

epm REVISTA

El español por el mundo

Nº7

Directora
Pérez Bravo, Adriana

Revista de la asociación europea
de profesores de español



ASOCIACIÓN EUROPEA
DE PROFESORES DE ESPAÑOL

2025

EL ESPAÑOL POR EL MUNDO
Revista de la AEPE

epm **REVISTA**
El español por el mundo

La propiedad intelectual de este material se rige por el Real Decreto Legislativo 1/1996, de 12 de abril (BOE, de 22/04/1996), que lo protege de cualquier forma de reproducción, copia o transmisión, por cualquier medio, digital, electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación, sin el permiso previo y por escrito del editor.

ISSN: 2605-1052

Impreso en España

Publicaciones de la Asociación Europea de Profesores de Español

Esta obra está bajo una licencia
internacional Creative Commons
Atribución 4.0



EL ESPAÑOL POR EL MUNDO

Revista de la AEPE

Número 7

Adriana Pérez-Bravo

Directora

Consejo Editorial:

María Pilar Celma Valero, *Universidad de Valladolid (España)*

Ignacio Bosque, *Universidad Complutense de Madrid y Real Academia (España)*

Comité Científico:

Pilar Celma Valero, *Universidad de Valladolid, (Valladolid, España)*

María Teresa Barbadillo de la Fuente, *Universidad Complutense de Madrid, (Madrid, España)*

María del Carmen Méndez Santos, *Universidad de Vigo (Vigo, España)*

Dennis Vigneron, *INSPE, Universidad de Lille (Lille, Francia)*

Elia Saneleuterio, *Universidad de Valencia (Valencia, España)*

Andrea Guardia Hernández, *Universidad de la Gran Colombia (Bogotá, Colombia)*

Carmen Herrero, *Manchester Metropolitan University (Manchester, Reino Unido).*

María Sagrario del Río Zamudio, *Universidad de Údine (Udine, Italia)*

Xian Meng, *Universidad de Asuntos Exteriores de China (Beijing, China)*

Diusbel Rodríguez Roque, *Universidad de Estudios Internacionales de Sichuan, (Sichuan, China)*

Ketevan Khushkivaze, *Univ. Estatal de Tbilisi Ivane Javakbisvili (Tiflis, Georgia)*

Patricia Fernández Martín, *Universidad Autónoma de Madrid, (Madrid, España)*

Sonia Eusebio Hermira, *Universidad Complutense de Madrid, (Madrid, España)*

María Angels Fernández Cifuentes, *Universidad de Florida Norte, (Jacksonville, Estados Unidos)*

José María Balcells, *Universidad de León, (León, España)*

Marcelo Tano, *Universidad de Lorena (Metz, Francia)*

Jorge Machín Lucas, *Universidad de Winnipeg (Winnipeg, Canadá)*

Rafael del Moral Aguilera, *Universidad de Bretaña (Francia)*

Maria Immaculada Fabregas Alegret, *Universidad de Bretaña Sur UBS (Lorient, Francia)*

Pascuala Morote, *Universidad de Valencia (Valencia, España)*

Fernando Saucedo Lastra, *Universidad de Keimyung (República de Corea)*

Alberto Rodríguez Gómez, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, (Madrid, España)*

José Eugenio Borao Mateo, *Universidad Nacional de Taiwán (Taipei, Taiwán)*

Claudia Macias Rodríguez, *Universidad Nacional de Seúl (Seúl, Corea del Sur)*

María Teresa Fuentes Morán, *Universidad de Salamanca (Salamanca, España)*

Jean Paul Brandt, *Universidad Técnica Federico Santa María (Valparaíso, Chile)*

Francisco José Fidalgo Enríquez, *Universidad de Aveiro (Aveiro, Portugal)*

Mayra Naria Rodríguez Rodríguez, *Universidad de las Palmas de Canarias, (Las Palmas, España)*

Javier Domínguez, *Universidad de Córdoba (Córdoba, España)*

Olvido Andujar, *Universidad de Oviedo (Oviedo, España)*

Andjelka Pejovic, *Universidad de Belgrado (Belgrado, Serbi)*

ÍNDICE

Adriana Pérez Bravo <i>Introducción</i>	9
Antonio Delgado García <i>Uso de estereotipos culturales para trabajar la competencia intercultural en clase de ELE</i>	11
Brígida M. Pastor <i>La literatura infantil en el siglo XXI y Salud socioemocional</i>	17
David Jiménez Sánchez, Noemí Rodríguez, Justin Hamandan, Margarita Pérez, Melissa García <i>Propuesta curricular para la asistencia médica bilingüe orientada a la concordancia de lenguas y la interpretación médica.</i>	27
Domenico Baglioni y Lourdes Aguilar <i>La enseñanza de la entonación en ELE mediante el juego: una experiencia didáctica con aprendientes italoéfono</i>	42
Nydia Jeffers <i>El trauma adolescente en La Regenta de Leopoldo Alas “Clarín”</i>	55
Susana Lorenzo-Zamorano <i>Acercamientos copedagógicos al currículo de ELE</i>	64
Wan I Her <i>El verbo amar / 愛 (ài) en fraseologismos chino-españoles: una aproximación subléxica</i>	75
Asmaa el khaymy <i>La traducción como herramienta pedagógica en el aula del español para estudiantes marroquíes</i>	95
Marta Sanna y Silvia Torchio <i>El Digital Storytelling para desarrollar habilidades multilingües y multiculturales</i>	106
Luz Stella Hurtado Rúa <i>Reflexiones sobre la obra de José Manuel Crespo, ¿autor desconocido u olvidado?</i>	119

INTRODUCCIÓN

El español vive en el presente una etapa de extraordinaria vitalidad y consolidación. Con más de seiscientos treinta millones de usuarios en el mundo¹, nuestra lengua ha alcanzado una proyección sin precedentes en los planos demográfico, cultural, económico y académico. El español no solo constituye hoy la tercera lengua materna más hablada, después del chino mandarín y el hindi, sino que se perfila como una de las principales lenguas de comunicación internacional, a segunda entre las lenguas oficiales de la ONU, con creciente presencia en la ciencia, la diplomacia, la tecnología y la creación cultural.

Este avance responde a múltiples factores: la expansión de su enseñanza como lengua extranjera, que ya reúne a más de veinticuatro millones de estudiantes en cinco continentes; la penetración del español en los medios digitales y plataformas globales, donde ocupa posiciones destacadas en redes sociales y servicios de streaming; y la fuerza de su industria cultural, en particular la música, el cine y la literatura, que se han convertido en embajadores de nuestra identidad lingüística y motores de proyección internacional. La industria editorial mundial, por su parte, edita en español el 7 % de los libros publicados (lo que sitúa a nuestro idioma como la sexta lengua con mayor producción editorial). Asimismo, el español ocupa el sexto lugar como lengua de origen en traducciones literarias y el tercer lugar como lengua de destino².

Del mismo modo, la creación de nuevos observatorios del Instituto Cervantes, la firma de acuerdos internacionales para fortalecer el uso del español en el ámbito jurídico y la consolidación de comunidades hispanohablantes en países estratégicos, como Estados Unidos, ponen de manifiesto el lugar central que ocupa nuestra lengua en la política, el debate y los escenarios del siglo XXI. En este sentido, Santiago Muñoz Machado, director de la Real Academia Española (RAE), ha anunciado su intención de conseguir una sede permanente para la Academia Norteamericana de la Lengua Española en dicho país.

¹ El español: lengua para el mundo 2025. Informe elaborado para el Observatorio Global del Español Editor: Francisco Moreno Fernández https://observatoriodelespanol.cervantes.org/documentos/2025_el-espanol-lengua-para-el-mundo-2025_es_web-1-3.pdf

² El español: lengua para el mundo 2024. Informe elaborado para el Observatorio Global del Español por Francisco Moreno Fernández y Héctor Álvarez Mella, con la colaboración de Mariel Elizondo Romo. Consultado el 27/06/2025 a las 14h30. https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_24/moreno-alvarez/p02.htm

Por su parte, el director del Observatorio Global del español, Francisco Moreno, ha señalado que la demografía de nuestra lengua «continúa creciendo, pero no en la misma proporción que hace unas décadas», y ha subrayado que «las claves para un crecimiento previsible del español hay que buscarlas en dos ámbitos: la enseñanza del español como lengua segunda y extranjera, y el mantenimiento del español en el seno de las familias migrantes por todo el mundo».

En este contexto de expansión y renovación, la **AEPE**, a través del Coloquio de Ereván, Armenia y el Congreso de la Universidad de Valladolid, junto a la revista *El Español por el Mundo*, en su volumen 7, reafirma su compromiso con la misión de difundir el conocimiento científico y pedagógico, y de ofrecer un espacio plural y riguroso para el diálogo académico, que son factores decisivos para la valoración de nuestra lengua. Con vocación internacional y perspectiva interdisciplinar, la revista se presenta como una plataforma que conecta a investigadores, docentes y profesionales de diversas latitudes, unidos por el interés común de comprender, enseñar y proyectar el español.

El presente volumen reúne aportaciones que, desde la lingüística, la literatura, la didáctica y las humanidades digitales, abordan tanto los fundamentos como los desafíos contemporáneos. Se incluyen investigaciones sobre la enseñanza del español como lengua extranjera y de herencia, el impacto de las tecnologías de la información y la inteligencia artificial en el aula, la actualización de metodologías didácticas, así como estudios literarios y culturales que revalorizan la tradición y proponen nuevas lecturas críticas. Cada artículo, sometido a un riguroso proceso de revisión por pares, contribuye a consolidar un corpus científico que fortalece el prestigio académico de nuestra lengua y la sitúa en el lugar que merece en los foros internacionales.

En nuestro camino hacia la consolidación académica, celebramos un paso significativo: la incorporación de la revista en el **Sistema de Información Científica Redalyc**, un logro que confirma la solidez de nuestro proyecto y su apego a los criterios internacionales de calidad científica y editorial.

Al presentar esta séptima edición, reafirmamos nuestro compromiso con la excelencia académica, con la difusión de investigaciones de calidad y con el fortalecimiento de los lazos entre comunidades hispanohablantes y aprendientes en todo el mundo. Confiamos en que las páginas que siguen inspiren nuevas reflexiones, abran caminos de colaboración y contribuyan a un objetivo común: que el español continúe creciendo, floreciendo y dejando huellas en la historia intelectual y cultural de la humanidad.

A. Pérez-Bravo
Directora

ESTEREOTIPOS CULTURALES PARA TRABAJAR LA COMPETENCIA INTERCULTURAL EN CLASE DE ELE

*Using cultural stereotypes to work on intercultural competence
in ELE classes*

Antonio Delgado García

UNED Campus Sur (Islas Canarias, España)

antondelgar@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-6343-2853>

Resumen: Los manuales y materiales utilizados en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ELE), a menudo incorporan diversos estereotipos culturales. Estos estereotipos aluden a la identidad nacional, la cultura y la historia del país de referencia, abarcando no solo España, sino también las identidades nacionales y los pueblos de las Américas. Dicha inclusión constituye un recurso para el desarrollo de la competencia intercultural.

Palabras clave: Competencia intercultural, Elementos culturales, ELE, Identidad, Manuales.

Abstract: Manuals and materials used in teaching Spanish as a Foreign Language (ELE) often incorporate diverse cultural stereotypes. These stereotypes allude to the national identity, culture, and history of the reference country, encompassing not only Spain but also the national identities and peoples of the Americas. Such inclusion constitutes a resource for the development of intercultural competence.

Keywords: Cultural elements, ELE, Identity, intercultural competence, Manuals

INTRODUCCIÓN

El concepto de estereotipo suele comprenderse como “la imagen o idea aceptada comúnmente por un grupo o sociedad con carácter inmutable”¹. Sin embargo, al hablar de estereotipo cultural, la acepción se profundiza, refiriéndose a un rasgo o característica cultural (es decir, producto de la creación humana) que encarna o aglutina elementos distintivos y representativos de un determinado grupo humano o social. Se asume que esta característica cultural es inherente a dicho grupo y lo define en su esencia, comportamiento o manifestaciones vitales; una convicción de que tal elemento configura la identidad o percepción externa de ese colectivo cultural. Aunque la imagen de un grupo social pueda presentar una dualidad (desde una perspectiva interna o externa), es posible hallar puntos de convergencia entre ambas visiones.

Estos estereotipos culturales con frecuencia condensan, a modo de componentes visuales, lo que convencionalmente denominamos identidad, o más específicamente, identidad nacional vinculada a un pueblo y una cultura propios. La identidad nacional, por su parte, debe ser analizada como un constructo histórico-cultural que ha emergido, evolucionado y mutado a lo largo del tiempo, en paralelo con los cambios experimentados por las sociedades y los pueblos. La comprensión de lo que se concibe como identidad puede abordarse desde una triple perspectiva o facetas:

“first, to individual human persons; second, to collectivities or groups of human beings that are imagined to be individuated somewhat as human persons are imagined to be discrete one from another; and third, to the relationship between these two—in particular, to the ways in which human persons are imagined to assimilate elements of collective identities into their unique personal identities”².

Es a partir de la síntesis de esa imagen proyectada al exterior, la autoimagen cultivada internamente, y la interrelación entre ambas, donde se perfila una noción de cómo dicho elemento o rasgo cultural encapsula señas de identidad del grupo. Asimismo, se observa cómo estas mismas señas o ingredientes culturales son empleados, a veces de forma simplificada, e incluso, en ocasiones, de manera sumamente exagerada.

Tales componentes culturales, inherentes a la identidad, poseen una trayectoria definida y un uso compartido. Permiten dilucidar si los miembros de una sociedad se identifican con ellos, o si la identificación proviene del exterior de esa sociedad. La confluencia entre la imagen interna y la imagen externa que se tiene de estos rasgos culturales o distintivos identitarios es lo que revela su correlación. La utilidad inherente de estas representaciones prefabricadas o preconcebidas de cómo se percibe a ese grupo sociocultural específico, a ese “otro”, nos brinda un punto de partida para el acercamiento, sirviendo como un 'gancho' cultural capaz de atraer a individuos de otros grupos sociales y culturas.

En parte, aquí reside el atractivo de esos rasgos interculturales: la posibilidad de reconocer y valorar en los demás aquello que nuestro propio grupo social no posee o no lo manifiesta de esa forma. A partir de este reconocimiento y de la comparación entre los rasgos culturales de los grupos sociales estudiados, se configura la competencia intercultural: el conocimiento, la destreza y la disposición hacia manifestaciones culturales distintas a las propias (Brandimonte, 2005).

Considerando estas premisas, diversos manuales destinados al estudio y la preparación de la enseñanza del español para extranjeros emplean ese conocimiento del “otro” de manera simplificada (Palapanidi, 2024: 101), o bien incorporan la imagen de la “identidad nacional” del país (Delgado García, 2023), así como la presencia de componentes culturales e interculturales (Níkleva, 2019). En este contexto, la identidad desempeña un rol crucial, dada su omnipresente categoría: *“la categoría de ‘identidad’ se muestra en el análisis como una estructura doble. Por un lado, se*

¹ Diccionario online de la RAE, disponible en <https://www.rae.es/desen/estereotipo>

² Handler, R., “Is ‘Identity’ a useful cross-cultural concept?”. En Gillis, J. R., (coord.), (1994). *Commemorations. The Politics of National Identity*, Princeton, PUP. p. 28.

encuentran las identidades de los personajes que juegan un papel en los textos y, por otro, las identidades que, asociadas a menudo a los mismos, se proponen a los aprendientes” (Corti: 2019, 163).

En el ámbito de estudio del ELE, la competencia intercultural, según la definición del Instituto Cervantes, es: “la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad”¹.

Esta adquiere una relevancia particular al abordar léxico y gramática, cuyos ejemplos temáticos o ejercicios se basan en elementos vinculados a esos rasgos de identidad cultural. Permiten, de esta forma, la adquisición y el desarrollo de destrezas tanto sociales como holísticas, generales de esa cultura, utilizando como vehículo cultural la lengua española.

Conforme a lo que revelan diversos estudios, la disponibilidad léxica de los estudiantes de español como lengua extranjera (Palapanidi, 2024: 103-104) se nutre de numerosos vocablos que, distribuidos en distintas categorías o agrupaciones, se inscriben dentro de temáticas culturales bien delimitadas, tales como la gastronomía, los viajes, el ocio o las festividades. Esto indica que un volumen considerable de vocabulario o repertorio léxico, junto con su frecuencia relativa de aparición, converge con diversos tópicos o estereotipos culturales presentes en el estudio de las lenguas (González Sánchez, 2011; Šifrar Kalan, 2020).

USO DE ESTEREOTIPOS CULTURALES

Esa imagen de los estereotipos culturales, aparentemente superflua, denota igualmente un componente de raigambre cultural, entre cuyas funciones destaca la “*identificación social del individuo e integración grupal: los individuos se perciben como miembros de ciertos grupos, dentro de los cuales algunas actitudes son aceptadas más o menos oficial*” (Níkleva, 2019: 213-4).

La valiosa contribución didáctica de este acervo de recursos radica en su capacidad de, mediante la familiaridad y el reconocimiento de esas particularidades culturales, captar el interés del estudiante y consolidar conocimientos léxicos, gramaticales y situacionales. En otras palabras, los estereotipos pueden funcionar como catalizadores culturales que simplifican y enriquecen la enseñanza de un idioma extranjero. Es precisamente aquí donde el elemento intercultural se integra en el currículo, impulsando el desarrollo de aspectos relevantes sobre la cultura y la sociedad actuales, o de las naciones cuya lengua es el español.

Es cierto que en España no todos, ni siquiera una mayoría significativa de la población, se dedican a la tauromaquia o al baile flamenco/sevillanas. No obstante, es frecuente que la imagen de España se asocie a estas manifestaciones culturales o a sus atuendos característicos, como un recurso didáctico. Del mismo modo, si bien no es una práctica masiva asistir a los Sanfermines con su indumentaria tradicional o a procesiones de Semana Santa con mantilla negra (imágenes que a menudo aparecen en manuales, sobre todo los de los años 80 y 90, cuando las costumbres culturales y religiosas eran más arraigadas), estos ejemplos sirven para ilustrar aspectos de la identidad nacional española, permitiendo a su vez destacar la singularidad de sus festividades, tradiciones y peculiaridades regionales.

DIVERSOS EJEMPLOS DE ESTEREOTIPOS USADOS EN MANUALES DE ELE


Dentro de los ingredientes visuales relacionados a la identidad de un país, se encuentra la categoría que trata de la geografía o de ese espacio geográfico donde se contiene la herencia cultural de España en este caso. Cabe destacar que dentro de esta sección es donde se hace la mención o la cita de los lugares característicos de la geografía nacional, de esos recursos turísticos que atraen a personas de todo el mundo y hacen que sean conocidos fuera de sus fronteras. Ejemplos de estos

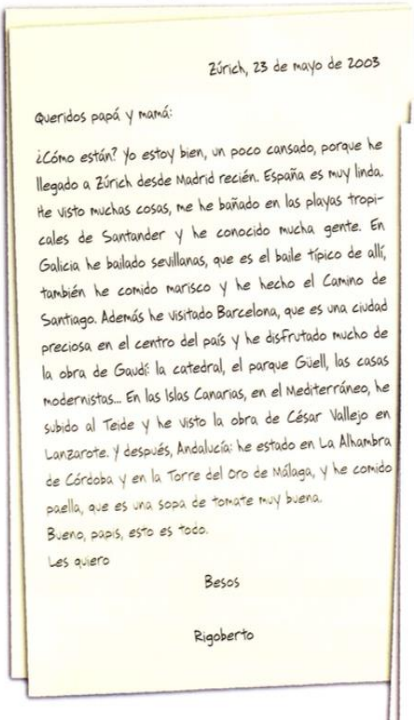
¹ Diccionario de términos clave de ELE. Disponible en https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm

Uso de estereotipos culturales para trabajar la competencia intercultural en clase de ELE
como pueda ser el caso del Teide en el Parque Nacional Cañadas del Teide (lugar tan característico del imaginario popular como lo era el roque García o Cinchado, una bomba natural o huevo del Teide como se le conoce en geología, imagen señera del mismo Parque Nacional ya que en épocas pasadas aparecía en los billetes de mil pesetas en la época de los años 70 a 80). Si bien es el pico o punto más elevado de la geografía española, 3.718 metros sobre el nivel del mar, localizado en Tenerife, se halla bastante lejos de la geografía peninsular que es lo más conocido por el público extranjero cuando viaja a España.

Igualmente, resaltar las referencias a diversos monumentos del patrimonio histórico-artístico español, grandes hitos que se estudian en la Historia del Arte, como puedan ser la catedral modernista de la Sagrada Familia del arquitecto Antoni Gaudí, la Giralda de Sevilla, la Alhambra de Granada, el Museo Nacional del Prado en Madrid, la Catedral de Toledo o la de León, etc. cada uno de esos monumentos como imagen de un país a través de sus siglos de historia. Cabe destacar que igualmente que se usan esos iconos patrimoniales para ilustrar ejemplos en diversos manuales de ELE, igualmente se encuentran presentes, y es ahí en parte donde se les da su difusión, por medio de diversos carteles de promoción turística en cuyas fotografías suelen ser portada y suelen ser la imagen atractiva destinada al público extranjero para que su atención sea captada hacia esos recursos turísticos, y por ende empiecen a ser conocidos por el público extranjero. Podemos ver diversos recursos turísticos reconocidos de la geografía española en el ejemplo de la figura 1.

En esta labor las diversas campañas de difusión y promoción turística que desde los años 1960 en adelante, realizadas en consulados, Embajadas, y demás instituciones públicas del exterior, han sido de gran ayuda en esta difusión. Igualmente, hoy en día, esta tendencia se mantiene mediante políticas de Estado que crean y proyectan otra imagen de la conocida más recientemente como Marca País, en cuyas políticas estatales están las desarrolladas para difundir y divulgar el idioma español y su cultura por medio del Ministerio de Asuntos Exteriores, sus Embajadas, su Agencia de Cooperación, sus diversos Centros Culturales, o del mismo para las zonas extranjeras donde no se habla español, por medio del Instituto Cervantes.

3.2.  Rigoberto, un chico mexicano que está haciendo un viaje por Europa, les ha escrito a sus padres una carta contándoles los lugares que ha visitado y las experiencias que ha tenido en España. Sin embargo, ha estado en tantos lugares en tan poco tiempo que se ha liado. Encuentra los errores.



Zúrich, 23 de mayo de 2003

Queridos papá y mamá:

¿Cómo están? Yo estoy bien, un poco cansado, porque he llegado a Zúrich desde Madrid recién. España es muy linda. He visto muchas cosas, me he bañado en las playas tropicales de Santander y he conocido mucha gente. En Galicia he bailado sevillanas, que es el baile típico de allí; también he comido marisco y he hecho el Camino de Santiago. Además he visitado Barcelona, que es una ciudad preciosa en el centro del país y he disfrutado mucho de la obra de Gaudí la catedral, el parque Güell, las casas modernistas... En las Islas Canarias, en el Mediterráneo, he subido al Teide y he visto la obra de César Vallejo en Lanzarote. Y después, Andalucía: he estado en La Alhambra de Córdoba y en la Torre del Oro de Málaga, y he comido paella, que es una sopa de tomate muy buena.

Bueno, papá, esto es todo.

Les quiero

Besos

Rigoberto

Figura 1. Detalle de contenido cultural en manual *ELE, PRISMA. Nivel A2. Continúa*, página 56 correspondiente al ejercicio 3.2.

Si bien la construcción de la imagen país vista desde el exterior, ha sido un proceso dilatado a lo largo de los siglos, en buena parte la imagen cultural que desde la Europa transpirenaica se tiene de España está ligada a diversos estereotipos románticos de cuando los viajeros europeos hacían *le grand tour* o gran viaje hacia lo diferente y desconocido, eligiendo el lugar cercano de España tras cruzar los Pirineos. Una imagen de un país ligada en parte a lo folklórico donde de manera omnipresente se muestra a lo español de manera general ligado y confundido con lo andaluz, lo flamenco, o con las estampas o imágenes fijas típicas de un diseño de Goya, hoy pudiendo ser retratadas en escenas fílmicas en movimiento propias de un Carlos Saura, un Pedro Almodóvar o un Alejandro Amenábar. Si bien ya no predomina la imagen de una llamada *Leyenda Negra* tan polémica de los siglos pasados, todavía queda mucho por hacer para desprenderse de la imagen de una España de pandereta (con parte de sus clichés ligados a la siesta, un país de camareros y recepcionistas, o la fiesta y movida nocturnas, elementos que en parte se ven retroalimentados por el efecto del turismo *lowcost* europeo que baja al sur para usar y tirar los recursos de la industria nacional de sol y playa).

Esta serie de ingredientes culturales se pueden agrupar en toda una serie de categorías (Delgado García: 2023; 7), trabajadas bajo diferentes nombres pero que en parte todas confluyen en lo ya contenido en el *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Diversos autores, como Níkleva (Níkleva, 2019: 217), las agrupan en: *identidad, vida y organización social, comportamientos socioculturales, historia y actualidad de Hispanoamérica, geografía países hispanoamericanos, y sobre herencia cultural*.

CONCLUSIONES

Encontramos en los ejemplos expuestos, diversos niveles de adquisición del componente cultural de la lengua que se estudia, de esa *competencia intercultural*, que están presentes en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, PCIC, y son:

- Nivel básico o *monocultural*, ideas básicas sobre una cultura ajena a la nuestra.
- Nivel *intercultural* cuando se sabe tomar tanto posición como distancia entre la cultura propia y la ajena.
- Nivel *transcultural* donde las personas saben reconocer y mediar entre las dos distancias culturales.

En los mismos descriptores operativos de esa competencia se viene trabajando esa perspectiva intercultural, con diversos ingredientes y contenidos culturales, con temáticas que pueden variar desde la cultura audiovisual o cinematográfica, la gastronómica, la política, la historia y la geografía, así como elementos sociales y de modas y tendencias del momento (del momento de edición de ese manual que años más tarde puede parecer desfasado, como puedan ser citar la Ruta del Bakalao o la Movida Madrileña de la década de los 90, la Expo '92, el Príncipe de Asturias hoy ya Rey Felipe VI, o los diversos expresidentes de gobierno desde los años recientes de la democracia, etc.).

A la hora de referenciar elementos sobre la identidad cultural de ese pueblo cuya lengua se está estudiando, se nos presenta la identidad como algo dado en el presente estudiado, pero que en el fondo viene desarrollándose en el tiempo y representa tanto a individuos del pasado como del presente. Y aún acaso del futuro, con lo que plantea retos en su delimitación de una identidad cerrada, sino que es abierta en plena construcción, lo cual explica la actualización de muchos tópicos presentes en manuales solo comprensibles en función de los tiempos más recientes en los que se escribe esa obra, por ejemplo al citar elementos propios de modas más recientes que en época pasadas no estarían presentes o serían incomprensibles, piénsese en tratar temas de coches eléctricos o híbridos como pueda hacer ahora en el siglo XXI, pero algo impensable a finales del siglo XX en las décadas de los 80 o los 90.

Aunque la omnipresencia de estas imágenes arraigadas de la noción de España y lo español se aprovecha didácticamente como un recurso para el conocimiento cultural, dada su vasta difusión internacional (a menudo bajo la forma de clichés o estereotipos), su presentación en los manuales de ELE adopta un enfoque inverso. Se busca precisamente utilizar su familiaridad para dismantelar los falsos estereotipos y las representaciones fijas de una supuesta realidad nacional. En verdad, esta realidad engloba una profusión de variedades regionales y diversas identidades que marcan la diferencia y confieren riqueza al concepto de España como nación. Estas variedades regionales,

Uso de estereotipos culturales para trabajar la competencia intercultural en clase de ELE que acentúan la diversidad, requerirían un nivel de maestría en el dominio de las múltiples expresiones culturales inherentes al trasfondo del idioma español y su ámbito de uso y procedencia. Dicha variedad se expande exponencialmente al considerar el vasto universo hispanoamericano.

La inclusión de contenidos culturales, manifestados como elementos distintivos de la imagen del país en estudio, facilita la consolidación de léxico y expresiones de manera más orgánica, y amplía el repertorio comunicativo para interactuar con hablantes nativos, al establecer un imaginario común entre el foráneo y el nativo. El reconocimiento y la contextualización de estos componentes de la cultura hispánica permiten una comprensión no solo de la cultura, sino incluso de la idiosincrasia de los españoles. Desde una edad temprana, los españoles han tenido contacto o familiaridad, ya sea de primera mano o a través de impresiones y percepciones externas, con estos elementos culturales. Esto, les ha llevado a asimilar como propias, parte de estas referencias, considerándolas inherentes a su cultura y a su identidad nacional, y a su manera de ser español o de participar en la construcción de una identidad nacional que trasciende lo meramente regional o provincial.

BIBLIOGRAFÍA

- Brandimonte, G. (2005). “Competencia pragmática e interferencias culturales en la enseñanza del español a estudiantes italianos”. *Actas XVI. ASELE*. 196-207.
- 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. www.coe.int/lang-cefr.
- Cortí, A. (2019). *La construcción de la cultura en el Español como lengua extranjera (ELE)*. Münster: Waxmann.
- Delgado García, A. (2023). “Ingredientes de la imagen país en manuales de docencia del Español como Lengua Extranjera, ELE”. *Revista Científica De La Facultad De Filosofía*, 18(2), 375–388. <https://doi.org/10.57201/rcff.v18i2.3752>
- González Sánchez, J. F. (2011). “El estereotipo como mecanismo de desintegración de la identidad nacional”. El caso de Mi gran boda griega. En *Fonseca, Journal of Communication*, n. 2 (2011), 2-17
- Handler, R., (1994). “Is 'Identity' a useful cross-cultural concept?”. En Gillis, J. R., (coord.), (1994). *Commemorations. The Politics of National Identity*, Princeton, PUP. pp. 27-40.
- Instituto Cervantes, (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MECD, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2002). *Marco Común Europeo de referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid: MECD.
- Níkleva, D. G. (2019). “Componente cultura e intercultural”. En Jiménez Calderón, F. & Rufat Sánchez, A. (Eds.). 2019. *Manual de formación para profesores de ELE*. Madrid: SGEL. 211-232.
- Palapanidi, K. (2024). Estereotipos culturales sobre España en el léxico disponible de aprendices griegos de ELE. En *El español por el mundo*. 2024; VOL. 6. N° 1, 100-108.
- Real Academia Española (2014). *Diccionario de la lengua española*, 23.^a ed., (versión 23.8 en línea). <https://dle.rae.es>
- Šifrar Kalan, M. (2020), “Estereotipos culturales sobre España en estudiantes universitarios extranjeros: el caso de los Erasmus eslovenos”, *OGIGLA. Revista electrónica de estudios hispánicos*, 27, 213 – 234.
- VV.AA. (2007). *PRISMA. Comienzo. Nivel A1*. Madrid EdiNumen.
- VV.AA. (2009). *Prisma Avanza. Método de español para extranjeros. Nivel B2*. Madrid EdiNumen.

LA LITERATURA INFANTIL EN EL SIGLO XXI Y SALUD SOCIOEMOCIONAL

Children's literature in the 21st century and social-emotional health

Brígida M. Pastor

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

bpastor@flog.uned.es

<https://orcid.org/0000-0001-8417-7097>

Resumen: Esta investigación aborda el papel clave de la literatura infantil y juvenil (LIJ), en la activación de procesos emocionales que contribuyen a lograr el bienestar mental y emocional de los niños. La importancia de la salud emocional a temprana edad resulta en una consideración que ha recibido escasa atención. El libro ilustrado brinda herramientas al niño lector que le permite desarrollar y comprender sus habilidades emocionales y sociales y se erige como un importante medio para motivar y promover su bienestar psicológico. Desde la teoría de la multimodalidad propuesta por Martin Kaltenbacher (2007), la teoría semántica de François Rastier y el planteamiento teórico de la imagen de Santos Zunzunegui (2010) se explora el concepto de imagen, color y modalidades del lenguaje para configurar elementos epistemológicos, éticos y emocionales. Para ilustrar el caso, se recurrirá al álbum ilustrado, ¡Estela, grita muy fuerte! (2008) de Isabel Olid para demostrar cómo el uso de recursos multimodales en el cuento seleccionado contribuye a que el niño lector desarrolle recursos de resiliencia, denuncia y logre su bienestar emocional.

Palabras clave: literatura infantil y juvenil; Salud emocional; álbum ilustrado; Isabel Olid y Martina Vanda.

Abstract: This study aims to address the key role of children's and youth literature in activating emotional and mental processes that contribute to achieving children's mental and emotional well-being. The relevance of emotional health at an early age has not been given much attention. The illustrated book provides tools to the child reader that allow him to develop and understand his emotional and social skills and stands as an important means to motivate and promote psychological well-being. Using Martin Kaltenbacher's theory of multimodality (2007) and Santos Zunzunegui's theoretical approach to the concepts of image, colour and language modalities (2010), my analysis will address ethical and emotional elements. Furthermore, adhering

to the semantic theory of François Rastier, the concept of sememe in the narrative will be analyzed, as influence of the construction of the narrative. The illustration book ¡Estela, grita muy fuerte! (2008) by Isabel Olid will be used to demonstrate how the use of multimodal resources contributes to the young reader's developing resources of resilience, denunciation and achieving emotional well-being.

Keywords: Children's literature; Emotional health; Illustrated album; Isabel Olid & Martina Vanda.

INTRODUCCIÓN

En el siglo XXI la Literatura Infantil y Juvenil (LIJ) ha logrado un lugar importante en la escena literaria, dada su capacidad de hacer frente a las exigentes demandas de sus lectores y ha ampliado sus trazos, permitiendo abordar a través de nuevos espacios, temáticas, géneros diversos y la incorporación de otras características en sus proyectos literarios. Como destaca Teresa Colomer, la LIJ de nuestro siglo ha logrado cambiar estereotipos culturales y modificar los finales de las narrativas para alcanzar variaciones en los relatos que se distancien de la estructura tradicional (2011, 33). Se trata de narrativas que ofrecen problemáticas relacionadas con la realidad contemporánea del niño lector y en un pasado reciente hubieran sido consideradas tabú (igualdad de género, maltrato y bullying, violencia de género, muerte, diversidad de familias, enfermedades, discriminación y exclusión...). Como argumenta Pedro Cerrillo, otro gran estudioso de la LIJ, en el pasado, la prohibición de estos temas ha sido falsamente justificada para proteger la infancia, hoy se ha adoptado otra dirección, ya que los niños y niñas conviven con estas temáticas trasplantadas de la realidad que afectan sus vidas (2010, 38).

Asimismo, Walter Benjamin en su libro *Escritos, literatura infantil, los niños y los jóvenes* (1969) coincide con Cerrillo en que no tiene sentido que adultos y pedagogos consideren que es mejor ocultar a los menores información que tarde o temprano llegarán a conocer; asimismo subrayan que los problemas los afrontarán según el conocimiento que la realidad les presenta, su inocencia se erige como una barrera que permea las dificultades y los prepara para su futuro (74).

La Literatura Infantil se corresponde con cada etapa de su infancia y varía dependiendo de la edad. Los libros álbum destinados a niños de 3-5 años revelan predominancia de la imagen sobre el texto escrito, puesto que lo visual juega un papel muy relevante en la LIJ para estas edades tempranas. Las ilustraciones son un elemento relevante para establecer ese primer contacto entre el receptor infantil y el texto literario. Durante el primer ciclo de la vida de los menores, hasta que alcanzan 5 años, sus capacidades y habilidades permiten el fortalecimiento de su capacidad perceptiva que se enriquece con sus experiencias visuales y verbales, dando lugar a una mente creativa e imaginativa, capaz de cambiar la realidad en la que se encuentran insertos (Céspedes 60). Para que este proceso sea exitoso es necesario que se introduzcan hábitos como el cuentacuentos, juegos y diálogo con los adultos, tanto en el entorno domésticos como escolar y social también. La emergencia de nuevos y pequeños sellos editoriales en España ha representado un gran avance en la publicación de libros con problemáticas polémicas, pero necesarias y protagonistas en nuestra realidad social.

El objetivo de este estudio es explorar cómo la imagen y los elementos materiales a través de las ilustraciones brindan significados al joven lector e influyen en el acercamiento entre lector y las temáticas abordadas en los libros, estableciéndose un vínculo entre estos recursos y el niño lector. Por ello, el uso de imágenes, colores, perspectivas permite que desde la teoría de la

multimodalidad que propone Dussel (2010) se conformen ingredientes éticos, epistemológicos, estéticos y políticos.

Maltrato en ¡Estela, grita muy fuerte! de Isabel Olid: recursos multimodales

La conjugación de lo visual y lo material está vinculada con la capacidad imaginativa que puede desarrollar el niño lector con los elementos proyectados a primera vista. La interconexión de códigos entre texto e imagen en los libros ilustrados hace que estos no puedan ser entendidos sin su diálogo. Se ha seleccionado el cuento ¡Estela, grita muy fuerte! (2008) de Isabel Olid porque se trata de un cuento que expone el maltrato infantil y responde al abordaje de temas claves en la Agenda 2030 propuestos por la ONU: salud y bienestar, educación de calidad, igualdad de género, reducción de desigualdades como se revelará a través de su análisis. Es un libro con poderosas y elocuentes ilustraciones recomendado a niños desde 5 años, escrito para la prevención del abuso y la violencia infantil, ya que permite a los niños identificar a sus potenciales agresores y contar situaciones en las que se sientan vulnerados. Se trata de un cuento impulsado por la Asociación de Red de Ayuda a Niños Abusados (RANA – Red de Ayuda a Niños Abusados de Baleares). Tiene como objetivo incentivar la comunicación entre los menores y sus familias sobre situaciones que afecta su equilibrio emocional y salud mental. La protagonista del cuento, Estela es una niña, aparentemente feliz, y que desde el inicio del relato no es consciente del abuso que está experimentando en manos de su tío Anselmo. Así lo presenta la voz narrativa: “Hasta hace poco también le gustaba jugar con su tío Anselmo, pero últimamente la lleva al cuarto y le hace cosas que a ella no le gustan nada. Conchita, la maestra de Estela, le enseñó un truco maravilloso para cuando pase algo que no le guste o alguien quiera hacerle daño: “Estela, ¡grita muy fuerte!”. Esta breve descripción es elocuente para comprender el resto del relato y el proceso evolutivo de la protagonista para afrontar esta anómala e injusta situación que le ha tocado vivir: “A Estela le gustan muchas cosas. Cuando se baña en la tina, le gusta jugar con el agua e imaginarse que es un delfín; le fascina el espagueti con queso de su abuela y también le gusta figurarse que su pelo, oscuro y larguísimo, es un vestido mágico que la protege del mundo y la hace invencible.” (Olid, 7)

Olid recurre a los recursos multimodales en su cuento, en la que imagen y texto escrito dialogan en toda la narrativa. En opinión de Kaltenbacher, en su obra *La multimodalidad o multimediosidad*, se recurre al uso de diferentes recursos semióticos (signos verbales, visuales y sonoros) para transmitir el proceso del maltrato experimentado y su impacto en el equilibrio emocional de la niña protagonista y las estrategias de resiliencia que debe desarrollar para poder atravesar esta situación de abuso (Kaltenbacher, 24). Este cuento entiende la comunicación como un combinado de distintos recursos semióticos. Así, se pone de relieve la relevancia pedagógica de la imagen, entendida como un texto según Dussel (2010).

En la portada la autora coloca una imagen de su protagonista. En ella la protagonista niña, Estela, parece gritar desesperadamente. Estela lleva un libro enorme abierto, que parece querer abrirse para desvelar un secreto, cuyo tamaño parece superar la capacidad de exteriorizar su contenido; se observan varios peces que intentan escapar del libro, y que podrían representar a la misma Estela y su deseo de poder huir de esa situación opresora en la que se encuentra, reforzada por la expresión de dolor y angustia en su rostro. Todos estos recursos estéticos recuerdan la propuesta de Zunzunegui (1998), en los diferentes tipos de signos propuestos: signos icónicos y figurativos que remiten a los referentes y a su relación con los significantes y su sentido en la realidad como el enorme libro que Estela lleva debajo de su brazo que comunican al lector al desbordante contenido de su secreto como víctima de abuso o la simbólica

imagen de los peces que se identifican con las emociones de opresión que experimenta Estela y su deseo de escapar, la necesidad y urgencia de “gritar” la opresión y abuso que la protagonista femenina vive; los recursos icónicos habitan la narrativa, adquiriendo un protagonismo ineludible. Seguidamente, asoman en las páginas del relato las grandes manos del agresor que aparecen en un primer plano remiten al abuso que sufre Estela.

Asimismo, esta situación opresiva se refuerza a través de la presencia de elocuentes signos plásticos, como el color y la luz que conforman la imagen victimizada de Estela, la temática que recorre la narrativa. Así, la misma portada del cuento presenta elementos de carácter plástico, tales como la emoción, la sombra, colores lúgubres que remiten a la opresión y silencio al que se ve sometida Estela, vinculada con el significado icónico de la imagen que representa la denuncia del abuso sexual infantil y también con la denuncia del bullying que ejerce su compañera de colegio, como se desvela a medida que avanza la narrativa. La dialéctica entre los recursos plásticos e icónicos está presente a la par que evoluciona la narrativa: las emociones de dolor, tristeza, alegría son aliados de recursos plásticos que se transmiten a través de colores como el rojo o naranja potente; mientras cuando se sumerge en su propia imaginación como medio de autoprotección o escapismo, las imágenes recurren al verde y azul claro.

En las páginas siguientes, se descubre el cambiante color de las imágenes en las ilustraciones, definido por la emoción que experimenta la protagonista. La situación opresiva y abusiva que experimenta Estela se descubre asimismo a través del silencio ante las situaciones de maltrato, ya sea en las manos de su tío Anselmo o cuando involuntariamente su madre le hace daño cuando la peina, o su amiga le hace bullying. Estas situaciones de aflicción encuentran refugio en el silencio—un mundo imaginario que se convierte en un espacio de confort que obstaculiza su denuncia. De este modo, el silencio se erige en un modo de resiliencia en situaciones que atentan contra su integridad y bienestar, y, por ende, contra su inocencia y seguridad, tal y como lo argumenta Luciano Lutereau en su estudio *El idioma de los niños* (2014), generando un desequilibrio emocional del niño.

En los cuentos ilustrados, la experiencia artística del diálogo entre los modos icónicos y plásticos permite a sus lectores reconstruir la realidad mediante la vinculación de la imagen con el texto. Esta vinculación podría ayudar a extrapolar las sensaciones que experimenta el lector a lo largo de su lectura y atreverse a contar su propia historia. La imagen de los textos presenta un carácter didáctico y aporta ese dinamismo que ofrece la visualidad en las obras: un aporte al aprendizaje que puedan tener sobre el tema del abuso y el maltrato. Además, la materialidad de estos cuentos puede contribuir a crear una nueva experiencia de lectura ante los distintos materiales, elementos y soportes que estos ofrecen. Tanto el tamaño como la calidad de las hojas o su disponibilidad en medio electrónico potencian distintos tipos de lectura para lectores con diversos gustos, preferencias y accesos.

EL LENGUAJE EN LA LITERATURA INFANTIL Y JUVENIL: RECURSOS LITERARIOS Y VISUALES

El lenguaje en la literatura infantil y juvenil no solo cumple una función comunicativa, sino que también es esencial en el desarrollo cognitivo, social y emocional de los niños. Además, es necesario destacar el valor de los recursos literarios y visuales, como las ilustraciones y los colores, en la creación de una experiencia lectora más completa. El enfoque de Maén Puerta de Pérez (2013) y la aportación de Lev Vygotsky (1978) sobre el lenguaje son clave en este contexto.

Vygotsky subraya cómo el lenguaje no solo es una herramienta para la interacción social, sino que también facilita la construcción de significados y la internalización de la cultura, elementos cruciales para el desarrollo del pensamiento y las emociones. El hecho de que el lenguaje se convierta en un vehículo de intercambio cultural permite a los niños no solo entender el mundo, sino también desarrollar su capacidad de empatía y expresión personal.

Los signos plásticos, como el uso del color y otros recursos visuales, tienen un impacto significativo en las emociones y sensaciones del lector. La psicología del color, aplicada a las ilustraciones, ofrece una dimensión adicional a la lectura, al influir en la percepción emocional del niño frente a la historia. Los colores pueden evocar sentimientos de calma, alegría, tristeza o inquietud, lo que refuerza la conexión emocional con el contenido del texto. *¡Estela, grita muy fuerte!* revela cómo la literatura infantil y juvenil es un espacio multidimensional donde convergen el lenguaje verbal y no verbal, proporcionando una experiencia enriquecedora para el desarrollo integral del niño lector. Un elocuente ejemplo se encuentra en el siguiente fragmento, en el que la voz del narrador omnisciente cuenta los detalles de los pensamientos que tiene Estela: su deseo de ser ave y volar lejos del peligro:

El otro día, por ejemplo, a la hora de la lectura, Estela escogió un libro precioso con peces fantásticos de colores lila, que es su color preferido, y Lucía se enojó porque ella también quería leerlo y empezó a pellizcarla en los brazos y en las piernas. Estela, que no sabía qué hacer, se puso a llorar e imaginó que era un pájaro de color naranja que volaba muy arriba [...] (Olid 7).

Esta cita recoge una descripción de intenso contenido discursivo reforzado por el impacto visual que lo acompañan las ilustraciones cargadas de signos icónicos y plásticos: los “peces fantásticos” sugieren el poder de la imaginación como vía de escape de la opresiva situación que sufre Estela. El empoderamiento de la protagonista femenina se transmite a través del color de los peces “lila, que es su color preferido” (Olid 11). El color violeta o “lila” es el color que conecta con el mundo femenino, contra la violencia de género, y que en el contexto de la cita tiene doble relevancia al evidenciar la también abusiva y “violenta” actitud de Lucía hacia su compañera de clase, Estela: “[e]mpezó a pellizcarla en los brazos y en las piernas”. Una vez más, el recurso visual del color ejerce un fuerte impacto en las emociones del lector joven: Estela se imagina como “un pájaro de color naranja”—Un signo icónico que se identifica con Estela como un ser libre y no subyugado, como sugiere “pájaro” y que además es “de color naranja”, un signo plástico, que tanto discursiva como visualmente, sugiere un espíritu de independencia y confianza en sí misma, siendo un color de energía constructiva y de creatividad.

Adhiriéndonos a la teoría semántica de François Rastier, es importante destacar el protagonismo de los sememas que influyen en la construcción del relato (Rastier, 15). La conformación de sememas como “gritar” y “secreto”, recurrentes en la narrativa de Olid, son utilizados para abordar el abuso de Estela en las manos de su tío Anselmo: “El tío Anselmo no le hace caso y Estela nota cómo desde dentro le sale un grito enorme. Un grito tan fuerte que se escapa por la ventana” (Olid, 19). La presencia del semema “gritar” conecta con el sufrimiento interno de Estela y el escape de ese dolor a través del grito, una forma de resistencia, aunque aún no verbalizada completamente. Por otra parte, “secreto” parece implicar un ocultamiento o una barrera emocional en el relato, donde Estela sufre, pero no puede revelar su dolor abiertamente. Es interesante cómo estos sememas asoman como aliados en el texto: el grito como expresión reprimida del sufrimiento, y el secreto como la máscara que oculta la verdad. Estos términos tienen una evidente influencia en la evolución de Estela como personaje motor del relato. El uso de estos sememas también parece funcionar como una estrategia

narrativa para dar voz a Estela, en un contexto de abuso, donde su experiencia, aunque está encapsulada en el "secreto", comienza a encontrar su forma de expresión a través del "grito".

