora, a través de su representación de los animales “está hablando de un deseo de trascender [a modo cristiano] el plano de la realidad” (124).

En una línea algo similar, Martha Asunción Alonso reflexiona desde una sensibilidad ecocrítica sobre la necesidad de prestar atención a las voces de los animales no humanos. Para ello, explora los seres teriomórficos (es decir, que tienen forma o apariencia de animal), presentes en la historia y narrativa oral de las zonas de Guadalupe y Martinica tal y como los retrata la autora Maryse Condé, a quien también ha traducido la autora del texto. Por su parte, María José Sueza Espejo finaliza este apartado analizando algunas obras de J. M. G. Le Clézio, en las que destaca la tendencia del autor a reintroducir al animal como protagonista en la literatura, normalmente con un poderoso simbolismo que los dignifica como seres alter humanos (151).

La sección final agrupa dos artículos que abordan relatos vinculados específicamente a la sexta extinción masiva y a cómo la ciencia ficción aborda posibles futuros en la que esta no se frena. Rocío Peñalta Catalán examina conceptos como la animalización y la deshumanización en la distopía *Cadáver exquisito* de Agustina Bazterrica, en la que en un mundo sin animales, son los humanos quienes comienzan a ser consumidos mediante las mismas técnicas empleadas con ellos hoy en día. Peñalta Catalán pone de relieve el modo en el que funcionan estos mecanismos de opresión en contextos literarios como el de la ciencia ficción, señalando a la ficción especulativa como un instrumento para fabular sobre problemas sociales actuales. Finalmente, Irene Sanz Alonso resalta las repercusiones de la acción humana en los universos creados por el norteamericano Philip K. Dick y, más actualmente, por la española Rosa Montero en su trilogía sobre la inspectora Bruna Husky, evidenciando cómo la línea divisoria entre humanos y otros seres sintientes es simplemente difusa e inquietante. Tal y como ella argumenta: “la lectura de estas obras desde la perspectiva de los estudios animales nos permite reflexionar sobre nuestra concepción del otro, y más en particular cuando ese otro es el animal, aquel que nos ha acompañado siempre y frente al que hemos buscado definir nuestra propia identidad” (184).

Este volumen, en síntesis, se posiciona como un aporte esencial para adentrarse en el ámbito de los Estudios Animales, particularmente en contextos algo más ajenos al que los investigadores estamos acostumbrados (es decir, el campo anglófono). Al articular de forma coherente una diversidad de perspectivas y argumentos, así como un acervo bibliográfico más que riguroso, el libro no solo enriquece el debate sobre el “giro animal”, sino que también ofrece las herramientas necesarias para futuras investigaciones en este campo en constante evolución.

Alejandro Rivero-Vadillo

Universidad Complutense de Madrid

EVALUADORES

ESTUDIOS HUMANÍSTICOS FILOLOGÍA 47 [2025]

En el año 2025, 50 revisores externos colaboraron con la revista *Estudios humanísticos: Filología* en la revisión de artículos de los cuales 32 fueron mujeres (64 %).

- MARÍA ANTONIA MARTÍNEZ LINARES (Universidad de Alicante)
- NIEVES ALGABA PACIOS (Universidad Pontificia de Comillas)
- ALEJANDRO JUNQUERA MARTÍNEZ (Universidad de León)
- MARÍA SOLEDAD VILLARRUBIA ZÚÑIGA (Universidad de Alicante)
- ELENA JIMÉNEZ GARCÍA (Universidad de Valladolid)
- MARÍA DEL CARMEN PÉREZ DIEZ (Universidad de León)
- GISLAIN ARNAUD ESSOME LELE (Universidades de Saint-Etienne Jean-Monnet (Francia) y Maroua (Camerún))
- OSCAR KEM-MEKAH KADZUE (Universidad de Dschang, Camerún)
- MARÍA BENÉITEZ BAYÓN (Universidad de León)
- JORGE EDUARDO PINEDA HOYOS (Universidad de Antioquía, Colombia)
- JOSÉ LUIS JIMÉNEZ-FIGAROTTI (Universidad Católica Andres Bello: Caracas, Federal District, Venezuela)
- MARA FUERTES GUTIÉRREZ (Universidad Camilo José Cela, Madrid)
- CYNTHIA POTVIN (Université de Moncton, Canadá)
- ELENA MERINO RIVERA (Universidad Internacional de la Rioja)
- ALBERTO MONTEAGUDO CANALES (Providence University: Taichung, Taiwan)
- OCARINA MASID BLANCO (Universidad Nebrija)
- MARTA PÉREZ TORAL (Universidad de Oviedo)
- JOSÉ RAMÓN MORALA RODRÍGUEZ (Universidad de León)
- NOEL ISAAC JARQUÍN ALEMÁN (Universidad Autónoma del Estado de México)
- MARÍA DEL MAR PALOMARES MARÍN (University of Limerick, Irlanda)
- MARÍA GARCÍA FERNÁNDEZ (Universidad de Jaén)
- ÁNGEL HUETE GARCÍA (Universitat Rovira i Virgili)
- CARLES NAVARRO CARRASCOSA (Universitat de València)
- MARTA SANZ MANZANEDO (Universidad de Burgos)
- EDITH CONSUELO ZÁRATE ALIAGA (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle)
- YERAY GONZÁLEZ PLASENCIA (Universidad de Salamanca)

- MARIANA GONZÁLEZ BOLUDA (University of Reading, Reino Unido)
- MARÍA ISABEL ESCOFET (Universitat Rovira i Virgili)
- NANCY AGRAY VARGAS (Pontificia Universidad Javeriana, Colombia)
- ERIK GARABAYA CASADO (Bowling Green State University, EEUU)
- AARÓN A. ALONSO NOGUEIRA (Universidad de León)
- SANDRA LORENZANA JABARES (Universidad de León)
- MARÍA DOLORES JIMÉNEZ LÓPEZ (Universitat Rovira i Virgili)
- JERÓNIMO MORALES CABEZAS (Universidad de Granada)
- ZORAIDA GÁLVEZ DOMÍNGUEZ (Universidad Rey Juan Carlos)
- MONICA FERREIRA MAYRINK O'KUINGHTTONS (Universidade de Sao Paulo, Brasil)
- JESSICA PAYERAS ROBLES (Université du Québec à Montréal, Canadá)
- GIUSEPPE TROVATO (Università Ca' Foscari: Venezia, Veneto, Italia)
- EVA ÁLVAREZ RAMOS (Universidad de Valladolid)
- ANNA TUDELA ISANTA (Universidad Autónoma de Madrid)
- JULIETA PASTOR REPIZO (Ministero dell'Istruzione e del Merito, Nápoles, Italia)
- ANTONIA TEJEDA BARROS (Tiergarten 4 Association, Berlín, Alemania)
- DAVID SÁNCHEZ USANOS (Universidad Autónoma de Madrid)
- RAMÓN JOSÉ DEL CASTILLO SANTOS (UNED)
- EVA LARA (Universidad Católica de Valencia)
- CRISTINA CASADO PRESA (Universidad Antonio de Nebrija)
- SARA MOLPERECES (Universidad de Valladolid)
- YASMINA ROMERO MORALES (Universidad de La Laguna)
- CHENXI LUO (Southwest University of China)
- ISABEL CRISTINA ALFONZO DE TOVAR (Universidad de Las Palmas de Gran Canaria)