Esta interacción entre sememas en el contexto de la narrativa desvela cómo la literatura, especialmente en el ámbito de la LIJ, puede representar un vehículo para tratar temas complejos y difíciles como el maltrato, pero también para visibilizar lo oculto y dar voz a lo que generalmente permanece silenciado o invisibilizado. En el caso de Estela, el "secreto" mencionado por su tío Anselmo no solo se refiere a la dinámica de poder y control que él ejerce sobre ella, sino que también simboliza el aislamiento y la invisibilidad del abuso, algo que a menudo se mantiene oculto, tanto en el contexto narrativo como en la vida real. Al igual que Francine Masiello sugiere, la literatura actúa como un espacio en el que lo "invisible" se materializa, se hace visible, y se presenta a los lectores para que puedan entender, reflexionar y, en algunos casos, reconocer lo que ocurre en sus propias vidas o en las de quienes los rodean (Masiello, 16). En este caso, el abuso de Estela no solo se convierte en una cuestión de poder, sino en un tema que atraviesa su cuerpo, su territorio personal. La metáfora del cuerpo como territorio es poderosa porque implica que el cuerpo no solo es un lugar de sufrimiento, sino también un espacio de experiencia vivida, de recuerdos y de emociones, tanto positivas como negativas. El cuerpo, en este sentido, se convierte en el campo de batalla donde se libran las experiencias humanas más complejas, como la violencia, pero también la resiliencia, el crecimiento y la superación. En la LIJ, la presencia de estos temas, aunque difíciles, ofrece un espejo en el que los jóvenes pueden verse reflejados, identificar lo que está ocurriendo a su alrededor, y quizás encontrar maneras de nombrar y comprender lo que están experimentando.

LA METÁFORA DEL CUERPO EN LA LITERATURA INFANTIL Y EXPRESIÓN EMOCIONAL

En suma, la literatura infantil no solo denuncia, sino que también ofrece recursos para que los lectores, especialmente los pequeños, puedan encontrar una manera de afrontar, cuestionar y eventualmente liberarse de esas experiencias. Al hacer visible lo oculto, la literatura tiene el potencial de transformar el sufrimiento en una herramienta de empoderamiento y reflexión. Además, esta literatura se erige como medio para prevenir situaciones similares en la vida real, proporcionando a los jóvenes una forma de reconocer las señales o actuar ante ella. Se trata de un "territorio habitado" que converge simbólicamente con las experiencias que construyen realidades, y acoge una idea clave sobre el concepto del cuerpo, que no solo refleja, sino que también actúa como un lugar de inscripción de esas vivencias. Al pensar en el cuerpo como agente y agenciamiento, lo colocamos en una posición activa en la construcción de la identidad y en la forma en que las personas interactúan con el mundo. No solo reacciona ante las experiencias, sino que es un espacio en el que se transforman esas vivencias y se elabora sentido.

El cuerpo como "territorio" es una metáfora que resalta la interacción entre lo físico y lo emocional. Es el espacio donde se inscriben no solo las huellas del abuso o el sufrimiento, sino también los afectos, deseos y pasiones que constituyen la experiencia subjetiva de Estela. Esta noción invita a pensar en el cuerpo no solo como un objeto físico, sino como un lugar activo de experiencia, en el que se entrelazan las vivencias más profundas y las interacciones con el entorno.

Al concebir al cuerpo como un agente activo, se subraya cómo este participa en la significación de esas vivencias. El cuerpo no solo reacciona a estímulos del entorno, sino que también organiza, transmite y da sentido a lo que experimenta. Así, el cuerpo se convierte en un mediador entre los conflictos internos y externos, entre las emociones y la racionalidad, y entre el individuo y su contexto social. Este concepto se vincula de manera crucial con la idea de

prevención y cuidado que se puede encontrar en muchos textos literarios, especialmente en la LIJ. La literatura, al abordar temas como el abuso, la violencia, el amor o el deseo, no solo narra estas experiencias, sino que también ofrece una representación simbólica de cómo esas experiencias se inscriben en el cuerpo. Los textos literarios no solo exponen las consecuencias de esas experiencias, sino que también proporcionan las herramientas emocionales y cognitivas necesarias para que los lectores, especialmente los jóvenes, reconozcan y comprendan las señales de lo que podría ser un conflicto emocional o una situación dañina en su propia vida.

Por ejemplo, al representar cómo los personajes viven y experimentan emocionalmente situaciones de abuso o maltrato, los textos pueden ayudar a los lectores a identificar conductas y dinámicas que podrían ser difíciles de reconocer de otra forma. Este tipo de literatura puede tener un impacto real en la forma en que los menores se cuidan a sí mismos y a los demás, ayudándoles a reconocer las señales de abuso o violencia. A través de los relatos literarios, los jóvenes pueden llegar a entender mejor sus propios cuerpos y emociones, lo que contribuye no solo a la prevención, sino también al cuidado de sí mismos y de los demás. Este enfoque permite también una reflexión sobre cómo el lenguaje y los recursos literarios, como la metáfora del cuerpo, sirven no solo para describir, sino para facilitar una comprensión profunda de las emociones humanas y de cómo estas pueden ser gestionadas o transformadas.

La idea de que el cuerpo es también "territorio habitado" es clave para entender cómo se expresan los conflictos internos y las vivencias más cercanas, especialmente aquellas relacionadas con vínculos emocionales y afectivos. Las experiencias del cuerpo no solo son físicas, sino también profundamente simbólicas. A través del cuerpo, el individuo comunica lo que no siempre puede ser expresado con palabras, especialmente cuando se trata de sentimientos complejos o situaciones afectivas intensas.

Este concepto también puede ser útil al explorar cómo el lenguaje en la literatura, por ejemplo, puede reflejar o representar esa experiencia corporal, dándole voz a lo que sucede en el cuerpo, tanto en un sentido literal como simbólico. Las emociones, las tensiones, los miedos o los deseos, muchas veces se encarnan en el cuerpo y se transmiten a través de gestos, posturas o silencios.

La Literatura Infantil, pueden ayudar a los niños a explorar y comprender mejor sus propios cuerpos y emociones. Así en *¡Estela, grita muy fuerte!*, el concepto de cuerpo que presenta Foucault (1978) en *La microfísica del poder* muestra al cuerpo no solo como un espacio físico, sino como un lugar de inscripción de poder, deseos, errores y conflictos, lo que lo convierte en un territorio de lucha constante. Esta visión se adapta perfectamente a la experiencia de Estela en el cuento, ya que las huellas de los abusos y maltratos que experimenta no solo son físicas, sino también psicológicas y emocionales, marcando su subjetividad de manera profunda.

El cuerpo de Estela se convierte en un espacio de conflicto y resistencia, donde las marcas de abuso y maltrato no solo se inscriben en su piel, sino que también se asientan en su mente y memoria. Esta inscripción de violencia influye en la forma en que se relaciona con su entorno social y cómo percibe su propio cuerpo. La imagen de Estela mirándose las manos para ver si se habían convertido en alas es una representación simbólica de su deseo de escapar, de liberarse de un entorno abusivo y opresivo. La imagen de las alas puede interpretarse como un intento de trascender la violencia que su cuerpo ha sufrido, de encontrar una forma de "volar" hacia la libertad, aunque sea solo en su mente, la alternativa a no saber cómo protegerse o escapar de su situación en la realidad.

Este tipo de relatos es crucial en la literatura infantil y juvenil, ya que ofrece a los jóvenes lectores una representación de los traumas, pero también de las formas en que estos pueden ser procesados a través de la imaginación y la construcción de nuevas realidades, aunque solo sea momentáneamente. Además, esta narrativa puede ser una vía de identificación para aquellos que han vivido situaciones similares, al mostrarles que no están solos en su experiencia.

El cuerpo de Estela no solo es el lugar donde se inscriben las marcas del abuso, sino también el medio a través del cual ella se enfrenta a la lucha por la autonomía y el poder sobre su propia historia. Esta narración invita a pensar cómo las marcas físicas y emocionales de los traumas pueden influir en la construcción de la identidad y en las formas de resistencia frente a las

experiencias de violencia. En la infancia, cada evento, cada interacción, cada sentimiento, deja una huella en ese "territorio" que es el cuerpo, el cual actúa como un vehículo de memoria y de expresión. El cuerpo no solo refleja lo que sucede en la vida de un niño, sino que también lo interpreta y lo manifiesta de diversas formas, ya sea a través de la expresión emocional, los pensamientos y los símbolos almacenados en la memoria, los gestos, el lenguaje corporal.

En el caso de relatos como *¡Estela, grita muy fuerte!*, este "territorio corporal" es evidente, ya que los abusos y maltratos sufridos por Estela no solo le dejan huellas visibles, sino que también afectan su relación con su entorno ambiental. Esas "marcas" en su cuerpo y en su mente trazan el recorrido de sus experiencias, sus deseos y sus miedos, y se convierten en parte fundamental de su narrativa personal.

CONCLUSIÓN

En palabras de Rodríguez Balseca: "Cada niño tiene derecho a crecer en un entorno seguro, protegido [...] por lo que nuestro objetivo es ser guardianes de la infancia y protectores del bienestar de aquellos que son más vulnerables" (2024, sin pág). La importancia de la literatura infantil, combinada con la protección y el cuidado de la infancia, resalta de manera muy clara cómo estos dos aspectos se interrelacionan como un espacio de apertura a nuevas perspectivas sobre la importancia social y cultural de esta literatura, como un incuestionable pilar en la construcción de la identidad y la educación emocional de los menores en el ámbito familiar, escolar y sociocultural.

Además de desempeñar un papel clave en la construcción de la identidad, la LIJ es un espacio que contribuye a la educación emocional: ofrece a los niños la posibilidad de explorar diversas perspectivas, de identificar sus propias emociones, y de desarrollar empatía al conectar con los personajes, sus historias y conflictos. A través de los cuentos, se puede aprender a reconocer y expresar sentimientos, comprender las experiencias de los demás, y procesar situaciones emocionales complejas en un ambiente seguro y accesible. La literatura se convierte así en un espejo, reflejando las realidades de los niños mientras les ofrece un espacio para imaginar otros mundos, lo que enriquece su desarrollo cognitivo, emocional y social. A través de los relatos, los niños se encuentran con personajes que pueden ser diferentes a ellos, pero también pueden verse reflejados en ellos. Este proceso de identificación y diferenciación les permite desarrollar una comprensión más profunda de sí mismos y del lugar que ocupan en el mundo, contribuyendo a su sentido de pertenencia y autoestima.

Finalmente, la confianza es el lazo que conecta a los niños con sus cuidadores, educadores y demás adultos en su vida. Esta confianza permite a los niños sentirse seguros y apoyados, lo que les da la libertad de explorar el mundo y las emociones sin miedo. Además, fomenta un entorno de respeto mutuo, donde los niños aprenden a confiar en sí mismos y en los demás, lo que les permite integrarse de manera saludable en la sociedad. El cuidado integral de la infancia, que combine la protección, la literatura y el compromiso de los adultos, es esencial para que los niños puedan desarrollarse de manera óptima. La literatura infantil y juvenil, al ser una herramienta fundamental para la educación emocional y la construcción de la identidad, se une al compromiso social y personal para garantizar que los niños crezcan en un entorno en el que puedan aprender y desarrollarse de manera saludable, emocionalmente equilibrada y culturalmente enriquecida. Y las políticas públicas juegan un relevante papel en la creación de espacios literarios y de cuidado que favorecen el bienestar y el equilibrio emocional infantil.

Además de conocer cómo la literatura activa procesos emocionales, ayuda a los menores a identificar y gestionar sus propios sentimientos. La ficción permite que los niños se pongan en el lugar del otro, lo que no solo les ayuda a comprender sus propias emociones, sino también a desarrollarse en términos de relación con el mundo que los rodea. Esta puede ser una vía importante para comprender cómo las emociones conectan la identidad personal con el entorno social. Estos textos contribuyen a definir la identidad y los valores sociales de los niños. Sería enriquecedor explorar cómo la literatura infantil y juvenil ofrece una forma de procesar preocupaciones, miedos o preocupaciones a través de narrativas que permitan encontrar

esperanza, soluciones o caminos hacia el bienestar colectivo. Por todo ello, es de gran relevancia reflexionar sobre tres ámbitos fundamentales (familiar, escolar y sociocultural) para ofrecer una comprensión más profunda de cómo la literatura se integra en diversas facetas de la vida del menor. No cabe la menor duda de que la LIJ como primer acercamiento al mundo de niños y jóvenes, les permite desarrollar su creatividad, formar su identidad y reflexionar de forma crítica frente a todo tipo de problemáticas sociales.

En conclusión, el cuidado integral de la infancia, que conjugue protección, literatura y compromiso de los adultos, es esencial para que los niños puedan desarrollarse de manera óptima. La literatura, al ser una herramienta fundamental para la educación emocional y la construcción de la identidad, se une con el compromiso social y personal para garantizar que los menores crezcan en un entorno en el que puedan aprender, explorar y desarrollarse de manera saludable, emocionalmente equilibrados y culturalmente enriquecidos. En definitiva, la literatura infantil en el siglo XXI, como ha quedado demostrado a través del cuento de Isabel Olid, *¡Estela, grita muy fuerte!* es, por una parte, una narrativa que propicia el diálogo entre padres e hijos para prevenir situaciones que repercutan adversamente en la salud emocional de los niños; por otra parte, el cuento de Olid deja patente la necesidad de la protección infantil, tanto por los adultos como por la misma literatura. En definitiva, como destacamos al inicio de este estudio, se trata de una literatura que responde al abordaje de temas claves en la Agenda 2030 propuestos por la ONU: salud y bienestar, educación de calidad y reducción de desigualdades.

Es incuestionable el poder de la literatura, aunque “no puede cambiar el mundo, pero sí a las personas, y estas, con sus acciones pueden ayudar a hacer un mundo mejor, más solidario y libre y justo” (Cerrillo, 2014, sin paginación). Estas reflexiones remiten a la misión de la Literatura Infantil y Juvenil como un espacio idóneo para articular distintas problemáticas sociales, como la abordada en la presente investigación. Noelia Ibarra Rius y Josep Ballester Roca destacan, asimismo, la función de esta literatura en la formación de la identidad individual y social de los menores, abogando por una educación literaria que dé respuestas a las transformaciones sociales. De este modo, el niño lector desarrolla su capacidad de comprender, identificar y afrontar diversas realidades del mundo que le rodea (Ibarra y Ballester 39). Por todo ello, La literatura infantil y juvenil se constituye no solo como un medio para aprender, sino como un espacio en el que los niños pueden conocer y comprender sus emociones, el mundo que los rodea y las dinámicas sociales y culturales que los impactan

En suma, la LIJ propone alternativas a los desarreglos del mundo y contribuye al equilibrio emocional. Las instituciones educativas, los servicios sociales y las políticas públicas deben aliarse para crear un entorno que proteja a los niños de las amenazas físicas, emocionales y psicológicas, promoviendo su bienestar y desarrollo socioemocional. Se evidencia que, a través del análisis del cuento de Isabel Olid, ilustrado por Martina Vanda, la literatura infantil en el siglo XXI se convierte en un pilar fundamental para la protección de la salud socioemocional de niños y niñas, con una íntima vinculación con temas clave propuestos en la Agenda 2030 de la ONU: salud y bienestar, educación de calidad ONU y reducción de desigualdades.

FINANCIAMIENTO

Este estudio deriva del proyecto de investigación sobre literatura infantil y juvenil: “The Sustainable Development Goals: Re-Writing Gender in Spanish Youth Literature in the twenty-first century” (BGP18/00242), que ha dirigido Brígida M. Pastor Pastor como Investigadora Distinguida Beatriz Galindo Senior, financiado con fondos europeos por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

BIBLIOGRAFÍA

Benjamin, Walter. *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Trad J. Thomas. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1989.

- Cerrillo, Pedro C. “Lección magistral impartida por en el acto de inauguración del curso académico de la Universidad española”, UCLM-Toledo, 2014.
- Cerrillo, Pedro. “La importancia de la literatura infantil y juvenil en la educación literaria”. *Universidad de Castilla. La Mancha* (2010): 32-41.
- Céspedes, Amanda. “Infancia y lectura”. *Revista ANALES* 7.6 (2014): 57-68.
- Colomer, Teresa. “La literatura infantil una minoría entre la literatura”. *CLIJ* 240 (2011): 32-40.
- Dussel, Inés. “La imagen en la formación docente: ¿Por qué y para qué trabajar con imágenes?”. *Centro de Actualización e Innovación Educativa* (2010): 1 -16.
- Foucault, Michel. *Microfísica del poder*. Trad. Julia Varela y Fernando Álvarez- Uría. 2da ed. Madrid: La piqueta, 1978.
- Ibarra Rius, Noelia., Ballester Roca, Josep. (2018). *Diversidad, educación literaria y formación del profesorado ante la globalización*. Aula de Encuentro, 20(2), 35-54. <https://doi.org/10.17561/ae.v20i2.3>
- Kaltenbacher, Martín. “Perspectivas en el análisis de la multimodalidad desde los inicios al estado del arte”. *Revista Latinoamericana de Estudios del Discurso* 7.1 (2007): 31-57.
- Lutereau. Luciano. *El idioma de los niños. Lo infantil en nuestra época*. Buenos Aires: Letra viva, 2014.
- Masiello, Francine. *Entre civilización y barbarie. Mujeres, nación y cultura literaria en la Argentina moderna*. Rosario: Beatriz Viterbo Editora, 1997.
- Olid, Isabel. *¡Estela, grita muy fuerte!*, con ilustraciones de Martina Vanda. Buenos Aires: FINEO, 2008.
- Puerta de Pérez, Maén. “La literatura y la estética de la recepción (un estudio exploratorio en niños)”. *Segunda Etapa* 7.9 (2003): 109- 120.
- Rastier, Francois. “Sistemática de las isotopías”. *Ensayos de Semiótica poética*, ed. Algirdas Julien Greimas. Barcelona: Planeta, 1976.
- Rodríguez Balseca, Víctor Andrés et al. “Maltrato infantil a través de los tiempos: una revisión de la literatura”. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 8.5 (2024) (en línea).
- Vygotsky, Lev S. *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós, 1978.
- Zunzunegui, Santos. *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra, 2010.

PROPUESTA CURRICULAR PARA LA ASISTENCIA MÉDICA BILINGÜE ORIENTADA A LA CONCORDANCIA DE LENGUAS Y LA INTERPRETACIÓN MÉDICA EN ESPAÑOL

*Curriculum proposal for Spanish bilingual medical assistance through language concordance
and medical interpretation*

New York City College of Technology (City Tech)¹

David Sánchez-Jiménez DSanchezJimenez@citytech.cuny.edu

Noemí Rodríguez, NRodriguez@CityTech.Cuny.Edu

Justin Harnandan, Justin.Harnandan@mail.citytech.cuny.edu

Margarita Pérez, Margarita.Perez1@mail.citytech.cuny.edu

Melissa García Melissa.Garcia2@mail.citytech.cuny.edu

Resumen: El presente trabajo describe el proceso para establecer una especialización secundaria bilingüe centrada en la comunicación y la interpretación médica en una universidad de Estados Unidos designada como Institución al Servicio de los Hispanos. Este nuevo título universitario brindará a los estudiantes bilingües de español e inglés especializados en el área de la salud la oportunidad de mejorar sus destrezas comunicativas para convertirse en competentes profesionales de la salud concordantes de lengua.

Palabras clave: Educación bilingüe; español médico; concordancia de lenguas e interpretación médica.

Abstract: This paper details the process to establish a new bilingual academic minor in health communication and medical interpretation at a United States university designated as a Hispanic-Serving Institution. The degree offers bilingual Spanish and English students specializing in health careers with the opportunity to enhance their communication skills to become competent language-concordant health professionals.

Keywords: Bilingual education; medical Spanish; language concordance and medical interpretation.
Keywords: Bilingual education; medical Spanish; language concordance and medical interpretation.

¹Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación MLA Pathways Step Grant Spanish Medical Interpretation and Healthcare Communication Curriculum Modifications for Future Language-Concordant Professionals.

INTRODUCCIÓN: LOS CURSOS DE ESPAÑOL PARA FINES ESPECÍFICOS (EFE) Y EL ESPAÑOL MÉDICO

Los expertos en innovación educativa llevan tiempo escudriñando los nuevos itinerarios de la universidad conducentes a una carrera profesional en las próximas décadas. Así, Fischer (2022) observa las sinergias que se producen entre las universidades y el mercado de trabajo ante los nuevos retos de la automoción, la inteligencia artificial y la globalización. Según esta autora, para llevar a cabo esta revolución, las instituciones de tercer ciclo deben equipar a los estudiantes con contenidos adecuados y con el aprendizaje de destrezas específicas. Estos conocimientos les permiten desenvolverse con profesionalidad en su disciplina y posición laboral futura. Pero esto no parece ser suficiente. Además, las instituciones deben prepararlos para la exploración de otras carreras más allá de su especialización. Esto último exige de los estudiantes un alto grado de flexibilidad en su preparación con el fin de poder adaptarse a las nuevas posiciones de trabajo que se vayan generando en nuestra dinámica sociedad, requeridas por las nuevas demandas laborales que surjan en las próximas décadas. Fischer (2022: 8) también define en su artículo los campos en los que se precisarán más trabajadores en el futuro: computación, tecnología, ingeniería y atención sanitaria. Sobre esta última especialidad, la atención sanitaria y, específicamente dentro del contexto de los Estados Unidos, nos ocuparemos con más detalle en las próximas páginas de este artículo.

En otra publicación relacionada, Muir y Oliver (2021) tratan de buscar respuestas a estas mismas cuestiones en el seno de las humanidades. Los autores coinciden en identificar este revolucionario cambio en el mercado laboral y en la imperiosa necesidad de adoptar nuevas estrategias que permitan superar el brusco descenso de matriculación que se produjo en las humanidades tras la crisis financiera de 2008. En el ámbito de la enseñanza de lenguas, sugieren que una posible solución a este problema puede residir en los cursos de lengua para fines específicos, que Aguirre Beltrán, Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2012: 278) definen como “un enfoque basado en la comunicación y orientado a la consecución de una determinada competencia comunicativa, que tiene como propósito mejorar la capacidad de comprensión, expresión, interacción o mediación que se requiere para desenvolverse en un determinado ámbito académico o profesional”. Estos cursos han permeado en los departamentos de lengua de los Estados Unidos desde finales del pasado siglo hasta afianzarse en el presente (Dolye, 2017; Sánchez-López *et al.*, 2025). En este sentido, un informe de la Modern Language Association (MLA, 2007) a principios de este siglo daba cuenta de la expansión interdisciplinar en el currículo de los departamentos de lengua a lo largo y ancho del país, al igual que Brown y Thompson (2018: 11) advertían más recientemente en su libro *The Changing Landscape of Spanish Language Curricula* de la necesidad de repensar y reestructurar los programas de español. Para ello, entre otras medidas, estos autores abogaban por la creación de cursos de español para las profesiones¹ (EFE) como forma de equipar a los estudiantes con conocimientos específicos de la disciplina en la que se especializan.

Dentro del campo del español con fines médicos, el aumento de hispanohablantes provenientes de América Latina ha contribuido al crecimiento de los programas dedicados a la enseñanza de la lengua española para profesionales de la salud (Hardin, 2015; Martínez, 2016, 2020; Ortega *et al.*, 2021, 2024; Santos *et al.*, 2023; Sánchez-López *et al.*, 2025). Ortega *et al.* (2021) constataron esta realidad en su estudio, en el cual identificaron que el 78% de las escuelas médicas consultadas en Estados Unidos (98 de 125) ofrecían programas de educación médica en español (cursos, certificados, voluntariados, créditos, etc.), mientras que el 79% de ellas (125 de 158) contaba al menos con un profesor titular de español médico. En este sentido, la afluencia de estudios desde la lingüística aplicada y el análisis del discurso sobre distintos géneros médicos en

¹ Como explican Aguirre Beltrán, Sánchez Lobato y Santos Gargallo (2012) y Sánchez-Jiménez (2016), diferentes términos con valores casi idénticos han sido utilizados para definir este campo de conocimiento, como Lenguas para fines específicos, Lenguas para propósitos específicos, Lenguaje científico, Lenguas de especialidad, Lenguas especiales, Lengua especializada, Discurso científico-técnico, o Lenguas académicas y profesionales, entre otras denominaciones. En este artículo los usaremos de manera alternativa, prefiriendo las siglas EFE (Español para Fines Específicos).

español ha ido en aumento, lo que representa un potencial afluente de conocimiento para los cursos de EFE, para los cuales el análisis y la producción de los géneros es central (Mapelli, 2009; Sánchez-Jiménez, 2017; Natale y Castro Azuara, 2025). Algunos de los géneros médicos más populares analizados en español han sido el caso clínico (Muñoz, 2011), la historia clínica (Sánchez-Jiménez y Meza, 2024), el resumen de la revista de medicina (Ciapuscio, 1998), los editoriales médicos (Ariza y Salager-Meyer, 2002; Gallardo, 2018) y la tesis doctoral médica (Sánchez-Jiménez, 2020).

Sin embargo, estos esfuerzos son aún insuficientes para dar respuesta a la gran demanda de pacientes que manifiestan dificultades para comunicarse en inglés, más de 26 millones de personas en los Estados Unidos (U.S. Department of Health and Human Services, 2022). Por ello, diversos autores (Aitken, 2019; Santos *et al.*, 2023; Ortega *et al.*, 2024; Sánchez-López *et al.*, 2025) señalan la urgencia actual de incrementar el número de cursos y programas enfocados a la traducción e interpretación en el ámbito de la salud para paliar las necesidades educativas de los alumnos que se forman en el contexto de la atención sanitaria en los Estados Unidos. En este marco, nuestro artículo presenta la propuesta de la segunda especialización *Hispanic Serving Health Professionals* (que incluye el curso de español para la interpretación médica *SPA 3203 Spanish Medical Interpretation and Healthcare Communication*), dirigida a estudiantes bilingües en español e inglés que cursan estudios relacionados con la salud en la universidad pública estadounidense New York City College of Technology (NYCCT, popularmente conocida como City Tech), que forma parte de City University of New York (CUNY).

OBJETIVOS DE LA PROPUESTA: DESARROLLO DE UNA SEGUNDA ESPECIALIZACIÓN BILINGÜE EN ESPAÑOL MÉDICO

Esta iniciativa parte de un doble objetivo. Por un lado, contribuir a la eliminación de las desigualdades que encuentran los hispanohablantes con nivel limitado del inglés (NIL) en Estados Unidos en los servicios de atención médica y, más concretamente, en las comunidades del Estado de Nueva York (1.166.777 millones de personas. Fuente: NYS Office of General Services, 2022). Por otro lado, este proyecto ofrece nuevas oportunidades laborales a los estudiantes bilingües de español e inglés matriculados en carreras de ciencias de la salud en NYCCT, especialmente a los hablantes de herencia de español (Santos *et al.*, 2023). La segunda especialización *Hispanic Serving Health Professionals* está concebida para prepararlos en la asistencia médica a hispanohablantes con dominio de inglés limitado en hospitales, clínicas, consultorios médicos, salas de emergencia y otras instalaciones médicas. En estas situaciones, el conocimiento del español médico ya no es una opción, sino una necesidad en los Estados Unidos, ya que las barreras lingüísticas en su sistema de salud afectan actualmente a 26 millones de personas (U.S. Department of Health and Human Services, 2022), siendo aproximadamente el 30% de ellos de origen hispano (Martínez, 2016). La falta de habilidad para comunicarse en lengua inglesa pone a estos pacientes en una situación de riesgo y desigualdad con respecto a aquellos que sí la dominan (Martínez, 2015, 2016; Sánchez-Jiménez, 2018). Por ello, dicha titulación proporcionará el conocimiento médico, la competencia cultural y las habilidades comunicativas necesarias para que los estudiantes mejoren su condición como proveedores de atención médica como concordantes de lengua y, potencialmente, lleguen a ser intérpretes médicos. Los cursos que forman parte de esta especialización tienen como fin equiparlos con las herramientas necesarias para practicar una atención inclusiva que contribuya a eliminar disparidades en la práctica médica, como las barreras lingüísticas a la comunicación antes mencionadas. Por lo tanto, el objetivo principal de esta iniciativa será el de proteger a los pacientes con NIL de situaciones de desigualdad producida por una comunicación ineficiente en la atención médica que pudieran acarrearles daños, que supongan un riesgo y que deriven en resultados insatisfactorios o perjudiciales para su salud. Además, el hecho de que facultativo y paciente compartan el mismo idioma puede propiciar que se forjen lazos de confianza y conexión entre ambos hablantes con mayor facilidad, los cuales son esenciales para establecer una sólida relación entre ambos y, como consecuencia, una mejor atención médica (Juckett, 2013; Magaña, 2020).

De igual modo, el estudio de la titulación *Hispanic Serving Health Professionals* preparará a los estudiantes bilingües de español e inglés para obtener la certificación de intérprete médico de la *Certification Commission for Healthcare Interpreters* (CCHI) y del *National Board for Certified Medical Interpreters* (CMI). Aunque las leyes federales de los Estados Unidos no exigen este tipo de certificación para trabajar como intérprete, su obtención prueba el conocimiento especializado en esta área y facilita significativamente el acceso a esta profesión (Santos *et al.*, 2023). Asimismo, uno de los cursos requeridos en el programa, SPA 3203 *Spanish Medical Interpreting and Healthcare Communication*, cumple con el requisito necesario de formación de 40 horas para solicitar la certificación nacional en las dos opciones comentadas arriba, previa superación de un examen que evalúa las competencias del candidato. Como resultado, SPA 3203 proporciona el conocimiento introductorio necesario para mejorar las credenciales de los estudiantes que aspiran a conseguir los certificados mencionados o para comenzar directamente una nueva carrera como intérpretes médicos. Por lo tanto, la capacidad de los estudiantes bilingües graduados en este programa no solo permitirá mejorar la comunicación con sus pacientes en un contexto médico, sino que también les reportará beneficios laborales, ya que estos nuevos conocimientos lingüísticos adquiridos les capacitarán para mantener interacciones con sus pacientes en la lengua que estos elijan, cuestión que les diferenciará y les hará más competitivos en el mercado laboral en comparación con otros proveedores de salud que carecen de esta habilidad. En este sentido, el U.S. Bureau of Labor (2024) estima que el número de intérpretes y traductores médicos crecerá un 24% entre 2020 y 2030.

Dado que NYCCT es una institución al servicio de los hispanos (*Hispanic Serving Institution*, HSI), el proyecto también contribuirá a la dedicación de servir a nuestra población estudiantil hispana, proporcionando un plan de estudios bilingüe culturalmente relevante que conciencie sobre la importancia de mejorar su posición en este entorno y su experiencia en el campus, específicamente en las carreras de las ciencias de la salud. En este sentido, el proyecto parte del objetivo principal de ampliar las opciones profesionales y satisfacer las necesidades curriculares únicas de los estudiantes hispanos, así como contribuir al desarrollo de esta población en la universidad mediante la incorporación de temas específicos sobre la comunicación y los servicios de salud, su gestión, el español médico, la historia de América Latina y las comunidades latinas en los Estados Unidos. En definitiva, la creación de esta segunda especialización busca validar el bilingüismo de los estudiantes, así como ayudarles a expandir sus expectativas profesionales en un mercado de trabajo altamente competitivo (Sánchez-Jiménez, 2023; Romero, 2024).

JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO: BARRERAS LINGÜÍSTICAS EN LA ATENCIÓN SANITARIA

Numerosas organizaciones, instituciones, grupos sociales y voces particulares han abogado en las últimas décadas por cambios sustanciales en la legislación y las normativas federales. Con estas medidas se pretende facilitar el acceso lingüístico a las comunidades multilingües con el fin de lograr una mejora en la salud de los ciudadanos con NIL (Martínez, 2015; Santos *et al.*, 2023; Ortega *et al.*, 2024) en los Estados Unidos. Entre las más importantes se encuentran el Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964 y el artículo 1557 de la Ley de Asistencia Sanitaria Asequible (Affordable Care Act, ACA). Las necesidades lingüísticas de esta población están protegidas por la legislación de acceso lingüístico del Título VI de la Ley de Derechos Civiles de 1964, que exige que todos los centros médicos que reciban financiación federal se adapten a las necesidades lingüísticas de sus pacientes. Por su parte, el artículo 1557 de la Ley de Asistencia Sanitaria Asequible (Affordable Care Act, ACA) proporciona una orientación clara sobre los derechos de los pacientes con NIL y las responsabilidades de los profesionales que los atienden. Esta es, de hecho, la primera interpretación legal federal explícita de la Ley de Derechos Civiles de 1964 en relación con la discriminación lingüística (para una revisión detallada sobre estas y otras leyes similares, pueden consultarse Santos *et al.*, 2023 y Squires, 2024).

Esta protección a nivel federal surge, principalmente, como respuesta al movimiento por los derechos civiles de los años sesenta. Además, el aumento de la población inmigrante hispana monolingüe llegada a los Estados Unidos procedentes de países de habla hispana a partir de esta década, así como el acceso masivo al sistema de salud durante el gobierno del presidente Barack

Obama, impulsaron esta legislación. La población hispana alcanzó los 63,6 millones en 2022, lo que representa un incremento del 26% desde 2010, con proyecciones que indican que podría llegar a los 150 millones en el futuro próximo (Krogstad *et al.*, 2023). La competencia de los hispanos monolingües para comunicarse en la lengua inglesa con los profesionales de la salud en el centro médico no siempre se realiza de manera efectiva, lo que habitualmente resulta en incompreensión, malentendidos o errores en la interacción que estos mantienen. De hecho, de los 71 millones de personas que hablan un idioma distinto del inglés en casa, 43 millones lo hacen en español. Entre ellos, casi el 41% tienen un dominio limitado del inglés (U.S. Census Bureau, 2024). Por ello, el ascenso de hablantes de español con capacidad limitada para comunicarse en inglés supuso un reto mayúsculo para los servicios de salud del país a partir de los años setenta. Desde entonces, se debía hacer frente no solo a un uso esporádico de los servicios de emergencia por parte de esta población, como había ocurrido en décadas anteriores, sino que se tenía que brindar atención a pacientes que presentaban enfermedades crónicas, como la hipertensión, los problemas cardíacos, la obesidad o la diabetes (Martínez, 2016). Esto implicaba una mayor complejidad en el uso de los servicios médicos, que requería, por lo tanto, recursos lingüísticos más sofisticados por parte del equipo de salud, con el objetivo de interactuar con los pacientes aquejados de estos padecimientos y su prevención.

En este contexto, la comunicación ineficiente o inexistente entre proveedores y pacientes se convierte en una barrera lingüística que puede provocar efectos perjudiciales en la salud de estos últimos, ponerla en riesgo e incluso tener consecuencias trágicas (Flores, 2006; Santos *et al.*, 2023; Squires, 2025). Gregg y Soha (2007) informan de cómo habitualmente los ciudadanos afectados por este impedimento reportan un peor acceso al servicio médico debido a la dificultad para comprender a los facultativos en la interacción médica, la acción de reservar una cita o entender las recetas médicas y la administración de medicamentos. Además, experimentan mayores inconvenientes para adherirse a los planes de seguro médico y, por lo general, reportan una menor satisfacción hacia los servicios prestados por los profesionales de la salud y el cuidado que de ellos reciben. Otros trabajos han revelado que hablar un idioma distinto del inglés se ha asociado a una menor probabilidad de recibir tratamiento adecuado y eficaz (Cheng *et al.*, 2007) o servicios sanitarios preventivos (Jacobs *et al.*, 2006). Los pacientes con NIL presentan tasas más bajas de vacunación (Haviland *et al.*, 2011), tienen menos probabilidades de participar en actividades de promoción de la salud relacionadas con el estilo de vida (Hulme *et al.*, 2003), son más propensos a alargar las estancias hospitalarias (John-Baptiste *et al.*, 2004) y presentan menos probabilidades de contar con la documentación completa en sus historias clínicas (Schenker *et al.*, 2007). Diversos estudios han descrito con minuciosidad estas y otras dificultades a las que se enfrentan los pacientes con NIL (Anderson *et al.*, 2003; Nielsen-Bohlman *et al.*, 2004; Wilson *et al.*, 2005; Jacobs *et al.*, 2006; Mohanty, 2006; Karliner *et al.*, 2012; Krogstad *et al.*, 2015). Sin embargo, no todas ellas se producen como consecuencia de los malentendidos lingüísticos durante las intervenciones médicas, como cabría pensar, sino que, en muchas ocasiones, son provocados por las creencias y concepciones culturales idiosincrásicas de los pacientes o la literacidad médica.

Para superar estos inconvenientes, los profesionales de la salud recurren con excesiva frecuencia a los familiares, amigos del paciente, o incluso desconocidos que se encuentran en ese momento en el centro médico, como intérpretes *ad hoc* en los encuentros clínicos. Sin profesionales cualificados para realizar esta tarea, tal alternativa pone la salud de los pacientes en riesgo debido al limitado dominio de la terminología médica en la lengua del paciente o la ausencia de conocimientos específicos de los estándares de interpretación y el código de ética por parte de los intérpretes *ad hoc* (Flores, 2006; Nápoles *et al.*, 2010; Mayo *et al.*, 2016; Tipton y Furmanek, 2016). Como indican Diamond *et al.* (2012), otros casos de fallos e inexactitud en la comunicación médico-paciente surgen por la sobreestimación por parte de los proveedores de salud sobre sus propios conocimientos de una segunda lengua. Como en el caso anterior, esto también es común en los centros de salud y resulta extremadamente peligroso, ya que una evaluación equivocada del conocimiento lingüístico por parte de los facultativos puede acarrear consecuencias nefastas para la salud de los pacientes con NIL.

FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA SALUD POR LA REDUCCIÓN DE LAS BARRERAS LINGÜÍSTICAS

El hecho de tener que recurrir a intérpretes *ad hoc* no cualificados refleja tristemente la escasez nacional de profesionales sanitarios que pueden comunicarse con pacientes NIL en su lengua materna, como se ha abordado de forma extensa en la literatura especializada (entre otros, Flores *et al.*, 2003; Diamond *et al.*, 2008, 2012; Martínez, 2015; Brooks *et al.*, 2016; Santos *et al.*, 2023; Hsieh, 2024). Existe discriminación cuando no se hallan disponibles estos servicios lingüísticos o resultan limitados, lo que perpetúa las disparidades sanitarias en las comunidades minoritarias. Esta es la principal cuestión que proponemos mitigar con el programa académico *Hispanic Serving Health Professionals*. Partimos, por lo tanto, del compromiso social de educar a los estudiantes hispanos bilingües de NYCCT matriculados en programas relacionados con la atención sanitaria con el objetivo de que se conviertan en eficientes profesionales de la salud concordantes de lengua en inglés y en español. Con ello, se pretende formar personal sanitario altamente cualificado, dotado de las habilidades necesarias para proteger a los pacientes de los malentendidos lingüísticos que suponen riesgos para la salud, pueden causar daños y conducir a resultados sanitarios adversos, en fin, profesionales que practiquen una atención sanitaria que contribuya a eliminar las disparidades de comunicación en materia de salud provocadas por las barreras lingüísticas que tan comúnmente afectan a los pacientes hispanohablantes con NIL.

No obstante, numerosas investigaciones confirman la conveniencia de contar en los centros médicos con personal concordante. Sobre los beneficios de la atención de los profesionales sanitarios en el idioma del paciente, se han destacado una mejor gestión de la enfermedad (Fernández *et al.*, 2011; Parker, 2017), una mayor adherencia a la medicación (Traylor *et al.*, 2010), una toma de decisiones compartida entre proveedor y paciente (Detz *et al.*, 2014), un mayor cuestionamiento sobre los asuntos de su salud por parte de este (Jaramillo *et al.*, 2016), una mayor confianza en el proceso médico (Schenker *et al.*, 2010) y, en definitiva, una reducción de los sentimientos de confusión y frustración que a menudo experimentan los pacientes en estos sectores de la población (González *et al.*, 2010). Por lo tanto, disponer recursos para comunicarse en la lengua del paciente es un componente esencial en la atención médica de calidad que garantiza resultados de salud positivos a través de la prestación de servicios lingüísticos imprescindibles. Gregg y Soha (2007), además, resaltan no solo la importancia que aporta este conocimiento lingüístico por parte de los profesionales de la salud concordantes de lengua, sino también del contexto y las connotaciones culturales, las cuales permiten prestar un mejor servicio en la enfermedad que se está tratando. Por este motivo, los profesionales de la salud concordantes de lenguas benefician la comunicación lingüística y cultural con los pacientes, aportando una mayor precisión en la comunicación médica, un incremento de la confianza y la satisfacción con el facultativo o la reducción del número de denuncias por negligencia médica, además de un menor y mejor uso de la medicación, análisis de diagnóstico y referencia a médicos especializados (véanse Santos *et al.*, 2023; Fernández y Ríos-Fetchko, 2024).

Cuando esto no es posible, la presencia de un intérprete profesional resulta ser la opción más adecuada para garantizar una comunicación fluida y precisa entre los proveedores de salud y el paciente, con el fin de prevenir las negligencias médicas causadas por malentendidos en la interacción. La correlación entre el uso de intérpretes profesionales, la mejora de resultados médicos, la disminución de errores y la consecuente satisfacción en la comunicación ha sido convenientemente investigada y contrastada en estudios especializados (véase Karlinger *et al.*, 2007). En este sentido, Flores *et al.* (2012) compararon la producción de errores cometidos en la interacción mantenida con los profesionales de la salud en los centros de atención de urgencias. Los investigadores encontraron que el número de equivocaciones producidas por intérpretes profesionales era significativamente más reducido (12%) que el hallado en intérpretes *ad hoc* (22%) o no intérpretes (20%).

El impacto positivo de estos profesionales en la salud de los pacientes, los diferentes tipos de interpretación existentes y los roles que desempeñan los intérpretes en la atención médica han sido

explicados en detalle por Hsieh (2024). Por lo que respecta a nuestro trabajo, en el siguiente apartado se explicará el programa propuesto para formar futuros profesionales de la salud concordantes de lengua e intérpretes médicos en NYCCT.

DESCRIPCIÓN DE LA PROPUESTA PARA LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE LA SALUD CONCORDANTES DE LENGUA E INTERPRETACIÓN MÉDICAS

El proyecto de esta propuesta recibió una de las 19 becas Pathways Step concedidas por el Modern Language Association (MLA) en un proyecto financiado por la Fundación Mellon para apoyar el desarrollo de nuevas estructuras, programas y recursos para introducir a los estudiantes de lenguas en una serie de profesiones en el contexto de las humanidades.

Teniendo en cuenta el marco expuesto en los apartados anteriores, en esta sección se describe el programa académico *Hispanic Serving Health Professionals*, que junto al curso *SPA 3203 Spanish Medical Interpretation and Healthcare Communication*, formó parte del proyecto galardonado con esta beca. Gracias a esta ayuda se pudo formar un equipo interdisciplinar compuesto por dos profesores titulares, uno de español y otro de ciencias de la salud, y tres estudiantes en las disciplinas de políticas y gestión en la salud pública, informática biomédica y computación.

a. Destinatarios:

La segunda especialización *Hispanic Serving Health Professionals* estará disponible para estudiantes universitarios bilingües en español e inglés matriculados en carreras académicas en NYCCT. Los estudiantes que cursan licenciaturas (específicamente aquellos matriculados en las distintas disciplinas de ciencias de la salud que se ofrecen en NYCCT) podrán matricularse en este programa, en el que se les preparará para atender a personas hispanohablantes con dominio limitado del inglés en hospitales, clínicas, consultas médicas, salas de urgencias y otros centros médicos. La universidad cuenta con una situación privilegiada para acoger este proyecto, ya que el 35% de sus estudiantes son de origen hispano, en una universidad que acoge entre sus alumnos una mayoría de estudiantes inmigrantes de primera generación, quienes tienden a conservar la lengua de herencia. Como se señala en Santos *et al.* (2023), los estudiantes hispanohablantes de herencia son conscientes de la conexión entre lengua y salud porque muchos de ellos han tenido experiencia directa con las disparidades sanitarias en sus hogares. Por lo tanto, sus antecedentes culturales y lingüísticos proporcionan un conjunto único de habilidades y conocimientos que pueden servir como base para una mejor preparación al emprender una carrera como intérprete médico o profesional sanitario concordante de lengua. Esto incluye la necesidad de ofrecer un servicio más amable y atento que atienda a los pacientes hispanos, lo cual es coherente con los constructos culturales latinos que reflejan los valores que esta comunidad otorga a conceptos como *simpatía* y *personalismo* (Magaña, 2020).

Asimismo, más del 20% del alumnado en NYCCT está matriculado en las siete disciplinas de carreras relacionadas con la salud que ofrece la universidad. Esto supone que un número considerable de hablantes de herencia de español —y otros estudiantes bilingües en español e inglés con conocimientos médicos especializados— podrían optar a este programa de español médico y adquirir saberes teórico-prácticos específicos en español para formarse como profesionales médicos concordantes de lengua con conocimientos de interpretación médica en español. En cuanto a las comunidades que podrían beneficiarse del servicio de estos profesionales, la ciudad de Nueva York cuenta con una población hispana de 2,49 millones de personas, de las cuales 1.166.777 de ellas experimentan barreras lingüísticas (NYS Office of General Services, 2022).

b. Elegibilidad:

Para acceder a este programa, los estudiantes deben estar matriculados en una licenciatura en la universidad y declarar un nivel de competencia en español ACTFL Avanzado Bajo, o el curso de nivel equivalente en NYCCT, *SPA 2402 Spanish Oral and Written Academic Communication for Heritage*

Speakers, o cursos superiores, o demostrar un nivel de competencia equivalente o superior en la prueba de clasificación administrada por el programa de lenguas en español.

c. Propósitos:

El objetivo principal de esta propuesta es crear un programa académico que proporcione a los futuros profesionales de la salud bilingües en español e inglés un conocimiento general del sistema sanitario estadounidense, una amplia terminología médica en español y habilidades de interpretación médica, junto con las normas de conducta profesional y el código de ética de los intérpretes médicos. El programa está diseñado para desarrollar una comprensión cultural de la medicina y la enfermedad en el mundo hispano, preparando a los estudiantes para ser social y culturalmente conscientes de la discriminación causada a los pacientes con NIL, específicamente de los grandes desafíos a los que se enfrenta la comunidad hispana con dificultades para comunicarse en inglés, y dotarles de herramientas suficientes para asistir a sus futuros pacientes en la superación de las mismas.

Esto diferenciará al graduado bilingüe de NYCCT en el mercado laboral de los profesionales de la salud, ya que muchos de ellos carecen de estas habilidades lingüísticas y comunicativas, lo que revertirá en mayores oportunidades de trabajo para nuestros estudiantes en los entornos multilingües del país y en otras partes del mundo donde se habla inglés y español.

d. Objetivos específicos:

A continuación, se listan los propósitos concretos que se persiguen con la creación de esta nueva titulación.

- Desempeñar eficazmente diferentes papeles en simulaciones médicas;
- Comprender el papel y las responsabilidades de un intérprete médico dentro del contexto de su norma de conducta profesional y código ético;
- Identificar, comprender y abordar las cuestiones culturales que pueden afectar a la comunicación prevista entre el paciente y el proveedor de salud y que se derivan de diversas actitudes, creencias, expectativas y puntos de vista de los pacientes hispanos que viven en los Estados Unidos, en lo que se refiere a emergencias médicas, enfermedades, medicina popular y procedimientos médicos;
- Desarrollar la sensibilidad cultural a través de la comprensión de las situaciones de la vida real de los pacientes hispanohablantes en su país de origen y en Estados Unidos;
- Identificar las responsabilidades legales y éticas al interactuar con pacientes hispanohablantes en el entorno médico;
- Estar preparado para presentarse a los exámenes nacionales de certificación en interpretación médica.

e. Contenidos:

La segunda especialización *Hispanic Serving Health Professionals* establece una trayectoria académica integral que incorpora cursos de español, interpretación médica, cultura latinoamericana, comunicación médica y ciencias de la salud, además de educar en el desarrollo de conocimientos, destrezas y habilidades de español para fines médicos e interpretación relevantes para las profesiones en el área de la salud. Esta especialización también pretende desarrollar habilidades críticas que los futuros profesionales sanitarios puedan utilizar para mejorar la comunicación con los pacientes hispanohablantes. Además, el plan de estudios está diseñado para aumentar la concienciación sobre el impacto y el papel que juega el lenguaje en su intersección con los servicios de acceso lingüístico en los entornos sanitarios. El curso *SPA 3203 Spanish Medical Interpretation and Healthcare Communication* cubre específicamente temas relacionados con la interpretación que resultan centrales en esta materia, como la terminología médica en inglés y en español, el código de ética, la descripción del sistema de salud, los estándares, protocolos legales y los modos de interpretación.

f. Interés del alumnado de NYCCT por el proyecto.

Para evaluar la receptividad de este proyecto entre la población estudiantil de NYCCT, en abril de 2024 se realizó una encuesta piloto con una muestra de 105 estudiantes de licenciatura,

que fue completada por 30 de ellos (Rodríguez *et al.*, 2024). Las disciplinas representadas incluían ciencias de la salud, ciencias sociales, humanidades, tecnología, ingeniería y derecho. Casi todos los encuestados manifestaron conocer a alguien que se había encontrado con una barrera lingüística en un entorno sanitario y creían que la interpretación médica debería estar disponible en todos los servicios sanitarios. Además, el 70% (n=21) de los encuestados expresaron un gran interés en obtener un certificado de interpretación médica, y el 60% (n=18) estaban muy interesados en conseguir un trabajo de interpretación médica. Los resultados de esta pequeña muestra indican un alto reconocimiento de la necesidad de ofrecer acceso lingüístico en los entornos sanitarios y un firme interés por la interpretación médica.

La encuesta se revisó a partir de los comentarios de los estudiantes y una nueva versión se difundió más ampliamente entre septiembre y octubre de 2024. Un total de 94 estudiantes de múltiples disciplinas completaron la encuesta antes del 10 de octubre de 2024 (Rodríguez *et al.*, 2025). Como dato destacado, el 84% (n=52) expresó interés en matricularse en un curso de interpretación médica en español (de los que declararon hablar español [66%, n=62]). Entre los 94 encuestados, el 54% (n=51) manifestó un gran interés en obtener un certificado de interpretación médica y más de un tercio (39%, n=37) señaló un gran interés en trabajar como intérpretes médicos. En general, los resultados de ambas encuestas (primavera y otoño de 2024) indican un alto reconocimiento del acceso lingüístico en entornos sanitarios y un firme interés por la interpretación médica. Estos resultados fueron presentados en el 2024 American Public Health Association's Annual Meeting and Expo (Rodríguez *et al.*, 2024) y la 2025 MLA Convention (Rodríguez *et al.*, 2025), los cuales serán descritos pormenorizadamente en una próxima publicación

g. Diseño de la titulación:

Esta titulación consta de un mínimo de 12 créditos, un requisito de dos cursos de español con fines médicos, *SPA 2203 Spanish for Health Professionals* y *SPA 3203 Spanish Medical Interpretation and Healthcare Communication*, orientados al aprendizaje de la terminología médica, a alcanzar una comprensión básica de la industria sanitaria estadounidense y de los servicios de acceso lingüístico, a mejorar la comunicación en los cuidados de la salud en español con los hispanohablantes con NIL y a la adquisición de conocimientos y destrezas en interpretación y traducción médica. La titulación se completa con el estudio de, al menos, dos cursos electivos dictados en inglés en las disciplinas de Comunicación para la salud, Ciencias de la Salud y/o Estudios Latinoamericanos de entre las asignaturas listadas abajo, que aportarán conocimientos específicos en estas áreas para ampliar o familiarizar a los estudiantes sobre temas relacionados con la salud y su comunicación eficaz, así como sobre las culturas latina e hispanohablante.

En cuanto a los contenidos de los cursos de Ciencias de la Salud, estos proporcionan una visión fundamental del sistema sanitario estadounidense, las profesiones relacionadas con la salud, la seguridad en la prestación sanitaria y la salud pública. Los cursos de español, comunicación de la salud y estudios latinoamericanos complementan la comprensión de los estudiantes sobre el valor de las humanidades para sus carreras. En general, este proyecto pretende aprovechar estas conexiones y enriquecer el plan de estudios en humanidades centrándose en contenidos médicos para que los estudiantes bilingües de ascendencia hispana y otros estudiantes de español con conocimientos avanzados del idioma puedan aprovecharse de estas oportunidades laborales. Para reforzar este enfoque interdisciplinar, el proyecto contará con la participación de profesores de diversas disciplinas y departamentos de las Facultades de Artes y Ciencias y Estudios Profesionales.

h. Cursos Electivos:

LATS 1461	Latin American History
LATS 2501	Latin Americans in the U.S.
COM 1403	Introduction to Communication in Healthcare Professions
COM 2403	Health Communication
COM 2406	Gender and Health Communication

COM 3402	Communicating in Multicultural Healthcare Settings
COM 3403	Health Communication and Education
COM 3500	U.S. Health Policy and Communication Advocacy
COM 3503	Health, Media and Communication Technology
HSCI 1101	Introduction to Health Delivery and Careers
HSCI 2201	Safety for Health Care
HSCI 2301	Health Dynamics
HSA 3510	Health Services Management I
HSA 3560	Legal Aspects of Health Care

i. Evaluación:

Para evaluar los resultados de aprendizaje y aprovechamiento de los estudiantes, se realizará una encuesta a los estudiantes que completen la segunda especialización para brindarles la oportunidad de compartir con la comunidad académica sus opiniones y pensamientos generales sobre el programa y cómo se han beneficiado del conocimiento adquirido. Igualmente, se llevará a cabo un seguimiento de las tendencias de matriculación, así como de los índices de completitud y la distribución de las calificaciones. Los índices de graduación y retención de estudiantes, así como la completitud de cursos hasta la graduación de los estudiantes que declaren la segunda especialización, serán también comparadas con las del resto de la población estudiantil de la universidad. Además, la distribución de las calificaciones de las asignaturas cursadas por los estudiantes que se matriculan en este programa podría compararse con la de la población general de estudiantes que cursan estas asignaturas.

CONCLUSIONES

En este artículo presentamos un modelo de intervención en el acceso lingüístico a partir del desarrollo curricular de una segunda especialización en el marco del español con fines específicos. Esperamos que este esfuerzo inspire a otros departamentos de español y aporte opciones de preparación profesional para futuros estudiantes de lenguas y de ciencias de la salud, aumentando la oferta de cursos de idiomas y la adquisición de nuevas competencias lingüísticas, culturales y profesionales, en parte para prevenir la reducción de la matriculación en los departamentos de lenguas y, de forma más amplia, en las humanidades (Brown y Thompson, 2018).

El programa expuesto en este trabajo puede ser replicado y adaptado en otras instituciones de educación superior de similares características para dar una respuesta conjunta a la situación urgente de las barreras lingüísticas que afecta a millones de ciudadanos en los Estados Unidos, en concreto, pero también en otras zonas geográficas del mundo que reciben una importante cantidad de inmigrantes que hablan una lengua materna distinta que la oficial en el país de acogida. Es un imperativo moral que desde las instituciones de los países de acogida se incentiven propuestas como la explicada en estas páginas (Santos *et al.*, 2023; Pilar *et al.*, 2024).

En futuros desarrollos de esta iniciativa proponemos crear una serie de cursos en español para fines médicos en las disciplinas de las ciencias de la salud que se enseñan en NYCCT (enfermería, radiología, oftalmología, odontología, etc.) para ampliar la oferta de materias electivas en la segunda especialización *Hispanic Serving Health Professionals*. Tras este primer paso, se desarrollarán otras especializaciones parecidas en estas disciplinas médicas, que serán diseñadas para asistir a los pacientes con las dificultades de comunicación que afectan de manera específica a estos campos de conocimiento y que complementarán las licenciaturas de los estudiantes en ciencias de la salud en NYCCT.

Como una extensión de este proyecto, aspiramos a expandir esta propuesta a otras lenguas que se enseñan en NYCCT (árabe, chino y francés) y que cuentan con una gran cantidad de hablantes con NIL en el país. El objetivo de esta ampliación permitirá desarrollar equipos de profesionales de la salud multilingües capacitados para combatir las barreras lingüísticas que afectan a las minorías marginadas del país y disminuir con ello las desigualdades que existen para

este sector de la población en los servicios médicos prestados en el sistema de salud de los Estados Unidos.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES (SI HAY MÁS DE UN AUTOR)

DSJ contribuyó en la Conceptualización, Metodología, Investigación, Análisis formal, Curación de datos, Recuentos Estadísticos, Recursos, Visualización, Redacción — borrador original, Redacción —, Supervisión, revisión y edición, Recursos bibliográficos.

NR contribuyó en la Conceptualización, Metodología, Investigación, Análisis formal, Curación de datos, Recuentos Estadísticos, Redacción, Recursos, Visualización, Supervisión, revisión y edición, Recursos bibliográficos.

JH, MP y MG contribuyeron en la Investigación, Análisis formal, Curación de datos, Recuentos Estadísticos, Revisión.

FINANCIACIÓN

Este trabajo se ha realizado en el marco del Proyecto de Investigación MLA Pathways Step Grant Spanish Medical Interpretation and Healthcare Communication Curriculum Modifications for Future Language-Concordant Professionals. Financiada por MLA Pathways Step Grant, número de referencia del proyecto MLA-P-806.

BIBLIOGRAFÍA

- Aitken, Gabriela. “Medical Students as Certified Interpreters”, *AMA J Ethics* 21/3 (2019): 232-238.
- Anderson, Laurie, Susan Scrimshaw, Mindy Fullilove, Jonathan Fielding, Jacques Normand y Task Force on Community Preventive Services. “Culturally competent healthcare systems”, *Am J Prev Med* 24/3S (2003): 68-79.
- Ariza, María Ángeles y Françoise Salager-Meyer. “Género y crítica en la prosa médica escrita en español: función comunicativa y relación de poder”, *Hermes Journal of Language and Communication in Business* 29 (2002): 163-186.
- Beltrán, Blanca Aguirre, Jesús Sánchez Lobato y Isabel Santos Gargallo. "La enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos: marco general". *Teoría y práctica de la enseñanza-aprendizaje del español para fines específicos*, coords. Sara Robles Ávila y Jesús Sánchez Lobato. Málaga: Universidad de Málaga, 2012. 187-200.
- Brooks, Katherine, Bianca Stifani, Haiyan Ramírez Batlle, Maria Aguilera Nunez, Matthew Phil Erlich y Joseph Diaz. “Patient perspectives on the need for and barriers to professional medical interpretation”, *Rhode Island Medical Journal* 99/1 (2016): 30–33.
- Brown, Alan y Gregory Thompson. *The Changing Landscape of Spanish Language Curricula*. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 2018.
- Cheng, Eric M., Alex Chen y William Cunningham. “Primary language and receipt of recommended health care among Hispanics in the United States”, *Journal of General Internal Medicine* 22/2 (2007): 283-288.
- Ciapuscio, Guiomar. “Los resúmenes de la revista medicina: Un enfoque diacrónico-contrastivo”, *Revista Signo y Señal* 10 (1998): 217-243.
- Detz, Alissa, Carol Mangione, Fatima Nunez de Jaimes, Christine Noguera, Leo Morales, Chi-Hong Tseng y Gerardo Moreno. “Language concordance, interpersonal care, and diabetes self-care in rural Latino patients”, *Journal of General Internal Medicine* 29/12 (2014): 1650-1656.
- Diamond, Lisa, Yael Schenker, Leslie Curry, Elizabeth Bradley y Alicia Fernandez. “Getting by: Underuse of interpreters by resident physicians”, *Journal of General Internal Medicine* 24/2 (2008): 256-262.

- Diamond, Lisa, Delphine Tuot y Leah Karliner. "The use of Spanish language skills by physicians and nurses: Policy implications for teaching and testing", *Journal of General Internal Medicine* 27 (2012): 117-123.
- Doyle, Gerardine, Sarah Gibney, Judy Quan, Ulrik Martensen y Dean Schillinger. "Health literacy, health care utilization, and direct cost of care among linguistically diverse patients with type 2 diabetes mellitus", *Health Literacy Research and Practice* 1/3 (2017): 116-126.
- Fernández, Alicia y Francine Ríos-Fetchko. "Language Concordance in Clinical Care". *The Handbook of Language in Public Health and Healthcare*, eds. Pilar Ortega, Glenn Martínez, Maichou Lor y Susana Martínez. New Jersey: John Wiley & Sons, 2024.179-188.
- Fernandez, Alicia, Dean Schillinger, Margaret Warton, Nancy Adler, Howard Moffet, Yael Schenker, Victoria Salgado, Ameena Ahmed y Andrew Karter. "Language barriers, physician-patient language concordance, and glycemic control among insured Latinos with diabetes: The Diabetes Study of Northern California (DISTANCE)", *Journal of General Internal Medicine* 26/2 (2011): 170-176.
- Fischer, Karin. "New pathways from college to career: Preparing students for a rapidly changing work force", *Chronicle of Higher Education*, 2022.
- Flores, Glenn. "Language Barriers to Health Care in the United States", *New England Journal of Medicine*, 355/3 (2006): 229-31.
- Flores, Glenn, Milagros Abreu, Cara Pizzo Barone, Richard Bachur y Hua Lin. "Errors of medical interpretation and their potential clinical consequences: a comparison of professional versus ad hoc versus no interpreters", *Ann Emerg Med.* 60/5 (2012): 545-553.
- Flores, Glenn, Barton Laws, Sandra Mayo, Barry Zuckerman, Milagros Abreu, Leonardo Medina y Eric Hardt. "Errors in medical interpretation and their potential clinical consequences in pediatric encounters", *Pediatrics* 111/1 (2003): 6-14.
- Gallardo, Susana. "Funciones de los actos de habla directivos en el discurso académico", *Boletín de lingüística* 30/49 (2018): 68-85.
- González, Hector, William Vega y Wassim Tarraf. "Health care quality perceptions among foreign-born Latinos and the importance of speaking the same language", *Journal of the American Board of Family Medicine* 23/6 (2010): 745-752.
- Gregg, Jessica y Somnath Saha. "Communicative competence: A framework for understanding language barriers in health care", *J. Gen Inter Med* 22/2 (2007): 368-370.
- Hardin, Karol. "An Overview of Medical Spanish Curricula in the United States", *Hispania* 98/4 (2015): 640-661.
- Haviland, Amelia, Marc Elliott, Katrin Hambarsoomian y Nicole Lurie. "Immunization disparities by Hispanic ethnicity and language preference", *Archives of Internal Medicine* 171/2 (2011): 158-165.
- Hsieh, Elaine. "The Role of Healthcare Interpreters". *The Handbook of Language in Public Health and Healthcare*, eds. Pilar Ortega, Glenn Martínez, Maichou Lor y Susana Martínez. New Jersey: John Wiley & Sons, 2024.117-135.
- Hulme, Polly, Susan Noble Walker, Kathy Effle, Leah Jorgensen, Mary McGowan, Judith Nelson y Elizabeth Pratt. "Health-promoting lifestyle behaviors of Spanish-speaking Hispanic adults", *Journal of Transcultural Nursing* 14/3 (2003): 244-254.
- Jacobs, Elizabeth, Alice Chen, Leah Karliner, N.I.E.L.S. Agger-Gupta y Sunita Mutha. "The need for more research on language barriers in health care: A proposed research agenda", *Milbank Q* 84 (2006): 111-133.
- Jaramillo, Joshua, Elizabeth Snyder, Jonathan Dunlap, Robert Wright, Fernando Mendoza y Matias Bruzoni. "The Hispanic Clinic for Pediatric Surgery: A model to improve parent-provider communication for Hispanic pediatric surgery patients", *Journal of Pediatric Surgery* 51/4 (2016): 670-674.
- John-Baptiste, Ava, Gary Naglie, George Tomlinson, Shabbir Alibhai, Edward Etchells, Angela Cheung y Moira Kapral. "The effect of English language proficiency on length of stay and in-hospital mortality", *Journal of General Internal Medicine* 19/3 (2004): 221-228.
- Juckett, Gregory. "Caring for Latino patients", *American Family Physician* 87/1 (2013): 48-54.

- Karliner, Leah, Andrew Auerbach, Anna Nápoles, Dean Schillinger, Dana Nickleach y Eliseo Pérez-Stable. "Language barriers and understanding of hospital discharge instructions", *Med Care* 50 (2012): 283-9.
- Karliner, Leah, Elizabeth Jacobs, Alice Chen y Sunita Mutha. "Do professional interpreters improve clinical care for patients with limited English proficiency? A systematic review of the literature", *Health Services Research* 42/2 (2007): 727-754.
- Krogstad, Jens, Jeffrey Passel, Mohamad Moslimani y Luis Bustamante. "Key facts about U.S. Latinos for National Hispanic Heritage Month", Pew Research Center, 2023. <https://www.pewresearch.org/short-reads/2023/09/22/key-facts-about-us-latinos-for-national-hispanic-heritage-month/> (22-11-2023).
- Krogstad, Jens, Renee Stepler y Mark López. "English proficiency on the rise among Latinos", Pew Research Center, 2015. <https://www.pewresearch.org/social-trends/2015/05/12/english-proficiency-on-the-rise-among-latinos/> (06-02-2022).
- Magaña, Dalia. "Local voices on health care communication issues and insights on Latino cultural constructs", *Hispanic Journal of Behavioral Sciences* 42/3 (2020): 300-323.
- Mapelli, Giovanna. "Texto y género". *Las lenguas de especialidad en español*, eds. Maria Vittoria Calvi, Giovanna Mapelli, Cristina Bordonaba y Javier Santos López. Roma: Carocci, 2009. 55-74.
- Martínez, Glenn. "La lengua española en el sistema de atención sanitaria de los Estados Unidos", *Informes del Observatorio del Instituto Cervantes en Harvard*, 2015. https://www.academia.edu/15815022/01309_2015SP_La_lengua_espa%C3%B1ola_en_el_sistema_de_atenci%C3%B3n_sanitaria_de_los_Estados_Unidos (22-06-2021).
- Martínez, Glenn. "Against Medical Spanish: Spanish in the Health Professions Yesterday, Today, and Tomorrow", *ADFL Bulletin* 44/1 (2016): 9-18.
- Martínez, Glenn. *Spanish in health care: Policy, practice and pedagogy in Latino health*. New York: Routledge, 2020.
- Mayo, Rachel, Veronica Parker, Windsor Sherrill, Kinneil Coltman, Matthew Hudson, Christina Nichols, Adam Yates y Anne Pribonic. "Cutting corners: Provider perceptions of interpretation services and factors related to use of an ad hoc interpreter", *Hispanic Health Care International* 14/2 (2016): 73-80.
- Modern Language Association (MLA). "Foreign Languages and Higher Education: New Structures for a Changed World", 2007 <https://www.mla.org/Resources/Guidelines-and-Data/Reports-and-Professional-Guidelines/Foreign-Languages-and-Higher-Education-New-> (14-10-2023).
- Mohanty, Sarita. "Unequal Access: Immigrants and U.S. Healthcare", *Immigration Policy in Focus*, 5/5 (2006). http://www.aifl.org/ipc/infocus/unequal_access.pdf (04-03-2017).
- Muir, Scott y Younger Oliver. *Strategies for recruiting students to the humanities: A comprehensive overview*. Washington, D.C.: National Humanities Alliance, 2021.
- Muñoz, Carlos. *Análisis contrastivo y traductológico de textos médicos (inglés-español). El género caso clínico*. Tesis de doctorado en Traducción y Estudios Interculturales. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2011.
- Nápoles, Anna, Jasmine Santoyo-Olsson, Leah Karliner, Helen O'Brien, Steven Gregorich y Eliseo Perez-Stable. "Clinician ratings of interpreter mediated visits in underserved primary care settings with ad hoc, in-person professional, and video conferencing modes", *Journal of Health Care for the Poor and Underserved* 21/1 (2010): 301-317.
- Natale, Lucía y María Cristina Castro Azuara. "Análisis de género y español para fines específicos". *Español para Fines Específicos*, eds. Barbara Lafford, Anita Ferreira Cabrera y Elisabet Arnó Macia. New York: Routledge, 2025. 34-46.
- Nielsen-Bohlman, Lynn, Allison Panzer y David Kindig. "The extent and associations of limited health literacy". *Health literacy: a prescription to end confusion*, eds. Lynn Nielsen-Bohlman, Allison Panzer y David Kindig. Washington D.C.: National Academies Press, 2004.

- NYS Office of General Services. "Language Access Plan for Limited English Proficient Individuals", New York State Department of Health, 2022. https://ogs.ny.gov/system/files/documents/2024/05/lap-2024_dps.pdf (22-07-2024).
- Ortega, Pilar, Glenn Martínez, Maichou Lor y Susana Martínez, eds. *The handbook of language in public health and healthcare*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2024.
- Ortega, Pilar, Tiffany Shin, Nicolás Francone, Maria Santos, Jorge Girotti, Nielufar Varjavand y Yoon Park. "Student and Faculty Diversity is Insufficient to Ensure High-Quality Medical Spanish Education in US Medical Schools", *J. Immigr Minor Health* 23/5 (2021): 1105-1109.
- Parker, Melissa, Alicia Fernández, Moffet Howard, Richard Grant, Antonia Torreblanca y Andrew Karter. "Association of patient-physician language concordance and glycemic control for limited-English proficiency Latinos with type 2 diabetes", *JAMA Internal Medicine* 177/3 (2017): 380-387.
- Rodríguez, Noemí, David Sánchez Jiménez, Margarita Pérez, Justin Harnandan y Melissa García. "Undergraduate students' interests in medical interpretation: A pilot survey for workforce development in the health professions" [Poster Presentation]. *American Public Health Association. APHA 2024 Annual Meeting and Expo*, October 2024, Minneapolis, MN, United States, 2024.
- Rodríguez, Noemí, David Sánchez Jiménez, Margarita Pérez, Justin Harnandan y Melissa García. "Spanish medical interpretation and healthcare communication curriculum modifications for future language-concordant professionals." [Poster Presentation]. *2025 Modern Language Association (MLA) Convention*, January 2025, New Orleans, LA, United States. 2025.
- Romero, Alejandro. "La enseñanza del español con fines específicos en el campo laboral de las ciencias de la salud", *Revista de Lenguas para Fines Específicos* 30 (2024): 192-211.
- Sánchez-Jiménez, David. "Delimitación y desarrollo de las lenguas de especialidad. Problemas actuales en la definición de los géneros discursivos en las Lenguas con Propósitos Específicos", *Revista de Estudios Filológicos Tonos Digital* 30, 2016.
- Sánchez Jiménez, David. "Revisión crítica del concepto de género en el discurso escrito y su aplicación didáctica a la enseñanza de las lenguas con propósitos específicos", *Estudios de Lingüística Aplicada* 64, 2017.
- Sánchez-Jiménez, David. "La comunicación lingüística en español y sus barreras en el sistema de salud de los Estados Unidos". *El Español como lengua para la innovación profesional*, coord. Andreu Van Hooff. Bruselas: Ministerio de Educación. 2018. 114-125.
- Sánchez-Jiménez, David. "La dialogicidad en la tesis doctoral y el artículo de investigación escritos en inglés y español en Medicina". *La comunicación especializada del siglo XXI*, coords. Aida María de Vicente y Natalia Abuín. Madrid: McGraw-Hill, 2020. 343-364.
- Sánchez-Jiménez, David. "Comentarios críticos escritos por estudiantes de Medicina sobre la evaluación del paciente", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 93 (2023): 1-16.
- Sánchez-Jiménez, David. "La voz del autor en el discurso médico y sus implicaciones en ELE", *Revista Internacional De Lenguas Extranjeras* 20 (2024): 129-147.
- Sánchez-Jiménez, David y Paulina Meza. "Caracterización lingüístico-discursiva de los mecanismos de des-personalización y posicionamiento del autor en el género médico Ficha Clínica", *Pragmalingüística* 32 (2024): 355-384.
- Sánchez-López, Lourdes, Marcelo Tano, Ángeles Felices Lago y Barbara Lafford. "Perspectivas históricas del español para fines específicos". *Español para Fines Específicos*, eds. Barbara Lafford, Anita Ferreira Cabrera y Elisabet Arnó Macia. New York: Routledge, 2025. 17-33.
- Santos, Maricel, Rachel Showstack, Glenn Martinez, Drew Colcher y Dalia Magaña, eds. *Health Disparities and The Applied Linguist*. New York: Routledge, 2023.
- Schenker, Yael, Andrew Karter, Dean Schillinger, Margaret Warton, Nancy Adler, Howard Moffet, Amena Ahmed y Alicia Fernandez. "The impact of limited English proficiency and physician language concordance on reports of clinical interactions among patients with diabetes: The DISTANCE study", *Patient Education and Counseling* 81/2 (2010): 222-228.
- Schenker, Yael, Frances Wang, Sarah Selig, Rita Ng y Alicia Fernandez. "The impact of language barriers on documentation of informed consent at a hospital with on-site interpreter services", *Journal of General Internal Medicine* 22/2 (2007): 294-299.

- Squires, Allison (2024), "Recognizing and Addressing Language Discordance". *The Handbook of Language in Public Health and Healthcare*, eds. Pilar Ortega, Glenn Martínez, Maichou Lor y Susana Martínez. New Jersey: John Wiley & Sons, 2024. 101-115.
- Tipton, Rebecca y Olgierda Furmanek. *Dialogue interpreting: A guide to interpreting in public services and the community*. London: Routledge, 2016.
- Traylor, Ana, Julie Schmittiel, Connie Uratsu, Carol Mangione y Usha Subramanian. "Adherence to cardiovascular disease medications: Does patient provider race/ethnicity and language concordance matter? *Journal of General Internal Medicine* 25/11 (2010): 1172-1177.
- U.S. Bureau of Labor. "Bureau of Labor Statistics", 2024. <https://www.bls.gov/oes/current/oes273091.htm#st> (15-04-2024).
- U.S. Department of Health and Human Services. "HHS Takes Action to Break Language Barriers", 2022. <https://www.hhs.gov/about/news/2022/10/06/hhs-takes-action-break-language-barriers.html> (06-05-2022).
- U.S. Census Bureau. "Language spoken at home by ability to speak English for the population 5 years and over: 2012-2016 American Community Survey 5-year estimates: United States", *American FactFinder*, 2024. <https://factfinder.census.gov/faces/tableservices/jsf/pages/productview.xhtml?src=bkmk> (08-09-2024).
- Wilson Elisabeth, Alice Chen, Kevin Grumbach, Frances Wang y Alicia Fernández. "Effects of limited English proficiency and physician language on health care comprehension", *Journal of General Internal Medicine* 20 (2005): 800-806.

LA ENSEÑANZA DE LA ENTONACIÓN EN ELE MEDIANTE EL JUEGO: ESTUDIO APLICADO A ITALÓFONOS

Teaching intonation in Spanish as a foreign language through games: a teaching experience with Italian-speaking learners

Domenico Baglioni

Ministerio de Instrucción Italiano

domenico.baglioni2@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-4340-2504>

Lourdes Aguilar

Universitat Autònoma de Barcelona,

lourdes.aguilar@uab.cat

<https://orcid.org/0000-0003-4619-9046>

Resumen: Este estudio explora el uso de videojuegos en la enseñanza de la entonación a estudiantes italo-fonos de español como lengua extranjera (ELE) de nivel A1. Ante la escasa presencia de contenidos prosódicos en materiales didácticos tradicionales, se desarrolla *Hercios*, plataforma en línea que combina videotutoriales y minijuegos para adquirir la entonación de oraciones declarativas e interrogativas en español. Dirigida a alumnado infantil, la propuesta se basa en la pedagogía del juego y en el análisis de las transferencias prosódicas entre español e italiano. El recorrido didáctico se organiza en tres fases: observación, sensibilización y autoevaluación. Los contenidos se presentan en Unidades de Aprendizaje autónomas, temáticamente coherentes y adaptadas al perfil cognitivo del alumnado. La evaluación tras su implementación en el aula evidencia una mejora significativa en la discriminación entonativa, con resultados superiores a los de un grupo de control B2, sin instrucción explícita sobre entonación.

Palabras clave: entonación, español como lengua extranjera, aprendizaje basado en juegos, propuesta didáctica digital.

Abstract: This study explores the use of video games in teaching intonation to Italian-speaking learners of Spanish as a foreign language (ELE) at the A1 level. In response to the limited presence of prosodic content in traditional teaching materials, *Hercios*, an online platform, was

developed. It combines video tutorials and mini-games to address the intonation of declarative and interrogative sentences in Spanish. Aimed at young learners, the proposal is grounded in game-based pedagogy and an analysis of prosodic transfer between Spanish and Italian. The instructional sequence is structured into three phases: observation, awareness-raising, and self-assessment. The content is organized into autonomous Learning Units that are thematically coherent and tailored to the learners' cognitive profile. Evaluation following classroom implementation revealed a significant improvement in learners' ability to discriminate intonation patterns, with results outperforming those of a control group at the B2 level.

Key words: intonation, Spanish as a foreign language, game-based learning, digital instructional design.1. Introducción

INTRODUCCIÓN

La entonación representa un componente esencial para el desarrollo de una competencia comunicativa eficaz, aunque sigue estando escasamente integrada en la práctica docente en el contexto de la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), especialmente en niveles iniciales. A pesar de su papel clave en la construcción del significado en el discurso oral, los materiales didácticos tradicionales tienden a centrarse en aspectos segmentales. Ante esta carencia, el aprendizaje basado en juegos (*Game-Based Learning*, GBL) ofrece un enfoque metodológico prometedor al proporcionar entornos inmersivos, motivadores y contextualizados que facilitan la asimilación de contenidos prosódicos complejos mediante tareas dinámicas y orientadas al uso real de la lengua.

El presente estudio describe una alternativa didáctica basada en la combinación de videotutoriales y videojuegos diseñados específicamente para trabajar la entonación del español, capaz de responder a los desafíos que enfrentan los aprendientes tanto en la percepción como en la producción, al tiempo que promueve una enseñanza más activa y personalizada.

El artículo se estructura en siete apartados que abordan los fundamentos teóricos y la propuesta didáctica desarrollada. La sección 2 analiza las posibilidades educativas que ofrece el uso de videojuegos en la enseñanza del español como lengua extranjera, con especial atención a los principios del aprendizaje basado en juegos (GBL). En la sección 3, se justifica la necesidad de incluir la entonación como contenido curricular clave desde las primeras fases del aprendizaje. El cuarto apartado presenta la plataforma diseñada para este fin, describiendo sus objetivos pedagógicos y la metodología empleada. La sección 5 detalla el itinerario de aprendizaje propuesto, incluyendo las fases y la distribución temporal de las actividades. Los criterios e instrumentos de evaluación se presentan en la sección 6. El artículo concluye con una reflexión sobre el alcance de la propuesta y sus implicaciones para la enseñanza de la entonación en contextos de ELE (sección 7).

Las posibilidades educativas de los videojuegos en la enseñanza del español como lengua extranjera

En el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera, ha existido históricamente una disposición favorable hacia metodologías innovadoras orientadas al desarrollo de la competencia comunicativa. En coherencia con esta tradición, se mantiene un interés continuado por incorporar enfoques que promuevan un aprendizaje motivador y ajustado a los perfiles del alumnado, considerando variables como la edad o los factores emocionales. En este contexto, los videojuegos emergen como herramientas pedagógicas con gran potencial para implementar el aprendizaje basado en juegos (*Game-Based Learning*), sustentado en marcos conceptuales como el aprendizaje situado, la teoría del juego y el ciclo de asimilación y acomodación de Piaget, que explican la construcción y reorganización del conocimiento por parte del alumnado (Wu y otros, 2012; Plass y otros, 2015, 2020). Este enfoque favorece un aprendizaje activo en entornos significativos, facilitando una asimilación sólida y transferible de los contenidos (Prensky, 2001; Gee, 2003).

Asimismo, el diseño de los videojuegos incorpora principios pedagógicos reconocidos (Gee, 2006), como la experiencia simulada activa, el uso de herramientas que amplían las capacidades del jugador, la contextualización del conocimiento, el desarrollo de empatía en sistemas sociales complejos y la posibilidad de establecer metas abiertas que integran intereses personales y sociales; elementos que favorecen cinco tipos de aprendizaje: destrezas motoras, comprensión verbal, habilidades intelectuales, actitudes y estrategias cognitivas.

Ahora bien, aunque se ha documentado ampliamente la eficacia de esta metodología para el desarrollo de habilidades blandas (*soft skills*) (Van Eck, 2006; Karakoç y otros, 2022), su efectividad en la adquisición de contenidos curriculares sigue siendo objeto de debate. La investigación sobre los efectos de los videojuegos en el entorno académico aún no es lo suficientemente amplia y sigue siendo, en su mayoría, de carácter cualitativo (Ifenthaler y otros, 2012; Martínez y otros, 2022). Por ello, a menudo estos recursos no se integran en un programa curricular completo, sino que se utilizan como actividades puntuales o complementarias, desconectadas de una secuencia didáctica coherente que favorezca un aprendizaje sistemático y evaluable.

En este sentido, es importante diferenciar entre los diferentes términos que se refieren al uso del juego en los contextos de aprendizaje: gamificación (*gamification*), juegos serios (*serious games*), juegos para el aprendizaje (*Game for Learning, G4L educational games*), aprendizaje basado en el juego (*game-based learning, GBL*), pedagogía basada en el juego (*Game-Based Pedagogy, GBP*) (Becker, 2021; Espinar Ruiz, 2023). La *gamificación* consiste en incorporar elementos propios del juego en contextos no lúdicos para aumentar el interés y la implicación de los estudiantes; el *juego serio* se diseña con un propósito que va más allá del entretenimiento; el *juego para el aprendizaje* se enfoca en alcanzar metas educativas específicas; el *aprendizaje basado en juegos* se refiere al proceso de aprendizaje mediante el uso de juegos desde la perspectiva del estudiante; la *pedagogía basada en juegos* se centra en la enseñanza a través de juegos desde el punto de vista del docente.

Todos estos enfoques comparten el objetivo de mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante elementos lúdicos, aunque se distinguen por el eje sobre el que articulan su propuesta. Mientras que la gamificación pone el énfasis en la experiencia del usuario, buscando hacer más atractivas las actividades a través de dinámicas como recompensas, puntos, niveles o desafíos, los juegos serios y los juegos para el aprendizaje priorizan el contenido que se desea enseñar. Tanto el aprendizaje basado en juegos (GBL) como la pedagogía basada en juegos (GBP) van un paso más allá al situar los objetivos educativos en el centro de su diseño, integrando de forma coherente qué se aprende y cómo se enseña mediante la incorporación de contenidos curriculares en la narrativa y las mecánicas de juego. No son juegos en sí mismos, sino enfoques metodológicos orientados a mejorar la eficacia del aprendizaje y la enseñanza. Lejos de limitarse a superponer ejercicios escolares a una estructura lúdica, buscan crear un entorno de aprendizaje contextualizado donde los conocimientos se adquieren de manera significativa a través de la interacción. La eficacia de estas propuestas depende de un diseño pedagógico riguroso que considere el tipo de juego según el objetivo de aprendizaje y su integración como actividad previa, complementaria o posterior a la instrucción formal.

En el contexto de ELE, la gamificación se utiliza para incentivar la producción oral mediante dinámicas competitivas o cooperativas, como retos con puntuación, niveles alcanzables por mejoras en la entonación o la pronunciación, o juegos de rol en los que se ejercitan habilidades expresivas (Foncubierta Muriel y Rodríguez Santos, 2023). Existen numerosas iniciativas documentadas en este ámbito, que abordan desde la enseñanza en valores hasta el aprendizaje de coloquialismos, refranes y dichos (Regueiro Fernández, 2021. Se pueden consultar ejemplos y materiales en plataformas especializadas como *todoELE*, *RedELE* o *marcoELE*.)

Sin embargo, las experiencias educativas gamificadas suelen carecer del componente de inmersión narrativa que caracteriza a los videojuegos educativos enmarcados en las metodologías de *Game-Based Learning* o *Game-Based Pedagogy*, donde el aprendizaje se produce en contextos simulados que emulan situaciones reales (*situated cognition*). Así, mientras un ejemplo de gamificación sería el uso de Kahoot, que permite crear cuestionarios de opción múltiple para reforzar tareas orales con retos interactivos, un videojuego educativo como Guadalíngio está diseñado para simular un entorno de inmersión en un país hispanohablante.

La plataforma que presentamos en §4 se inscribe en el marco conceptual del *Game-Based Pedagogy*, al proponer una práctica docente usando un entorno completo de aprendizaje basado en el juego. La plataforma *Hercios* (<www.prosodiaylexico.online>), diseñada para la enseñanza de la entonación del español peninsular a aprendices itálfonos en niveles iniciales, parte de la premisa de que el videojuego no debe entenderse únicamente como una tecnología, sino como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que fomenta la implicación del estudiante y se adapta a diversas necesidades educativas y a las dinámicas del aula. Antes de detallar los fundamentos empíricos, pedagógicos y técnicos de la plataforma, resulta pertinente detenerse en el contenido curricular que aborda: la entonación del español.

Más allá del segmento: Entonación y competencia comunicativa en ELE.

Podemos convenir que uno de los objetivos fundamentales de cualquier estudiante de una lengua extranjera es lograr el éxito en sus intercambios comunicativos orales. Ahora bien, hablar una lengua no se limita a conocer su vocabulario, construir frases y discursos coherentes, o a articular correctamente sus sonidos, sino que implica también emplear adecuadamente sus recursos prosódicos. En este punto, cabe señalar que el término *prosodia* engloba fenómenos interrelacionados como el acento, la entonación y el ritmo, junto con otros aspectos fundamentales del habla, como la velocidad de elocución y las pausas.

La prosodia desempeña un papel clave en el desarrollo de la competencia comunicativa —entendida como la capacidad de actuar de manera efectiva y apropiada en una comunidad de habla, respetando tanto las normas lingüísticas como las convenciones socioculturales (*Diccionario de términos clave de ELE* – Instituto Cervantes)—, ya que confiere sentido y relevancia a lo que se dice. Desde esta perspectiva, la prosodia se concibe como parte integral de la competencia lingüística, estrechamente vinculada con las competencias pragmática, discursiva y sociocultural descritas en el Marco Común Europeo de Referencia (Consejo de Europa, 2020). En línea con esta visión, el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC, Instituto Cervantes, 1994) dedica un apartado específico a la pronunciación y la prosodia (cap. 3: subsistema fonético y fonológico), subrayando la relevancia del plano suprasegmental frente al segmental en la interacción comunicativa. Aunque el PCIC se centra en la base articulatoria general del español, reconoce el valor funcional de la entonación en la construcción del significado, entre otras razones, porque un error en este nivel puede provocar malentendidos más graves que muchos errores gramaticales (Gil-Fernández, 2007: 397).

En este sentido, en los últimos años se han documentado avances en el estudio de las transferencias prosódicas desde la lengua materna al español como L2 (Li, 2022; Shang, 2022; Zheng, 2023; Baglioni, 2024), lo que subraya la necesidad de abordar esta dimensión. También se dispone de algunas propuestas orientadas a una instrucción explícita de este componente (Hidalgo, 2023; Elvira García, 2016; García Andrevá, 2014; Torrero, 2020). No obstante, la integración de la entonación en la práctica docente sigue siendo limitada.

Los análisis de materiales didácticos revelan que la enseñanza de la pronunciación se concentra mayoritariamente en los aspectos segmentales, mientras que los elementos suprasegmentales (o prosódicos) reciben una atención secundaria (Bartolí Rigol, 2015; Šifrar Kalan, 2017). A esta limitada presencia se suman otras carencias, como el uso de actividades repetitivas sin una progresión didáctica adecuada, la inclusión de muestras orales poco representativas del habla real y la falta de integración entre sensibilización, percepción y producción (Escourido Pernas, 2014).

Podemos decir que predomina una visión intuitiva según la cual la entonación se adquiere de forma automática mediante la exposición al input nativo, sin considerar las dificultades perceptivas y productivas que afrontan muchos aprendientes. Esta concepción puede derivar en un desarrollo asimétrico de la competencia lingüística, con un notable progreso en las dimensiones gramatical y léxica, pero con habilidades prosódicas limitadas. En el caso de los aprendientes itálfonos, no es raro encontrar estudiantes con un dominio elevado de los recursos gramaticales, pero que presentan dificultades significativas en el uso de los patrones entonativos del español, lo que limita su competencia comunicativa. La proximidad tipológica entre el español y el italiano les permite desarrollar con relativa rapidez las competencias gramatical y léxica; sin embargo, esta ventaja

inicial contrasta con la persistencia de una pronunciación marcadamente italiana, motivada en gran parte por la transferencia prosódica desde la lengua materna.

Entre los factores que contribuyen a esta situación se encuentra la naturaleza multidimensional de la entonación —que abarca componentes fonológicos, pragmáticos y expresivos, vinculados a emociones y actitudes—, lo que dificulta su tratamiento didáctico. A ello se suma la escasa formación específica del profesorado en este componente, así como la limitada disponibilidad de materiales accesibles y adecuados. En este sentido, los recursos digitales basados en el aprendizaje mediante el juego presentan un notable potencial para abordar fenómenos prosódicos como la entonación al integrar de forma simultánea imagen, voz y texto. Su carácter interactivo y multisensorial favorece la atención sostenida y la capacidad de discriminación de sonidos, esenciales para el entrenamiento de patrones entonativos. Además, permiten practicar repetidamente la percepción y producción de la entonación sin provocar cansancio o aburrimiento, facilitando la interiorización de modelos y una actitud positiva hacia el aprendizaje.

Propuesta didáctica digital para la enseñanza de la entonación

La plataforma *Hercios* ha sido diseñada para facilitar la enseñanza de la entonación en español a aprendices itálofonos de entre 8 y 12 años con nivel inicial (MCER A1), con el objetivo de contrarrestar desde las primeras etapas los efectos de la transferencia prosódica de la lengua materna. Basada en un análisis contrastivo de los patrones entonativos enunciativo e interrogativo del italiano y del español (Baglioni, 2024), la propuesta se articula en torno a tres principios metodológicos: priorización de la percepción, incorporación temprana de la entonación como contenido didáctico, y aplicación de la pedagogía basada en el juego.

El itinerario formativo se desarrolla en una plataforma digital (<www.prosodiaylexico.online>), construida con WordPress y Unity, que integra videotutoriales, minijuegos y representaciones visuales gamificadas de los patrones entonativos. Los contenidos se organizan en Unidades de Aprendizaje autónomas, temáticamente coherentes, y adaptadas al perfil cognitivo del alumnado.

Los objetivos de aprendizaje incluyen: (1) familiarización con la entonación de oraciones declarativas neutras de foco amplio e interrogativas absolutas neutras; (2) adquisición de vocabulario relacionado con comida, ropa, música y deporte; y (3) desarrollo de funciones comunicativas básicas centradas en los actos de habla de dar y solicitar información.

Itinerario de aprendizaje

Para facilitar el proceso de familiarización del alumnado con la entonación del español, la plataforma *Hercios* propone un recorrido didáctico estructurado en tres fases, siguiendo el modelo de reeducación del oído descrito por MacCarthy (1978): Observación, Sensibilización y Autoevaluación.

El acceso a los distintos recursos se organiza desde la pantalla de bienvenida (Figura 1), diseñada para reforzar el carácter lúdico y resaltar el protagonismo de los elementos gamificados en la experiencia.



Figura 1. Pantalla de bienvenida de la plataforma.

En este itinerario, resulta fundamental que el docente guíe al alumnado itálfono, señalando tanto los posibles obstáculos (transferencias negativas) como los elementos que favorecen el aprendizaje de la entonación (transferencias positivas). El análisis contrastivo realizado por Baglioni (2024) concluye que los aprendientes itálfonos encuentran dificultades específicas en la producción de los contornos entonativos del español debidas a las diferencias entre los sistemas prosódicos de ambas lenguas. En las oraciones declarativas neutras de foco amplio, el principal obstáculo se halla en la realización del acento prenuclear español, caracterizado por un ascenso tonal (L+H* o L+<H*, según la notación tonal del modelo métrico-autosegmental), frente al patrón italiano, en el que la sílaba acentuada coincide con un tono alto (H*). También interfieren otros rasgos acústicos del italiano, como la mayor intensidad y duración de la tónica prenuclear. Por el contrario, la configuración final descendente típica del italiano (L* L%) actúa como facilitador, ya que guarda similitudes funcionales con la entonación española, aunque difieran en aspectos fonéticos como la ubicación del valor máximo de intensidad o la duración relativa de las sílabas.

En las interrogativas absolutas neutras, el acento prenuclear español (L+H*) entra en conflicto con el italiano (L*), y la configuración nuclear italiana (H+L*) supone una transferencia negativa, pues produce un descenso tonal incompatible con la curva ascendente esperada en español. Sin embargo, el tono de frontera italiano H% —que marca un final alto— puede facilitar la asimilación del patrón ascendente español, siempre que se oriente al alumnado hacia la percepción de las diferencias clave.

Considerando que el alumnado destinatario de la propuesta tiene entre 8 y 12 años y un nivel inicial de español (aproximadamente A1), las explicaciones en los videotutoriales y en el aula se han adaptado para favorecer una comprensión acorde con su perfil. En particular, el contenido descriptivo —basado en la teoría métrica-autosegmental (Hualde, 2003; Gil-Fernández & Lahoz-Bengoechea, 2024: §1.21; Aguilar y otros, 2024) y en el análisis entonativo de Cantero Serena (2019)— ha sido simplificado empleando como estrategia la división de la secuencia de habla en fragmentos tonales, es decir, segmentos que pueden corresponder a acentos prenucleares o a la configuración nuclear (acento nuclear combinado con tono de juntura). Estos fragmentos integran información prosódica relevante, como la intensidad y la duración. Aunque esta denominación de *fragmento tonal* no se ajuste a los conceptos teóricos de “tono” ni “acento tonal”, resulta más adecuada para entrenar las habilidades prosódicas en niños, para quienes la abstracción de los diferentes componentes de la curva melódica suele ser excesivamente compleja.

Para el español, esta estrategia se concreta en la identificación y denominación de los siguientes fragmentos tonales:

- El acento prenuclear de las oraciones declarativas neutras de foco amplio y de las interrogativas absolutas neutras se denomina tono 1.
- La configuración nuclear de la declarativa, caracterizada por un contorno final descendente, se denomina tono 2.
- La configuración nuclear de la interrogativa absoluta, por su similitud con el tono 1, se denomina tono 1a.

En lo que sigue, nos centraremos en la oración declarativa neutra, aunque el mismo modelo y tiempo de dedicación se han previsto también para la interrogativa absoluta.

a. Fase 1: Observación

En la fase 1, se promueve la atención tanto consciente como automática hacia los patrones entonativos del español para las modalidades estudiadas (declarativa de foco amplio, interrogativa absoluta), y su comparación con los patrones del italiano. Esta fase se divide en tres sesiones que incluyen la visualización de videotutoriales, la práctica perceptiva centrada en los elementos que concentran los movimientos tonales, y la participación en minijuegos.

En la sesión 1 se propone una observación guiada de los patrones entonativos del español, a partir de explicaciones del profesor y un videotutorial. La entonación se presenta como una secuencia de tonos altos (H) y bajos (L), asociados tanto a sílabas acentuadas (acentos tonales) como a los límites de los dominios prosódicos (tonos de frontera). El docente explica que los

acentos tonales reflejan movimientos relevantes de la frecuencia fundamental (f_0) en las sílabas acentuadas, mientras que los tonos de frontera delimitan el contorno final de una frase o unidad prosódica. Asimismo, se introducen las principales diferencias entre el español y el italiano en estos aspectos.

La sesión 2 se centra en la comparación entre los patrones entonativos del español y del italiano, a través de una explicación en clase complementada con la actividad interactiva *Pincha y Escucha*. El docente, conocedor de los obstáculos y facilitadores que presenta la entonación del español para el alumnado itálofono, introduce la entonación de la declarativa neutra de foco amplio, caracterizada en español por la secuencia tono “bajo + alto” al principio de la oración simple (acento prenuclear) y el tono “bajo” (acento nuclear) ubicado al final de la curva. En cambio, en italiano la declarativa neutra de foco amplio comienza con un tono alto alineado con la sílaba tónica (Figura 2). La actividad *Pincha y Escucha* permite a los alumnos escuchar cada uno de los fragmentos tonales de manera segmentada e independiente, facilitando así su familiarización con las diferencias entonativas (Figura 3).

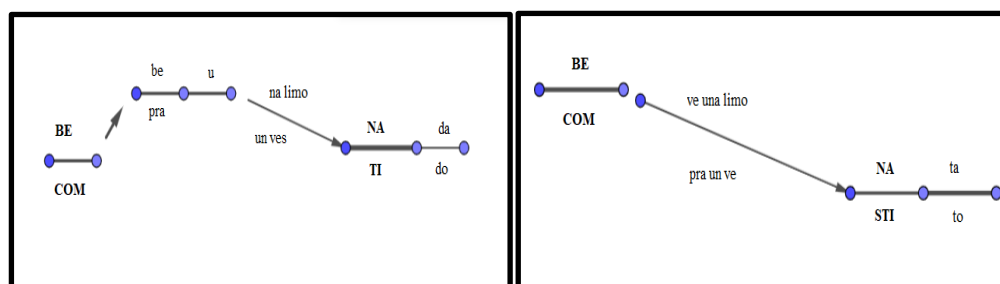


Figura 2. Comparación visual de los patrones entonativos en declarativas neutras de foco amplio en español (*Bebe una limonada. Compra un vestido.*) e italiano (*Beve una limonata. Compra un vestito.*).



Figura 3. Interfaz de la actividad *Pincha y Escucha*, que permite al alumnado escuchar de forma segmentada e independiente los fragmentos tonales del español en una oración declarativa para facilitar su comparación con el italiano.

Finalmente, la sesión 3 propone una instrucción implícita de los patrones entonativos de la declarativa neutra y la interrogativa absoluta del español, con los minijuegos *El Globo* y *Trivial*.

El videojuego *El Globo* presenta un globo aerostático que debe aterrizar sorteando diversos elementos del entorno, mientras reproduce visualmente los patrones entonativos. Su diseño se inspira en el modelo de transcripción entonativa propuesto por Navarro-Tomás (1944), en el que cada sílaba se representa mediante una línea situada entre tres líneas paralelas que indican los niveles tonales bajo, medio y alto, sin especificar la duración ni la tonicidad de la sílaba. Trasladando este enfoque a la enseñanza infantil, nuestro modelo representa las sílabas como rocas distribuidas en un espacio vertical imaginario, cuya posición refleja el patrón entonativo característico de la oración declarativa neutra de foco amplio. El globo debe posarse sobre estas rocas para alcanzar su destino, esquivando los elementos que dificultan su avance, como nubes y relámpagos (Figura 4).

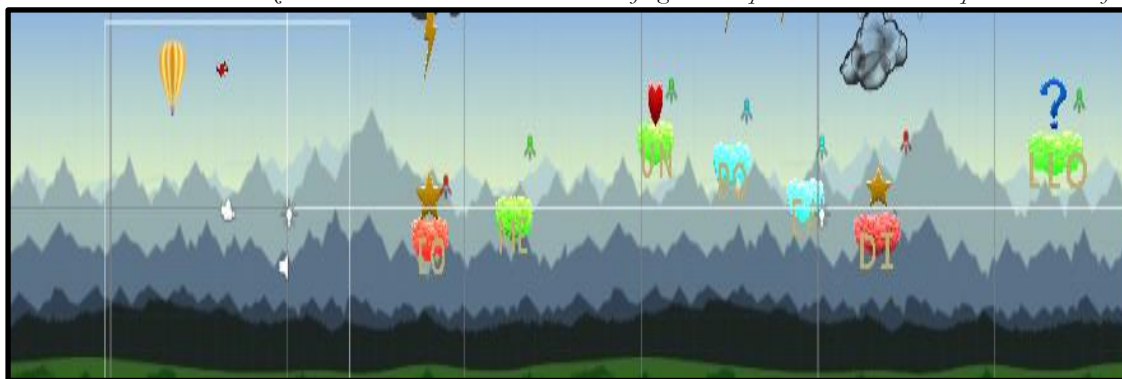


Figura 4. Representación visual gamificada del patrón entonativo de la oración declarativa neutra de foco amplio. En el videojuego *El globo*, las sílabas aparecen como rocas en un espacio vertical, sobre las que el globo debe aterrizar evitando obstáculos como nubes y relámpagos.

En *Trivial* (Figura 5), el estudiante escucha un estímulo sonoro correspondiente a una oración declarativa o interrogativa, y debe seleccionar la representación entonativa correcta entre dos opciones visuales. Cada opción representa gráficamente el contorno melódico de la oración según el sistema de transcripción entonativa que les ha sido explicado previamente. Para mantener la atención del alumnado y fomentar un entorno motivador, la tarea se desarrolla en una dinámica lúdica con límite de tiempo (cronómetro visible) y sistema de puntuación, incorporando además recompensas y penalizaciones (vidas representadas por corazones).

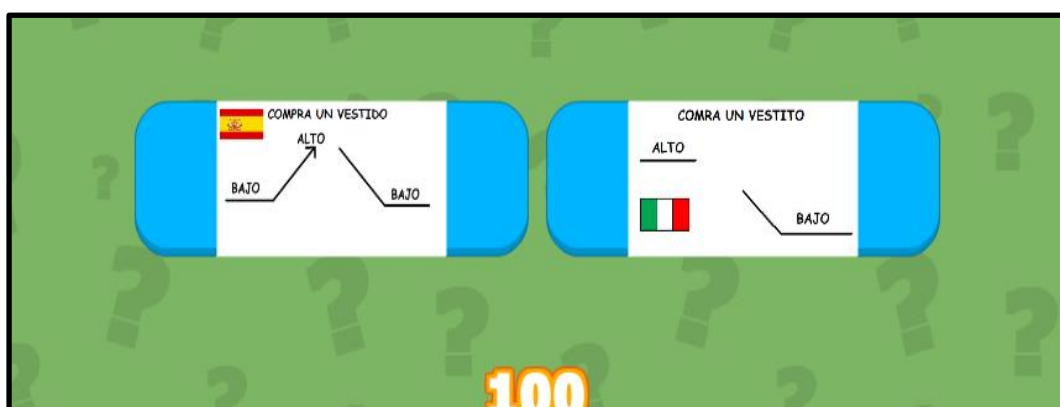


Figura 5. Interfaz del minijuego *Trivial*, en el que los usuarios deben identificar, mediante dos opciones, el patrón entonativo correspondiente al sonido sintetizado de oraciones declarativas e interrogativas.

b. Fase 2: Sensibilización

Durante la Fase 2 de la propuesta, el alumnado practica con los juegos *El Gringo*, *Dardos* y *El Corredor*, que, integrados en Unidades de Aprendizaje (UdA), permiten trabajar de manera conjunta la entonación (declarativa de foco amplio e interrogativa absoluta), el léxico temático (comida, música, deporte) y las funciones comunicativas (dar y solicitar información). Esta integración facilita la transferencia de lo aprendido a contextos comunicativos reales.

Se dedican tres sesiones a la práctica con los minijuegos *El Gringo* y *Dardos*. En ambos casos, se ha gamificado la técnica de segmentación regresiva, una estrategia de aprendizaje habitualmente utilizada en la adquisición de segundas lenguas que consiste en dividir palabras o frases en partes pequeñas, comenzando por el final y retrocediendo progresivamente hacia el principio. En particular, en estos minijuegos, el alumnado interactúa golpeando objetos que reproducen o la parte final del enunciado (Objeto Directo), o la oración completa (de estructura Verbo + Objeto Directo o Verbo + Objeto Indirecto). Por ejemplo, si el objeto es “guitarra”, se reproduce ya sea el objeto directo (OD) —“la guitarra” o “¿la guitarra?”, según la tipología oracional elegida en el videojuego—, o la oración completa —“Toco la guitarra.” o “¿Tocas la guitarra?”, de acuerdo con

la tipología oracional seleccionada. En cambio, si el objeto es “fútbol”, se reproduce el objeto indirecto (OI) —“al fútbol” o “¿al fútbol?”—, o la oración completa —“Juego al fútbol” o “¿Juegas al fútbol?”—, también en función de la tipología oracional elegida en el videojuego.

La sesión 1 se centra en el vocabulario relacionado con la comida y en funciones comunicativas como dar y solicitar información, dentro de la unidad de aprendizaje sobre hábitos de alimentación. En ella, se utiliza una tabla de vocabulario junto con el minijuego *El Gringo* (Figura 6). La sesión 2 emplea la misma técnica didáctica —tabla de vocabulario y el minijuego *Dardos*— y continúa trabajando la segmentación regresiva, pero con vocabulario relacionado con la música y el deporte (Figura 7). También se repiten las funciones comunicativas de dar y solicitar información, ahora situadas en el contexto de la rutina diaria.

El videojuego *El Corredor* está diseñado para utilizarse al final de un curso de nivel A1, ya que permite al alumnado revisar vocabulario y practicar la entonación de las modalidades declarativa neutra de foco amplio e interrogativa absoluta neutra. En este videojuego, un corredor se mueve por un túnel recogiendo diferentes objetos y evitando obstáculos (Figura 8). Cada vez que el corredor recoge un objeto, se reproduce el nombre del objeto en la posición sintáctica de objeto directo (OD), es decir, el sintagma fonológico que contiene el acento nuclear, la parte entonativamente relevante y distintiva del enunciado.

En todas las unidades de aprendizaje, el docente introduce el vocabulario mediante tablas donde los estudiantes pueden escuchar las palabras (haciendo clic), grabadas con la entonación de la oración declarativa o interrogativa, y explica las mecánicas antes de permitir la práctica tanto en clase como en casa.



Figura 6. Portada del minijuego *El Gringo*, centrado en el léxico de la comida y las funciones comunicativas de dar y solicitar información.

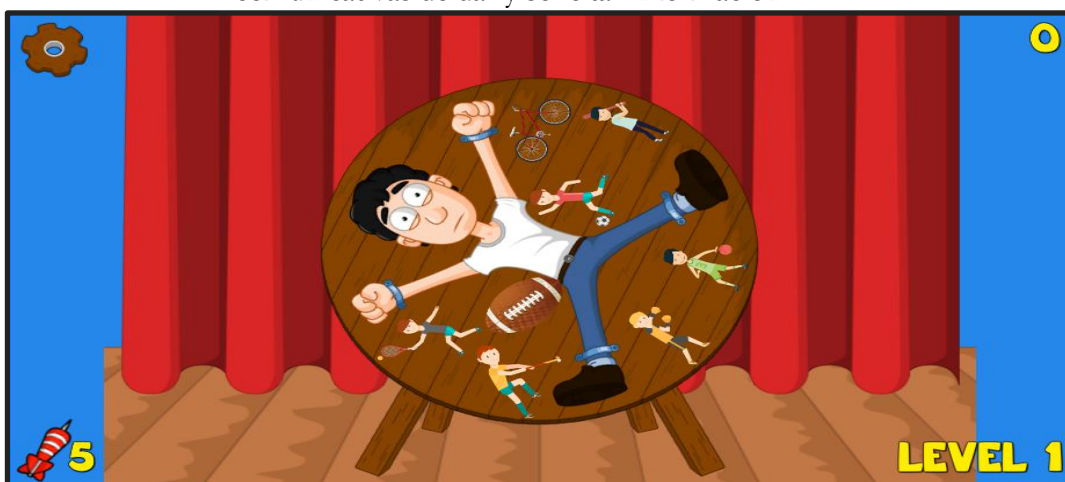


Figura 7. Portada del minijuego *Dardos*, enfocado en el léxico de la música y el deporte, y las funciones comunicativas de dar y solicitar información.



Figura 8. Portada del minijuego *El Corredor*, diseñado para la revisión del vocabulario temático (comida, bebidas, música, deporte y ropa) y la práctica prosódica de las oraciones declarativas neutras de foco amplio y las interrogativas absolutas neutras.

c. Fase 3: Autoevaluación

La última fase del recorrido de familiarización con la entonación del español peninsular es la autoevaluación, en la que el alumnado verifica su progreso mediante pruebas auditivas de patrones entonativos. Para ello, el docente propone practicar con la prueba “Adivina la entonación”, que retoma el mismo juego *Trivial* utilizado previamente en la fase 1, ahora en forma de actividad de autoevaluación.

d. Distribución temporal

El recorrido didáctico se implementa a lo largo de un cuatrimestre y se estructura en las tres fases descritas de observación, sensibilización y autoevaluación. Durante la fase de observación (3 semanas), se describen las modalidades declarativa e interrogativa del español mediante videotutoriales, comparaciones visuales entre español e italiano y minijuegos. La fase de sensibilización (9 semanas) profundiza en el entrenamiento prosódico con minijuegos temáticos relacionados con comida, música, ropa y deporte. Finalmente, la fase de autoevaluación (1 semana) permite al alumnado verificar su progreso mediante una prueba auditiva interactiva.

Cada fase combina sesiones presenciales (10 minutos guiados por el docente) con práctica autónoma en casa. Este enfoque híbrido favorece la interiorización progresiva de los contenidos y la transferencia a contextos comunicativos reales.

e. Organización del itinerario de aprendizaje

A modo de recapitulación, la tabla 2 presenta la estructura del recorrido didáctico, con las fases, sesiones, actividades y minijuegos empleados, junto con su duración estimada, en relación con el aprendizaje/enseñanza de la entonación del español peninsular.

Fase	Sesión	Actividad / Minijuego	Duración estimada
Fase 1: Observación	Sesión 1: Observación guiada de la entonación española	Videotutorial	1 semana (1 clase dirigida + 1 práctica autónoma)
	Sesión 2: Comparación entre entonación española e italiana	Actividad interactiva <i>Pincha y Escucha</i>	1 semana (1 clase dirigida + 1 práctica autónoma)
	Sesión 3: Observación subconsciente de la entonación española	Minijuegos: <i>El Globo</i> y <i>Trivial</i>	1 semana (1 clase dirigida + 1 práctica autónoma)
Fase 2: Sensibilización	Sesión 1: Enseñanza de la entonación integrada con el léxico de comida y funciones comunicativas	Minijuego: <i>El Gringo</i>	3 semanas (1 clase dirigida + 1 práctica autónoma por semana)
	Sesión 2: Enseñanza de la entonación integrada con el léxico de música y deporte	Minijuego: <i>Dardos</i>	3 semanas (1 clase dirigida + 1 práctica autónoma por semana)

Fase	Sesión	Actividad / Minijuego	Duración estimada
	Sesión 3: Revisión global (entonación y léxico)	Minijuego: <i>El Corredor</i>	3 semanas (1 clase dirigida + 1 práctica autónoma por semana)
Fase 3: Autoevaluación	Sesión única: Verificación del contenido aprendido	<i>Trivial (Adivina la entonación)</i>	1 sesión (en clase o en casa)

Tabla 2. Organización del recorrido didáctico: fases, sesiones, actividades y distribución temporal.

EVALUACIÓN

A diferencia de los métodos convencionales, los videojuegos permiten recrear contextos comunicativos dinámicos y situados, en los que el alumnado no solo escucha y repite, sino que interactúa con la lengua de manera activa. Su dimensión lúdica y motivadora favorece, además, una práctica intensiva que no se percibe como repetitiva, lo que facilita la adquisición de los patrones de entonación. Ahora bien, aunque la motivación constituye una de las aportaciones más valiosas de los videojuegos educativos, el reto fundamental reside en evaluar hasta qué punto los conocimientos adquiridos en el entorno virtual se trasladan a contextos comunicativos reales, de manera que esa motivación inicial se traduzca en un progreso verificable en la competencia oral del alumnado.

Con este propósito, la propuesta didáctica se implementó durante el primer cuatrimestre del curso 2023-24 en una clase de 19 estudiantes italianos de 11 años (10 chicos y 9 chicas) de primer año de secundaria, en su primera experiencia de aprendizaje del español en un liceo italiano. Todos los estudiantes siguieron la propuesta, pero para la fase de evaluación se seleccionaron 10 informantes (5 chicos y 5 chicas) a partir de criterios de homogeneidad: no haber permanecido más de 30 días consecutivos en España o en otro país hispanohablante, no haber recibido clases particulares de español y ser hablantes nativos de italiano (L1).

Tanto los informantes seleccionados como un grupo de nivel B2, empleado como referencia, realizaron la misma prueba auditiva destinada a evaluar su capacidad para discriminar patrones entonativos en italiano y en español. Siguiendo la teoría del filtro fonológico de Trubetzkoy (1939), que atribuye las transferencias negativas al proceso de comprensión más que a la articulación, se parte de la hipótesis de que el sistema fonológico de la L1 opera inconscientemente, descartando los sonidos que no forman parte de su inventario para sustituirlos por otros próximos. Desde esta perspectiva, resulta crucial examinar hasta qué punto la percepción condiciona la producción prosódica. En consecuencia, la prueba de discriminación perceptiva permite valorar si las dificultades de los aprendientes itálofonos en la reproducción de patrones prosódicos en español responden a limitaciones perceptivas derivadas de su sistema fonológico de base, así como comprobar en qué medida el entrenamiento propuesto contribuye a mejorar dicha capacidad de discriminación.

La prueba consistió en escuchar curvas entonativas sintetizadas a partir de muestras representativas de patrones entonativos. A cada participante se le presentaba un par de muestras (una italiana y otra española) correspondientes a la misma tipología oracional y debía identificar cuál pertenecía al español. Se presentaron diez pares en total: cinco oraciones declarativas neutras de foco amplio y cinco interrogativas absolutas neutras. El orden de presentación, tanto de la modalidad oracional como de las frases dentro de cada par, fue aleatorio para evitar efectos de posición o anticipación.

Los resultados mostraron que solo 3 de los 10 informantes del grupo B2 lograron igualar o superar las 5 respuestas correctas (de un total de 10), con una media general de 3,7 aciertos. En cambio, entre los informantes A1 que participaron en la propuesta didáctica, 8 de los 10 superaron las 5 respuestas correctas, con una media de 7 aciertos.

Esta comparación pone de relieve la efectividad de la propuesta: mientras que el grupo B2 obtuvo un rendimiento limitado, el grupo A1 —a pesar de su menor nivel lingüístico— alcanzó un desempeño significativamente superior tras haber seguido el itinerario diseñado.

CONCLUSIÓN

Este estudio confirma que el aprendizaje basado en el juego (GBL/GBP) es eficaz para entrenar habilidades entonativas en la enseñanza del español como lengua extranjera, especialmente en niveles iniciales. El juego proporciona un entorno motivador que favorece la experimentación, el pensamiento lógico y la resolución de problemas, elementos clave en el desarrollo lingüístico.

Ahora bien, más allá de su componente lúdico, el juego se consolida como una herramienta pedagógica válida únicamente cuando se integra en una planificación didáctica estructurada y orientada a objetivos claros. En este marco, la plataforma *Hercios* demuestra que es posible enseñar contenidos prosódicos complejos desde las primeras etapas de aprendizaje, integrándolos con la adquisición de léxico y la comprensión de funciones comunicativas básicas mediante actividades significativas.

La propuesta conjuga elementos teóricos, descriptivos y tecnológicos en un diseño pedagógico que favorece la adquisición de la competencia prosódica. Además, la plataforma resulta escalable y adaptable a otros niveles del MCER, lo que abre nuevas perspectivas para el desarrollo de materiales digitales enfocados en la enseñanza de la prosodia en ELE.

Contribución de los autores

Domenico Baglioni (autor primero): conceptualización, investigación, metodología, tratamiento de datos, desarrollo de software, implementación en el aula; Lourdes Aguilar (autor segundo): conceptualización, investigación, supervisión, preparación y revisión final del manuscrito.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguilar, Lourdes, Paolo Roseano, M. del Mar Vanrell, Carme de-la-Mota y Pilar Prieto. *Sp_ToBI Training Materials*. Sp_ToBI Training Materials, 2024. <https://sp-tobi.upf.edu>
- Baglioni, Domenico. *Explorando la enseñanza de la entonación española a través de videojuegos: Una propuesta para aprendices itálofonos*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 2024.
- Bartolí Rigol, Marta. “Las actividades de pronunciación en los manuales de ELE.” *Cauce. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, vol. 38, 2015, pp. 17–34.
- Becker, Katrin. “What’s the Difference Between Gamification, Serious Games, Educational Games, and Game-Based Learning?” *Academia Letters*, no. 209(2), 2021, pp. 1–4.
- Cantero Serena, Francisco José. “Análisis prosódico del habla: más allá de la melodía.” *Comunicación social: Lingüística, medios masivos, arte, etnología, folclor y otras ciencias afines*, vol. 2, 2019, pp. 485–498.
- 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.
- Elvira-García, Wendy. “La entonación en el aula de ELE.” *XXV Encuentro Práctico de profesores de ELE*, ed. Begoña Montmany y Neus Sans, International House, 2016, pp. 41–46.
- Escourido Pernas, Ana Belén. *Enseñar entonación: análisis de manuales*. Trabajo Final de Máster, Universidad de Barcelona, 2014.
- Espinar Ruiz, Gregorio. “La gamificación con videojuegos en clase de ELE: propuesta didáctica.” *Revista Letras Raras*, vol. 12, no. 2, 2023, pp. 12–41.
- Foncubierta Muriel, José Manuel, and José María Rodríguez Santos. “Enseñanza basada en el juego y la gamificación en ELE: casos y proyectos.” *Revista Letras Raras*, vol. 12, no. 2, 2023, pp. 62–73.
- García Andrevá, Fernando. “Teoría y aplicación didáctica de la entonación para la enseñanza de E/LE.” *La enseñanza del español como LE/L2 en el S. XXI*, ed. Narciso M. Contreras. ASELE, 2014, pp. 309–320.

- Gee, James Paul. "Are Video Games Good for Learning?" *Nordic Journal of Digital Literacy*, vol. 1, no. 3, 2006, pp. 172–183. —. "What Video Games Have to Teach Us About Learning and Literacy." *Computers in Entertainment (CIE)*, vol. 1, no. 1, 2003, pp. 20–20.
- Gil Fernández, Juana. *Fonética para profesores de español*. Madrid: Arco Libros, 2007.
- Gil Fernández, Juana, y José María Lahoz-Bengoechea. "Fonética y fonología: Mapa conceptual." *Fonética y fonología descriptivas de la lengua española: Volumen I: Nivel segmental*, ed. Juana Gil Fernández y Joaquim Llisterri. Georgetown University Press, 2024.
- Hidalgo Navarro, Antonio. "La integración de la entonación en el aula de ELE: propuesta pautada interactivo-funcional." *Actas VII Congreso Internacional del Español en Castilla y León*, 2023, pp. 93–108.
- Hualde, José Ignacio. "El modelo métrico y autosegmental." *Teorías de la entonación*, ed. Pilar Prieto. 2003, pp. 155–184.
- Ifenthaler, Dirk, Deniz Eseryel, y Xun Ge. "Assessment for Game-Based Learning." *Assessment in Game-Based Learning: Foundations, Innovations, and Perspectives*, ed. Dirk Ifenthaler et al. Springer, 2012, pp. 1–8.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes*. Instituto Cervantes, 1994.
- Karakoç, Berna, Eryılmaz, Kevser, Turan Özpolat, e İbrahim Yıldırım "The Effect of Game-Based Learning on Student Achievement: A Meta-Analysis Study." *Technology, Knowledge and Learning*, vol. 27, no. 1, 2022, pp. 207–222.
- Li, Weiqi. "Adquisición de la entonación de ELE: la producción del foco estrecho por los sinohablantes." *Propuestas en fonética experimental: enfoques metodológicos y nuevas tecnologías*, ed. Beatriz Blecua Falgueras et al., 2022, pp. 313–316.
- MacCarthy, Peter. *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- Martínez, Lea, Manuel Gimenes, y Eric Lambert. "Entertainment Video Games for Academic Learning: A Systematic Review." *Journal of Educational Computing Research*, vol. 60, no. 5, 2022, pp. 1083–1109.
- Navarro Tomás, Tomás. *Manual de entonación española*. 1944. Ed. 1974, Hispanic Institute / Guadarrama, 1974.
- Plass, Jan L., Richard E. Mayer, y Bruce D. Homer, eds. *Handbook of Game-Based Learning*. MIT Press, 2020.
- Plass, Jan L., Bruce D. Homer, y Charles K. Kinzer. "Foundations of Game-Based Learning." *Educational Psychologist*, vol. 50, no. 4, 2015, pp. 258–283.
- Prensky, Marc. *Digital Game-Based Learning*. McGraw-Hill, 2001.
- Regueiro Fernández, Abel. *Enseñanza en valores en la clase de ELE: el videojuego como recurso didáctico*. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, 2021.
- Šifrar Kalan, Marjana. "La enseñanza de la pronunciación en los manuales de ELE de A1–B2." *Linguistica (Ljubljana)*, vol. 57, 2017, pp. 313–330.
- Shang, Peizhu. *Adquisición de la entonación de las oraciones interrogativas del español por parte de los sinohablantes: patrones entonativos y propiedades fonético-acústicas*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona, 2022.
- Torrero Díaz, Rocío. La enseñanza de la entonación en la clase de ELE: propuesta de secuenciación didáctica. *marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera* [en línea]. 2020, (31), 1-27.
- Trubetzkoy, Nikolai S. *Principios de fonología*. 1939. Madrid: Cincel, 1973.
- Van Eck, Richard. "Digital Game-Based Learning: It's Not Just the Digital Natives Who Are Restless." *EDUCAUSE Review*, vol. 41, no. 2, 2006, p. 16.
- Wu, W. H., Hsiao, H. C., Wu, P. L., Lin, C. H., y Huang, S. H. "Investigating the Learning-Theory Foundations of Game-Based Learning: A Meta-Analysis." *Journal of Computer Assisted Learning*, vol. 28, no. 3, 2012, pp. 265–279.
- Zheng, Weiyang. *Transferencias prosódicas de la L1 de estudiantes chinos en el aprendizaje del español como lengua extranjera: acentuación y entonación*. Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alcalá, 2023

EL TRAUMA ADOLESCENTE EN LA REGENTA DE LEOPOLDO ALAS “CLARIN”

Teenage Trauma in the novel La Regenta by Leopoldo Alas “Clarín”

Nydia Jeffers

University of Nebraska at Lincoln

nydiarvargas@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8006-7058>

Resumen: La novela *La Regenta* (1884-5) del escritor español Leopoldo Alas “Clarín” describe la infancia y la adolescencia de Ana Ozores como etapas vitales profundamente marcadas por la soledad y el maltrato. La carencia afectiva impacta la salud mental de la protagonista de manera temprana. El objetivo de esta investigación es relacionar las experiencias adversas sufridas por Ana Ozores con la aparición del trastorno mental; describir e ilustrar los cinco tipos de síntomas de un trastorno de estrés postraumático con ataques de pánico en Ana Ozores; y leer la obra *La Regenta* como una defensa del compromiso social con las necesidades emocionales de la infancia y la adolescencia.

Palabras clave: Novela española; Trastorno de estrés postraumático; Maltrato infantil y adolescente.

Abstract: The novel *La Regenta* (1884-5) by the Spanish writer Leopoldo Alas “Clarín” describes Ana Ozores’ childhood and adolescence as vital stages profoundly marked by loneliness and abuse. Her emotional deprivation impacts the mental health of the protagonist from an early age. This essay meets three goals: (1) to relate her adverse experiences with the apparition of a mental disorder; (2) to describe and illustrate the five types of symptoms of a posttraumatic stress

disorder with panic attacks in Ana Ozores; and (3) to read the novel *La Regenta* as a defense of the social commitment with the emotional needs of childhood and adolescence.

Keywords: Spanish novel; posttraumatic stress disorder; Child and Teenage Abuse

INTRODUCCIÓN

No hay duda de que Ana Ozores representa el personaje más acosado por los vetustenses. El sometimiento de Ana a la abstinencia sexual no es compartido por los vetustenses, pero todos esperan que Ana sea santa por el hecho de mantenerse virgen. Resentida por no haber sido elegida en matrimonio por Carlos Ozores, su aya desprecia a la madre difunta de Ana, y difunde el bulo a la familia de que ha perdido la virginidad a los diez años. Esta acusación será el preludio del acoso que recibirá Ana Ozores, cuando todavía virgen y casada, la seduzca el donjuán del pueblo. Casarla con alguien que no le puede dar ni hijos ni pasión ha sido un factor determinante de su condición de víctima. La privación sexual es sugerida por los médicos de Ana, los neurólogos franceses de finales del siglo XIX y los estudios en torno a la histeria femenina.

Sin embargo, el sufrimiento primordial de Ana se debe primeramente a la carencia afectiva de su padre, que abandona a su hija y el aya que el padre contrata no le da cariño: “Su pena de niña, la injusticia de acostarla sin sueño, sin cuentos, sin caricias, sin luz, la sublevaba todavía y le inspiraba una dulcísima lástima de sí misma” (Alas, *La Regenta* 76). El padre, que relega los cuidados a un aya, no sabe que el aya la maltrata física y verbalmente:

“¡Qué escándalo! doña Camila cogió a Anita por la garganta y por poco la ahoga” (Alas, *La Regenta* 82);

“Después dijo un refrán desvergonzado en que se insultaba a su madre y a ella, según comprendió mucho más tarde, porque entonces no entendía aquellas palabras” (Alas, *La Regenta* 82).

Por tanto, a diferencia de la mayoría de los estudios sobre Ana Ozores centrados en sus relaciones de adulta, este trabajo se enfoca en sus primeros victimarios, el aya, el amante del aya y las tías, todos olvidados por la crítica, y que sin embargo, infringen el derecho de una niña y luego una adolescente a unas condiciones de vida que le den seguridad afectiva. En su lugar, Ana es abandonada por el padre y maltratada por sus cuidadores. Surge la necesidad entonces de estudiar las consecuencias traumatizantes del maltrato recibido por Ana en su infancia y adolescencia para comprender que Ana, más adelante, no pueda tomar decisiones que la mantengan al margen de la manipulación de otros maltratadores psicológicos, en su edad adulta.

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

La adaptación más reciente de la novela *La Regenta* de Leopoldo Alas “Clarín”, ha sido en la ópera. La reseña “La víctima absoluta” de José María Marco describe a Ana Ozores como esposa ignorada por un esposo. En concreto, Ana es víctima de la impotencia del esposo, como afirma Antonio Vilanova.

Vladimir Karanović expone el atosigamiento de la mirada masculina sobre Ana. Sin embargo, también hay mujeres que ejercen la represión: el aya, que la acusa a sus diez años de iniciarse en el sexo con un niño en una barca, y las tías de Ana, que esperan que se mantenga fiel a su esposo aun casándola con un hombre que no la ama.

Mercedes Ten Doménech ahonda en el derecho de la mujer de ser igual al hombre. Cuando, de niños, Ana y Germán pasan la noche dormidos en una barca, sólo Ana es castigada, aunque ambos son sólo amigos. Ya casada, el adulterio de la joven Ana Ozores con Álvaro Mesía sólo es penalizado en la mujer. En la misma línea, Diana Nastasescu y Alfonso Livianos exponen la vigilancia masculina sobre ella para apropiarse de las decisiones de su vida.

Mientras Sally Faulkner apunta las miradas condenatorias que se dirigen contra Ana en las dos adaptaciones cinematográficas de la novela, Ricardo Labra presenta las miradas acusatorias de la universidad, la iglesia y el ayuntamiento sobre el autor, en su traumática relación con la ciudad de Vetusta.

FACTORES DE RIESGO DEL TRASTORNO MENTAL

Como afirma Jennifer Smith, a Ana Ozores se le impide hacerse monja y se la obliga a casarse a los diecinueve años, pero hay otros agravios que han sido escasamente advertidos por la crítica si se habla de Ana Ozores como víctima. La orfandad, la negligencia afectiva, y el abuso infantil traumatizan a Ana Ozores desde el principio de su vida. De hecho, Mercedes Vidal destaca la soledad de Ana Ozores, ya en su infancia y adolescencia. La carencia afectiva se debe al abandono del padre, el maltrato ejercido por sus cuidadores, la orfandad de madre al nacer, y la muerte del padre a sus quince años. La falta de amor familiar causa los sentimientos de desolación y vacío, y éstos a su vez, crean un falso dilema entre el cuerpo y el espíritu dentro del “proceso psicológico [...] entre lo clerical y lo laico”, introducido por Benito Pérez Galdós en el prólogo a la novela (16). El triángulo amoroso entre su esposo, su confesor y su amante es tan perjudicial para su estado mental, como el triángulo entre su padre, Carlos Ozores, que la abandona; su aya, Camila que la maltrata; y el amante del aya, Iriarte, que la acosa. El padre es responsable por ejemplo de dilapidar su fortuna causando el matrimonio forzado de Ana.

–“Ya estaba cansado; bastante había combatido en la vida», según él, y no se le ocurrió buscar trabajo; no quería trabajar más. Prefirió retirarse a su quinta de Loreto, accediendo a las súplicas de Anita que se lo pedía con las manos en cruz. La pobre muchacha se aburría mucho en Madrid” (Alas, *La Regenta* 115).

La dependencia económica de la mujer a finales del siglo XIX es otro problema: “Quería emanciparse; pero ¿cómo? Ella no podía ganarse la vida trabajando; antes la hubieran asesinado las Ozores; no había manera decorosa de salir de allí a no ser el matrimonio o el convento” (Alas, *La Regenta* 148-9).

A esta injusticia se añaden la negligencia educativa y la soledad impuesta por el padre sobre la niña, ya que él no matricula a su hija en la escuela y la tutora que contrata, no la educa bien y la maltrata. El aya “no tenía encantos morales” (Alas, *La Regenta* 100), y “educó a la niña sin esperanzas de salvarla; como si cultivara una flor podrida ya por la mordedura de un gusano. (Ala, *La Regenta* 106-7). Además, las tías reprimirán su vocación literaria.

ESTRÉS POSTRAUMÁTICO Y ATAQUES DE PÁNICO

Siguiendo a los neurólogos franceses de finales del siglo XIX cuando “todo era *cuestión de nervios*” (Alas, *La Regenta* 359), Julia Chang utiliza el término “histeria” para explicar las reacciones fisiológicas que experimenta Ana en su juventud: convulsiones, respiración entrecortada, pulso acelerado, gritos, sollozos y desmayos. Estos síntomas se revisarán aquí como ataques de pánico porque manifiestan el recordatorio traumático de la pérdida maternal, siguiendo la denominación de la histeria como trauma de Eduardo Cazabat.

Además, se explicará la aparición de los trastornos de estrés agudo, tras la pérdida de su amor platónico a los diez años; y de estrés posttraumático, a los quince años, como efecto del abandono del padre. En particular, el trastorno de Ana Ozores: (1) comienza con reacciones fisiológicas de náuseas, mareo, insomnio, (2) se desarrolla con recuerdos involuntarios de la pérdida de su madre y amigo Germán, a través de alucinaciones auditivas sobre la presencia intrusiva de San Agustín y la Virgen María; (3) continúa con sentimientos de pánico y de culpa; (4) se agudiza con las alteraciones cognitivas disociativas, que bloquean el reconocimiento de sus acosadores, y de sí misma; y (5) culmina con la evitación deliberada de recordatorios de su soledad.

SÍNTOMAS FISIOLÓGICOS

Primero, hay varias reacciones por estrés posttraumático que surgen en su infancia y adolescencia por el maltrato, la soledad y la pobreza. El insomnio comienza a los cuatro años, ya que el aya Camila la obligaba a acostarse demasiado temprano sin cuentos ni caricias. El ataque de pánico aparece a los quince años, tras el trauma del bulo de su deshonra a los diez años y el acoso sexual de Iriarte, el amante del aya. Los síntomas incluyen llanto y sensación de ahogo. El llanto se

acompaña de llamadas a gritos y de locuacidad verbal o poética, emulando la necesidad de afecto parental.

Desde los cuatro hasta los doce años, Ana Ozores se describe como una niña sufridora pero fuerte. Sin embargo, a partir de su pubertad, el narrador cuenta la pérdida de su salud mental con síntomas fisiológicos. Por ejemplo, a los quince años, sufre de escalofríos, pánico, vista borrosa y llanto:

Ana gritó, sintió un temblor por toda la piel de su cuerpo y en la raíz de los cabellos como un soplo que los erizó y los dejó erizados muchos segundos. Tuvo miedo de lo sobrenatural; creyó que iba a aparecérselo algo... Pero aquel pánico pasó, y la pobre niña sin madre sintió dulce corriente que le suavizaba el pecho al subir a las fuentes de los ojos. Las lágrimas agolpándose en ellos le quitaban la vista. Y lloró sobre las *Confesiones de San Agustín*, como sobre el seno de una madre. Su alma se hacía mujer en aquel momento (Alas, *La Regenta* 117-8).

En el mismo episodio, Ana siente nerviosismo, confusión y jaqueca:

Notaba Anita, excitada, nerviosa -y sentía un dolor extraño en la cabeza al notarlo- una misteriosa analogía entre los versos de San Juan y aquella fragancia del tomillo que ella pisaba al subir por el monte. Verdad era que de algún tiempo a aquella parte su pensamiento, sin que ella quisiese, buscaba y encontraba secretas relaciones entre las cosas, y por todas sentía un cariño melancólico que acababa por ser una jaqueca aguda (Alas, *La Regenta* 121).

El narrador del principio de la novela presenta a Ana a los veintisiete años con ataques nerviosos descritos: dolor de cabeza, escalofríos y tal pesadez en las manos que se siente dissociada de ellas:

Era el ataque, aunque no estaba segura de que viniese con todo el aparato nervioso de costumbre; pero los síntomas los de siempre; no veía, le estallaban chispas de brasero en los párpados y en el cerebro, se le enfriaban las manos, y de pesadas no le parecían suyas... (Alas, *La Regenta* 86).

Al final de la novela, Ana revive el día en que su aya por poco la ahoga. El confesor se dirige a ella para agredirla, pero ella, que había ido a confesarse, se desmaya. El beso que quería darle el amante del aya en su infancia es repugnantemente recibido cuando está inconsciente. Por tanto, el mecanismo de defensa que se desencadena fisiológicamente ante el recuerdo del maltrato es el ataque de pánico, es decir, pulso acelerado, pesadez de manos, vista nublada, sensación de ahogo y finalmente, el desmayo. Estos síntomas se activan al revivir y procesar la indefensión ante los castigos corporales del aya Camila y el amante del aya, Iriarte. Además, sufre de visiones.

SÍNTOMAS INTRUSIVOS

Los síntomas intrusivos de los trastornos por estrés tienen lugar en forma de alteraciones visuales. Como efecto de la necesidad maternal, Ana sufre una ilusión visual afirmando de niña que ha visto a la Virgen lavando pañales, en lugar de decir que ha visto a una mujer lavando pañales. Al creer en la difamación de su madre, Ana escribe un poema representando a su madre como una paloma manchada de negro en la cabeza. Después de sufrir el maltrato verbal y psicológico de sus tías, las imagina como brujas de tres o cuatro cabezas.

A los cuatro años, la niña suplía la ausencia de la caricia de la madre con el contacto de un perro lanudo y compensaba los arrullos de la madre que no tenía con las nanas que oía en el pueblo, las cuales Ana imaginaba estaban destinados a ella. El recurso a contarse cuentos también ayudaba como defensa ante la carencia afectiva de una madre. Esta "nostalgia" es expresada mediante la ausencia del contacto "blando y caliente" del regazo de su madre. A pesar de ello, Ana recuerda su capacidad de resiliencia cuando explica que, de niña, intentaba compensar esta soledad de madre imaginando ser la destinataria de las nanas y canciones que oía de otras madres en el pueblo y convirtiéndose en cuentacuentos. El texto lo dice claramente:

Como nadie la consolaba al dormirse llorando, acababa por buscar consuelo en sí misma, contándose cuentos llenos de luz y de caricias. Era el caso que ella

tenía una mamá que le daba todo lo que quería, que la apretaba contra su pecho y que la dormía cantando cerca de su oído (Alas, *La Regenta* 80).

No obstante, con el tiempo, Ana Ozores va perdiendo su capacidad de resiliencia debido a los castigos y comienza a experimentar alucinaciones, es decir, alteraciones sensoriales por las que está convencida de estar contemplando o escuchando figuras sobrenaturales. Ana sufre dos alucinaciones, una con la Virgen María y otra con San Agustín, que manifiestan, respectivamente, el mecanismo de defensa de la sublimación o sustitución de los padres naturales mediante padres sobrenaturales. En el primer caso, el consumo de alcohol antes de su decisión de subir a una montaña para escribirle poemas a la Virgen María descualifica la aparición mariana. En el segundo caso, la fe de Ana en San Agustín, como padre espiritual, le hace creer que oye a San Agustín, pero el santo no está con ella, por mucho que Ana necesite la figura del padre.

De acuerdo con la Asociación Estadounidense de Psiquiatría, una visión es patológica cuando no responde a estímulos externos y el texto aclara que quien pasa por la vista de la niña es un pájaro, a pesar del convencimiento interior de que se encuentra en presencia de la Virgen. El imaginado milagro se trastoca por el paso de un pájaro oscuro, en referencia a su madre biológica, ya que Ana piensa que “todas las palomas con manchas negras en la cabeza podían ser una madre, según la lógica poética de Anita” (Alas, *La Regenta* 105-6). La aparición de la Virgen se describe como un evento aterrador:

Se puso en pie, quiso hablar, gritó; al fin su voz resonó en la cañada; calló el supuesto ruiseñor, y los versos de Ana, recitados como una oración entre lágrimas, salieron al viento repetidos por las resonancias del monte. Llamaba con palabras de fuego a su Madre Celestial. Su propia voz la entusiasmó, sintió escalofríos, y ya no pudo hablar: se doblaron sus rodillas, apoyó la frente en la tierra. Un espanto místico la dominó un momento. No osaba levantar los ojos. Temía estar rodeada de lo sobrenatural. Una luz más fuerte que la del sol atravesaba sus párpados cerrados. Sintió ruido cerca, gritó, alzó la cabeza despavorida... no tenía duda, una zarza de la loma de enfrente se movía... y con los ojos abiertos al milagro, vio un pájaro oscuro salir volando de un matorral y pasar sobre su frente (Alas, *La Regenta* 124).

Esta alucinación se puede explicar de manera irracional o inconsciente como mecanismo de acceso a la figura maternal inexistente.

Creerse testigo de milagros marianos era un motivo literario en las novelas españolas de finales del siglo XIX y se documenta en otras obras del autor. Por ejemplo, el narrador del cuento “Cambio de luz” (*El Señor y otros cuentos*, 1893) de Leopoldo Alas describe el “arranque místico” de don Jorge Arial como un “fenómeno histérico” (9). Asimismo, otros personajes literarios similares son de Benito Pérez Galdós e incluyen la mujer, Mauricia, que cree ver a la Virgen, en la novela de *Fortunata y Jacinta*, o el niño, Luis Cadalso, que cree oír a Dios, en la novela *Miau*, y que sufre de maltrato, en el estudio de Nydia Jeffers.

El primer mecanismo de defensa que Ana intenta dominar ante la orfandad de madre es la afiliación con la Virgen María, pero al carecer en paralelo de una relación familiar de confianza, Ana cae en un desequilibrio defensivo con proyecciones delirantes. Ana se enfrenta a la orfandad maternal buscando el amparo en la figura religiosa, y en concreto, cree sentir la presencia mariana en dos ocasiones. De niña, cuando es maltratada por el aya, sufre una ilusión visual y confunde a una lavandera con la Virgen María: “Ana volvió del campo diciendo que la Virgen, según le constaba a ella, lavaba en el río los pañales de Jesús” (Alas, *La Regenta* 111). De adolescente, Ana compensa la falta de una madre cariñosa pensando que tiene poderes especiales para invocar a la Virgen María. Ana autoafirma sus necesidades afectivas y expresa directamente sus sentimientos por la madre ausente escribiendo un libro de poemas. La afiliación también motiva a Ana para satisfacer sus necesidades económicas. Ana busca ayuda en un confesor que le recomienda que se case en un acto altruista. Ana no siente un amor compasivo por Víctor. Ana no ama a Víctor, pero sí lo necesita.

En cuanto a la representación que Ana se hace de la madre que no conoció, la niña escucha nanas sobre pájaros encadenados y dibuja a su madre como una paloma atrapada por la cabeza

negra. La imagen del pájaro cazado es otra forma en que se comunica al lector el castigo injusto que sufrirá Ana engañada por tres hombres. Los pájaros negros apresados simbolizan el mal agüero que anuncian al lector su condición de víctima del engaño en el futuro. La actitud de burla del narrador desmitifica la vida de los santos como modelo espiritual para Ana Ozores.

En su juventud, en una ilusión visual, que es un síntoma disociativo de despersonalización, ve su cuerpo como si no le perteneciera, en otro lugar, o fuera de sí mismo, en forma de fantasma en el espejo, como efecto de la dudosa humanidad con la que es tratada, ya la idealicen por su belleza, o la humillen por su origen. Los síntomas fisiológicos se acompañan de cambios emocionales.

SÍNTOMAS EMOCIONALES

Ana se escapa de sus maltratadores cuando se va al prado y al monte, y busca establecer vínculos con sus padres ausentes a través de la religión y la naturaleza. La pena sobre la madre fallecida se espiritualiza en dos alucinaciones marianas y se plasma en contacto con la naturaleza. Por un lado, Ana sublima la falta de su madre biológica creyendo firmemente que la Virgen María, Madre de los Afligidos, está con ella en el monte mientras le escribe una poesía entre sollozos. El delirio de Ana consiste en estar convencida de la presencia de la Virgen, aunque cuando abre los ojos, hay un pájaro negro en lugar de la figura sagrada. Por otro lado, el abrazo imaginario de la madre se materializa en las salidas al campo cuando busca el contacto físico de la yerba suave en la mejilla, o el pelaje cálido de un perro terranova sobre la cabeza. La falta de una madre lleva a Ana a acercarse a la naturaleza y a iniciarse en la devoción por los santos.

La nostalgia sobre el padre militar emigrado no sólo se personifica consintiendo el matrimonio con la figura paternal de un regente jubilado, sino que también se engrandece soñando despierta en su esposo como un militar venerable, en lugar de un mero aficionado a cazar pájaros. La falta de un padre motiva a Ana a casarse con un hombre que no le corresponde en edad. Sin embargo, el inicio de esta visión protectora del hombre militar comenzó a los diez años. Una noche que había quedado con su amigo Germán inventó el juego de ir a buscar en barca al caballero de la Cruzada que le habían dicho que era su padre. De este modo lúdico e imaginativo, Ana es capaz de sobrellevar emocionalmente el desamparo de los padres.

Camila e Iriarte son una pareja que perturban la maduración emocional de Ana. En su relato para Germán, Ana sabe que Camila tiene un amante que abusa de ella. La exposición a un ambiente violento causa estrés a Ana, y Ana huye de la casa: “Vivía con una señora que se llamaba aya y doña Camila. No la quería. Aquella señora aya tenía criados y criadas y un señor que venía de noche y le daba besos a doña Camila, que le pegaba y decía: ‘Delante de ella no, que es muy maliciosa’” (Alas, *La Regenta* 107).

Otro motivo por el que Ana quiere escapar de la casa es el acoso sexual al que Iriarte somete a la niña. “Desde aquel día el hombre la miraba con llamaradas en los ojos, y sonreía, y en cuanto salía de la habitación el aya le pedía besos a ella, pero nunca quiso dárselos” (Alas, *La Regenta* 83). Se puede observar el deseo pederasta del “hombre”, como se refiere la niña a Iriarte, en su conversación en el casino: “Lo que es desarrollada lo está y mucho para su edad...-decía el hombre de doña Camila, que saboreaba por adelantado la lujuria de lo porvenir” (Alas, *La Regenta* 107). El machismo absurdo de Camila aplica la doble moral de incriminar a la niña y exculpar al depredador:

Pero de cuantos podrían recordarle aquella *vergüenza*, sólo veía ella al señor Iriarte, el hombre del aya, que visitaba a don Carlos y miraba a la niña con ojos de cosechero que se prepara a recoger los frutos (Alas, *La Regenta* 115). [...] A las nuevas haciendas de don Carlos se fueron Anita, el aya, los criados y tras ellos el *hombre*, como llamó siempre la niña al personaje que turbaba no pocas veces el sueño de su inocencia. Era Iriarte, el amante de doña Camila y antiguo dueño de la casa de campo (Alas, *La Regenta* 115).

Además, “los chicos de la calle la miraban como el hombre que besaba a doña Camila; la cogían por un brazo y querían llevársela no sabía a dónde. No volvió a salir sin el aya. A Germán no había vuelto a verle” (Alas, *La Regenta* 84). La respuesta emocional de Ana es contradictoria: “Cuando estaba sola lloraba de pena; pero delante del aya, de los criados y del hombre, lloraba de rabia” (Alas, *La Regenta* 80). El maltrato físico viene también de Iriarte: “El hombre que besaba al

ya cogió a Anita por un brazo y se lo apretó hasta arrancarle sangre. Pero ella no lloró” (Alas, *La Regenta* 107).

Camila propaga rumores sobre la noche pasada por la niña de diez años con Germán, de doce años. Amenaza a Ana diciendo a su padre que el honor de la familia Ozores estaba en peligro. Humilla a Ana con insultos dirigidos a ella y a su madre. Ana aprende a sentirse culpable: “Desde entonces la trataron como a un animal precoz. Sin enterarse bien de lo que oía, había entendido que achacaban a culpas de su madre los pecados que la atribuían a ella...” (Alas, *La Regenta* 82).

Camila hace confesar a la niña en la iglesia y luego, en casa, después de llamar al cura, asumiendo Camila que la niña es precoz sexualmente. Cuando el cura responde que la niña oculta sus pecadillos, Camila amenaza a la niña con delatarla al padre. También menciona llevarla a un colegio, llamado *Las Recoletas*, anunciado como otra intervención para corregir sus pecados. Por otro lado, ni Camila ni Iriarte interrogan a Germán sobre su supuesto comportamiento sexual.

El maltrato deshumaniza a Ana, que se siente en el ojo público, juzgada de manera ubicua. El recurso narrativo para expresar este acoso persecutorio luego cuando ya está casada es la personificación de la luna, cuyo ojo la observa inquisitorialmente. Además, gatos y sapos la miran peyorativamente y se expresa en la víctima en forma de asco. El desmayo de Ana tras el asalto final del confesor se asimila a la siesta con que comienza la novela, es decir, un estado mental inconsciente en que se sume la víctima al toparse con la nauseabunda realidad. La visión de su futuro empeora por ello.

SÍNTOMAS COGNITIVOS

La distorsión de imágenes de Ana frente a la pérdida de su honra es la devaluación del amor pasional, por un lado, y la idealización del amor reverencial, por otro lado. Ana admite el matrimonio con Víctor porque no lo ama como hombre y porque ella cree que es amada por su alma, y no su cuerpo, según le dice Frígilis. Ana rechaza las cartas de amor y los avances de otros pretendientes porque había sido acosada sexualmente de niña por un hombre y los chicos del pueblo. Ana también desprecia los elogios a su belleza. Varios nobles, un indiano y dos jóvenes la pretenden. Además, Ana rehúye de su admiración estética porque había sido doloroso para ella que su padre la hiciera sentir como un objeto de arte, carente de necesidades afectivas.

Un mecanismo de defensa de Ana para recuperar su dignidad consiste en la polarización. Atribuye cualidades exageradamente negativas a los vetustenses y, para diferenciarse de ellos, atribuye cualidades exageradamente positivas a su confesor. Decide identificarse con el pueblo idealizado de Loreto porque en este lugar creó o conoció literariamente a sus héroes y heroínas infantiles: su madre, Germán, San Agustín, Chateaubriand y Teresa de Jesús. Ana aprecia a sus aliados de su imaginación frente a la soledad.

Sin embargo, incluso en su fantasía, se halla el sentimiento de culpa en forma de religión perseguida: su madre es una reina mora mientras cuyo amigo Germán es un caballero cruzado. La visión trágica del amor que Ana lee en los libros del romántico Chateaubriand y del santo, *Confesiones de San Agustín*, transmiten poca esperanza para encontrar el amor, lo que daña su autoestima personal al no creerse merecedora de este amor.

Las alteraciones cognitivas de los trastornos por estrés incluyen el aturdimiento, la dificultad para concentrarse en los estudios y las alteraciones del sueño por las que la ansiedad le impiden conciliar el sueño. Hay insomnio y pesadillas recurrentes. Prevalen emociones negativas, como el estupor, el miedo, la ira, la culpa, la vergüenza y la tristeza, sobre la capacidad de afecto. Por ejemplo, la primera vez que Ana oye decir a su padre que es ateo, Ana evita las tertulias de su padre.

Como consecuencia del sentimiento de culpa que le transmite el aya a Ana por relacionarse con Germán, Ana decide aislarse socialmente y evita todo tipo de contacto amistoso. Deja de salir al teatro con las vecinas de Madrid, que la llaman “comino orgulloso”, y “mona sabia” (Alas, *La Regenta* 115) al no querer pretender pertenecer a la clase media siendo pobre.

El efecto traumático del aya sobre la niña se expresa con imaginería botánica para contrastar la niña expansiva y alegre que puede crecer libre frente a la niña triste trasplantada al “invernadero

pedagógico" de doña Camila. Lo sano habría sido que la niña hubiera podido compensar la ausencia del apoyo familiar con unos amigos, pero la preocupación por el juicio del aya es más fuerte.

El cambio cognitivo más perjudicial debido al bulo del aya sobre su inocencia y la pérdida de su primer amor platónico es el rechazo deliberado y sistemático de la esperanza de encontrar una amistad o un amor. Quería hacerse monja, pero no cree poder hacer amigas en el convento. La visión negativa del mundo y de sí misma también afecta su visión del matrimonio, que como romántica, debería ser por amor, y se reduce a un acuerdo económico.

Respecto a su madre, los sentimientos positivos de afecto maternal quedan al margen, hasta ser sublimados por los de la devoción a la Virgen. Por ejemplo, sufre una ilusión óptica al afirmar rotundamente que ha visto a la Virgen María lavando pañales. Como adolescente, sufrirá una alucinación en compañía de la Virgen. El resultado de su desamparo maternal en la infancia es el desarrollo excesivo de su imaginación. En relación con su padre ateo, y durante la lectura de las *Confesiones de San Agustín*, Ana sufre una alucinación sobre San Agustín, el santo en quien sublima la carencia de padre. Así, Ana evita su trauma.

SÍNTOMAS DE EVITACIÓN

Un síntoma postraumático ante la amenaza del trauma es la negativa a revivir las situaciones, lugares y personas que le recuerdan a Ana el bulo sobre Germán y ella. El mecanismo de defensa de Ana ante el maltrato verbal y psicológico del aya es la supresión, y de esta manera, Ana evita pensar en el sentimiento de culpa traumático de la pérdida de su honra que le inculcó Camila. El padre cree a Camila cuando ésta le dice que su hija puede perder la virginidad en el pueblo, pero Ana prefiere no hablar con su padre sobre la noche en la barca.

Para evitar la imagen de los encierros del aya, Ana se vincula con los espacios abiertos de Loreto. Las escapadas a los prados y la ría simbolizan para ella la liberación del aya. Ana disfruta comiendo con los pastores, poniendo la mejilla en la yerba fresca y acurrucándose en el pelaje lanudo del perro de los pastores. Por tanto, Ana elude las actividades sociales y culturales en Madrid y en Vetusta. Ana huye de las actividades culturales de la ciudad. Ana no disfruta las visitas a los museos, palacios y teatros con su padre, ni las tertulias con las vecinas de su edad. Finalmente, Ana quiere evadir el piso de la ciudad, un sótano oscuro y húmedo que le recuerda el castigo injusto del encierro. Por eso, le ruega a su padre que se vayan a vivir a la casa luminosa del pueblo, junto al mar.

CONCLUSIÓN

Ana es heredera del mismo acoso social que sintieron sus padres y lo revive en la negligencia y maltrato recibido. Hay cinco tipos de síntomas del trastorno por estrés postraumático, por los que Ana recuerda la pérdida indigna de su familia y del amigo de la infancia. Ana Ozores sufre: (1) la activación de reacciones fisiológicas de pánico al revivir las situaciones de desamparo de su vida; (2) la intrusión de recuerdos involuntarios sobre sus maltratadores; (3) las alteraciones de pánico, furia, privación afectiva y desapego parental; (4) la alteración cognitiva de la visión negativa sobre el valor de la vida; y (5) la evitación deliberada de señales que le recuerdan el episodio de la barca. Las situaciones de riesgo para la aparición de estos síntomas incluyen: la carencia afectiva de su padre; el acoso de su aya, que la castiga con ayunos y encierros; la visión sexualizada de los habitantes de Vetusta cuando todavía era niña; y el matrimonio forzado con un hombre a quien no ama. Por consiguiente, el narrador que ahonda en las necesidades afectivas de Ana Ozores se compromete con la necesidad de la familia de proteger la salud mental de la infancia y la adolescencia. Por último, el malestar psicológico causado por sus cuidadores perjudica a Ana durante el resto de su vida, cuando no sólo le imponen como únicas opciones o el matrimonio arreglado o el convento, sino que también le niegan tanto la educación formal como el acceso al trabajo para poder emanciparse.

BIBLIOGRAFÍA

- Alas, Leopoldo. *La Regenta*, ed. Juan Oleza. 1884-5. Madrid: Cátedra, 1994.
El señor y otros cuentos. Madrid: Argüelles, 1893.
- Asociación Americana de Psiquiatría. *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- Cazabat, Eduardo H. “Evolucion histórica del concepto de disociación”, *Revista de psicotrauma* 3.1 (2004): 42-7.
- Chang, Julia H. “Chapter Two. From Blood to Flesh: Avowing Material Pleasure in *La Regenta*”. *Blood Novels: Gender, Caste, and Race in Spanish Realism*. Toronto: University of Toronto Press (2022): 64- 91. <https://doi.org/10.3138/9781487543037-005>
- Faulkner, Sally. “Revisitando la novela decimonónica. Las adaptaciones de ‘Fortunata y Jacinta’ y ‘La Regenta’ desde una perspectiva de género”. *Adaptaciones Literarias en el Cine y la Televisión Españoles*, Vol. 68, Editorial Iberoamericana Vervuert, 2023 <https://doi.org/10.31819/9783968693583-005>
- Jeffers, Nydia. “El maltrato infantil en la novela ‘Miau’ de Benito Pérez Galdós”. *Cuadernos para la Investigación de la Literatura Hispánica*, 47 (2021): 15-44.
- Karanović, Vladimir. “El crimen y el castigo: Ana Ozores y Berta de Rondaliego como paradigmas del imaginario femenino de Leopoldo Alas Clarín”. *Colindancias* 6 (2015): 279-99
- Labra, Ricardo. “El caso Alas Clarín: La memoria y el canon literario”. Oviedo: Luna de abajo, 2021.
- Livianos Domínguez, Alfonso. *Una teoría del personaje: Carácter y destino en las heroínas de Pérez Galdós y en La Regenta de Clarín*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 2016.
- Marco, José María. “La víctima absoluta, la Regenta, por Manchado y Valcárcel”. *Ópera actual*, 273, 1 enero 2024: Opinión, 66-7.
- Nastasescu, Diana. “Nueva lectura crítica feminista de las novelas de adulterio de la segunda mitad del siglo XIX. Inmanencia y trascendencia del sujeto femenino”. Universitat Jaume I, 2023.
- Pérez Galdós, Benito. “Prólogo” a *La Regenta* de Leopoldo Alas. Madrid: Imprenta de los Hijos de M.G. Hernández, 1889.
- Smith, Jennifer. *Women, Mysticism, and Hysteria in Fin-De-Siècle Spain*. Vanderbilt: Vanderbilt UP, 2021.
- Ten Doménech, Mercedes. *Mujeres en la España del siglo XIX. Una mirada jurídica a través de la literatura: La Regenta*. Valencia: Universidad de Valencia, 2023.
- Vidal Tibbits, Mercedes. “La dinámica de la soledad de Ana Ozores en *La Regenta*”. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, 2016.
- Vilanova, Antonio. Nueva lectura de *La Regenta* de Clarín. Barcelona: Editorial Anagrama, 2001.

ACERCAMIENTOS ECOPEdagÓGICOS AL CURRÍCULO DE ELE

Ecopedagogical Approaches to the Spanish as a Foreign Language Curriculum

Susana Lorenzo-Zamorano

Universidad de Manchester, Reino Unido

susana.lorenzo@manchester.ac.uk

<https://orcid.org/0000-0001-7021-6016>

Resumen: La enseñanza de idiomas ha evolucionado desde el método de gramática-traducción hacia enfoques más comunicativos y flexibles. Ante la falta de un método universal, Kumaravadivelu (2001) propuso la pedagogía del post-método, que enfatiza el contexto, la reflexión docente y el papel del profesor como educador, y que por ello se relaciona estrechamente con la ecopedagogía. Mediante un enfoque crítico, esta última busca la concienciación ecológica de los aprendientes, sustentándose en metodologías colaborativas e interculturales y en el aprendizaje contextualizado, interdisciplinar y orientado a la acción. Aunque la ecopedagogía ha crecido desde los años 70, aún enfrenta desafíos en su aplicación efectiva y, por ejemplo, muchos materiales de español como Lengua Extranjera (ELE) perpetúan valores poco sostenibles. En la Universidad de Mánchester, se ha implementado una propuesta para alinear el currículo de ELE con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), promoviendo la conciencia ecológica y el pensamiento crítico en los estudiantes, con el objetivo de descentralizar el currículo y fomentar una ciudadanía global y sostenible.

Palabras clave: ecopedagogía, español como lengua extranjera (ELE), objetivos de desarrollo sostenible (ODS), post-método, educación ambiental, conciencia crítica, ciudadanía global.

Abstract: Language teaching has evolved from the grammar-translation method toward more communicative and flexible approaches. Given the absence of a universal method, Kumaravadivelu proposed the post-method pedagogy, which emphasizes context, teacher reflection, and the role of the instructor as an educator. For this reason, it is closely linked to ecopedagogy. Through a critical approach, the latter seeks to raise learners' ecological awareness, relying on collaborative and intercultural methodologies, as well as contextualized,

interdisciplinary, and action-oriented learning. Although ecopedagogy has been growing since the 1970s, it still faces challenges in its effective implementation and, for example, many Spanish as Foreign Language (SFL) materials continue to perpetuate unsustainable values. At the University of Manchester, an initiative has been implemented to align the SFL curriculum with the Sustainable Development Goals (SDGs), promoting ecological awareness and critical thinking among students. The aim is to decentralize the curriculum and foster a global and sustainable citizenship.

Keywords: ecopedagogy, Spanish as a Foreign Language (SFL), Sustainable Development Goals (SDGs), post-method, environmental education, critical awareness, global citizenship.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía de idiomas ha evolucionado significativamente desde los días del método de gramática-traducción que, aunque considerado obsoleto, sigue vigente junto con enfoques más prácticos, como los basados en tareas, proyectos y contenidos, todos ellos parte del enfoque comunicativo. Sin embargo, al preguntar a los docentes sobre su metodología, muchos la describen como “eclectica”, señalando un enfoque pluralista orientado a la comunicación en lugar de un método único y universal.

De esta manera, se suele optar por un determinado método según los objetivos de aprendizaje y circunstancias muy variadas que incluyen, entre otras, ajustar el currículo a un número limitado de semanas, los conocimientos gramaticales del alumnado, la enseñanza en equipo, la perspectiva consumista de la educación cada vez más evidente en muchas instituciones, el grado de apoyo administrativo, el tamaño de las clases y la infraestructura, la carga de trabajo del profesorado, las necesidades y asistencia de los estudiantes, el uso de un libro de texto o de materiales de propia creación, etc.

Ante la falta de un método universal, Kumaravadivelu propuso la llamada pedagogía del post-método (2001), la cual presenta una perspectiva tridimensional: por una parte, es una pedagogía sensible al contexto y específica de la ubicación; rechaza la división entre teóricos y practicantes, alentando a los profesores a teorizar a partir de su práctica y viceversa; y concibe a los docentes como educadores y no simplemente como transmisores de conocimiento lingüístico.

Si comparamos tales principios con los de la llamada ecopedagogía, llegamos a la conclusión de que se relacionan estrechamente por cuanto esta última también enfatiza la conexión con el entorno y la comprensión de los problemas socioambientales, aboga por una educación reflexiva y crítica que promueva la sostenibilidad y la conciencia ecológica, y además ve a los educadores como facilitadores del cambio social y ambiental. Ambas pedagogías convergen así en su enfoque crítico, adaptativo y transformador, buscando empoderar a los docentes y al alumnado para que participen de manera más activa o consciente en la construcción de una realidad más equitativa y sostenible.

En este artículo, buscamos integrar la ecopedagogía dentro del marco de la pedagogía del post-método, resaltando la urgencia de desarrollar propuestas y estrategias alineadas con la ecopedagogía en el contexto actual. Asimismo, presentamos una propuesta ecopedagógica aplicada a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera para el Desarrollo Sostenible (ELEDs).

ESTADO DE LA CUESTIÓN

La ecopedagogía se remonta concretamente a los años 70 del siglo pasado con los trabajos del pedagogo brasileño Paulo Freire (1921-1997), reconocido como el fundador de la ecopedagogía crítica. Sin embargo, este enfoque pedagógico no alcanzó un reconocimiento global hasta 1992, durante la Conferencia de las Naciones Unidas sobre el Medioambiente y el Desarrollo, conocida como la Cumbre de la Tierra (Ruiz-Peñalver *et al.* 186). A pesar de su origen en décadas anteriores, la difusión más amplia de la ecopedagogía no se produjo hasta después de 2010, especialmente desde países anglosajones y Sudamérica (Ruiz-Peñalver *et al.*196).

No obstante, a pesar de su expansión, diversos estudios, como el ya citado de Ruiz-Peñalver *et al.*, han señalado la necesidad de cambios profundos para que la ecopedagogía aborde de manera

más eficaz temas como la protección ambiental, la equidad y la justicia social en las aulas. Vemos, así, que este enfoque va más allá de la concienciación ecológica, pues “cuestiona al paradigma neoliberal-capitalista imperante y su impacto en las formas de pensar, de vivir y convivir de las personas” (Hernández Méndez *et al.* 9). En este sentido, se ha argumentado que “la lógica capitalista ha acrecentado las desigualdades sociales” y promovido prácticas insostenibles, como el consumismo y “la depredación de los recursos naturales” (Hernández Méndez *et al.* 9).

Es precisamente tal contexto neoliberal, marcadamente individualista, el que determina que haya también quienes critican la ecopedagogía argumentando que no es posible desarrollar una conciencia ambiental crítica y comprometida “desde una silla (a modo individual) dentro del aula” (Ruiz-Peñalver *et al.* 197). Aun así, más que desechar la ecopedagogía, es necesario repensar su enfoque. Por ejemplo, el filósofo noruego Arne Naess ha cuestionado la perspectiva antropocéntrica e instrumentalista de muchas iniciativas ambientales, proponiendo en su lugar una “ecología profunda” basada en la interconexión de todos los seres vivos (Ponce y Sampieri 18). Desde este punto de vista, la educación ambiental debería fomentar un análisis crítico de los valores y creencias predominantes, cuestionarlos y, en última instancia, enseñarnos a *desaprender* lo aprendido. Esto implica desafiar los marcos de pensamiento arraigados en la superioridad humana sobre la naturaleza y replantear una relación con el entorno más holística, de manera que todas las formas de vida sean reconocidas como intrínsecamente valiosas (Ponce y Sampieri 18).

Como enfoque educativo, la ecopedagogía no solo está relacionada con la conciencia crítica, sino que tiene un papel clave en la promoción de una educación para el desarrollo sostenible. Si trasladamos estas reflexiones al ámbito de la enseñanza de idiomas y, más concretamente, al de la enseñanza de ELE, ya en el año 2015 Prádanos destacó el gran potencial de los programas de español en universidades norteamericanas para integrar la sostenibilidad. Sin embargo, su estudio evidenció que los materiales de ELE apenas incorporaban esta dimensión y, en muchos casos, perpetuaban valores poco sostenibles (Prádanos 335-36). En su análisis, Prádanos (336) propuso los siguientes cinco criterios y los aplicó a tres libros de texto empleados en universidades estadounidenses para la enseñanza de ELE en niveles iniciales:

- 1) fomenta y no problematiza una cultura basada en el consumismo superfluo e irresponsable;
- 2) perpetúa o no cuestiona hábitos alimentarios poco saludables e insostenibles;
- 3) presenta de manera normalizada el uso notablemente ineficiente de energía;
- 4) no se fomenta la necesidad de cerrar el ciclo de los materiales para no generar residuos;
- 5) se refiere de manera superflua a temas relacionados con la sostenibilidad y la crisis ecológica.

Si bien una década después cada vez hay más conciencia en torno a la sostenibilidad en la enseñanza de lenguas y algunos materiales más recientes intentan integrar estos temas de forma más significativa¹, se puede argumentar que aún muchos manuales de ELE siguen reflejando tendencias culturales dominantes, que pueden incluir consumismo, hábitos no sostenibles y prácticas poco eficientes, sin llegar a problematizarlas o tratándolas de manera aislada, lo que limita su potencial transformador.

En respuesta a esta carencia, han surgido iniciativas como el proyecto *Greening Modern Languages*, que busca descentrar y descolonizar el currículo, fomentando la reflexión sobre el papel que las Lenguas Modernas pueden desempeñar dentro de las Humanidades Ambientales y en la acción colectiva hacia la sostenibilidad y la justicia. Aunque el sitio² ofrece valiosas iniciativas, se presenta una oportunidad significativa para ampliar su alcance e incluir propuestas específicas relacionadas con el aprendizaje de lenguas extranjeras.

Ejemplos recientes de enfoques innovadores incluyen el trabajo de Méndez Seijas y Parra (2021), cuyo proyecto es prueba de que la integración de objetivos orientados a la sostenibilidad es compatible con los objetivos lingüísticos de un curso de principiantes. Siguiendo el método de

¹ *ECO 1, 2 y 3*, de la editorial SGEL, incorpora temas relacionados con la sostenibilidad, el medio ambiente y la conciencia ecológica en el aprendizaje de ELE.

² *Greening Modern Languages*. <https://www.ecomodlang.com/>

instrucción basada en contenido (CBI o *Content-based Instruction* en inglés) y la pedagogía de las multilateralidades, el proyecto contempló la creación de cuatro unidades centradas en cuestiones no solo medioambientales sino también sociales y culturales, abordadas desde un punto de vista crítico, desafiando así el enfoque de los libros de texto que típicamente en este nivel presentan temas genéricos y estereotipados relativos, por ejemplo, a la comida o las fiestas, contenido que, en palabras de Seijas y Parra (87), ‘rarely aligns with students’ academic interests, with university-wide initiatives, or with the goals of liberal arts education more broadly’.

A su vez, López y Prieta vinculan el aprendizaje del español con desafíos socioeconómicos y climáticos contemporáneos explorando el uso del estudio de caso como herramienta ecopedagógica en un curso de español para negocios en Valparaiso University. Su propuesta fomenta alternativas a las economías de mercado, promoviendo el pensamiento crítico y la ecoalfabetización a través del análisis de empresas y la elaboración de casos ambientales (Martínez *et al.*).

Por su parte, Martí-Contreras propone abordar la mediación oral y escrita a través de los ODS y lleva a cabo un interesante estudio de tres de los manuales de ELE de nivel B1 más vendidos en España para llegar a la conclusión de que “aunque es cierto que plantean alguno de los ODS difundidos por la Organización de Naciones Unidas lo hacen de una manera incidental y no específica [sic] el ODS que está abordando” (Martí 125)

Más recientemente, Michaud Maturana (2024), haciendo eco de otros autores, corrobora que aún hay mucho que hacer en el área de la integración de la enseñanza de ELE en la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS):

... si bien la publicación de “Education for Sustainable Development in Foreign Language Learning” (De la Fuente, 2022) es un gran aporte, la integración de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) en la enseñanza del español está mínimamente elaborada (Martí, 2022). En los métodos actuales los ODS se tratan de modo incidental (Martí, 2022), muchos siguen presentando estereotipos como las corridas de toros o la paella (Méndez *et al.*, 2021) y “apenas tienen en cuenta la educación para la sostenibilidad” (Prádanos, 2015, 336) (citado en Michaud 2)

Ante este panorama, resulta urgente promover un cambio de paradigma educativo. Una estrategia clave para ello es la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) en la enseñanza de idiomas, enfoque respaldado por diversas investigaciones. Como señala De la Fuente: “there is a natural fit between the pedagogy of ESD and FL instructional practices that have been identified through research as effective” (De la Fuente 5). Es imprescindible, por tanto, continuar desarrollando materiales y metodologías que permitan a la enseñanza de ELE desempeñar un papel activo en la construcción de un mundo más sostenible.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS

Los ODS establecidos por la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en su Agenda 2030 están en sintonía con la meta principal del Consejo de Europa (CoE), que promueve la educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos (CoE 2010). Por otra parte, y tal y como señala Michaud Maturana, el vínculo entre educación y sociedad destacado en la meta 4.7 del ODS 4, a saber, educación para el desarrollo sostenible y la ciudadanía global, “está en línea con la descripción de las competencias del alumno o usuario descritas en el [Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas] MCER” (2)

Actualmente, sin embargo, no solo se sigue subestimando o no se reconoce el potencial de la enseñanza de idiomas para contribuir a la educación ciudadana y al cambio social, sino que, además, la atención a las dimensiones críticas en la enseñanza de ELE, tal y como señalan Lacorte y Atienza (137, 143), ha sido escasa y aún existe reticencia a la hora de incorporar tal enfoque crítico a este campo.

En este sentido, integrar la ecopedagogía en la enseñanza de lenguas extranjeras ofrece una oportunidad para superar estas limitaciones implicando no solo la transmisión de conocimientos lingüísticos, sino también la integración de aspectos interdisciplinares que aborden desafíos

contemporáneos como el cambio climático y el desarrollo sostenible, pero que lo hagan no de una manera aislada sino sostenida, crítica y orientada a la acción. Con esta meta, a saber, la de trascender lo puramente lingüístico y promover en el alumnado una conciencia crítica sobre cuestiones medioambientales y sociales, es fundamental explorar cómo la teoría de las dimensiones críticas en la enseñanza de ELE puede enriquecer nuestro enfoque pedagógico (Lacorte y Atienza) y así ofrecer una mirada reflexiva y transformadora que verdaderamente posibilite que el aprendizaje de idiomas se convierta también en “agente social” (CoE 2018), uno de los principales objetivos del MCER que tanto ha sido reforzado en el Volumen Complementario (VC), junto con el aprendizaje orientado a la acción (“Can Do descriptors”).

Con todo lo anterior, la ecopedagogía requiere ir más allá de los contenidos del curso y “hallar formas más colaborativas y menos verticales de educación y formas anticoloniales de entender el conocimiento, la acción ecológica y la labor universitaria/académica” (Martínez *et al.*). Para ello, se fundamenta en metodologías comunitarias y enfoques de aprendizaje colaborativo, promoviendo la interacción social como eje central en la construcción del conocimiento, en línea con la teoría sociocultural del aprendizaje que, como señalan Lacorte y Atienza (145) casaría con “la potenciación de una actitud crítica” al abogar por un aprendizaje reflexivo orientado a la interacción social. Al trabajar en comunidad y fomentar el diálogo, estas prácticas no solo fortalecen las destrezas lingüísticas de los estudiantes, sino que también desarrollan su corresponsabilidad hacia el entorno que habitan.

Además, establecer una relación significativa con el entorno requiere un vínculo estrecho con la pedagogía intercultural, la cual incluye la mediación. Como destaca De la Fuente, “las habilidades para entender y tolerar puntos de vista culturalmente diferentes, negociar diferencias y desarrollar sensibilidad hacia las culturas locales son fundamentales para los esfuerzos de negociación en sostenibilidad” (De la Fuente 5).

En este contexto, y para lograr más eficazmente el llamado “ripple effect on the society” (Arnold 10), necesitamos dar un mayor protagonismo a los factores emocionales, sociales y morales en el proceso de aprendizaje y fomentar lo que se conoce como *pedagogía afectiva* y *humanista*. En esta, el desarrollo de la inteligencia emocional (Goleman 1995) es especialmente importante a la hora de promover el compromiso ético y medioambiental del alumnado y es por eso por lo que conviene considerar estrategias de inclusividad adaptadas a los tiempos actuales.

Finalmente, la ecopedagogía se enmarca en la instrucción basada en contenido (CBI) y requiere una reflexión constante sobre la práctica docente que permita conectar los contenidos educativos con problemas globales y locales, ofreciendo un aprendizaje contextualizado que inspire a los estudiantes a participar activamente en la solución de estos desafíos.

CONTEXTO Y PROPUESTA

La Universidad de Mánchester ha convertido el desarrollo sostenible (DS) en su prioridad, lanzando un plan de objetivos en 2020 que la ha posicionado como la universidad más sostenible del Reino Unido y de Europa, y la segunda a nivel mundial, solo detrás de la Universidad de Sídney, según el *ranking* de impacto de 2025 publicado por la revista *Times Higher Education*¹. Este *ranking*, que cumple su séptimo año, es el único en el mundo que evalúa las contribuciones de las universidades a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. La clasificación mide el compromiso de las instituciones en cuatro ámbitos fundamentales: investigación, gestión, compromiso con la comunidad, y enseñanza, áreas que vienen a estar directamente relacionadas con los principios de “aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser” que ya en 1996 Delors *et al.* establecieron como ejes sobre los cuales construir el aprendizaje (citado en Lara Domínguez 40). En particular, la Universidad de Mánchester ha destacado obteniendo el primer puesto mundial en el ODS 11 (Ciudades y

¹ The University of Manchester. “Social Responsibility”. <https://www.manchester.ac.uk/about/social-responsibility/>

comunidades sostenibles) y el segundo puesto en el ODS 15 (Vida de ecosistemas terrestres)¹. Con una tradición de 200 años, como la primera universidad cívica de Inglaterra², la institución promueve iniciativas relacionadas con el desarrollo sostenible, reflejando un esfuerzo por integrar la ecopedagogía en su filosofía docente.

Si nos adentramos en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, el español es la primera lengua de elección entre los estudiantes de la Universidad de Manchester. El proyecto que aquí presentamos fue financiado por la Facultad de Humanidades a través del *Social Responsibility in the Curriculum funding award* para el curso académico 2024-25, haciendo posible que el español fuera la primera lengua extranjera a cuyo currículo se aplicó la ecopedagogía como tal en la Universidad de Manchester. Lo que planteamos con nuestra propuesta fue un cambio en el paradigma de nuestro diseño curricular que afectó inicialmente a un total de 137 alumnos que estudiaban español como grado: 116 en un curso de nivel B1 y 21 en el último año de un curso de español para los negocios (nivel C1).

Nuestro planteamiento se basa en la creación de un plan de estudios de ELE que se distingue por conectar el aprendizaje de la lengua con casos reales de sostenibilidad y proyectos centrados en una economía más consciente con el medioambiente. Esta visión parte del principio de que la sostenibilidad no se limita a cuestiones medioambientales, sino que abarca también dimensiones sociales, económicas y culturales, y da pie a tratar los temas de siempre desde otras perspectivas más críticas y enriquecedoras. Desde esta premisa, proponemos una aproximación transversal que permite integrar los ODS en la enseñanza de la lengua. Concretamente, y en línea con cuatro de las cinco prioridades estratégicas de la Universidad de Manchester³, se busca cubrir las siguientes áreas temáticas dentro de la responsabilidad social (RS): inclusión social, comunidades prósperas, sostenibilidad medioambiental y compromiso cultural. En cuanto a los objetivos de aprendizaje que perseguimos, destacamos los siguientes:

- a. Mejorar las habilidades lingüísticas de los estudiantes en español, con un enfoque en la terminología relacionada con la sostenibilidad, a través de escenarios del mundo real.
- b. Desarrollar el pensamiento crítico y ecológico de los estudiantes y capacitarlos para contribuir de manera más positiva al mundo.
- c. Contribuir a descentralizar y descolonizar nuestro currículo de idiomas incorporando una serie de temas más inclusivos, actuales y diversos, centrados en la acción colectiva hacia la sostenibilidad y la justicia.
- d. Fomentar la ciudadanía global entre nuestros estudiantes aumentando su comprensión cultural, intercultural y transcultural.
- e. Ampliar la visión del mundo de los estudiantes, sus relaciones con los demás, y sensibilizarlos hacia el cuidado de su entorno natural.

Más concretamente, en el curso de nivel B1, el objetivo principal fue adaptar los materiales existentes de la clase oral para alinearlos con los ODS. Con este propósito, se creó una unidad didáctica específica sobre los mismos y se renovó el enfoque de los temas, seleccionando nuevos textos e incorporando ciertas actividades, como juegos de rol y mediación, que abordaban distintos

¹ En el *ranking* del 2025 participaron 2318 universidades de 130 países. Para las iniciativas que respaldan la clasificación de la Universidad de Manchester, consultar <https://shorturl.at/RxFYp>

² Según el diccionario Merriam-Webster, una universidad cívica es “una de las universidades modernas de Gran Bretaña fundadas desde principios del siglo XIX, originalmente concebida para la educación de jóvenes de clase media y, por lo tanto, generalmente no residencial y ubicada en una gran ciudad” (<https://www.merriam-webster.com/dictionary/civic%20university>). Hoy por hoy, y según el experto en el tema, el profesor británico John Goddard, una universidad cívica es aquella que “integra la docencia, la investigación y el compromiso con el mundo exterior de manera que cada uno mejore a los demás. La investigación incorpora desde el inicio un impacto socioeconómico, y la docencia cuenta con una fuerte implicación comunitaria. Lo más importante es que existe un vínculo estrecho entre la institución y la sociedad.” (Bull)

³ La quinta sería una mejor salud (The University of Manchester. “Strategic Priorities”. <https://www.socialresponsibility.manchester.ac.uk/priorities/>)

ODS y se basaban en problemas ambientales y sociales reales¹. Entre estos se puede destacar el de la obsolescencia programada, el turismo masivo y sus consecuencias, la protección de la biodiversidad por parte de los pueblos indígenas, la brecha salarial, y ciertos debates éticos y medioambientales en torno a la IA. Como ejemplo de juego de rol basado en uno de los nuevos textos del curso sobre turismo, detallamos el siguiente:

Contexto: Sois dos amigos/amigas tomando un café en una terraza de Palma de Mallorca y comentáis la reciente decisión del Ayuntamiento de prohibir el alquiler de pisos turísticos.

Estudiante 1 (A favor de la prohibición): piensas que el turismo masivo está afectando negativamente a los residentes de Palma y apoyas la idea de un turismo más sostenible y regulado. Crees que el aumento de pisos turísticos ha hecho que los precios del alquiler suban demasiado. Menciona las consecuencias que esto ha tenido para muchas familias y el impacto en la convivencia del barrio, con ruidos y cambios constantes de vecinos.

Estudiante 2 (En contra de la prohibición): piensas que la prohibición afectará bastante a los propietarios y que hay otras formas de regular los alquileres sin necesidad de prohibirlos completamente. Crees que el turismo es una fuente de empleo y desarrollo económico para la ciudad y que la medida puede afectar la economía local. Puedes mencionar alternativas como establecer límites en las zonas más afectadas o regular mejor las licencias de alquiler.

Objetivo: debéis tratar de llegar a un acuerdo que tenga en cuenta tanto la necesidad de regular el turismo como la importancia del sector para la economía local.

Tabla 1 Escenario para un juego de rol basado en la prohibición de pisos turísticos en Palma de Mallorca²

Asimismo, se incluyó otra unidad didáctica sobre hispanos que están cambiando el mundo en las categorías de medio ambiente, inclusión social y desarrollo económico local, incluyendo figuras como la colombiana y Nobel de Medio Ambiente Francia Márquez, la emprendedora puertorriqueña Crystal Díaz, o el agricultor guatemalteco Joaquín Gutiérrez. Más concretamente, se pidió al alumnado que eligiera a una persona considerara heroica en alguna de estas categorías a partir de una selección realizada por *El País*³ y preparara una presentación oral en parejas explicando el proyecto de la persona elegida. Esta actividad motivó bastante al alumnado, que destacó que ‘estaba aprendiendo algo útil, no solo el idioma’ (anónimo).

En la evaluación de todo el curso los estudiantes valoraron positivamente los temas seleccionados por ser actuales y estar conectados con problemas reales. No obstante, admitieron que algunos temas fueron un reto por encontrarlos difíciles de entender por lo que, de cara al próximo curso académico, se podría ampliar el tiempo de preparación, adaptar más ciertos textos y actividades y promover más la integración de destrezas en la clase oral.

En contraste, en el curso de español para los negocios, la innovación curricular fue más extrema, ya que se partió de cero para buscar nuevos temas y materiales, esta vez para la clase de destrezas escritas o redacción. El resultado se muestra en la Tabla 2.

Temario	ODS
1. Responsabilidad Social Corporativa (RSC) y de la administración pública	ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico ODS 12: Producción y consumo responsables ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas

¹ Véase un caso práctico tomado como modelo de trabajo en Lorenzo-Zamorano, Susana. “El espacio de la mediación en el aula según el nuevo Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)”. *Internacionalización y enseñanza del español LE/L2: plurilingüismo y comunicación intercultural*, editado por M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval, Asociación de Español como Lengua Extranjera (ASELE), 2021, pp. 163-178. 30.º Congreso Internacional de ASELE, Oporto, Portugal, 4 sept. 2019. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/30/30_0009.pdf.

² “Palma de Mallorca prohíbe el alquiler de pisos turísticos.” *20minutos*, 31 Mar. 2017, www.20minutos.es/noticia/3000575/0/palma-prohibe-alquiler-pisos-turisticos/.

³ “Líderes por la biodiversidad: 10 latinoamericanos y caribeños que protegen la Tierra.” *El País*, 23 Oct. 2024. <https://elpais.com/america-futura/2024-10-23/lideres-por-la-biodiversidad-10-latinoamericanos-y-caribenos-que-protegen-la-tierra.html>

“Líderes por el planeta: 21 latinoamericanos y caribeños que cambian el mundo.” *El País*, 29 Nov. 2023. <https://elpais.com/america-futura/2023-11-29/lideres-por-el-planeta-21-latinoamericanos-y-caribenos-que-cambian-el-mundo.html>

2. Lenguaje inclusivo y marcas responsables: Comunicación y marketing inclusivos	ODS 5: Igualdad de género ODS 10: Reducción de las desigualdades
3. Greenwashing y protestas: Caso Altri	ODS 12: Producción y consumo responsables ODS 13: Acción por el clima ODS 15: Vida de ecosistemas terrestres
4. Sostenibilidad y movilidad: El hiperturismo	ODS 11: Ciudades y comunidades sostenibles ODS 12: Producción y consumo responsables
5. Sostenibilidad y movilidad: Macroeventos	
6. Sostenibilidad e industria de la moda	ODS 12: Producción y consumo responsables ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico ODS 13: Acción por el clima
7. Alimentación y agricultura sostenibles	ODS 2: Hambre cero ODS 12: Producción y consumo responsables ODS 13: Acción por el clima
8. Consumo responsable: 'Lo injusto del comercio justo'	ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico ODS 12: Producción y consumo responsables
9. Consumo responsable y apropiación cultural: caso de las tejedoras mayas	ODS 8: Trabajo decente y crecimiento económico ODS 10: Reducción de las desigualdades

Tabla 2 Temario del curso y ODS relacionados.

En cada unidad, todas las actividades de explotación estaban orientadas a una tarea final de escritura colaborativa que podía incluir la redacción de un escrito argumentativo o bien de un informe para una empresa. Por poner un ejemplo, en la unidad 5 sobre los macroeventos, esta fue la tarea:

Imaginad que sois una empresa que se dedica a organizar festivales y que la empresa que representa a la artista chileno-mexicana Mon Laferte se ha puesto en contacto con vosotros/as y os ha pedido un informe sobre la posibilidad de organizarle un concierto en Mánchester. Describid cómo planearíais un evento musical que sea completamente sostenible, explicando las medidas que implementaríais para minimizar su impacto ambiental y fomentar un comportamiento responsable entre los asistentes.

Las actividades previas implicaban trabajar con el vocabulario de los textos preparatorios y con la paráfrasis, responder a preguntas de comprensión lectora, visionar algunos vídeos complementarios e investigar ciertos subtemas. Al final del semestre se pidió a los aprendientes que entregaran por escrito una iniciativa sostenible de su elección basada en un desafío real relacionado con la sostenibilidad. Entre los trabajos que presentaron destacó uno sobre el vertedero de ropa en el que se ha convertido el desierto chileno de Atacama. Las estudiantes plantearon soluciones originales que incorporaban varios aspectos vistos durante el curso junto con su propia visión personal.

Además de la creación de nuevas unidades didácticas centradas en sostenibilidad, se introdujeron una serie de actividades extracurriculares con las que se pretendía que el alumnado lograra una mejor comprensión de algunos de los desafíos ambientales únicos en el mundo hispano además de posibilitarles que tuvieran acceso a la comunidad hispana local. Las actividades planificadas incluyeron:

- a. La proyección del documental sobre agricultura regenerativa *Ganado o desierto* (2023) en colaboración con el Instituto Cervantes de Mánchester¹.
- b. La organización de un coloquio o mesa redonda al que se invitó a Irene Baños, periodista y divulgadora especializada en medioambiente y cambio climático; a Carlos Gámez Pérez, profesor asociado en la Universitat de Barcelona; y a la socióloga, investigadora y productora agroecológica María Montesino. Los tres tienen en común su compromiso con la sostenibilidad, la justicia ecológica y la educación crítica en torno al medioambiente, aunque lo aborden desde distintas disciplinas, a saber: el periodismo, la literatura y la sociología.

¹ La reseña sobre el documental que una de las estudiantes hizo se puede ver en <https://el-periodico-de-espanol0.webnode.co.uk/l/ganado-o-desierto/-una-utopia-para-nuestra-realidad-globalizada/>

- c. La participación de los estudiantes en dos programas de radio en español con la organización benéfica de Mánchester “SomosCR”¹, la cual ofrece apoyo a la comunidad hispana del noroeste de Inglaterra y tiene una audiencia hispana global.

La motivación de los aprendientes se reflejó en una excelente asistencia a clase y en el hecho de que casi todos entregaron las tareas formativas. En general, casi todos valoraron positivamente el enfoque innovador del curso, destacando especialmente la relevancia y actualidad de los temas abordados. Comentaron que, más allá de mejorar sus habilidades de redacción en español, el curso les permitió desarrollar una mayor conciencia crítica sobre temas clave en su carrera universitaria como el consumo y la producción responsables. Asimismo, las actividades extracurriculares fueron percibidas como oportunidades únicas para aplicar el idioma en contextos reales y para conocer de primera mano experiencias vinculadas con la justicia climática y la sostenibilidad en el ámbito hispano.

No obstante, algunos estudiantes señalaron que ciertos textos utilizados durante el curso resultaron demasiado complejos debido a la densidad del contenido y al uso de bastante terminología técnica en algunos casos. Este aspecto que para ciertos estudiantes fue un gran reto, fue percibido por otros como una oportunidad para ampliar el vocabulario especializado y mejorar la comprensión lectora en contextos reales. En esta ocasión, al tratarse de un curso de nivel C1, no somos tan propensas a adaptar los textos como a dedicar más tiempo en clase a su comprensión y plantear más actividades de apoyo.

Por último, se creó un blog² para dar cabida al trabajo y la creatividad de los estudiantes con relación a los ODS a la vez que, para dar visibilidad a otros proyectos, relacionados con tales objetivos, a cargo de diferentes representantes de la comunidad hispana local.

CONCLUSIÓN

Con lo hasta aquí expuesto podemos concluir que la ecopedagogía, sin duda, abre nuevos y prometedores caminos en la enseñanza de ELE que debemos explorar si queremos contribuir a una ciudadanía global y responsable. Para ello, es importante tener presente que este enfoque va más allá de la educación ambiental. Además, para que tenga éxito se requiere un tipo de currículo diseñado con la actitud crítica como competencia transversal, lo cual repercute necesariamente en la forma de enseñar, aprender y evaluar (Lacorte y Atienza 144). Igualmente requiere de un docente crítico, promotor de una ciudadanía global activa y comprometida, que no caiga en el error de imponer su propia agenda política y se acerque así al adoctrinamiento (Lacorte y Atienza 145): un docente, en suma, facilitador del “tercer espacio” entre identidades y culturas (Bhabha).

Por otra parte, incluir los cuatro ejes de aprendizaje a los que nos referimos inicialmente requiere una sincronía entre los distintos actores educativos y apoyo institucional, además de formas de colaborar con otras entidades y comunidades, algo que se puede presentar como un desafío. Pese a esto, estas limitaciones no deberían impedir que intentemos incluir nuevos temas en el currículo de ELE ni que abordemos los de siempre con una perspectiva diferente, a saber, crítica y no parcial. Aferrarse a enseñar únicamente lo que resulta bonito y vendible de la cultura objeto, sin ofrecer la posibilidad de cuestionarlo o de enseñar su otra cara, es ofrecer una versión parcial de la cultura, algo que en otras disciplinas hace tiempo que se ha empezado a enmendar.

Por último, esto que podemos considerar una forma de descolonización del currículo implica un gran dinamismo en lo que a la renovación de materiales didácticos se refiere. La alineación de estos con los ODS es tan solo un paso en un amplio proyecto que no ha hecho más que empezar. En palabras de Prádanos:

Los programas de español, dada la situación actual, pueden optar por perpetuar la aprendida inercia insostenible y acrítica de obediencia a los dictados del mercado global y ser un instrumento al servicio del mismo o erigirse, en cambio, como programas innovadores, interdisciplinarios, críticos y holísticos que lideren el necesario cambio

¹ *Allfm*96.9. <https://www.allfm.org/> y *SomosCR*. <https://somoscr.co.uk/>

² Véase el enlace en la nota 10 a pie de página.

Acercamientos ecopedagógicos al currículo de ELE

paradigmático en la educación superior hacia un modelo cultural sostenible, con conciencia global, justo para toda la comunidad biótica y socialmente deseable. Si optamos por el segundo modelo debemos hacer un esfuerzo por aprender, junto a nuestros estudiantes e instituciones, a desaprender. De nosotros, educadores, administradores e investigadores, depende (Prádanos 343)

BIBLIOGRAFÍA

- Arnold, Jane. "Attention to Affect in Language Learning." *Anglistik: International Journal of English Studies*, vol. 22, no. 1, 2011, pp. 11–22. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532410.pdf>.
- Bhabha, Homi K. "Post-colonial Authority and Post-modern Guilt." *Cultural Studies*, edited by Lawrence Grossberg, Cary Nelson, and Paula Treichler, Routledge, 1992, pp. 56–66.
- Bull, Deborah. "How to be a civic university: lessons in collaborating with local communities". *Times Higher Education*, 3 Nov. 2021. <https://www.timeshighereducation.com/campus/how-be-civic-university-lessons-collaborating-local-communities>
- Consejo de Europa. *Carta para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos*. 2010, <https://rm.coe.int/1680487829>.
- Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors*. Strasbourg, 2018, <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>.
- Fuente, María José de la. *Education for Sustainable Development in Foreign Language Learning*. 2022, <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/52664>.
- Goleman, Daniel. *Emotional Intelligence*. Bantam Books, 1995.
- Greening Modern Languages. <https://www.ecomodlang.com/>
- Hernández Méndez, Griselda, José Luis Pérez Chacón, y Angélica Simbaqueba Triana. *Ecopedagogía: Educación relacional en el ser y el hacer complejos*, coords. Plaza y Valdés, 2023. https://www.researchgate.net/publication/375603561_Ecopedagogia_Educacion_relacional_en_el_ser_y_el_hacer_complejos
- Kumaravadivelu, Bala. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. Yale University Press, 2003.
- "Toward a Postmethod Pedagogy." *TESOL Quarterly*, vol. 35, 2001, pp. 537–560, https://www.researchgate.net/publication/260354183_Toward_a_Postmethod_Pedagogy
- Lacorte, M., and E. Atienza Cerezo. "Dimensiones críticas en la enseñanza del español." *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching: Metodologías, Contextos y Recursos para la Enseñanza del Español L2*, edited by J. Muñoz Basols, E. Gironzetti, and M. Lacorte, Routledge, 2019, pp. 137–150.
- Lara Domínguez, Roberto. "Propuesta de una experiencia desde el enfoque de la ecopedagogía para la co-construcción de estrategias de enseñanza-aprendizaje innovadoras". *Ecopedagogía: Educación relacional en el ser y el hacer complejos*, coords. Griselda Hernández Méndez, José Luis Pérez Chacón, y Angélica Simbaqueba Triana. Plaza y Valdés, 2023, 39-57
- López, A., y R. Prieta. "Decrecentismo y procomún: Ecoalfabetización mediante el estudio de caso en la enseñanza del español para negocios." *Revista de ALCES XXI: Journal of Contemporary Spanish Literature and Film* (próxima publicación 2025).
- Naciones Unidas. *Los ODS en Acción*. 2023, www.undp.org/es/sustainable-development-goals.
- Martí-Contreras, Jorge. "La Mediación Oral en ELE para Adolescentes a Través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible." *Cultura, Lenguaje y Representación*, vol. 28, 2022, pp. 121-138. <https://doi.org/10.6035/clr.6835>.
- Martínez, Christine, Alberto López Martín, y Gonzalo Baptista. "Ecopedagogías y los estudios hispánicos e ibéricos: Saberes y destrezas para el Antropoceno." *Revista de ALCES XXI, Journal of Contemporary Spanish Literature and Film* (próxima publicación 2025).
- Méndez Seijas, Jorge, y María Luisa Parra. "Engaging Students with Social, Cultural, and Environmental Sustainability Topics in the Spanish-Speaking World: A Reimagined Beginner Spanish Curriculum." *Education for Sustainable Development in Foreign Language Learning: Content-*

Based Instruction in College-Level Curricula, editado por M. De la Fuente, Routledge, 2021, pp. 87-104. <https://doi.org/10.4324/9781003080183>.

- Michaud Maturana, Daniel A. "Español Lengua Extranjera para el Desarrollo Sostenible (ELEDs)." *Revista de Educación Ambiental y Sostenibilidad*, vol. 6, no. 1, 2024, <https://revistas.uca.es/index.php/REAYS/article/view/10701>.
- Ponce Miotti, A. L., y Rubén Sampieri Cábala. "Ecopedagogía. Un fundamento desde la recuperación de la ecología profunda de Arne Naess." *Ecopedagogía: Educación relacional en el ser y el hacer complejos*, editado por Hernández Méndez, G., Pérez Chacón, J. L., y Simbaqueba Triana, A., Plaza y Valdés, 2023, pp. 15-25.
- Prádanos, Iñaki. "La enseñanza del español en la era del antropoceno: Hacia la integración de la sostenibilidad en las clases de español como lengua extranjera". *Hispania*, vol. 98, no. 2, 2015, pp. 333–345.
- Ruiz-Peñalver, Soraya María, Laura Porcel-Rodríguez, y Ana Isabel Ruiz-Peñalver. "La ecopedagogía en cuestión: Una revisión bibliográfica". *Contextos Educativos. Revista de Educación*, no. 28, 2021, pp. 183–201. <https://doi.org/10.18172/con.4489>
- UNESCO. *Education for Sustainable Development Goals: Learning Objectives*. 2017, <https://www.unesco.org/en/articles/education-sustainable-development-goals-learning-objectives>
- UNESCO. "La situación actual de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía mundial". 2023, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381362_spa
- University of Manchester. "Social Responsibility". <https://www.manchester.ac.uk/about/social-responsibility/>

EL VERBO amar / 愛 (ài) EN FRASEOLOGISMOS CHINO-
ESPAÑOLES: UNA APROXIMACIÓN SUBLÉXICA
A Sublexical Analysis of the Verb amar / 愛 (ài) in
Chinese–Spanish Phraseologisms

Wan I Her

Universidad de Tamkang, Taipéi, Taiwán

waniher@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-7751-2341>

Resumen: Este artículo presenta un análisis subléxico del verbo psicológico *amar* en español y su equivalente 愛 (*ài*) en chino, en el marco teórico de la Teoría del Lexicón Generativo (TLG). Se examina un conjunto representativo de unidades fraseológicas que contienen dichos verbos en ambas lenguas, con el objetivo de identificar los *qualia* semánticos activados en los distintos contextos fraseológicos. El estudio revela que los fraseologismos que incorporan estos verbos no solo expresan emociones, sino que también activan mecanismos de transferencia conceptual y cultural. Los resultados se organizan tipológicamente según el *quale* implicado, el tipo de complemento y el significado derivado, lo cual permite establecer paralelismos y divergencias semánticas interlingüísticas. Este trabajo contribuye al estudio contrastivo de la fraseología verbo-nuclear y a la aplicación interlingüística de la TLG.

Palabras Clave: Teoría del Lexicón Generativo; verbos psicológicos; extensión del significado; fraseologismos; comparación interlingüística.

Abstract: This article presents a sublexical analysis of the psychological verb *amar* in Spanish and its Chinese counterpart 愛 (*ài*), within the theoretical framework of the Generative Lexicon Theory (GLT). A representative set of phraseological units containing these verbs in both languages is examined, with the aim of identifying the semantic *qualia* activated in various phraseological contexts. The study reveals that such expressions do not merely convey emotions, but also activate mechanisms of conceptual and cultural transfer. The results are organized typologically according to the implicated *quale*, the type of complement, and the resulting meaning,

thereby allowing for the identification of semantic parallels and divergences between the two languages. This work contributes to the contrastive study of verb-nucleus phraseology and to the cross-linguistic application of GLT.

Keywords: Generative Lexicon Theory; psychological verbs; extension of meaning; phraseologisms; comparative linguistics.

INTRODUCCIÓN

En el desarrollo de la semántica léxica moderna se presta mucha atención a la descripción de la correspondencia entre el significado de una palabra y el significado de otras palabras en el mismo contexto. Se han dedicado muchos esfuerzos a la descripción de la relación entre el significado primario y sus derivados, así como a la descripción de formas irregulares de expresar significados básicos. El primero se trata de la descripción de la polisemia regular de la palabra, por ejemplo, ‘acción — lugar de acción’: trabajo — ir al trabajo; ‘contenedor — contenidos’: romper un vaso — beber medio vaso. En cuanto al segundo, los intentos de resolver el problema sobre los tipos irregulares de derivación de significados llevaron a la noción de funciones léxicas, es decir, funciones que ponen una palabra o frase β en correspondencia con otra palabra o frase α , que está conectada con β por medio de una relación semántica razonable. Por ello, la comprensión del significado de las palabras requiere referencia a los mecanismos cognitivos: procedimientos de selección, reglas de inferencia, contraste, ontologización de la realidad, etc. Este enfoque cognitivo para el análisis de la semántica léxica considera factores lingüísticos esenciales — el significado de las palabras, las reglas de combinación de significados, las funciones léxicas, la argumentación y la evaluación — como reflejos lingüísticos de las estructuras cognitivas correspondientes. El analizar los mecanismos que “moldean” el significado propio de las palabras permite sacar a la luz aquellas estructuras cognitivas que se esconden bajo la superficie de los hechos lingüísticos y, en particular, determinar el conjunto de operaciones cognitivas que se basan en el léxico para realizar la síntesis y comprensión de mensajes verbales.

En esta investigación, nos centramos específicamente en analizar cómo se generan los significados del verbo psicológico¹ “愛” (ài) en chino y *amar* en español dentro de los fraseologismos² que los contienen en ambas lenguas, significados que no parecen formar parte originalmente de su contenido léxico. La elección de este verbo como punto de partida para analizar los mecanismos de generación y decodificación de los fraseologismos se fundamenta en la existencia de emociones universales compartidas por todos los seres humanos³, independientemente de su lengua materna (Ekman, 1999). Esto permite suponer que los fraseologismos formados a partir de verbos psicológicos vinculados a dichas emociones tenderán a interpretarse de manera similar en distintas lenguas, reflejando la experiencia común de las emociones básicas. De forma complementaria, la coincidencia en la extensión de significados y en las combinaciones léxicas de ciertos fraseologismos en lenguas diferentes sugiere que las culturas comparten, en cierta medida, formas semejantes de percibir, conceptualizar y explicar el mundo.

Una de las cuestiones centrales en la interpretación de los fraseologismos es cómo se derivan los significados idiomáticos a partir de una acepción inicial, que está en parte determinada por los

¹ Hasta la actualidad, la identificación y la clasificación de los verbos psicológicos sigue siendo un tema abierto, en el presente estudio, usamos los verbos psicológicos para designar más específicamente ‘verbos de emoción’, de los cuales *ài* ‘amar’ es miembro.

² La palabra “fraseologismo” está formada de “frase” (del griego que significa ‘expresión’, “logía” (‘estudio’) y el sufijo “-ismo” que indica ‘calidad’ o ‘sistema’. Un fraseologismo es un conjunto de palabras que es muy peculiar en un contexto cultural. Definición tomada de Etimología de Fraseologismo, en *Diccionario etimológico castellano en línea*. Fecha de consulta 06/05/2024.

<https://etimologias.dechile.net/?fraseologismo>

³ Según Aristóteles, “[L]a emoción es toda afección del alma acompañada de placer o de dolor [...] las emociones pueden considerarse como la reacción inmediata del ser vivo a una situación que le es favorable o desfavorable” (cf. Casado y Colomo, 2006).

significados básicos o literales de sus componentes. Resultan de especial interés las reglas que regulan la interacción entre el conocimiento lingüístico y extralingüístico, así como el análisis del papel que desempeñan los significados de los componentes léxicos en la construcción del significado global. Aunque los fraseologismos presentan un alto grado de irregularidad y arbitrariedad, se plantea la hipótesis de que la combinación de los significados de las palabras que los integran no es completamente impredecible. Por un lado, parece responder a principios de lógica y asociación; por otro, requiere la cooperación de mecanismos lingüísticos que aseguren la correcta formación de nuevas estructuras a partir de funciones léxicas. Cabe destacar, además, que la posibilidad de extender los significados se relaciona directamente con la distancia conceptual entre la acepción básica y el significado derivado: cuanto mayor es esa distancia, más difícil resulta establecer una conexión inmediata con el sentido original.

En este estudio se aplica el modelo teórico propuesto por Pustejovsky (1991, 1995), conocido como Teoría del Lexicón Generativo (TLG), al análisis de la extensión semántica de palabras en un marco de comparación interlingüística. Esta teoría sostiene que los posibles sentidos de una palabra están ya codificados en su estructura interna, y que la selección del significado más adecuado depende de la interacción de la palabra con la información léxica aportada por las demás unidades que la acompañan en el contexto.

Para analizar cómo se generan los múltiples significados y comprobar la posible existencia de un paralelismo interpretativo entre dos lenguas tipológicamente diferentes en las construcciones del verbo psicológico “愛” (ài) / “amar” junto a su complemento directo en expresiones fraseológicas, resulta necesario contar con una herramienta teórica eficaz que permita “penetrar” las palabras que conforman los fraseologismos y revelar las relaciones subyacentes entre ellas.

MARCO TEÓRICO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN

Nuestro estudio se apoya en la Teoría del Lexicón Generativo, que introduce la noción de “infraespecificación” léxica. Según esta perspectiva, las palabras poseen una definición básica incompleta que deja parte de su significado abierto a ser precisado por el contexto. Esta falta de especificación semántica permite que las palabras aparezcan en diferentes estructuras sintácticas y se sometan a diversas operaciones de composición semántica (De Miguel, 2009), las cuales regulan las combinaciones léxicas para asegurar su coherencia e interpretación adecuada en función del entorno discursivo. Esta idea puede ilustrarse con el siguiente ejemplo: (1) Prohíben este tipo de canciones.

Como es de observar, la oración (1) puede tener hasta tres lecturas: ‘Prohíben escuchar este tipo de canciones’, ‘Prohíben cantar este tipo de canciones’ y ‘Prohíben componer este tipo de canciones’. La razón por la que se admiten las tres posibilidades interpretativas tiene que ver tanto con el verbo como con el complemento directo de él, ya que, en primer lugar, el verbo “prohibir”, que significa ‘impedir el uso o ejecución de una cosa a una persona’, deja infraespecificado un contenido que está por ser especificado mediante el contexto; y en segundo, el conjunto de palabras *este tipo de canciones*, que desempeña el complemento directo del verbo, puede suplir esa falta de información porque el ser una entidad como *canciones* implica en sí una acción que se puede realizar sobre ellas, esto es, pueden ser escuchadas, cantadas o compuestas. Todos los datos que se guardan en el interior del léxico como elementos del significado son, en términos de Pustejovsky, el autor de la TLG, los ‘roles’ o *qualia*. Estos datos están jerarquizados y estructurados dentro de la definición infraespecificada del léxico y constituyen una información potencial sobre las propiedades de la entidad referida por dicho léxico, este contenido subléxico interactuando con los *qualia* de las otras palabras que co-aparecen en el mismo contexto genera nuevos sentidos e interpretaciones de las palabras combinadas. Los *qualia* también permiten predecir el comportamiento sintáctico de una palabra y se organizan en cuatro dimensiones: el *quale* formal describe la forma o naturaleza de una entidad; el *quale* constitutivo señala la relación entre la entidad y sus componentes; el *quale* télico indica la finalidad o función de la entidad; y el *quale* agentivo especifica su modo de creación o procedencia. En conjunto, estos cuatro *qualia* conforman la denominada Estructura de Qualia (EQ). A modo de ejemplo, podemos considerar la palabra

“canción”:

Estructura de <i>qualia</i>	
<i>quale</i> formal	texto musical
<i>quale</i> constitutivo	letra y melodía
<i>quale</i> télico	para cantar o escuchar
<i>quale</i> agentivo	se compone

La EQ puede entenderse como una representación del “esqueleto semántico” de una palabra, ya que permite desvelar la información subyacente vinculada a ella. Por ello, la interpretación de una oración se ve condicionada no solo por la estructura sintáctica, sino también por las propiedades y actividades asociadas a la entidad designada por el término en cuestión. Aunque la construcción argumental del verbo “prohibir” exige normalmente un evento en la posición de complemento directo (prohibir hacer algo), en el ejemplo (1) aparece un sintagma nominal (*este tipo de canciones*) que, en principio, no se ajustaría a dicha estructura. No obstante, la oración resulta gramatical y lógica gracias a que en la EQ del sustantivo *canciones* se encuentran codificadas propiedades y actividades inherentes, lo que permite reinterpretar el término no solo como entidad, sino como evento asociado: ‘cantar canciones’, ‘escuchar canciones’, ‘componer canciones’, etc. Este fenómeno posibilita así la correcta interpretación global de la oración.

Según el tipo de *qualia*, las palabras pueden clasificarse en tres grupos (Pustejovsky, 2006; Pustejovsky y Jezek, 2008, p. 185; De Miguel, 2009, p. 352): naturales, funcionales y complejas. Esta distinción resulta especialmente útil para analizar las posibilidades combinatorias de las palabras, en particular cuando estas desempeñan la función de complemento directo en los predicados. El primer grupo, las palabras “naturales”, incluye aquellos términos cuyo significado se deriva principalmente de la información contenida en los *qualia* formal y constitutivo; sustantivos como “mano”, “agua”, “paloma” pertenecen a esta categoría. El segundo grupo lo constituyen las palabras “funcionales”, que designan entidades manufacturadas y, por ello, incorporan información relativa tanto al proceso de creación (*quale* agentivo) como a su propósito o función (*quale* télico); ejemplos de este tipo son “ordenador”, “bocadillo”, “médico”. Por último, las palabras “complejas” son aquellas que presentan dos o más sentidos en su EQ. Un ejemplo paradigmático es “construcción”, término que puede referirse tanto a una entidad física (“edificio”) como a un evento (“acto de construir”), como se observa en (2):

(2) La construcción que ves ahora tardó cien años en acabar.

En (2), el nombre *construcción* se comporta de un lado como el complemento directo del verbo *ver*, referido al edificio, y de otro lado funciona como el sujeto del verbo *tardar*, referido al evento de construir. En la oración subordinada entendemos la *construcción* como una obra construida dado que el verbo *ver* requiere un complemento directo de tipo físico mientras que en la oración principal la *construcción* se trata de un acto ya que la expresión *tardar* solo activa la interpretación de este sentido. Cabe recordar que los nombres de tipo natural también codifican potencialmente información en sus *qualia* télico y / o agentivo, aunque esa información será secundaria en la definición léxica (He, 2017, 169, cita 67), porque las propiedades de los nombres de tipo natural se anotan mayormente en los *qualia* formal y / o constitutivo.

Junto con los *qualia*, la parte infraespecificada de la palabra también se determina por unos mecanismos generativos (Pustejovsky, 1995, 109). Tal como lo expuesto arriba, el verbo “prohibir” reclama un complemento directo que sea una acción, no obstante, puesto que el complemento directo de (1) lo constituye un sustantivo en vez de un verbo, el verbo “prohibir” tiene que “coaccionar” al complemento directo para que funcione como argumento eventivo, operación posible porque la EQ del nombre *canciones* aporta en el *quale* télico información relacionada con el evento para el cual sirven las *canciones* (el evento de cantar o escuchar) y en el *quale* agentivo información relacionada con el evento por medio del cual llegan a existir las *canciones* (el evento de componer). Este mecanismo llamado “coacción de tipos” (*type coercion*) obra de manera que el verbo coacciona al complemento directo haciendo esta portadora de una interpretación “dinámica” sin alterar su tipo sintáctico.

Otro mecanismo se trata de generar nuevos sentidos no lexicalizados para las palabras cuando

se combinan en distintos contextos, fenómeno conocido como “cocomposición” (*co-composition*). Para que este proceso tenga lugar, es necesario que ciertos *qualia* de las palabras que coexisten en el mismo contexto presenten algún grado de concordancia o compatibilidad semántica. Este fenómeno puede ilustrarse con los siguientes ejemplos:

(3a) Juan pinta una puerta.

(3b) Juan pinta un retrato.

En las oraciones de (3), el verbo “pintar”, cuyo significado básico es ‘representar algo en una superficie mediante líneas y colores’¹, experimenta una variación conceptual según el complemento con el que se combina. En (3a), se interpreta como un ‘cambio de estado’, mientras que en (3b) adquiere la noción de ‘creación’.

En el primer caso (3a), *puerta* designa una entidad ya existente sobre la que se actúa para modificar su estado, es decir, cambiar su color. Esta acción se corresponde con el sentido primitivo de “pintar”, entendido como la transformación de la apariencia de un objeto.

En cambio, en (3b), *retrato* no existe antes de que se realice la acción de “pintar”; la ejecución del verbo implica la creación de un objeto nuevo. Esta información se encuentra codificada en el *quale* agentivo del sustantivo *retrato* y se integra con las propiedades subléxicas del verbo “pintar”. La interacción de ambos elementos asigna al verbo el sentido de ‘crear’ (De Miguel, 2009, p. 363).

Por último, se encuentra el mecanismo conocido como “ligamiento selectivo” (*selective binding*), que opera seleccionando la interpretación más adecuada del significado de un argumento. Este proceso consiste en que una palabra busca ajustarse a algún rasgo subestructural del sintagma al que pertenece. Unos ejemplos ilustrativos se presentan a continuación:

(4a) aire fresco

(4b) tomate fresco

(4c) pescado fresco

(4d) tez fresca

En los cuatro sintagmas, el adjetivo predicativo *fresco* adopta distintas interpretaciones en función de la selección de los *qualia* codificados en el sustantivo con el que se combina. Así, en (4a), *fresco* aplicado a *aire* significa ‘de temperatura moderadamente baja’, asociado al *quale* constitutivo de *aire*; en (4b), referido a *tomate*, indica que ha sido recientemente recolectado; en (4c), junto a *pescado*, alude a un alimento que no ha pasado por procesos de conservación artificial; y en (4d), en relación con *tez*, expresa que el rostro presenta un aspecto saludable y descansado.

Es importante señalar que, cuando *fresco* modifica a *aire*, el término resulta polisémico, pudiendo referirse a ‘aire exterior’, ‘aire limpio’ o ‘aire de temperatura moderadamente baja’, en función de las interacciones entre los rasgos semánticos de las palabras combinadas.

Además de la Estructura de *Qualia*, otro nivel de representación que influye en la generación de nuevos sentidos cuando las palabras se combinan en la sintaxis es la “Estructura Eventiva”, la cual aporta información aspectual sobre el evento denotado por el verbo. Según la propuesta de la Teoría del Lexicón Generativo (Pustejovsky, 1991; De Miguel, 2009, pp. 343–347), los eventos se clasifican en tres tipos:

1. Eventos de estado: presentan duración, pero carecen de término definido o relación con otro evento. Se corresponden con los denominados “verbos de estado”, como “saber” o “tener”.
2. Eventos de proceso: se caracterizan por su desarrollo en fases, con duración, pero sin un punto final definido. Corresponden a los “verbos de proceso”, como “estudiar” o “correr”.
3. Eventos de transición: implican una actividad que culmina en un cambio de estado con un término definido. Se asocian a los “verbos de transición”, como “construir una casa” o “escribir un libro”.

El verbo psicológico “愛” (ài) / “amar”, objeto de nuestro análisis, se adscribe al primer grupo, es decir, al de los *verbos de estado*.

En resumen, la interacción entre la información contenida en la estructura de *qualia* del

¹ Es la primera acepción que aparece en el Diccionario de la lengua española de la Real Academia (2023). Fecha de consulta 26/03/2024. <https://dle.rae.es/pintar?m=form>

sustantivo y en la estructura eventiva del verbo, junto con los mecanismos generativos, contribuye a generar una amplia variedad de significados a partir de la combinación de palabras.

La presente investigación se enmarca en la intersección entre la fraseología contrastiva y la semántica generativa, en particular, se aplica la Teoría del Lexicón Generativo al análisis de unidades fraseológicas verbo-nucleares que contienen el verbo psicológico “愛” (ài) / “amar” en español y en chino. Esta teoría se ha mostrado eficaz para explicar fenómenos de polisemia y generación de sentido a través de estructuras argumentales, activación de *qualia* y contextos sintáctico-semánticos, pero ha sido escasamente aplicada al análisis fraseológico comparado entre lenguas tipológicamente distantes.

En el ámbito chino, diversos estudios han explorado estas unidades fraseológicas desde perspectivas monolingües y contrastivas. Por ejemplo, Huang (2024) realizó un estudio contrastivo amplio de 150 expresiones fijas relacionadas con el amor en español y chino, abarcando las categorías clásicas de *eros*, *philia* y *ágape*. Este trabajo evidencia la abundancia de unidades fraseológicas en ambas lenguas dentro del campo semántico del amor y ofrece una clasificación intercultural útil. De manera similar, He (2019) analiza cómo el verbo “愛” (ài, 'amar') en chino se combina con diferentes complementos para generar significados específicos. Aplicando la Teoría del Lexicón Generativo, el trabajo examina las estructuras semánticas internas del verbo y cómo estas interactúan con el contexto para producir diversas interpretaciones. Este enfoque permite comprender las variaciones semánticas del verbo 'amar' en chino y su comparación con estructuras similares en español.

En el plano monolingüe, la bibliografía fraseológica en español (p. ej., Corpas 1996, Seco et al. 2004) recoge numerosas locuciones y paremias donde interviene el campo semántico del amor, si bien el verbo “amar” en particular aparece con menor frecuencia que el sustantivo “amor” o el verbo “querer”.

De este modo, comienza a evidenciarse que ciertas pautas semánticas subyacentes en los fraseologismos con verbos de emoción pueden ser compartidas interlingüísticamente. La literatura contrastiva previa (e.g. Tokunaga 2009 para español-japonés) ya sugería esta posibilidad al señalar que “una misma composición semántica puede desencadenar un mismo sentido idiomático en diferentes lenguas”. Los hallazgos recientes en español y chino respaldan esta hipótesis, mostrando correspondencias notables en unidades fraseológicas de amor: no solo en el contenido conceptual (amor como valor universal), sino en cómo el verbo ài / *amar* extiende su significado cuando forma parte de expresiones fijas en cada lengua.

Varios estudios interlingüísticos han aplicado la TLG para esclarecer cómo operan estos mecanismos en diferentes lenguas. Abad Serna (2013), en un estudio pionero español-alemán, demostró que las extensiones idiomáticas del significado se producen de forma semejante en ambas lenguas cuando las palabras comparten una base semántica común. Analizando expresiones con la palabra clave “mano” (español *mano* / alemán *Hand*), Abad Serna concluye que los rasgos subléxicos (estructura de *qualia*, estructura eventiva) permiten generar e interpretar los sentidos figurados de estas expresiones con los mismos procedimientos que en combinaciones libres, evidenciando un paralelismo universal más allá de las diferencias culturales. Este hallazgo refuerza la idea de que la TLG posee un alto potencial explicativo en fraseología contrastiva, al identificar principios semánticos compartidos por idiomas distantes. De hecho, trabajos previos como el de Tokunaga (2009) en fraseología español-japonés ya habían comprobado la existencia de mecanismos generales que posibilitan sentidos idiomáticos equivalentes en lenguas tipológicamente dispares. En la misma línea, Penas & Xiao (2019) adoptan una perspectiva cognitiva-metafórica para las emociones de “miedo”, “ira” y “alegría” en español y chino, y aunque no usan directamente la TLG, sus resultados apuntan a un conjunto limitado de esquemas corporales universales que subyacen a expresiones emocionales en Oriente y Occidente. Esto es congruente con la noción de la TLG de que ciertas configuraciones semánticas básicas se repiten y pueden desencadenar interpretaciones semejantes en distintos idiomas.

Con respecto a los verbos psicológicos (verbos de emoción o sentimiento), la aplicación de la TLG ha demostrado ser particularmente fructífera. Además del estudio contrastivo de ài / *amar*

que aquí nos ocupa, destaca la investigación de Verdaguer (2010) sobre los verbos mentales en inglés y español utilizando un enfoque basado en corpus. Este estudio examina las diferencias y similitudes en el uso y la estructura de los verbos mentales entre ambas lenguas, ofreciendo una comprensión profunda de su funcionamiento en contextos reales.

No obstante, la revisión de la literatura pone de manifiesto una laguna que este estudio busca atender: la ausencia de investigaciones fraseológicas contrastivas entre el español y el chino centradas en el verbo psicológico *ài* / *amar*, desde una perspectiva semántica formal como la que ofrece la Teoría del Lexicón Generativo. Esta carencia fue el punto de partida de la presente investigación.

ANÁLISIS DE LOS FRASEOLOGISMOS

Entendemos por *fraseologismos* un conjunto de locuciones, frases hechas o expresiones idiomáticas que presentan una estructura léxica, morfológica y sintáctica definida, y que suelen tener un origen literario o histórico (Corredor y Romero, 2008). Optamos por emplear este término para referirnos a las expresiones idiomáticas tanto en chino como en español, a pesar de sus notables diferencias formales y estructurales, debido a su mayor capacidad para englobar una amplia variedad de unidades lingüísticas.

Antes de proceder al análisis de los datos, es importante aclarar el criterio seguido para la selección y recopilación del material objeto de estudio. El corpus de análisis se delimitó a incluir únicamente unidades fraseológicas en las que figure el verbo psicológico *amar* en español o *ài* en chino como núcleo verbal. El objetivo principal de la selección fue capturar la mayor amplitud posible del valor polisémico de dicho verbo en ambas lenguas a través de sus distintas combinaciones con un complemento directo. Para lograr este propósito, fue necesario recopilar una muestra lo suficientemente numerosa y variada de expresiones idiomáticas, abarcando todas las construcciones relevantes donde *ài* / *amar* interviene, de modo que emergieran patrones sobre qué tipos de combinaciones léxicas tienden a provocar extensiones semánticas del verbo. En suma, se definieron criterios claros de inclusión: cada unidad debía ser una expresión fija de carácter idiomático y contener *ài* / *amar* empleado como verbo transitivo (es decir, con complemento), asegurando así que el verbo participa activamente en la construcción del sentido global de la frase.

Las unidades fraseológicas seleccionadas provienen de fuentes documentales variadas y fiables en ambos idiomas. Para el español, se consultaron, sobre todo, diccionarios fraseológicos, repertorios de expresiones idiomáticas y colecciones de refranes, tanto impresos como electrónicos¹. En el caso del chino, de igual forma, se recurrió a diccionarios y corpus fraseológicos disponibles², con el objeto de ampliar el repertorio de expresiones idiomáticas relevantes. Todos los materiales recopilados están debidamente documentados con sus referencias originales, asegurando la trazabilidad de cada fraseologismo citado en el artículo. Conviene señalar que la identificación de los fraseologismos chinos con *ài* presentó retos particulares debido a la naturaleza morfológica del idioma. El chino carece de marcas flexivas que distingan claramente las categorías gramaticales; en consecuencia, el carácter *ài* puede representar tanto el verbo “amar” como el sustantivo “amor”. Por esta razón, fue necesario revisar manualmente las candidatas extraídas de las fuentes chinas para confirmar que en cada expresión *ài* funciona efectivamente como verbo transitivo. Este proceso implicó analizar la categoría léxica y la función sintáctica de los elementos que acompañan a *ài* en cada fraseología, descartando aquellas entradas donde *ài* no actuara como verbo principal. Gracias a este procedimiento de filtrado, se garantizó que el subconjunto chino

¹ *Diccionario de locuciones latinas* (Del Col, 2013); *Diccionario fraseológico documentado del español actual* (Seco, Andrés & Ramos, 2004); *Refranero multilingüe del Instituto Cervantes* (1997-2024); *Diccionario de expresiones y frases hechas* (Buitrago, 2012).

² 《现代汉语成语词典》 (Diccionario de chengyu del chino moderno) (吳光奇 & 吳明, 2009); 《汉语惯用语词典》 (Diccionario de locuciones del chino estándar) (陳光磊, 2004); BCC (Beijing Language and Culture University Corpus) (2019); así como fuentes idiomáticas culturales y textos clásicos breves, cuando se trata de chengyu antiguos, siempre referenciados.

El verbo amar / 愛 (ài) en fraseologismos chino-españoles: una aproximación subléxica
del corpus cumpliera con los mismos criterios de selección que el español, haciendo las dos muestras comparables en términos funcionales.

Nuestro mini corpus, compuesto de 43 expresiones idiomáticas (22 chinas y 21 españolas) en que participa el verbo *ài / amar* más sus complementos directos, nos permite verificar si las herramientas que proporciona la Teoría del Lexicón Generativo son aptas también para explicar la polisemia de *ài* ‘amar’ en el ámbito fraseológico¹.

En las secciones que siguen, se analizarán los datos considerando todos los factores que intervienen en la modificación del significado del verbo *ài / amar* en contexto, con especial atención a la información subléxica distribuida en las distintas subestructuras del complemento directo que acompaña al verbo. El análisis comienza con los casos en los que *ài / amar*, al combinarse con determinados tipos de palabras, mantiene su sentido más básico ‘tener amor a alguien o algo’², y “amor”, a su vez, es ‘sentimiento intenso del ser humano que, partiendo de su propia insuficiencia, necesita y busca el encuentro y unión con otro ser’³.

(5a) Corresponde al amor de quien te ama. (p.130)⁴

(5b) Huye de quien te ama; y sigue a quien te ama. (p. 130)

(5c) El que no ama a las bellas es porque ama a las botellas. (p. 144)⁵

El verbo psicológico *amar*, definido como ‘sentir afecto intenso y positivo hacia alguien o algo’, requiere dos argumentos: un Experimentante, que debe ser una entidad animada, y un Tema, que puede ser una entidad o un evento. En los ejemplos (5a), (5b) y en la primera parte de (5c), el argumento Tema corresponde a una entidad humana que, en su Estructura de *Qualia* (EQ), contiene información compatible con el verbo *amar*: poseer cualidades atractivas para el experimentante y ser capaz de corresponder emocionalmente a dicho afecto. Además del requisito sintáctico, el complemento directo de las oraciones en (5) — *te* en (5a) y (5b), y *las bellas* en (5c) — presenta un concepto menos “cargado” semánticamente. Por un lado, se omite cualquier referencia a la relación (social o parental) entre sujeto y objeto; por otro, estos complementos carecen de información codificada en sus *qualia* télico y agentivo, lo que contribuye a que el verbo *amar* conserve su significado básico. Sin embargo, cuando el objeto denota una relación específica con el sujeto o, especialmente, cuando prevalece el *quale* télico del objeto, el verbo puede extender su significado original hacia otras interpretaciones en función del tipo de relación existente entre ambos:

(6a) A quien no ama a sus parientes deberían romperle los dientes⁶.

(6b) Lo que puede hacer un padre en favor de sus hijos, es amar a la madre⁷.

Como se observa en el objeto de las oraciones en (6), la relación existente entre sujeto y objeto añade al sentido básico del verbo *amar* la idea de que el sujeto asume la responsabilidad de mantener de forma constante ese sentimiento intenso hacia el objeto, motivado por los vínculos afectivos

¹ Numerosas investigaciones (De Miguel, 2004, 2007, 2011; Tokunaga, 2009; He, 2017) han demostrado que la Teoría del Lexicón Generativo permite identificar con éxito las pautas mediante las cuales un verbo amplía su significado al combinarse con determinadas palabras. Esto respalda la idea de que las expresiones fraseológicas pueden explicarse desde una perspectiva lingüística, ya que su sentido figurado puede analizarse aplicando los mismos principios y mecanismos que rigen en las construcciones no idiomáticas, es decir, en la generación e interpretación de significados literales

² Es la primera acepción que aparece tanto en el *Diccionario de la lengua española de la Real Academia* (2023) como en el Diccionario del chino *國語辭典簡編本*, del Ministerio de Educación de R. O. C. (2021). Fecha de consulta 26/03/2024.

<https://dle.rae.es/amar?m=form> <https://dict.concised.moe.edu.tw/dictView.jsp?ID=39542&q=1>

³ Fecha de consulta 26/03/2024.

<https://dle.rae.es/amor?m=form>

⁴ El número entre paréntesis indica la página en la que se encuentra la expresión correspondiente en *Diccionario de locuciones latinas* de Del Col (2013). Este criterio se aplica, entre otros, a los ejemplos (5b), (5c), (9a), (9b), (9c), (15a), (15b), (17), (21a), (21b), (22b), (23), (25), (26), (27) y (28).

⁵ En Briceño Polo (2005).

⁶ Ejemplo tomado de <https://www.ejemplos.co/refranes-de-amor/>. Fecha de consulta 03/04/2024.

⁷ <https://www.buscapalabra.com/refranes-y-dichos.html?tema=amar#resultados>. Fecha de consulta 03/04/2024.

que los unen.

Cuando el complemento directo se refiere a un grupo determinado de la sociedad o clase social, esta información codificada en la Estructura de *Qualia* del nombre puede condicionar la lectura del predicado, como se ilustra en los siguientes ejemplos:

(7) 愛 老 慈 幼¹ Ài lǎo cí yòu

amar ancianos ser cariñoso niños

‘Hay que cuidar a los ancianos y ser cariñoso con los niños.’

(8) 敬 上 愛 下 Jìng shàng ài xià

ser respetuoso los superiores amar los subordinados

‘Hay que ser respetuoso con los superiores y apreciar a los subordinados.’

Antes de analizar estos casos, proponemos la descripción subléxica de los nombres 老 (lǎo) ‘ancianos’ y 下 (xià) ‘los inferiores’ mediante su EQ:

Estructura de <i>qualia</i> de 老 (lǎo)	
<i>quale</i> formal	ser humano
<i>quale</i> constitutivo	de mucha edad, en detrimento del organismo y deterioro de todas las funciones y las capacidades
<i>quale</i> télico	falta de información
<i>quale</i> agentivo	falta de información

Estructura de <i>qualia</i> de 下 (xià)	
<i>quale</i> formal	ser humano
<i>quale</i> constitutivo	sujeto o subordinado a otros
<i>quale</i> télico	falta de información
<i>quale</i> agentivo	falta de información

Como se aprecia en las oraciones (7) y (8), el verbo *ài* ‘amar’ amplía su significado más allá de su definición mínima y se interpreta de manera más adecuada como ‘cuidar’ o ‘apreciar’. En (7), *ài* selecciona los rasgos codificados en el *quale* constitutivo del sustantivo 老 ‘ancianos’, que denota una situación de vulnerabilidad en las personas referidas, lo que genera el sentido añadido de ‘cuidar’ al verbo *ài*. De forma similar, en (8) se sobreentiende que el sujeto de 愛下 ‘amar a los inferiores’ es alguien que tiene a esas personas a su cargo o bajo su dirección. La información contenida en el *quale* constitutivo de 下 ‘los inferiores’ alude a un estatus socioeconómico inferior y a la menor consideración social hacia estos referentes. Una vez establecida la relación jerárquica entre sujeto y objeto, se justifica la interpretación de ‘apreciar a los inferiores’ en este contexto.

En consecuencia, se observa cómo el mecanismo de *ligamiento selectivo* permite la generación de un nuevo significado del verbo. Este proceso se produce cuando el verbo se ajusta a un rasgo destacado presente en la subestructura semántica del objeto, lo que determina una interpretación más precisa del verbo en contexto. Este mismo fenómeno puede apreciarse en los siguientes ejemplos:

(9a) Hay que amar a los amigos igual que a sí mismo. (p. 138)

(9b) Amigo es aquel a quien amas como a tu vida. (p. 140)

En las oraciones de (9), puede interpretarse que el sujeto y el complemento directo mantienen una relación de amistad, y es precisamente esta dimensión social la que posiciona al complemento como un nombre de función, activando así el *quale* télico del argumento *meta*. Dado que la amistad implica apoyo y reciprocidad, la combinación del complemento *amigo(s)* con el verbo *amar* genera un significado de ‘valorar positivamente’ por parte del sujeto. En este caso, lo que verdaderamente ama el sujeto es la función social del complemento y no su atractivo físico.

¹ Todos los fraseologismos chinos analizados en el presente trabajo se pueden encontrar en el Diccionario del chino 國語辭典簡編本, del Ministerio de Educación de R. O. C. (2021). Fecha de consulta 03/04/2024. <https://dict.concised.moe.edu.tw/dictView.jsp?ID=39542&q=1> Y también en la *Web de diccionarios*: <https://www.cidianwang.com/cy/ai.htm>

Un factor adicional que favorece esta lectura es la presencia de un sujeto impersonal o colectivo, ya que el *quale* télico de *amigos* es universalmente reconocido. Sin embargo, si el sujeto es una persona concreta y la relación deja de ser funcional, *amar* recupera su sentido básico de afecto personal, como se ilustra en el siguiente ejemplo:

(10) Nicolás ama a tus amigas que vienen todas las semanas.
En esta frase *tus amigas* son simplemente “seres humanos de sexo femenino”, la función o el *quale* télico que realiza el referente del objeto para el sujeto en este caso desaparece, y el nombre pasa del tipo funcional al natural, por lo que son los *qualia* formal / constitutivo del objeto la información seleccionada y concordada con el verbo “amar” en el contexto combinatorio.

Cuando el referente del complemento directo alude de forma general a todos los seres humanos, la combinación con el verbo *ài* ‘amar’ da lugar a una interpretación equivalente a ‘llevarse bien’. por ejemplo:

(11) Amar a todos, confiar en nadie¹.

(12a) 愛 人 好 士 Ài rén hǎo shì

amar gente apearse a los cultos

‘Amar a la gente y apreciar a los hombres instruidos’

(12b) 愛 人 利 物 Ài rén lì wù

amar gente beneficiar los objetos

‘Amar a la gente y proteger los bienes’

(12c) 愛 人 以 德 Ài rén yǐ dé

amar gente con favor / gracia

‘Amar a las personas con virtud’

(12d) 仁 民 愛 物 Rén mín ài wù

ser clemente pueblo amar la naturaleza

‘Tratar con benevolencia al pueblo y amar la naturaleza’

Estas expresiones funcionan como amonestaciones sobre cómo relacionarse con los demás. Vivimos en una sociedad compuesta por personas con las que, a lo largo de la vida, establecemos múltiples vínculos sociales. Formamos una colectividad basada en la necesidad mutua, donde cada individuo cumple ciertas funciones: cajero y cliente, profesor y estudiante, cantante y espectador, dentista y paciente, conductor y pasajero, fabricante y vendedor, entre otros. Esta dimensión funcional está implícita en el *quale* télico de nombres colectivos como *todos* o *todas las personas*. Se recomienda al sujeto impersonal mantener buenas relaciones con los demás, ya que nadie puede desenvolverse en la vida social prescindiendo de las funciones que otros desempeñan. Gracias a este rasgo funcional compartido, el sujeto y el objeto logran establecer una concordancia léxica que da lugar a la interpretación: ‘hay que llevarse bien con los demás’.

Veamos otro caso de extensión semántica del verbo *ài* en función del complemento con el que constituye el predicado:

(13) 敬 天 愛 民 Jìng tiān ài mín

respetar el Cielo amar pueblo

‘Respetar al Cielo y amar al pueblo’

Se puede recuperar fácilmente el sujeto de esta frase, pues en la China antigua solo el emperador estaba autorizado a hacer la ofrenda a las divinidades y a él le pertenecía y se sometía todo el pueblo. Dado que entre el sujeto y el complemento directo existe una relación socialmente complementaria, esto es, el emperador / gobernador y el pueblo / gobernado, si el que dirige el país protege a su pueblo, este no se rebelará contra él y le obedecerá prestando todo tipo de servicios. Este *quale* télico del objeto justifica que su combinación con el verbo *ài* da lugar al significado de ‘proteger al pueblo’, un rasgo requerido para esta interpretación.

(14a) 敬 賢 愛 士 Jìng xián ài shì

venerar personas virtuosos amar los eruditos

¹ <https://www.buscapalabra.com/refranes-y-dichos.html?tema=amar#resultados>, Fecha de consulta 03/04/2024.

‘Honrar a los virtuosos y apreciar a los eruditos’

(14b) 愛 賢 念 舊 *Ài xián niàn jiù*

amar personas competentes añorar viejos amigos

‘Apreciar a los competentes y añorar a las viejas amistades’

(14c) 愛 才 若 渴 *Ài cái ruò kě*

amar hombres de talento con fervor

‘Apreciar al hombre de talento como quien ansía agua’

En estos tres ejemplos, los complementos directos del verbo *ài* hacen referencia a personas pertenecientes a una élite: aquellos con un alto nivel de estudios (14a), con destacadas habilidades intelectuales o profesionales (14b), o con una inteligencia o talento excepcionales (14c). Se trata de una minoría de individuos que suelen ser seleccionados para ocupar cargos relevantes y alcanzar un estatus distinguido. Cuando el complemento directo presenta un rasgo prominente en su *quale* télico, el verbo *ài* prioriza la función o el mérito asociado a dicho complemento, lo que da lugar al significado de ‘apreciar’ por parte del sujeto.

A continuación, se presentan más ejemplos:

(15a) Amemos a Nuestro Señor, amemos a la Iglesia. (p. 133)

(15b) Los que aman la paz aman a Dios, que es el autor de la paz. (p.130)

Es claro que los complementos directos *Nuestro Señor* (en 15a) y *Dios* (en 15b) se refieren al Creador. El adjetivo posesivo *nuestro* en el sintagma *Nuestro Señor* indica la relación entre el sujeto y el complemento: el sujeto, es decir, los seres creados, pertenece al complemento directo, el Creador. Esta relación es comparable a la que existe entre los hijos y sus padres, o entre los ciudadanos y su rey. Las características que se infieren del *quale* constitutivo del complemento —todopoderoso, soberano, santo, eterno, entre otras— sustentan la interpretación de ‘adorar’ como sentido derivado al combinarse con el verbo.

En cuanto al sustantivo *Iglesia*, se trata de un nombre complejo que puede aludir tanto a una ‘edificación’ como a una ‘comunidad religiosa’. Esta ambigüedad da lugar a dos posibles subestructuras semánticas, dependiendo del sentido que se adopte en cada contexto:

EQ de “iglesia” en el sentido de ‘construcción’	
<i>quale</i> formal	entidad física, obra arquitectónica
<i>quale</i> constitutivo	un espacio equipado de objetos que constituyen la iglesia
<i>quale</i> télico	para celebrar actividades religiosas en este lugar
<i>quale</i> agentivo	se edifica

EQ de “iglesia” en el sentido de ‘comunidad religiosa’	
<i>quale</i> formal	entidad no física, organización
<i>quale</i> constitutivo	un grupo de creyentes cristianos; un conjunto de preceptos religiosos y un sistema administrativo para el funcionamiento de dicha organización
<i>quale</i> télico	para rendir cultos a Dios
<i>quale</i> agentivo	se establece

De hecho, la combinación del verbo *amar* con el sustantivo *Iglesia* en (15a) puede dar lugar a hasta cuatro interpretaciones diferentes, según la información seleccionada entre las diversas codificaciones presentes en su Estructura de Qualia (EQ):

1. Si el verbo concuerda con los *qualia* formal y constitutivo del sustantivo en su acepción de ‘edificación’, se interpreta como ‘cuidar’ las instalaciones que alberga. Aunque en apariencia el complemento directo no proporciona una información explícita para derivar el sentido de ‘cuidar’ al combinarse con *amar*, el contenido subyacente en el *quale* constitutivo permite justificar esta extensión semántica. Se entiende que los bienes de uso público son susceptibles de deterioro y requieren protección para evitar su degradación.
2. Si el verbo selecciona la información contenida en el *quale* constitutivo del sustantivo en su acepción de ‘organización’, pueden darse dos interpretaciones: 2a) Si se enfatiza la primera codificación, ‘un grupo de creyentes cristianos’, *amar* se mantiene en su sentido básico y se entiende como ‘sentir un afecto intenso’ hacia los miembros de la comunidad, basado en la fraternidad espiritual que los une como hermanos

en-Cristo.

2b) Si se destaca la segunda codificación, ‘un conjunto de preceptos religiosos y un sistema administrativo que regula la organización’, *amar* adquiere el sentido ampliado de ‘respetar’ las normas y principios de la institución.

3. Finalmente, si el verbo activa la información codificada en el *quale* télico del sustantivo en su sentido de ‘organización’, se desencadena el mecanismo de coacción, convirtiendo el sustantivo en un evento. En este caso, *amar* se interpreta como ‘al sujeto le gusta asistir a la Iglesia o rendir culto a Dios’.

Más ejemplos con el complemento referido a la constitución:

(16) 忠君愛國 Zhōng jūn ài guó

ser leal emperador amar patria

‘Ser leal al soberano y amar a la patria’

(17) Amemos la patria. (p. 133)

El complemento directo del verbo *ài* / *amar* en estas dos oraciones también admite más de una interpretación, aunque la causa de esta polisemia difiere del caso anterior de *Iglesia*, un sustantivo complejo que presenta dos estructuras de *qualia* independientes en función del *quale* formal activado. En cambio, el sustantivo que nos ocupa en este caso cuenta con una única estructura de *qualia*, pero el verbo *ài* / *amar* puede concordar con dos informaciones subléxicas diferentes asociadas a *patria*:

1. Si se combina con el rasgo del *quale* formal (‘lugar de nacimiento’) o con el *quale* constitutivo (‘otorgar sentido de identidad y pertenencia a sus miembros’), se activa el mecanismo de selección, generando la interpretación básica de ‘el sujeto ama a su país’, ya que ambas informaciones justifican su condición de objeto de amor.
2. Si se combina con el *quale* télico (‘acoger y proteger a sus ciudadanos’), se produce un proceso de coacción que transforma el significado hacia ‘el sujeto gusta de actuar en beneficio de su patria’.

Es conveniente detenerse para examinar en detalle el mecanismo de coacción. Cuando el verbo *amar* se combina con un sustantivo funcional cuyo *quale* télico es predominante, se introduce de forma automática una información eventiva al *quale* télico de ese sustantivo, lo que genera la interpretación de ‘sentir agrado (por parte del sujeto) en realizar la acción que normalmente se asocia al sustantivo según su *quale* télico’.

Un ejemplo ilustrativo de este fenómeno puede observarse en: (5c) El que no ama a las bellas es porque ama a las botellas (p. 144).

Según la Teoría del Lexicón Generativo, la combinación léxica revela la preeminencia de ciertos *qualia* de cada palabra, influida por la información codificada en su estructura interna. En este caso, la combinación de *amar* con *botellas* (cuyo referente metonímico es el vino) activa el mecanismo de coacción, proporcionando la interpretación de ‘sentir agrado por beber vino contenido en las botellas’.

(18) 樂山愛水 Yào shān ài shuǐ

gustar monte amar agua

‘Disfrutar de las montañas y amar las aguas’

(19) 愛鶴失眾¹ Ài hè shī zhòng

amar grullas perder el pueblo

‘Por amor a las grullas, se pierde el apoyo de la mayoría.’

A diferencia de los sustantivos funcionales en los que predomina el *quale* télico sobre otros *qualia*, cuando el rasgo activado corresponde al *quale* formal o constitutivo de los nombres que se combinan con el verbo *ài* ‘amar’, la interpretación resultante es ‘gustar al sujeto el complemento (por sus propiedades potencialmente atractivas)’. De este modo, en (18) se obtiene la lectura de

¹ Esta frase procede del documento antiguo titulado 《左傳》 (*Zuo Zhuan*) en el que se narra la historia de que el emperador de la dinastía Wei se entregaba al entretenimiento con las grullas, y los soldados del país rehusaron a luchar contra los enemigos que atacaron al país pidiendo al emperador que enviara a las grullas a la batalla.

‘gustarle al sujeto el río o el mar’ (empleando la sinécdoque de «agua» por «río» o «mar»), y en (19), ‘gustarle al sujeto las grullas’.

(20a) 愛 財 如 命 *Ài cái rú mìng*
amar fortuna como vida

‘Amar el dinero como a la propia vida’

(20b) 嫌 貧 愛 富 *Xián pín ài fù*
despreciar pobreza amar riqueza

‘Despreciar a los pobres y anhelar ser ricos’

(21a) Todos desean y aman el oro; el oro agrada a todos. (p. 211)

(21b) ¡Mañana!, siempre exclama quien los bienes de la carne ama. (p. 342)

Los complementos directos que se analizan a continuación hacen referencia a realidades deseadas y perseguidas por todos, pero accesibles únicamente a una minoría privilegiada. Para que el verbo *ài* ‘amar’ adquiera en estos contextos el sentido léxico de ‘anhelar’, es necesario considerar el rasgo de ‘difícil de alcanzar’ que se encuentra implícito en el *quale* constitutivo de este tipo de sustantivos. Asimismo, debe prestarse especial atención a su *quale* tético predominante, que sugiere el intenso deseo del sujeto de poseer el objeto al que se refiere.

(22a) Amamos lo ajeno, despreciamos lo que está cerca de nosotros. (p. 117)

(22b) Amando lo que no debes, en manera alguna amarás lo que debes. (p. 129)

Siguiendo un razonamiento análogo, también resulta justificada la interpretación de *amar* como ‘anhelar’ en los dos ejemplos de (22). En estos casos, los complementos directos designan aquello que es ajeno o aquello que no se debe poseer. Se trata de objetos que los sujetos desean obtener, pero que aún no han conseguido, bien por su pertenencia a otro, bien por la prohibición o el riesgo que implica apropiarse de lo que no corresponde. De forma similar a los ejemplos de (21), donde *oro* y *bienes mundanos* representan objetos de deseo insaciable, el verbo *amar* adquiere el sentido de ‘anhelar’ al combinarse con sustantivos cuya estructura interna refleja, a través de sus *qualia* constitutivo y tético, la tensión entre el deseo y la dificultad de lograr una posesión plena.

(23) Ama y haz lo que quieras. (p. 129)

Resulta interesante contrastar los ejemplos anteriores (20-22) con el caso de (23), donde el complemento directo *lo que quieras* no incorpora el rasgo de ‘difícil de conseguir’. En consecuencia, el verbo *amar* no genera el significado de ‘anhelar’ y se mantiene en su sentido básico, es decir, ‘sentir un afecto intenso’ hacia el complemento directo.

Los complementos directos que analizaremos a continuación en los ejemplos (24)-(28) corresponden a nombres abstractos, entendidos como aquellas entidades que carecen de una existencia física o espacial.

(24a) 愛 日 惜 力 *Ài rì xī lì*
amar día valorar energía

‘Apreciar el tiempo y no desperdiciar energía’

(24b) 孝 子 愛 日 *Xiào zǐ ài rì*
filial hijo amar día

‘El hijo filial aprecia el tiempo (para cuidar de sus padres).’

El complemento directo en estos dos ejemplos *día* es idéntico y designa “el tiempo” en ambos casos. Es consabido que el tiempo se compone de días y horas, es corto, limitado e imposible de parar ni retroceder. Estas propiedades contenidas en el *quale* constitutivo del nombre activan por consiguiente la interpretación apreciativa de lo valioso que es el complemento en su combinación con el verbo *ài*: ‘apreciar el tiempo y la energía’ en (24a) y ‘apreciar el tiempo que queda para estar uno con sus padres’ en (24b). El mismo análisis sirve también para explicar el siguiente caso español:

(25) Tiene virtudes de sobra el que ama las virtudes ajenas. (p. 65)

Tal como se ve en este ejemplo, las cualidades implicadas en el *quale* constitutivo del complemento directo son consideradas moral y socialmente admirables, por lo cual se justifica la concordancia del verbo *amar* con dicha información seleccionada dando lugar al significado de ‘apreciar’.

(26) Amo la libertad de hablar. (p. 141)

(15b) Los que aman la paz aman a Dios, que es el autor de la paz. (p.130)

En cuanto a los complementos directos en (26) y en el caso tratado arriba (15b), son aparentemente del tipo igual que el de (25). Sin embargo, los casos que abordamos ahora se interpretan de modo distinto, esto es, ‘desear tener la libertad’ en (26) y ‘desear la paz’ en (15b), puesto que en el ejemplo de (25) se trata de unas *virtudes* que poseen los demás y, para que se genere el sentido de ‘apreciar’ en el verbo *amar* en combinación con semejantes nombres, es necesario que la propiedad positiva designada por el nombre no forme parte del mismo sujeto. Una vez más se ve que la extensión del significado del verbo no depende solo de su complemento sino también de otros elementos constituyentes del contexto.

En contraste con los sustantivos de valor positivo analizados anteriormente, encontramos ahora un caso particular en el que el complemento directo hace referencia a algo no deseado e incluso desagradable o terrible:

(27) Quien ama la guerra, no quiere la paz.

El nombre *guerra* no por ser negativo carece de su *quale* tético pese a las consecuencias desastrosas que acarrea. Se reconoce comúnmente que la parte vencedora en una batalla se lucra ampliamente con ella y obtiene enormes ganancias substanciales. Esta información cifrada en el QT del nombre en cuestión justifica la interpretación del verbo *amar* como ‘desear’ cuando este la selecciona y concuerda con ella.

(28) La victoria ama la solicitud. (p. 132)

El ejemplo (28) representa un caso singular por dos motivos: en primer lugar, el sujeto no corresponde a una entidad animada; en segundo lugar, el significado derivado no se origina directamente del predicado, sino de la relación complementaria establecida entre los dos argumentos. Cabe señalar que los logros o acontecimientos victoriosos suelen ir acompañados de un esfuerzo especial y un trabajo meticuloso, cualidades que rara vez se asocian al fracaso. Esta característica se refleja de manera prominente en el *quale* constitutivo del sustantivo *solicitud*. La interacción entre sujeto, verbo y objeto en esta oración da lugar a la interpretación de *amar* como ‘requerir’. En nuestro corpus hemos hallado otro caso en el que el sujeto también corresponde a una entidad inanimada:

(29) 地 不 愛 寶 *Dì bù ài bǎo*

La Tierra no amar tesoros

‘La tierra no guarda los tesoros para sí.’

Dado que el sujeto *la Tierra* proporciona todo tipo de recursos naturales, alimentos, combustibles, entre otros, para quienes habitan en ella, este atributo se encuentra codificado en su *quale* constitutivo. Por su parte, el complemento alude a los abundantes tesoros contenidos en la Tierra, que destacan de manera evidente por su utilidad y valor, rasgo claramente asociado a su *quale* tético. La estrecha relación entre sujeto y objeto favorece la concordancia de sus informaciones subléxicas, lo que da lugar a la interpretación de *amar* como ‘escatimar’ en esta combinación.

A partir de estos dos últimos casos, conviene subrayar que la posibilidad de que el verbo *ài* ‘amar’ adquiriera un significado diferente al básico no depende exclusivamente de la información contenida en la Estructura de Qualia del complemento directo, sino también de la codificación existente en la Estructura de Qualia del sujeto. La interpretación final se construye, por tanto, de manera cooperativa entre ambos argumentos.

De acuerdo con los criterios del análisis, los tres sustantivos restantes no se ajustan a ninguna de las categorías previamente establecidas, ya que todos ellos designan entidades concretas y comparten la particularidad de activar el significado de ‘apreciar’ en el verbo *ài*. Esta lectura se genera cuando el verbo selecciona y armoniza con alguna de las informaciones codificadas en los *qualia* del sustantivo, sin que necesariamente intervenga el *quale* tético para desencadenar dicha interpretación.

(30) 愛屋及烏¹ *Ài wū jí wū*

amar casa y cuervo

‘Apreciar incluso los cuervos sobre la casa amada’

(31) 愛毛反裘² *Ài máo fǎn qiú*

amar pelaje poner al revés chaqueta de cuero

‘Mostrar la piel al revés por apreciar mucho el pelo’

(32) 愛禮存羊³ *Ài lǐ cún yáng*

amar los rituales mantener carnero

‘Apreciar la ceremonia y conservar la oveja’

Exhibimos a continuación la estructura interna de cada uno de los nombres:

EQ de “casa”	
<i>quale</i> formal	obra arquitectónica
<i>quale</i> constitutivo	de diversos materiales, con todas las partes necesarias para constituir una casa
<i>quale</i> télico	destinada a vivienda o a fines públicos o actividades comerciales
<i>quale</i> agentivo	se construye

EQ de “pelo”	
<i>quale</i> formal	cuerpo filiforme, rígido o flexible
<i>quale</i> constitutivo	filamento o hebra delgada de lana, seda o de un material semejante
<i>quale</i> télico	filamento o hebra delgada de lana, seda o de un material semejante
<i>quale</i> agentivo	crece de la piel de los mamíferos o se fabrica por el hombre

EQ de “rituales”	
<i>quale</i> formal	actos de carácter religioso
<i>quale</i> constitutivo	conjunto de ceremonias que forman el culto religioso
<i>quale</i> télico	para pedir bendiciones divinas e instruir al pueblo a obedecer a la voluntad divina
<i>quale</i> agentivo	se instituye

Observando los tres complementos en términos subléxicos, no será difícil explicar por qué el verbo *ài* adquiere el sentido ‘apreciar’ en todos estos casos: puesto que ‘se aprecia la casa, bien por su estilo arquitectónico, bien por su material lujoso, bien por su montaje espléndido, bien por su gran interés histórico, etc.’ en (30); ‘se aprecia el pelo de la chaqueta de cuero, bien por su hermosura / valor, bien por su delicadeza’ en (31); y ‘se aprecian los rituales, bien por su tradición, bien por su función civilizadora para todo el país’ en (32).

Por último, el verbo *ài* ‘amar’ también puede admitir un evento —es decir, un verbo— como complemento directo. Las dos frases que se presentan a continuación son los únicos ejemplos de este tipo que hemos hallado en ambos idiomas:

(33a) 愛生惡死 *Ài shēng wù sǐ*

amar vivir detestar morir

‘Amar la vida y temer la muerte’

¹ Esta frase procede de un texto del documento antiguo titulado 《尚書大傳》 (*La gran biografía de Shangshu*) y significa que el que aprecia una casa apreciará seguramente el cuervo que posa en ella.

² Esta frase procede de un texto antiguo titulado 《新序·雜事》 (*Nuevo prefacio de Asuntos misceláneos*) en el que se narra la historia de que un hombre se puso al revés la chaqueta de cuero con el pelaje exterior adentro para que no se gastara.

³ Esta frase procede de un texto del documento antiguo titulado 《論語》 (*Las analectas de Confucio*) en el que Confucio le aconsejó al maestro de ceremonias que siguiera manteniendo los carneros para poder celebrar debidamente el sacrificio animal, porque los rituales tenían prioridad sobre los gastos en comprar carneros.

(33b) Ama ser ignorado y ser considerado como nada. (P.129)

De acuerdo con la propuesta de la Teoría del Lexicón Generativo (TLG), cuando el verbo que actúa como complemento designa una acción cuyo agente coincide con el sujeto del verbo ài ‘amar’, y dicha acción corresponde a un evento de tipo proceso con duración, se posibilita una extensión del significado básico de ài hacia una interpretación de ‘gustar’ o ‘desear realizar la acción expresada por el complemento eventivo’. Esta compatibilidad se debe a que, además de ser un verbo estativo, ài presenta un componente volitivo que le permite seleccionar eventos con rasgo agentivo en su estructura interna para generar dicha lectura.

En (33a), el sujeto del evento denotado por *vivir* cumple la condición de ser agentivo y activo, lo que permite la interpretación de ‘gustar o desear seguir existiendo en este mundo’. De manera análoga, en (33b) el sujeto del verbo *amar* se incorpora a los dos complementos eventivos como sujeto paciente, lo que legitima la lectura de ‘gustar o desear no llamar la atención de nadie’.

RESULTADOS: PATRONES SEMÁNTICOS DE ÀI / AMAREN FRASEOLOGISMOS CHINO-ESPAÑOLES

A partir del análisis comparativo se identificaron diez patrones semánticos distintos en la extensión del significado del verbo ài / *amar* al combinarse con diferentes tipos de complementos directos. Cada patrón se caracteriza por un tipo de complemento específico, la activación de cierta información *qualia* y un significado fraseológico resultante para el verbo. A continuación, se describen sistemáticamente estos patrones:

1: Complemento atractivo o de parentesco – sentido básico (ài / *amar* literal)

- Tipo de complemento: Personas o entidades caracterizadas como atractivas físicamente o ligadas por vínculo de parentesco cercano. Estos complementos poseen en su *qualia* formal o constitutivo rasgos como ‘ser atractivo’ o ‘tener un vínculo de sangre / familiar’.
- *Qualia* activado: Formal o constitutivo (información de atractivo o parentesco del complemento).
- Significado resultante: Se mantiene el significado básico de *amar*, es decir, ‘tener amor a alguien o algo’ en el sentido literal de sentimiento intenso de cariño o afecto.

2: Complemento en situación vulnerable – ài / *amar* como ‘cuidar’

- Tipo de complemento: Personas que se encuentran en una condición vulnerable, necesitada de protección (por ejemplo, niños, ancianos u otros grupos vulnerables). Dichos nombres codifican en su *quale* constitutivo la idea de ‘estar en situación vulnerable o dependiente’.
- *Qualia* activado: Constitutivo (rasgo de vulnerabilidad del complemento).
- Significado resultante: ài / *amar* adquiere el sentido de ‘cuidar’ – es decir, brindar cuidado o protección activa hacia el complemento – como reacción natural derivada del amor.

3: Complemento valioso o difícil de conseguir – ài / *amar* como ‘desear / anhelar’

- Tipo de complemento: Objetos o entidades caracterizadas por su alto valor, rareza o dificultad de obtención. Su *quale* constitutivo suele implicar ‘ser valioso /preciado’ o ‘no fácil de conseguir’, y a menudo su *quale* télico indica que ‘todo el mundo los persigue o desea’.
- *Qualia* activado: Constitutivo (rasgo de valor y escasez del complemento) junto con información del *quale* télico (indica la meta de conseguir / poseer ese objeto).
- Significado resultante: ài / *amar* se interpreta como ‘desear intensamente’ o ‘anhelar’ aquello que denota el complemento, más que en el sentido de amor afectivo.

4: Complemento con función útil y relación social – ài / *amar* como ‘apreciar’ (o ‘requerir’)

- Tipo de complemento: Entidades (generalmente personas en un rol social o cualidades de personas) cuya función o contribución resulta especialmente útil o beneficiosa para el sujeto. Entre el sujeto y el complemento existe alguna relación social o funcional complementaria (e.g. superior ↔ subordinado; gobernante ↔ súbdito, etc.), de modo que el objeto cumple un rol valioso para el sujeto.
- *Qualia* activado: Principalmente el *quale* télico del complemento (su función o propósito

dentro de una relación social), en concordancia con la situación contextual de sujeto y objeto.

- Significado resultante: *ài / amar* adquiere el sentido de ‘apreciar’ en el sentido de valorar o estimar la utilidad / mérito del complemento. En ciertos contextos específicos, puede incluso leerse como ‘requerir / necesitar’ (cuando la función del objeto es indispensable para el sujeto).
- 5: Complemento colectivo (universal) – *ài / amar* como ‘llevarse bien’ o ‘proteger’
- Tipo de complemento: Sustantivos colectivos que representan a todas las personas o a los demás en general, típicamente en máximas morales o consejos de convivencia. Su *quale* télico implica la interdependencia social (cada individuo cumple un papel en la sociedad).
 - *Qualia* activado: Télico (función social universal: cada quien aporta algo; necesidad de convivencia armónica).
 - Significado resultante: *amar* se interpreta como ‘llevarse bien con todo el mundo’, es decir, convivir en paz con los demás; en contextos de autoridad, puede especificarse como ‘proteger al pueblo’.
- 6: Complemento distinguido por cualidades loables – *ài / amar* como ‘adorar’
- Tipo de complemento: Referentes altamente admirables, reverenciados por sus cualidades extraordinarias (piedad, poder, santidad, etc.). Típicamente se trata de seres superiores en un sentido espiritual o moral (por ejemplo, la divinidad, figuras sagradas). Sus *qualia* constitutivos enumeran atributos loables (todopoderoso, santo, perfecto, benevolente...).
 - *Qualia* activado: Constitutivo (rasgos excelentes / loables del complemento).
 - Significado resultante: *ài / amar* se especializa a un sentido más intenso de veneración: ‘adorar’ (en el sentido de amor reverencial).
- 7: Complemento que designa una organización – *ài / amar* como ‘respetar’
- Tipo de complemento: Nombres de organizaciones o instituciones (p.ej. entidades colectivas como la Iglesia, asociaciones, sistemas organizados). Tales nombres pueden tener significados complejos con distintas facetas; su *quale* formal puede indicarlos ora como objeto físico (edificio), ora como entidad abstracta (organización), y su *quale* constitutivo incluye componentes estructurales (miembros, normas, sistema administrativo, etc.).
 - *Qualia* activado: Constitutivo (especialmente la información de normas / sistema de la organización. En otros casos, si se enfoca en miembros, se activa ‘parentesco espiritual’ y *ài / amar* conserva sentido básico; pero aquí nos centramos en la faceta institucional).
 - Significado resultante: *ài / amar* se interpreta como ‘respetar’ o ‘valorar el funcionamiento / los principios’ de esa institución.
- 8: Complemento poseído por el sujeto (propiedad útil) – *ài / amar* como ‘escatimar’
- Tipo de complemento: Entidades concretas que pertenecen al sujeto y ostentan propiedades de gran utilidad o beneficio (es decir, su *quale* télico resalta su uso valioso). Aquí el contexto implica que el sujeto es dueño / portador del objeto en cuestión.
 - *Qualia* activado: Télico del complemento (su utilidad / beneficio inherente para quien lo posee), en interacción con el *quale* constitutivo del sujeto que indica la relación de posesión.
 - Significado resultante: *ài / amar* se extiende al sentido de ‘escatimar’ en el uso del complemento, o sea, *amar X* significa no querer desprenderse de X, o emplearlo con mesura por el gran precio que se le tiene (literalmente, ‘amarlo tanto que se dosifica su uso’).
- 9: Complemento “nombre eventivo” (acción asociada) – *ài / amar* como ‘gustar realizar X’
- Tipo de complemento: Sustantivos concretos que *denotan o conllevan una acción típica*, es decir, nombres eventivos funcionales. Son a menudo objetos cuyo uso previsto (*quale* télico) es la realización de cierta actividad, o nombres metonímicos de una acción.
 - *Qualia* activado: Télico (la acción asociada al objeto). Además, interviene el mecanismo generativo de coacción semántica: el verbo *ài / amar* fuerza la interpretación eventiva del objeto convirtiéndolo en la acción que normalmente implica.
 - Significado resultante: *amar un X* equivale a ‘gustar (al sujeto) llevar a cabo la acción típica asociada

El verbo amar / 愛 (ài) en fraseologismos chino-españoles: una aproximación subléxica a X. En otras palabras, indica afición o inclinación a realizar cierta actividad.

10: Complemento oracional (evento puro) – *ài / amar* como ‘desear (hacer algo)’

- Tipo de complemento: Una subordinada verbal o infinitivo que denote un evento puro (una acción o estado de cosas), en la que el agente del evento coincide con el sujeto de *ài / amar*. Suele tratarse de eventos de tipo proceso o situaciones durativas.
- *Qualia* activado: (No aplica en sentido estricto de *quale* nominal; aquí la interacción es con la estructura eventiva). Se activa el rasgo de agentividad del evento complementante: el sujeto de *amar* es agente o experimentador de ese evento.
- Significado resultante: La combinación se interpreta como ‘(al sujeto) le gusta / quiere hacer la acción expresada por el complemento’. Es decir, *amar (hacer X)* equivale a ‘desear realizar X’.

A partir de lo observado hasta aquí, se constata que las diversas lecturas fraseológicas de *amar / ài* surgen de la interacción entre las informaciones subléxicas del complemento y del verbo. Según los casos descritos, uno o más *qualia* del objeto directo son seleccionados o coaccionados durante la composición, activando sentidos latentes del verbo *ài / amar* más allá de su acepción básica. Los mecanismos semánticos postulados por la TLG (selección, coerción y cocomposición) operan simultáneamente para garantizar que la interpretación resultante sea coherente con el contexto y el conocimiento del mundo, los diez patrones identificados muestran pautas sistemáticas en la extensión del significado de *ài / amar*, confirmando que dicha extensión semántica no es arbitraria, sino motivada por elementos subléxicos compartidos entre chino y español. Cada patrón resume una vía específica de generación de significado fraseológico, proporcionando una visión estructurada de cómo un mismo verbo psicológico puede diversificar sus sentidos al combinarse con distintos complementos.

CONCLUSIÓN

Este estudio partió de la hipótesis de que, en los fraseologismos que contienen el verbo psicológico *ài / amar* tanto en chino como en español, el significado del verbo se extendería de manera sistemática al combinarse con determinados tipos de complementos. A lo largo del análisis hemos demostrado que la TLG es un modelo teórico útil para abordar la polisemia contextualizada de dichos verbos. Asimismo, este enfoque subléxico permite sistematizar observaciones que de otro modo quedarían dispersas o meramente intuitivas, abriendo nuevas perspectivas para el estudio comparativo de la fraseología interlingüística.

El análisis ha puesto de manifiesto también que varias de estas extensiones semánticas tienen paralelos funcionales en chino y español, lo que sugiere la existencia de principios cognitivos comunes en la construcción del significado fraseológico, a pesar de la tipología lingüística distinta. Estos hallazgos no solo refuerzan la validez de un enfoque subléxico desde la Teoría del Lexicón Generativo, sino que también abren nuevas posibilidades para el estudio contrastivo de las lenguas. Además, muestran cómo determinadas estructuras cognitivas pueden emerger de manera convergente en lenguas distantes, cuando intervienen verbos psicológicos y expresiones idiomáticas asociadas a emociones universales.

Futuros trabajos podrían ampliar esta línea de investigación incorporando otros verbos psicológicos en diversas lenguas y explorando cómo se construyen sus extensiones semánticas en distintos géneros discursivos. Esta vía promete aportar conocimiento valioso tanto para la teoría lingüística como para la enseñanza de lenguas extranjeras, la lexicografía y la traducción especializada.

BIBLIOGRAFÍA

Abad Serna, S. "La Teoría del Lexicón Generativo en el análisis de los fraseologismos: Un estudio contrastivo entre el español y el alemán", *Estudios interlingüísticos* 1 (2013): 11–27.

- Casado, C., y R. Colomo. "Un breve recorrido por la concepción de las emociones en la filosofía occidental", *Revista de Filosofía* 47 (2006): 1–10.
- Corredor Tapias, Joselyn, y César A. Romero Farfán. "Un lexicón de fraseologismos", *Cuadernos de Lingüística Hispánica* 11 (2008): 153–166. Fecha de consulta 26/03/2024. https://www.academia.edu/43776823/Diccionario_de_Locuciones_Latinas_Jos%C3%A1_9_Juan_Del_Col.
- Ekman, Paul. "Basic Emotions". *Handbook of Cognition and Emotion*, ed. T. Dalgleish y M. J. Power. New York: The Guilford Press, 1999. 45–60.
- He, Yan. "Definición subléxica del verbo psicológico 爱 'ài' 'amar' en chino: Estudio de sus combinaciones", *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 78 (2019): 111–138. Fecha de consulta 29/05/2024. <https://doi.org/10.5209/clac.64374>.
- Miguel, Elena de. "Qué significan aspectualmente algunos verbos y qué pueden llegar a significar". *Estudios de Lingüística*, ed. J. L. Cifuentes y C. Marimón. Alicante: Universidad de Alicante, 2004. 167–206.
- Miguel, Elena de. "Expresión metafórica y variación en las expresiones idiomáticas con verbos de movimiento: Materiales para un diccionario teórico, de uso y contrastivo", *Estudios Lingüísticos Hispánicos. Revista del Círculo de Estudios Lingüísticos Hispánicos de Tokio* 22 (2007): 23–45.
- Miguel, Elena de. "La Teoría del Lexicón Generativo". *Panorama de la lexicología*, ed. Elena de Miguel. Barcelona: Ariel, 2009. 336–368.
- "Extensión metafórica y variación: Propuesta de elaboración de un diccionario de expresiones no literales". *Lexicographie et métalexicographie en langue espagnole*, ed. J. C. Herreras y J. C. Hoyos. Valenciennes: Presses Universitaires de Valenciennes, 2011. 121–138.
- Penas Ibáñez, María Ángeles, y Yan Xiao. "Naturaleza corpórea de las emociones miedo, ira y alegría. Su representación fraseológica en Occidente y Oriente." *Paremia*, vol. 28, 2019, pp. 79–92.
- Pustejovsky, James. "The Syntax of Event Structure". *Lexical and Conceptual Structure*, ed. B. Levin y S. Pinker. Milton: Blackwell, 1991. 47–81.
- Pustejovsky, James. "Type Theory and Lexical Decomposition", *Journal of Cognitive Science* 6 (2006): 39–76.
- Pustejovsky, James y Elisabetta Jezek. "Semantic Coercion in Language: Beyond Distributional Analysis", *Rivista di Linguistica* 20 / 1 (2008): 182–214.
- Tokunaga, S. "Extensión de significados: Un estudio contrastivo entre el español y el japonés". *Fronteras de un diccionario: Las palabras en movimiento*, ed. Elena de Miguel, Sánchez y otros. La Rioja: Cilengua, 2009. 435–468.
- Verdaguer, Isabel. "A Corpus-Based Contrastive Study of Mental Verbs". *Lengua, traducción, recepción. En honor de Julio-César Santoyo / Language, translation, reception. To Honour Julio-César Santoyo*. León: Universidad de León, 2010. 663–713.

Referencias de Libros y Monografías

- Anders, Valentín. *Diccionario etimológico castellano en línea*. 2023. Fecha de consulta 17/02/2024. <https://www.dechile.net/>
- Briceno Polo, Alberto. *Refranes y su significado*. Lima: Los libros más pequeños del mundo, 2005.
- Buitrago, Alberto. *Diccionario de expresiones y frases hechas*. Madrid: Espasa, 2012. Fecha de consulta 10/03/2024. https://www.academia.edu/38477242/DICCIONARIO_DE_DICHOS_Y_FRASES_HECHAS_Alberto_Buitrago_pdf
- Col, José Juan de. *Diccionario de locuciones latinas*. Buenos Aires: Instituto Superior Juan XXIII, 2013.
- Corpas Pastor, Gloria. *Manual de fraseología española*. Barcelona: Gredos, 1996.
- He, Yan. *El verbo psicológico ài ('amar') en chino: Análisis lexicológico y propuesta de definición para un diccionario chino-español*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 2017.
- Huang, Jing. *La comunicación emocional en español y en chino: Estudio diacrónico contrastivo de la fraseología generada en torno al amor*. Tesis doctoral, Universitat de València, 2024.

- El verbo amar / 愛 (ài) en fraseologismos chino-españoles: una aproximación subléxica*
Instituto Cervantes. *Refranero multilingüe del Instituto Cervantes*. 1997–2024. Fecha de consulta 14/03/2024. <https://cvc.cervantes.es/lengua/refranero/>
- Ministerio de Educación de R.O.C. *國語辭典簡編本 (Compendium of Mandarin Dictionary)*. 2021. Fecha de consulta 27/03/2024. <https://dict.concised.moe.edu.tw/search.jsp?md=1>
- Pustejovsky, James. *The Generative Lexicon*. Cambridge: MIT Press, 1995.
- Real Academia Española (RAE), y Asociación de Academias de la Lengua Española (ASALE). *Diccionario de la lengua española*. 2023. Fecha de consulta 27/03/2024. <https://dle.rae.es/contenido/actualizaci%C3%B3n-2023>
- Seco, Manuel, et al. *Diccionario fraseológico documentado del español actual: Locuciones y modismos españoles*. Madrid: Aguilar, 2004.
- Xiong, Linghan. *La metonimia lógica en español y en chino como resultado de la coacción de tipo: Un análisis léxico-generativo*. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Madrid, 2021.
- 北京语言大学语言智能研究院. *BCC (Beijing Language and Culture University Corpus)*. 2019. Fecha de consulta 06/02/2024. <https://bcc.blcu.edu.cn/>
- 吳光奇, y 吳明. *现代汉语成语词典 (Diccionario de chengyu del chino moderno)*. 上海:上海辞书出版社, 2009.
- 陳光磊. *汉语惯用语词典 (Diccionario de locuciones del chino estándar)*. 上海:汉语大词典出版社, 2004.

LA TRADUCCIÓN COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA EN EL AULA DEL ESPAÑOL PARA ESTUDIANTES MARROQUÍES

Translation as a Pedagogical Tool in the Spanish Classroom for Moroccan Students

Asmaa el Khaymy

Universidad Mohammed V- Rabat, Marruecos

asmaa.elkhaymy@hormail.fr

<https://orcid.org/0009-0003-4178-9837>

Resumen: El objetivo de este estudio es explorar la percepción de los estudiantes marroquíes de ELE sobre el uso de la traducción pedagógica (TP) como herramienta de apoyo en el proceso de aprendizaje. Partiendo de un enfoque exploratorio basado en cuestionarios, pretendemos describir las opiniones de los estudiantes respecto a las funciones que desempeña la traducción en el aula, sus posibles beneficios y sus desventajas. A través de esta investigación, buscamos, en primer lugar, arrojar luz sobre el concepto de la traducción pedagógica y su relevancia en la didáctica de lenguas extranjeras. Posteriormente, analizamos las percepciones de los estudiantes sobre su aplicación en el aprendizaje del español. A raíz de estas percepciones, se pretende ofrecer una reflexión inicial sobre el uso racional de la traducción en el aula de ELE, siempre considerando sus ventajas y sus límites dentro de un enfoque comunicativo.

Palabras clave: Traducción pedagógica, español, lengua extranjera, estudiantes marroquíes.

Abstract: The objective of this study is to highlight the importance of integrating translation in the Spanish as a Foreign Language (ELE) classroom as a means through which students learn a set of linguistic and communication skills, and as a tool to facilitate the process of foreign language acquisition. Through this research, our first aim is to shed light on the concept of pedagogical translation (translation for didactic purposes), its key characteristics, and its role in foreign language teaching. Secondly, we emphasize its functions and significance as a teaching method to enhance Spanish proficiency among Moroccan students. Lastly, we underscore some benefits of using translation judiciously as a didactic resource in the classroom.

Keywords: Pedagogical translation, Spanish, foreign language, Moroccan students.

INTRODUCCIÓN:

La traducción constituye un instrumento esencial para facilitar la comunicación entre individuos y comunidades que pertenecen a contextos lingüísticos y culturales diferentes. En la era actual de la globalización acelerada, su papel va más allá de la mera transferencia lingüística, ya que se ha convertido en una vía de interacción y entendimiento entre países. Su importancia no se limita a los ámbitos económico y político, sino que se extiende también al plano cultural, científico e intelectual. En este sentido, la traducción debe entenderse como una herramienta para resolver problemas de comunicación y tender puentes entre conjuntos culturales heterogéneos, marcados por diferencias sociales, religiosas e históricas. Desde esta perspectiva, su objetivo es claramente comunicativo, al facilitar la superación de los obstáculos que surgen de las divergencias culturales y lingüísticas entre los interlocutores (Piñero y al., 2008:3).

Esta dimensión comunicativa y mediadora de la traducción se ha visto reforzada por el gran interés por el aprendizaje de lenguas extranjeras en los últimos años, impulsado por factores como la globalización, la movilidad académica y el acceso a nuevas culturas. Este fenómeno ha venido acompañado por un renovado interés en la traducción, no solo como medio de comunicación intercultural, sino también como disciplina profesional y herramienta didáctica en el aula de lenguas.

En el marco actual de la enseñanza de lenguas extranjeras, el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER, 2020) reconoce la mediación interlingüística como una actividad clave dentro del enfoque comunicativo. Entre las formas posibles de mediación, se incluye explícitamente el uso de la traducción como una práctica válida y recomendable en el aula, siempre que esté orientada al desarrollo de competencias comunicativas y a la reflexión lingüística. Este reconocimiento institucional permite replantear el papel y la utilidad de la traducción en la didáctica de lenguas como un instrumento estratégico que facilita la interacción entre lenguas y culturas.

En esa línea, aunque aprender idiomas y traducir pueden parecer procesos distintos —el primero orientado al desarrollo de competencias comunicativas, y el segundo vinculado a habilidades de transferencia lingüística y cultural—, ambas prácticas se complementan y enriquecen mutuamente. En este sentido, la traducción puede ser utilizada como estrategia pedagógica en la enseñanza de lenguas, especialmente en contextos donde el plurilingüismo y el contraste lingüístico ofrecen oportunidades de reflexión metalingüística y cultural.

El uso de la traducción en el ámbito educativo tiene una larga tradición, ya que fue la base del método de gramática-traducción, el cual dominó la enseñanza de lenguas durante siglos, especialmente en el caso del latín y el griego. Este enfoque se caracterizaba por clases impartidas en la lengua materna, con escasa utilización de la lengua extranjera, y por la enseñanza del vocabulario en forma de listas sin contextos comunicativos (Richards y Rodgers, 2003). A pesar de que este método fue posteriormente criticado por su enfoque mecánico y poco comunicativo, su legado sigue siendo relevante.

Aunque el método gramática-traducción fue ampliamente criticado por su enfoque tradicional, rígido y descontextualizado, ello no implica que la traducción deba ser descartada como herramienta didáctica. En los últimos años, se ha producido una reevaluación de su importancia en el aula de lenguas, sobre todo cuando se emplea con un enfoque comunicativo y adaptado a las necesidades de los alumnos. En este contexto, la importancia de abordar el uso de la traducción pedagógica en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje del español para el alumnado marroquí radica en la necesidad de comprender y atender las especificidades lingüísticas, culturales y pedagógicas de este grupo de estudiantes, con el fin de optimizar su experiencia de aprendizaje y promover una educación inclusiva y equitativa.

En este trabajo, buscamos explorar el papel de la traducción pedagógica como herramienta didáctica complementaria en la enseñanza de idiomas extranjeros, con especial atención al caso del español para estudiantes marroquíes. A través del análisis de percepciones recogidas mediante cuestionarios, se busca identificar las actitudes del alumnado hacia el uso de la traducción en el

aula de ELE y reflexionar sobre su potencial didáctico en contextos plurilingües. En primer lugar, realizaremos una revisión de la literatura relacionada con la TP. Luego, presentaremos la metodología usada para recolectar datos de los estudiantes. Finalmente, presentaremos los resultados obtenidos, destacando hallazgos relevantes y conclusiones importantes.

MARCO TEÓRICO

El término “traducción pedagógica” se utiliza de manera general a partir del trabajo de Elisabeth Lavault (1985, 9): “La traduction en didactique des langues étrangères, que l’on appellera la traduction pédagogique”. A la obra de esta autora corresponde la difusión del término, pero no la acuñación, que ella atribuye a Ladmiral (Sánchez Iglesias, 2009).

Cabe señalar que el término *traducción pedagógica*, procedente del francés *traduction pédagogique*, puede resultar problemático en español, donde “pedagógico” se asocia a menudo a la enseñanza infantil. Algunos autores proponen el uso de *traducción didáctica*, de sentido más amplio. No obstante, en este trabajo se mantiene la expresión original por su uso extendido en la bibliografía especializada.

Consideramos las perspectivas de otros investigadores, quienes ven la traducción no como un fin en sí mismo, sino como un recurso que mejora los conocimientos lingüísticos de una lengua. De acuerdo con Christiane Nord (1991, 140), la traducción sirve para evaluar la comprensión lectora o para adquirir habilidades lingüísticas en una lengua extranjera. Rosario Hernández (1996) opina que la lengua materna no es un obstáculo como ven algunos profesores, sino un instrumento que puede facilitar el aprendizaje de una segunda lengua.

Por su parte, Hurtado Albir (2001, 55) destaca que el objetivo de la traducción pedagógica “es esencialmente un perfeccionamiento lingüístico”. De manera similar, Vermes (2010, 83) piensa que TP constituye un tipo de traducción instrumental en la que el texto traducido es una herramienta que se utiliza para mejorar el nivel de la lengua extranjera del aprendiente. De este modo, la traducción sirve como medio para practicar y evaluar el nivel lingüístico y desarrollar habilidades comunicativas del aprendiente.

Considerando que es práctica, la TP se alinea con las directrices y recomendaciones del MCER en cuanto a la mediación interlingüística. Este documento reconoce el empleo de la traducción como actividad de mediación interlingüística muy recomendada en el aula de lenguas extranjeras. El MCER destaca la relevancia de las estrategias de mediación, incluida la traducción, como instrumentos claves para desarrollar habilidades lingüísticas y de comprensión en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. (MCER, 2020, 116- 117).

Es de saber que el uso de la TP ha suscitado tanto apoyo como oposición en el campo de la enseñanza de lenguas. Los defensores la consideran como un potencial para facilitar el aprendizaje de idiomas extranjeros, mientras que los detractores la perciben como un enfoque inútil. Siguiendo el trabajo de Lucía Pintado Gutiérrez (2012), mostramos, a continuación, una síntesis de los principales argumentos a favor y en contra del uso de TP en el aula de idiomas extranjeros:

Entre los argumentos que respaldan el uso de la traducción pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras, destaca su valor como herramienta útil en el aula que favorece la comunicación interlingüística, entendida también como un acto comunicativo en sí mismo. Esta práctica permite establecer relaciones entre forma y significado, lo que ayuda a desarrollar una conciencia de interlengua en el estudiante. Además, ofrece una actividad contrastiva que enriquece el aprendizaje al exigir precisión, atención al detalle y una reflexión profunda sobre el funcionamiento de ambas lenguas. La traducción también proporciona nuevas experiencias de aprendizaje, fomenta la comprensión de la lengua materna y de la cultura propia, y promueve una toma de conciencia lingüística durante el proceso de adquisición. Lejos de ser una técnica aislada, se considera un recurso más dentro del enfoque comunicativo y una posibilidad válida dentro del conjunto de herramientas didácticas para la enseñanza de lenguas extranjeras.

No obstante, la traducción pedagógica también ha sido objeto de críticas desde ciertos enfoques metodológicos. En primer lugar, se ha cuestionado su valor comunicativo, al considerar que no constituye un acto de comunicación auténtico. Además, se la ha tachado de ser un método

La traducción como herramienta pedagógica en el aula del español para estudiantes marroquíes antinatural y poco provechoso para el aula, ya que requiere un nivel de competencia que muchos alumnos aún no han alcanzado. Algunos docentes la perciben como una actividad aburrida, poco estimulante y centrada excesivamente en la forma, lo que puede dar lugar a una idea errónea de equivalencia entre lenguas. También se le atribuye una tendencia a reproducir esquemas del antiguo método gramática-traducción, lo que contradice las dinámicas de adquisición de la lengua materna y puede fomentar una excesiva dependencia de la L1. Finalmente, se argumenta que este tipo de ejercicios puede entorpecer la fluidez en la lengua meta, al centrarse más en el proceso de traducción que en la comunicación, desviándose así de los objetivos principales de la enseñanza de idiomas.

En definitiva, los argumentos presentados muestran que el uso de la traducción pedagógica en el aula de lenguas extranjeras genera opiniones distintas. Su eficacia depende en gran medida del enfoque con que se aplique, del interés y nivel del alumnado y de los objetivos didácticos que se persigan.

A pesar de la relevancia de este tema en la enseñanza de ELE para estudiantes marroquíes, hemos observado una notable escasez de estudios sobre el uso de la traducción en el ámbito educativo marroquí. Tras realizar una búsqueda exhaustiva, hemos hallado pocos estudios académicos que abordaron este tema, como el de Nadia Baline (2020). En su estudio sobre la traducción como herramienta pedagógica en la enseñanza de ELE, la autora subraya la relevancia de la traducción como recurso complementario en la enseñanza del español, especialmente en contextos donde los alumnos tienen una lengua materna distinta a la lengua que aprenden. Se pone de relieve también la importancia de integrar la traducción de manera efectiva para mejorar un conjunto de destrezas lingüísticas y culturales en la lengua extranjera.

El trabajo de Halima Addi (2020) arroja luz sobre el valor de la TP como herramienta de apoyo y reflexión, permitiendo a los estudiantes marroquíes comprender y corregir sus errores, y facilitando la adquisición de competencias lingüísticas y sociolingüísticas.

En su artículo titulado “la traducción pedagógica en clase de español de negocios: el caso de las colocaciones” Zineb Sehaqui y Mohammed Boughaba (2022) resaltan el papel de la TP como un instrumento valioso en las clases de español de negocios para alumnos marroquíes, siempre que se utilice como un complemento y de manera adecuada en el proceso educativo.

MARCO METODOLÓGICO

Para abordar los objetivos que nos hemos fijado en esta contribución, hemos utilizado un enfoque cuantitativo que consiste en la aplicación de cuestionarios a los participantes con el fin de sacar conclusiones generales sobre sus percepciones y experiencias (Bryman & Bell, 2011). Esta técnica de investigación utiliza la recopilación de datos numéricos para analizar patrones y examinar hipótesis. El enfoque busca minimizar la subjetividad mediante el uso de instrumentos estandarizados que permiten una sistematización y análisis cuantificable de los datos.

Hemos utilizado los cuestionarios para la recopilación de datos y nos hemos basado también en nuestras observaciones en el aula como profesora de español en la Escuela Nacional de Comercio y Gestión de Casablanca (ENCGC). El cuestionario de la encuesta contenía preguntas cerradas y abiertas que nos ayudaron a obtener una comprensión más profunda de las opiniones y experiencias de los encuestados acerca de la integración y el uso de la TP.

El hecho de formar parte del profesorado de la escuela nos permitió aplicar el instrumento en un ambiente de confianza y cercanía, durante el horario habitual de clase. Se garantizó el anonimato de las respuestas y se obtuvo el consentimiento informado de los participantes, respetando los principios éticos de la investigación en el ámbito educativo

a. Participantes

El estudio se llevó a cabo en las aulas de la ENCGC con una muestra de 117 estudiantes de español como lengua extranjera, pertenecientes a los niveles A2 y B1. Se trata de alumnos de las ramas de gestión y comercio, cuya edad oscila entre los 21 y los 23 años. El 91 % de los

participantes son de nacionalidad marroquí y su lengua materna es el árabe dialectal marroquí, mientras que el 9 % restante proviene de países del África subsahariana.

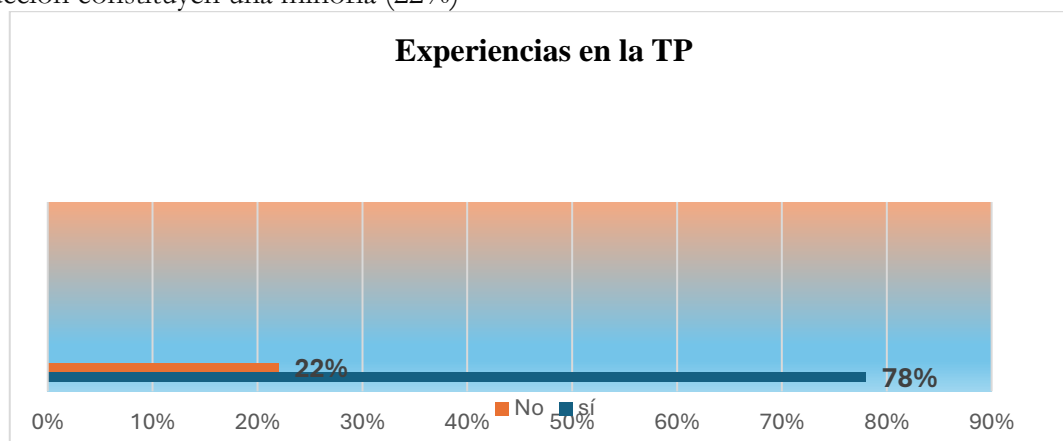
La mayoría de estos estudiantes manifiestan un interés por profundizar sus conocimientos de español con el objetivo de mejorar sus competencias lingüísticas y acceder a mejores oportunidades profesionales. Para la recolección de datos, se utilizó un cuestionario estructurado que incluía preguntas relacionadas con su experiencia en traducción, sus percepciones y preferencias, el componente cultural y contextual de sus aprendizajes, así como el uso de la lengua materna en el aula. A continuación, se presentan los resultados obtenidos junto con su correspondiente análisis.

b. Resultados y análisis de los datos

La encuesta se diseñó, como se ha señalado anteriormente, para explorar las opiniones y experiencias de los estudiantes respecto a la utilización de la traducción como estrategia de enseñanza. A continuación, se presenta el análisis de los resultados obtenidos, destacando las percepciones de los alumnos sobre la integración de la TP en su proceso de aprendizaje del español, así como las áreas de mejora y los benéficos señalados por los encuestados. Estos hallazgos ofrecen una perspectiva útil sobre cómo la traducción puede integrarse en el currículo de ELE para mejorar el aprendizaje y la competencia comunicativa de los estudiantes marroquíes.

c. Experiencia previa en la traducción

Según los resultados obtenidos, la mayoría de los estudiantes (78%) tuvieron experiencia previa de la traducción en el aula, lo que sugiere que es una práctica común y está potencialmente integrada en los métodos de enseñanza. Los que no tuvieron experiencias en el uso de la traducción constituyen una minoría (22%).



Y respondiendo a la pregunta: *¿consideras que la traducción te ha ayudado a comprender mejor los contenidos de la clase?* casi todos los estudiantes (91%) respondieron afirmativamente. Esto refleja una aceptación muy alta de la traducción como herramienta didáctica.



A través de estos datos, se desprende que la traducción es concebida por los estudiantes como herramienta valorada en el aprendizaje de español. Esta valoración positiva indica que los

La traducción como herramienta pedagógica en el aula del español para estudiantes marroquíes
aprendientes reconocen en la traducción un recurso mediador entre la lengua materna y la lengua meta, lo que refuerza su motivación y su confianza en el aula.

d. Percepciones sobre el uso de la traducción en el aula

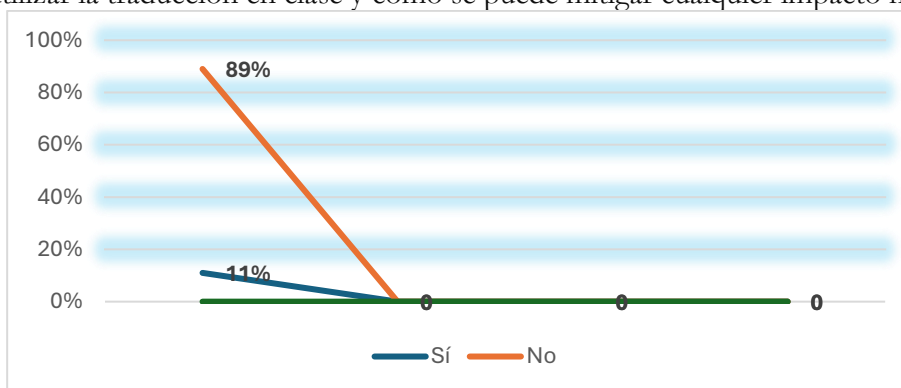
En cuanto a este aspecto, todos los encuestados (100%) consideraron que la traducción facilita su aprendizaje. Esta respuesta unánime refleja percepciones positivas de la utilidad de la traducción como recurso beneficioso. A partir de estos resultados y desde nuestra experiencia docente, los estudiantes conciben la traducción como una herramienta útil en varias situaciones del aula. Entre los usos más destacados mencionados en el cuestionario figuran la explicación de instrucciones, la corrección de errores, así como la clarificación de términos abstractos y técnicos.



La TP se percibe como una herramienta indispensable para los estudiantes principiantes, así como para aquellos que desean profundizar su comprensión del español en niveles más avanzados. Según ellos, el valor de la traducción se destaca en la aclaración de los conceptos abstractos en español, la explicación de instrucciones, la corrección de errores e incluso la promoción de intercambios interculturales.

En la misma línea, la gran mayoría de los estudiantes (89%) cree que la TP puede afectar positivamente al proceso de aprendizaje del español. Esto sugiere una percepción generalmente favorable hacia su implementación en el aula. Por otra parte, tan solo el (11%) expresaron preocupación de que la traducción pueda tener un impacto negativo en su proceso de aprendizaje. Sin embargo, es importante tener en cuenta estas preocupaciones y considerar cómo abordarlas dentro del contexto de la enseñanza de idiomas.

En términos generales, estos hallazgos sugieren que los estudiantes no perciben la traducción como un obstáculo para su aprendizaje, sino más bien como herramienta beneficiosa. Mientras que las preocupaciones expresadas por una minoría indican la necesidad de una reflexión cuidadosa sobre cómo utilizar la traducción en clase y cómo se puede mitigar cualquier impacto negativo.

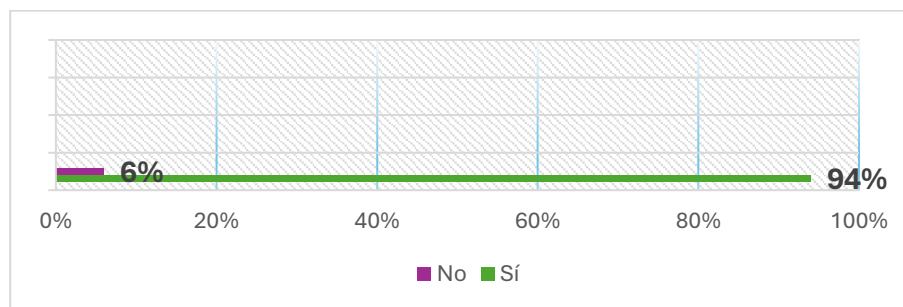


Dada la valoración positiva de los estudiantes hacia la TP, es recomendable que los profesores continúen utilizándola de manera sistemática en sus clases con el fin de aclarar conceptos, enriquecer el vocabulario y, en general, fomentar la comprensión del español.

e. Preferencias de los estudiantes respecto a la traducción

En lo que atañe a las preferencias de los alumnos, un gran porcentaje de los encuestados (94%) expresó su deseo de promover más el uso de la TP en las clases. Esta elección indica una clara

preferencia por la integración y promoción activa de la traducción. Por otro lado, solo un pequeño grupo de estudiantes (6%) indicaron su deseo de no promover su integración. Si bien esta minoría es significativa, la amplia mayoría muestra un fuerte apoyo hacia el aumento de utilizar dicha herramienta.



Los hallazgos de esta pregunta permiten conocer las preferencias y percepciones de los alumnos respecto al uso de la traducción en el aula. Si bien estas opiniones no constituyen por sí mismas una evidencia científica de eficacia, sí ofrecen indicios relevantes sobre cómo los estudiantes viven su proceso de aprendizaje. En el marco de una enseñanza centrada en el estudiante, atender a estas percepciones puede contribuir a diseñar propuestas didácticas más contextualizadas y motivadoras. Sin embargo, es indispensable contrastar dichas percepciones con estudios basados en evidencia empírica que evalúen el impacto real de la traducción en la adquisición de competencias lingüísticas.

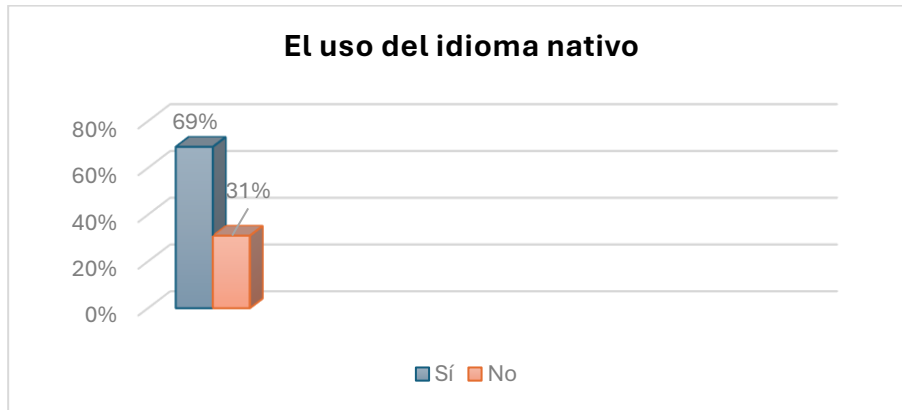
En cuanto a la pregunta *¿qué tipo de actividades de traducción prefieres realizar en clase?* Los estudiantes seleccionaron sus respuestas a partir de una lista de opciones predefinidas proporcionadas en el cuestionario. Entre las actividades más elegidas destacan: la traducción oral y escrita, la lectura de textos, la realización de ejercicios escritos, la participación en juegos y la utilización de clips de video en español para elaborar subtítulos. Esta variedad de actividades propuestas refleja la amplitud de enfoques que los estudiantes están dispuestos a explorar para mejorar sus habilidades de traducción. Realizando todas estas actividades, los estudiantes podrán contrastar su lengua materna con la que están aprendiendo y así superar las interferencias, ya que la TP constituye un medio eficaz para la lucha contra las interferencias (De Arriba García, 1996, 281).

f. Culturalidad y contexto



En relación con la cultura, la mayor parte de los encuestados (71%) consideró indispensable recurrir a la traducción para entender mejor las diferencias culturales entre su país y los países de habla hispana. Esto demuestra que ellos valoran la TP porque facilita la comprensión intercultural e indica, al mismo tiempo, una conciencia de la influencia que tiene la lengua en la comprensión y apreciación de la diversidad cultural.

g. Uso de la lengua materna



Con respecto al uso de la lengua materna en su clase, el 69% de los aprendientes experimentaron dificultades al traducir conceptos o expresiones del español a su lengua materna. Estas dificultades fueron mencionadas principalmente en relación con términos abstractos, expresiones idiomáticas y estructuras gramaticales complejas.

Desde mi experiencia docente con estos alumnos puedo confirmar que el francés tiene realmente una gran influencia en sus producciones lingüísticas tanto escritas como orales. Ellos adoptan el francés como lengua de paso porque lo consideran más cercano al español, y les facilita la adquisición de contenidos gramaticales y semánticos. Esto puede hacer que la traducción del español al francés y viceversa sea más intuitiva y accesible para ellos (El khaymy, 2017, 48).

h. Ventajas y desafíos de TP

Del análisis de los cuestionarios se desprende que la mayoría de los alumnos percibe la traducción pedagógica como una herramienta que tiene numerosos beneficios. Sus respuestas reflejan que la traducción les ayuda a entender mejor los contenidos, especialmente en lo que respecta al léxico y a los conceptos abstractos. Algunos estudiantes afirman que *“traducir me permite entender más rápido las palabras nuevas”* o *“con la traducción me doy cuenta de las diferencias entre el español y mi lengua”*.

Otros destacan el valor de la traducción en el ámbito cultural, señalando que *“traducir nos ayuda a conocer mejor las costumbres y la cultura hispánicas”*. Del mismo modo, varios encuestados consideran que la traducción les proporciona seguridad a la hora de expresarse, como se observa en comentarios como *“cuando traduzco sé lo que digo y no tengo miedo de equivocarme”*. De esta manera, esta práctica aumenta la motivación y el esfuerzo de los alumnos para trabajar con mayor calidad y mejorar su capacidad comunicativa.

A pesar de las positivas funciones que puede cumplir la TP en el aula de ELE, debemos ser muy conscientes de sus limitaciones. En opinión de los alumnos, el uso frecuente de la traducción puede limitar su comunicación y llevarlos a una dependencia excesiva de la misma, impidiendo el desarrollo de un pensamiento más natural en el idioma objetivo.

DISCUSION

Los resultados obtenidos en este trabajo reflejan una percepción mayoritariamente positiva por parte del alumnado respecto al uso de la traducción como herramienta pedagógica en el aula de ELE. En particular, se reconoce su utilidad en la aclaración de conceptos abstractos, en la comprensión de instrucciones y en la resolución de dudas léxicas y gramaticales. Estas percepciones, recogidas mediante ítems específicos del cuestionario, confirman que la traducción no solo cumple una función de apoyo lingüístico, sino también de mediación cognitiva.

Estos hallazgos están en consonancia con lo señalado por Pegenaute (1996, 117), quien sostiene que *“la traducción de L2 a L1 parece ser útil para clarificar algunos conceptos de índole abstracta, palabras gramaticales, conectores y expresiones idiomáticas cuyo significado no se puede deducir del contexto”*. Del mismo modo, Hurtado Albir (1999) y Colina (2002) defienden el valor

didáctico de la traducción en la enseñanza de lenguas, especialmente cuando se aplica con fines concretos y en contextos bien definidos.

Además del plano lingüístico, los resultados revelan que el alumnado atribuye a la traducción un papel clave en la comprensión de las diferencias culturales entre su país y los países hispanohablantes. Esta función mediadora, más allá del mero aprendizaje de vocabulario, pone de relieve el valor intercultural de la traducción pedagógica. Como señala Leonardi (2010, 22), los ejercicios de traducción pueden responder a fines tanto lingüísticos como culturales, lo que se confirma en este estudio a través de las percepciones del alumnado marroquí. En contextos plurilingües como el marroquí, donde los referentes culturales del mundo hispano pueden resultar poco familiares, la traducción actúa como una herramienta de acceso al conocimiento cultural y como puente para el entendimiento intercultural.

Por ello, sería útil alentar a los estudiantes a explorar y comparar las diferencias culturales a través de la traducción de textos, canciones u otros materiales auténticos que reflejen la diversidad cultural de los países de habla hispana.

El hecho de que una parte considerable del alumnado haya señalado dificultades al traducir del español a su lengua materna pone de relieve la complejidad del proceso de traducción en contextos plurilingües. En este marco, las dificultades de traducción no pueden explicarse únicamente en términos de equivalencias léxicas, sino también en función del repertorio lingüístico individual, de los niveles de alfabetización en dichas lenguas y de los contactos interlingüísticos previos. Este aspecto refuerza la necesidad de diseñar actividades de traducción pedagógica que reconozcan y valoren la diversidad lingüística del alumnado, evitando generalizaciones y atendiendo a las particularidades de cada contexto.

Asimismo, los resultados obtenidos coinciden con investigaciones previas que defienden las ventajas de la traducción pedagógica como recurso facilitador del aprendizaje (Pintado Gutiérrez, 2012; Carreres, 2014). Las opiniones de los estudiantes de este estudio evidencian que la TP favorece la comprensión léxica, promueve la reflexión metalingüística y contribuye al desarrollo de la competencia intercultural. A pesar de las reservas que algunos autores plantean sobre un posible uso excesivo de la lengua materna, los datos analizados muestran un aprovechamiento positivo de la traducción como apoyo puntual y estratégico dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Para capitalizar los beneficios de la TP, debe integrarse en la clase con otras metodologías y evitar que se imponga como el único método en la enseñanza de lenguas extranjeras. Siguiendo la perspectiva de Pintado Gutiérrez (2012), la TP debe tener un valor complementario y, en ningún caso, sustituir a otros medios o estrategias.

Este trabajo contribuye a la reflexión sobre el papel real de la traducción en el aula de ELE, más allá de las posturas metodológicas tradicionales que la han rechazado por considerarla una interferencia. Los datos obtenidos invitan a replantear su lugar dentro del currículo de enseñanza, especialmente en niveles iniciales e intermedios, donde el andamiaje lingüístico y cultural resulta esencial.

En definitiva, esta investigación aporta evidencia basada en datos sobre los beneficios didácticos de la traducción en la enseñanza del ELE en el contexto marroquí. A la luz de los resultados obtenidos, se propone considerar la traducción como una estrategia pedagógica válida y contextualizada, capaz de facilitar el aprendizaje lingüístico, fomentar la conciencia cultural y enriquecer el proceso formativo de los estudiantes.

Sin embargo, hemos de señalar que estudio presenta también limitaciones. En primer lugar, los datos se han recogido en un contexto específico y con un número reducido de participantes, lo cual limita la generalización de los resultados. En segundo lugar, el enfoque adoptado ha sido eminentemente cuantitativo, por lo que futuras investigaciones podrían incorporar metodologías cualitativas (entrevistas, grupos focales, observación en el aula) que permitan profundizar en las experiencias del alumnado y del profesorado respecto al uso de la traducción. También sería relevante estudiar el impacto de la traducción pedagógica en la adquisición de competencias discursivas e interculturales.

CONCLUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos, podemos afirmar que la TP es percibida positivamente por los estudiantes como un recurso metodológico complementario en la enseñanza del español. Sin embargo, desde una perspectiva científica, es importante matizar que estas percepciones no pueden considerarse prueba suficiente de la eficacia del método. Para confirmar su validez empírica sería necesario contrastar estas opiniones con datos objetivos sobre el rendimiento lingüístico de los estudiantes. Por tanto, la TP podría constituir una herramienta metodológica útil si se emplea de forma estratégica y combinada con otras técnicas didácticas, siempre considerando un enfoque equilibrado que favorezca el aprendizaje efectivo y evite una dependencia excesiva de la lengua materna. No debe ser meramente un recurso para evitar explicar los conceptos en español, sino que su uso debe dirigirse a profundizar la comprensión de las sutilezas y complejidades de la lengua, así como estimular a los estudiantes a reflexionar sobre las divergencias y convergencias entre su lengua materna o la lengua que manejan y el español. De igual modo, es importante encontrar un equilibrio entre el uso de la traducción como enfoque educativo y el fomento de los alumnos para sumergirse en el idioma que aprenden, utilizándolo de manera planificada para apoyar el aprendizaje sin que se convierta en un medio permanente.

BIBLIOGRAFÍA

- Addi, Halima. “De la interlengua a la traducción pedagógica en clase de ELE”. *Revue Linguistique et Référentiels Interculturels*, 1, (2), (2020): 41-49.
- Baline, Nadia. “La traducción como herramienta pedagógica en la enseñanza de ELE”. Actas del III Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (CELEM) del Instituto Cervantes de Argel, 2019:158-165.
- Bryman, Aalan y Emma Bell. *Business Research Methods*. 3rd Edition, Oxford: University Press, 2011.
- Consejo de Europa. *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación, volumen complementario*. Servicio de publicaciones del Consejo de Europa. Estrasburgo. www.coe.int/lang-cefr.2020 (10 de julio de 2024).
- De Arriba García, Clara. “Introducción a la traducción pedagógica”. *Lenguaje y Textos*, 8, (1996): 269-283.
- El khaymy, Asmaa. “Dificultades específicas en el aprendizaje del español de negocios: caso de la Escuela Nacional de Comercio y Gestión de Casablanca (ENCGC)”. Actas del II Congreso de Español como Lengua Extranjera del Magreb (CELEM) del Instituto Cervantes de Casablanca. 2017: 45-48.
- Hurtado Albir, Amparo. *Enseñar a traducir*. Madrid: Edelsa, 1999.
- Lavault, Elisabeth. *Fonctions de la traduction en didactique des langues*. París: Didier Érudition, 1985.
- Leonardi, Vanessa. *The Role of Pedagogical Translation in Second Language Acquisition: From Theory to Practice*. Oxford: Peter Lang, 2010.
- Nord, Christiane. *Text Analysis in Translation*. Amsterdam: Rodopi, 1991.
- Pintado Gutiérrez, Lucía. “Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación”. *Sendeban*, 23, (2012): 321-353.
- Sánchez Iglesias, Jorge Juan. “La traducción en la enseñanza de lenguas extranjeras: una aproximación polémica”. *RedELE* 10, (2009): 1-71.
- Sehaqui, Zineb y Mohammed Boughaba. “La traducción pedagógica en clase de español de negocios: el caso de las colocaciones”. *La enseñanza del léxico*, Eds. Rosa Ana Martín Vegas; Carmen Vanesa Álvarez Rosa; Vicente J. Marcet Rodríguez y Manuel Nevot Navarro. Salamanca: Ediciones Universidad, 2022: 93-108.
- Pegenaute Rodríguez, Luis. “La traducción como herramienta didáctica”. *Contextos*, 14, (1996): 107-125.
- Piñero Piñero, Gracia, Díaz Peralta, Marina, García Domínguez, María Jesús y Marrero Pulido, Vicente (2008). *Lengua, Lingüística y Traducción*. Granada: Comares.

- Rosario Hernández, María. “La traducción pedagógica en la clase de E/LE”. *Lengua y cultura en la enseñanza del español a extranjeros: actas del VII Congreso de ASELE*, Eds. María Ángela Celis Sánchez, José Ramón Heredia, 1996: 249-265.
- Richards, J.C. y Rodgers, T.C. (2003). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Vermes, Albert. “Translation in foreign language teaching: a brief overview of pros and cons”. *Eger Journal of Language Studies*, 10, (2010): 83-93.

EL DIGITAL STORYTELLING PARA DESARROLLAR HABILIDADES MULTILINGÜES Y MULTICULTURALES

Digital Storytelling to Develop Multilingual and Multicultural Skills

MARTA SANNA

Universidad Nebrija, Madrid, España

msanna@alumnos.nebrija.es

<https://orcid.org/0009-0009-6125-4139>

SILVIA TORCHIO

Istituto Balbo, Casale Monferrato, Italia

silvia.torchio@istitutobalbo.edu.it

<https://orcid.org/0009-0008-3847-0856>

Resumen: Este estudio cualitativo se basó en una experiencia didáctica que empleó el *digital storytelling*, entendido como una práctica narrativa apoyada en recursos multimodales, para fomentar habilidades multilingües y multiculturales. Diecisiete estudiantes italianos de escuela secundaria crearon relatos en español y chino, como lenguas extranjeras, sobre la experiencia migratoria. Los resultados evidenciaron una mejora en sus habilidades multilingües y una actitud más empática hacia los diferentes contextos multiculturales.

Palabras clave: *digital storytelling*, multimodalidad, lenguas extranjeras (español y chino), habilidades multilingües y multiculturales, migración.

Abstract: This qualitative study was based on a didactic experience that employed digital storytelling, understood as a narrative practice supported by multimodal resources, to foster multilingual and multicultural skills. Seventeen Italian secondary school students created digital stories in Spanish and Chinese, as foreign languages, about the migratory experience. The results showed an improvement in their multilingual skills and a more empathetic attitude toward different multicultural contexts.

Keywords: digital storytelling, multimodality, foreign languages (Spanish and Chinese), multilingual and multicultural skills, migration.

INTRODUCCIÓN

Las transformaciones tecnológicas, las crisis globales como la pandemia de Covid-19, los flujos migratorios y la formación de sociedades multilingües y multiculturales son factores que han evidenciado la necesidad de los seres humanos de narrar y compartir sus vivencias. Durante el confinamiento por Covid-19, la necesidad de relatar y compartir experiencias y emociones creció, difundiéndose ampliamente en las diferentes redes sociales. Esta narración digital permitió que las personas se reconocieran en los otros y salieran, así, de su aislamiento social. Paralelamente, a nivel educativo, las herramientas digitales se convirtieron en recursos para implementar metodologías didácticas innovadoras como el *Digital Storytelling* (DST).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo explorar los beneficios de la narración digital en el ámbito educativo, a partir de la implementación de un proyecto de DST en español y chino como lenguas extranjeras. El propósito es dar a conocer las percepciones de un grupo de estudiantes adolescentes italianos sobre la experiencia migratoria y desarrollar sus habilidades multilingües y multiculturales.

LA NARRACIÓN Y LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD EN CONTEXTOS DIGITALES Y EDUCATIVOS

Mediante la narración, el individuo construye su propio “yo” e intercala las experiencias que vive a lo largo de su existencia en una trama en continuo devenir (Bruner, *La ricerca...* 113). A través de las narraciones, los sujetos no solo comprenden el mundo que los rodea, sino que producen nuevas formas de ideas y pensamientos (Lowe 15). Este acto de narrar forma parte de la interacción social, de un determinado mundo cultural (Bruner, *La fabbrica...* 36) y constituye, sobre todo, el rasgo esencial de los individuos.

Por otro lado, Bruner (*La fabbrica...* 73) afirma que el individuo no crea solamente un único tipo de relato de sí mismo, sino una variedad de narraciones que se modifican según las situaciones que va viviendo, los recuerdos del pasado que va despertando y las esperanzas o los miedos hacia el futuro que va alimentando. Las historias forman parte de nuestra identidad (Bruner, *La fabbrica...* 98), desempeñan un rol de cohesión social y son imprescindibles para la vida humana (Gottschall 153). De hecho, Moraes Gonçalves sostiene que la vida misma es como una “*grande narrativa, constituída de inúmeras outras narrativas, paralelas, complementares, em constante diálogo*” (16).

En consecuencia, las narraciones contribuyen a cultivar la identidad personal (Ohler 3), activan procesos emocionales y reflexivos (De Rossi 21), facilitan la comprensión de eventos muy complejos (De Rossi 17) y, al mismo tiempo, fortalecen las interacciones con la realidad externa (Mittiga 312). En tal sentido, Ribeiro (72) sostiene que el *storytelling* es clave en la comprensión de uno mismo y del mundo, ya que la forma en que una persona construye y narra su propia experiencia termina configurando su autopercepción. En definitiva, las historias conectan a las personas con su “yo” interior, con los demás y con la sociedad, ya que permiten crear vínculos y memorias compartidas (Smorti 180).

a. Narraciones digitales en ámbito educativo e intercultural

La narración digital combina la antigua práctica de contar relatos con el uso de los nuevos medios digitales y audiovisuales, engendrando, de esta manera, un paisaje comunicacional diversificado que, a través de una configuración multimodal hecha de música, canciones, voces, dibujos, fotografías y vídeos, crea una historia persuasiva y emocional (Jewitt 246; Castañeda 45). Conviene remarcar que la variedad de modos de comunicar y narrar ha producido un impacto significativo en las costumbres de las nuevas generaciones y en las modalidades que eligen para comunicar, para crear su identidad y para entablar nuevas relaciones con el entorno que les rodea (Morduchowicz 13).

En el ámbito educativo, Gregori-Signes (247) considera que el relato digital constituye un medio especialmente adecuado para promover un enfoque socioeducativo en el proceso de enseñanza y para desarrollar una conciencia crítica a la hora de relacionarse con el mundo exterior.

En la misma línea, Darwin y Norton (61) consideran el *digital storytelling* como una herramienta poderosa con la cual los estudiantes pueden narrar y compartir sus experiencias personales, dar voz a sus historias migratorias y afirmar su identidad. Asimismo, según los autores, el uso de la lengua materna en las narrativas digitales contribuye a conectar el entorno familiar con el mundo escolar, favoreciendo una visión más amplia del concepto de alfabetización. De hecho, para Calvi (124) la experiencia migratoria conlleva la construcción de una nueva identidad lingüística y fomenta la percepción de nuevas identidades. En esta misma línea, Buttazzi sostiene que dichas experiencias dan “lugar a repertorios lingüísticos, esquemas culturales, recuerdos autobiográficos y niveles de emocionalidad vivencial diferentes en los respectivos idiomas” (151). Así, con el *digital storytelling* las narraciones personales trascienden de la dimensión privada para abrirse al intercambio con el mundo fluido de lo digital promoviendo un rol activo, participativo y reflexivo del sujeto durante las diferentes fases de producción (Campion 107).

En algunos casos, los espacios de narración digital y *transmedia* permiten a los miembros de ciertas minorías étnicas ofrecer una nueva imagen de sí mismos, negociar su identidad, amplificar sus voces y dejar de ocupar una posición marginal (Ramasubramanian 333). El *digital storytelling*, afirma Pezzot (223), representa el medio para contarse a sí mismos y a los demás, identificar semejanzas y diferencias entre culturas, y construir relaciones interculturales positivas. Los individuos a través de las narraciones no solo activan un proceso de toma de conciencia de sí mismos y de la propia identidad, sino que entran en relación con los demás. En la narración solemos hablar del “otro”, lo representamos y lo construimos según una imagen que resulta siempre congruente con lo que somos (Melucci 127). En el intento de establecer una relación con la alteridad, el DST se revela como el instrumento didáctico que facilita el contacto entre grupos, reduce los prejuicios y fortalece el respeto y la tolerancia hacia la multiculturalidad (Chongruksa et al. 282). Igualmente, promueve el descubrimiento de los trasfondos culturales de cada grupo étnico, desarrollando una actitud más consciente (Chongruksa et al. 283).

De hecho, a través de las historias se crea empatía, se madura una actitud reflexiva hacia el mundo circunstante, se educa en la comprensión del “otro”. En esta línea, Pezzot (223) resalta los beneficios del DST como medio para descubrir los aspectos que caracterizan las culturas. Desde esta perspectiva, Joe Lambert y Dana Atchley, fundadores del *Center for Digital Storytelling*¹, consideraron el DST como la herramienta más eficaz para reforzar los vínculos y los diálogos sociales en las comunidades culturalmente fragmentadas y sumidas en contextos extranjeros: *From the beginning, immigrant and refugee voice was seen as a vital area of development for our work, because the family- and community- centered format was easily adapted to the ways in which immigrants process the rupture between their former and current lives* (Lambert 148).

Así, el DST, gracias a la riqueza de sus recursos multimodales, ofrece un espacio para dar voz a las historias individuales de la multitud de personas que, al dejar su tierra, se encuentran inmersas en entornos ajenos y en la necesidad de construir un diálogo con otras culturas.

b. Multialfabetización en contextos multimodales y multiculturales

El término “*multiliteracies*”, “multialfabetizaciones”, fue acuñado en 1996 por un grupo de investigadores, el New London Group (NLG). El propósito consistió en desarrollar un enfoque pedagógico que respondiera a la variedad de los nuevos canales de comunicación, a las necesidades del mercado global y a la diversidad lingüística y cultural generada por los procesos migratorios (New London Group 62; Kalantzis y Cope, 197; Mills 104). El NLG propuso una pedagogía basada en un aprendizaje abierto al pluralismo y utilizó el concepto de diseño, “*design*”, para referirse al proceso activo de construcción de significado basado en tres principios: Diseños disponibles, Diseño y Rediseñado. En este proceso, los aprendices transforman su conocimiento en nuevas representaciones de la realidad mediante la reconfiguración de recursos existentes (The New London Group 76). Cope y Kalantzis (184) reformularon los conceptos del NLG y definieron cuatro procesos de conocimiento: experimentar, conceptualizar, analizar y aplicar. Esto significa que, a partir de la experiencia de lo conocido, los aprendices reflexionan sobre lo vivido,

¹<https://www.storycenter.org/history>

mientras que, al enfrentarse a lo desconocido, observan y recopilan información (Cope y Kalantzis 185; Kalantzis, Cope y Zapata 65). En la “conceptualización”, los estudiantes participan activamente y en la fase de “análisis” desarrollan razonamientos, inferencias y deducciones para establecer relaciones de causa-efecto (Cope y Kalantzis 186). Finalmente, en la “aplicación”, trasladan el conocimiento al mundo real, generando acciones novedosas y creativas (Kalantzis, Cope y Zapata 72). El aprendizaje, a través de estos procesos, permite a los alumnos apropiarse de la información y expresar su identidad. Así, el individuo construye y reinterpreta significados mediante una actitud flexible y colaborativa con el mundo (Cope y Kalantzis 174).

Rivoltella, inspirándose en esta pedagogía, elaboró el Método de los Episodios de Aprendizaje Situado (EAS) caracterizado por tres momentos clave: 1) el momento preparatorio es la fase en la que se construye la experiencia que los aprendices vivirán a lo largo de las acciones didácticas para crear aprendizaje; 2) el momento operacional activa los conocimientos adquiridos en la fase anterior e impulsa la movilización de las competencias desarrolladas, lo que permite la transformación de las formas culturales a través de múltiples lenguajes y medios; 3) el momento reestructurado fomenta la reflexión metacognitiva mediante el análisis, los comentarios, las reflexiones sobre el resultado del producto digital elaborado. El proceso de transformación, subraya el autor, no se limita solamente a la creación de productos multimodales, sino que modifica una parte de nosotros mismos, cambia la relación con lo nuevo y reduce las interpretaciones erróneas del mundo circundante.

Esta dimensión transformadora está estrechamente vinculada con la multimodalidad y la multiculturalidad, ya que el producto multimodal, con su variedad expresiva, actúa como vehículo para el desarrollo identitario, la promoción de una actitud inclusiva hacia las minorías culturales y la apertura intercultural (Baéz-Bargellini y Meneses-Arévalo 6). Por tanto, la multimodalidad brinda la oportunidad de expresar y narrar, bajo una perspectiva muy personal, la propia identidad cultural, y tiende puentes en los contextos multiculturales.

c. El DST en la enseñanza de la lengua extranjera

En la enseñanza de las lenguas extranjeras, las narraciones digitales permiten explorar las diferentes identidades culturales, promueven el respeto hacia la diversidad (Chongruksa et al. 282) y, además, impulsan el desarrollo de una conciencia intercultural necesaria para entender tanto la cultura de la lengua meta como la del propio entorno (Baker 65; Serpil 198).

El DST tiene un impacto positivo también en las habilidades narrativas y en la redacción de textos escritos en lengua extranjera. En este sentido, Balaman (202) exploró el impacto del DST como metodología integrada en las clases de inglés como lengua extranjera con el objetivo de mejorar las competencias lingüísticas y la comunicación escrita de los estudiantes. El estudio involucró a 43 estudiantes de la Universidad Cumhuriyet de Turquía y se llevó a cabo con dos grupos: uno experimental y otro de control. Los datos mostraron que el grupo experimental alcanzó resultados superiores después de haber realizado actividades de DST.

Incluso durante el confinamiento por Covid-19 se impulsó, en algunos centros educativos, la implementación de estrategias didácticas innovadoras, como el uso del DST. A partir de la educación primaria, los relatos digitales sirvieron para promover la formación de entornos digitales colaborativos a distancia (Alonso-Campuzano et al. 1620), facilitar la comprensión de los eventos inesperados de la vida, explorar los estados de ánimo del alumnado mediante la creación de textos narrativos y el uso de las herramientas tecnológicas (Pinnelli, Fiorucci y De Stradis 36). Al mismo tiempo, los docentes integraron los relatos digitales como estrategia pedagógica para favorecer el desarrollo de un lenguaje expresivo (Jaca 1) y creativo (Marais 180).

METODOLOGÍA

En este artículo se presenta un proyecto de DST diseñado con el objetivo de responder a las siguientes preguntas de investigación:

1. ¿Cómo perciben los alumnos la experiencia migratoria?

2. ¿Cómo influye el DST en el desarrollo de las competencias multilingües y multiculturales?

a. Informantes

La investigación se realizó en una escuela secundaria pública italiana, el Instituto “Cesare Balbo” de la ciudad de Casale Monferrato (Alessandria) y se desarrolló durante el año escolar 2022/23, desde febrero hasta principios de junio. La realización de la investigación contó con un grupo entero de 17 participantes (14 chicas y 3 chicos) de segundo año de bachillerato en lenguas, con edades comprendidas entre 15 y 16 años. Los alumnos estudiaban español como segunda lengua extranjera y chino como tercera lengua extranjera. Las pruebas didácticas realizadas al inicio del curso evidenciaron un nivel A2 en español y un nivel A1/A2 en chino, con un léxico muy limitado, interferencias con la lengua materna (especialmente en español) y dificultades en la expresión tanto oral como escrita en ambas lenguas.

b. Instrumentos para la recogida de datos

Todos los estudiantes dieron su consentimiento informado para participar en la investigación y permitir el uso académico de los materiales generados. Se garantizó la confidencialidad de sus datos personales y la protección de su identidad mediante la asignación de un código numérico de las respuestas y producciones recogidas. Los instrumentos y las técnicas de investigación empleados para la obtención y recogida de datos fueron de elaboración propia. A lo largo de las distintas fases del trabajo, se utilizaron diferentes medios que describimos a continuación:

1. Formularios en línea: (fase de diagnóstico) se elaboraron tres cuestionarios con preguntas de selección múltiple y de respuesta breve, orientados a conocer la experiencia didáctica durante el confinamiento, la experiencia migratoria personal o familiar del alumnado, el uso de recursos multimodales en los procesos de escritura y lectura de los escolares, tanto en el ámbito educativo como en el personal. Se incluyeron preguntas representativas como: “¿Los miembros de tu familia son originarios de la misma zona en la que vives ahora (tus padres y abuelos)?”, “Durante la educación a distancia, ¿cuáles de estas habilidades lingüísticas desarrollaste mayormente en las lenguas extranjeras que estudiaste?”, “Sueles usar emojis o cualquier tipo de imagen visual en lugar de las palabras para: a) expresar emociones positivas, b) expresar emociones negativas, c) expresar todo tipo de emociones, d) expresar ideas, pensamientos o dudas, e) explicar mejor mi mensaje, f) ser creativo/a y gracioso/a?” (ejemplo de pregunta de selección múltiple).

2. Relatos multilingües en chino y español: la instrucción planteaba la creación de una historia que narrara el viaje migratorio de una persona china hacia España. Para ello, las docentes formaron cinco grupos de estudiantes. Cada grupo redactó un borrador inicial en italiano, estructurado en introducción, desarrollo y conclusión, y distribuyó las diferentes secciones narrativas entre los miembros del grupo. El español se empleó como lengua principal para la narración y el chino para los diálogos y monólogos interiores (la elección se debió al nivel de competencia lingüística en los dos idiomas). El trabajo de traducción se llevó a cabo durante las horas de clase, utilizando diccionarios y recursos digitales supervisados, con el objetivo de fomentar el aprendizaje lingüístico y evitar el uso impropio de traductores automáticos que pudiera limitar el desarrollo de sus competencias.

3. Producción de vídeos narrativos multimodales: los relatos escritos fueron convertidos en vídeos narrativos multimodales. Se les dio la oportunidad de integrar diversos recursos expresivos como imágenes, dibujos, fotografías, clips de vídeo, efectos sonoros y grabaciones de voz. No se estableció un límite de duración para la producción del vídeo, ya que se prefirió conceder libertad creativa a los alumnos. Cada miembro del grupo asumió la narración de una parte del relato, promoviendo así la participación equitativa y el trabajo colaborativo.

4. Formulario para la metacognición y grabaciones de autoevaluación final: en la fase intermedia de las actividades de escritura colaborativa, las docentes crearon un formulario para fomentar la actitud metacognitiva del alumnado y supervisar su nivel de implicación. Al finalizar la tarea, los estudiantes reflexionaron en formato vídeo sobre su proceso de aprendizaje, expresaron su grado de satisfacción, identificaron las dificultades encontradas y valoraron las competencias adquiridas. Para guiar la actitud reflexiva, se propusieron preguntas como: “En el trabajo de equipo, ¿de qué

El Digital Storytelling para desarrollar habilidades multilingües y multiculturales manera has contribuido positivamente?”, “¿Qué has aprendido del trabajo de traducción?”, “¿Qué conocías sobre la inmigración china en España y qué has descubierto a lo largo del proyecto?”.

Para facilitar la distribución de los formularios, la entrega de materiales y la comunicación continua con los estudiantes, se habilitó un entorno digital a través de *Google Classroom*.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación incluyó cuatro fases: a) diagnóstico; b) diseño del proyecto; c) implementación del DST y d) metacognición y autoevaluación de la experiencia por parte de los aprendices.

a. Diagnóstico

Para poder averiguar el contexto de pertenencia de los estudiantes, delinear con más exactitud los perfiles y definir las necesidades educativas se elaboraron tres formularios en línea:

Formulario A: las respuestas revelaron que, durante las clases a distancia en el periodo pandémico, se incrementó significativamente el uso de herramientas digitales. El 70% del alumnado afirmó haber desarrollado más la producción oral y el 58,8% de los alumnos consideró tener carencias lingüísticas en la producción escrita. Por último, el 41,2% declaró no haber realizado actividades colaborativas durante las clases en línea.

Formulario B: recabó datos sobre la experiencia migratoria familiar de los participantes. El 92,9% de los estudiantes nació en la misma zona en la que residen actualmente. Fueron los abuelos, en particular las abuelas paternas (78,6%), quienes emprendieron el proceso de migración interna, debido a la falta de trabajo (50%). A pesar de ciertos prejuicios en el lugar de destino (37,5%), más de la mitad logró integrarse en el nuevo entorno (57,1%).

Formulario C: sirvió para dar a conocer los hábitos de escritura y lectura multimodales de los participantes. El 75% de los alumnos consideró la escritura como una manera de expresar su mundo interior y reflexionar sobre las experiencias humanas más universales. El 50% reveló que en su comunicación diaria prefiere combinar el texto escrito con fotos (50%) o música (37,5%). Al mismo tiempo, buena parte de los estudiantes afirmó que emplea los *emojis* o cualquier tipo de imagen visual para expresar emociones. Por último, el 43,8% indicó que combina de manera casual las palabras con imágenes o elementos sonoros (música, canciones, etc.), y principalmente le interesa que su mensaje resulte divertido y gracioso.

b. Diseño del proyecto

La experiencia didáctica se elaboró teniendo en cuenta los lineamientos curriculares establecidos por el MIM, el Ministerio Italiano de Educación, que incluye no solo el estudio de la lengua extranjera, sino también el conocimiento de los textos literarios y de los aspectos socioculturales. Asimismo, con la ley italiana 92 del 20 de agosto de 2019 se introdujo, en los diferentes ciclos de instrucción, la enseñanza de contenidos curriculares transversales de *educación cívica* con el fin de fomentar una ciudadanía más responsable. Los objetivos que guiaron la acción didáctica fueron:

1) Objetivo general:

- Conocer la percepción de la experiencia migratoria en un grupo de estudiantes adolescentes italianos tras la implementación de un DST.

2) Objetivos específicos:

- Mejorar las habilidades lingüísticas;
- Promover una actitud empática en el alumnado;
- Desarrollar una actitud intercultural;
- Incentivar el proceso metacognitivo y la autoevaluación en el alumnado.

c. Implementación

Para la realización de las actividades didácticas, se diseñó un plan de trabajo estructurado en tres fases, como el modelo EAS propuesto por Rivoltella (52).

1. En el momento preparatorio, las actividades se orientaron a brindar estímulos significativos, conceptualizar experiencias y reflexionar desde una perspectiva intercultural. En las clases de Lengua y Cultura Española, el alumnado abordó el tema migratorio y la expresión emocional a través del libro ilustrado *Emigrantes* de Shaun Tan (2014). También se utilizaron vídeos de *Youtube*¹ con testimonios de españoles en China que permitieron trabajar las diferencias culturales entre ambos países, mejorar la comprensión auditiva mediante preguntas y ampliar el vocabulario. Además, los estudiantes analizaron la estructura narrativa siguiendo las fases propuestas por Vogler² e interpretaron contenidos audiovisuales para la integración de diferentes lenguajes. En Lengua y Cultura China se presentaron historias reales de inmigrantes chinos en Italia, se discutieron los principales rasgos de la migración china en Europa y se exploró la expresión emocional en lengua china. Para reflexionar sobre estereotipos, se mostraron algunos dibujos del ensayo gráfico de Quan Zhou Wu³. Este enfoque se enriqueció con una visita didáctica al barrio chino de Milán, concebida como espacio de observación cultural y reflexión compartida. Además, el alumnado pudo recoger su propio material sacando fotografías que, posteriormente, fueron utilizadas en las producciones narrativas y multimodales. En ambas lenguas, las docentes guiaron las actividades propedéuticas, establecieron los objetivos de aprendizaje, ofrecieron apoyo lingüístico adaptado y promovieron la autonomía, la participación activa y el pensamiento crítico del alumnado.

2. Durante el momento operacional, se organizaron grupos heterogéneos formados previamente por las docentes. Los estudiantes redactaron relatos en italiano, los tradujeron y los transformaron en narraciones multimodales. El rol del docente consistió en guiar el proceso, supervisar la traducción en el aula, aportar correcciones y explicaciones lingüísticas, y promover mejoras en tiempo real. Además, a lo largo de la actividad, se pidió que los alumnos reflexionaran sobre su aprendizaje mediante un formulario. En esta fase, se trabajó el principio metodológico de “aprender aplicando” y “aprender reflexionando”.

3. En el momento de reestructuración, los estudiantes entregaron sus relatos digitales en *Google Classroom*, compartieron los productos multimodales y grabaron vídeos en español de autoevaluación sobre la experiencia didáctica. Las docentes promovieron la reflexión crítica, fomentaron la coevaluación entre pares y guiaron el proceso de metacognición.

d. Autoevaluación de la experiencia por parte de los aprendices.

El proyecto culminó con la entrega de los productos y la grabación de unos vídeos en español por parte de cada alumno. La tarea promovió la actitud reflexiva sobre la experiencia de DST, el proceso de aprendizaje y las habilidades adquiridas.

RESULTADOS

Durante la implementación de las acciones didácticas, las docentes tuvieron que afrontar algunos aspectos críticos, como la falta de organización entre los miembros de cada grupo y la escasa experiencia del alumnado en afrontar tareas colaborativas. A este respecto, cabe remarcar que, en algunos casos, faltó comunicación entre los aprendices y esto dificultó la entrega puntual del producto digital. Un grupo no cumplió con todos los requisitos de la tarea asignada, mostrando un uso limitado de los diferentes recursos multimodales en su producto digital. Asimismo, surgieron dificultades relacionadas con la producción escrita, especialmente con la coherencia temporal, el escaso uso de diccionarios en su práctica diaria, y una actitud poco reflexiva hacia la lengua. A pesar de estas criticidades, la mayoría de los estudiantes logró llevar a cabo la tarea, mejoró sus habilidades comunicativas en las dos lenguas extranjeras y amplió sus conocimientos

¹ <https://www.youtube.com/watch?v=n7jDPWRWa2c&t=58s>

² Vogler, Christopher. *El viaje del escritor. Las estructuras míticas para escritores, guionistas, dramaturgos y novelistas*. Barcelona: Redbook Ediciones, 2020.

³ Zhou Wu, Quan. *Gente de aquí, gente de allí: Ensayo gráfico sobre migrantes y españoles*. Astiberri, 2022

interculturales.

a. Mejoras lingüísticas e interculturales

A partir del análisis de las producciones narrativas y de las observaciones en el aula, fue posible identificar una serie de avances en las competencias lingüísticas y conciencia intercultural. A continuación, se detallan las principales mejoras observadas durante el proyecto:

- Lengua española: se observó un uso más seguro de las estructuras gramaticales básicas (ser, estar, hay, está, están), así como un empleo más consciente de los tiempos verbales, especialmente de los tiempos pasados, cuyo dominio resultó bastante complejo debido a las interferencias con la lengua materna. La comprensión oral se fortaleció mediante el visionado de materiales audiovisuales que contribuyeron también a la ampliación del vocabulario. En cuanto a la producción escrita, los alumnos pasaron de breves mensajes aislados a textos más desarrollados, con un uso adecuado de conectores y una mayor coherencia entre ideas.

- Lengua china: se detectó una mejora en el uso de las estructuras gramaticales, como el uso de los sustitutos interrogativos, los verbos modales y la construcción de verbos en serie. La producción escrita se enriqueció significativamente gracias a las estructuras gramaticales explicadas a lo largo de la actividad (por ejemplo, 又 yòu... 又 yòu... y la conexión de dos predicados adjetivales para el mismo sujeto), así como el léxico relacionado con la expresión de sentimientos y emociones: 难过 nánguò/伤心 shāngxīn para “triste” o “sentirse triste”; y 高兴 gāoxìng para “feliz”. Por último, los aprendices mejoraron la pronunciación de las palabras y la gestión del aspecto tonal, fundamental en la lengua china.

- Conciencia intercultural: los alumnos desarrollaron un mayor reconocimiento de los estereotipos asociados a ambas culturas, así como una mejor comprensión de las diversidades culturales relacionadas con la expresión emocional, el lenguaje corporal, y ciertos códigos culturales como el trato con las personas mayores en el mundo oriental. Además, maduraron una actitud empática hacia determinadas situaciones del fenómeno migratorio, como las dificultades de integración en el nuevo entorno debidas a la falta de una red de apoyo o al desconocimiento de la lengua del país de destino. Finalmente, identificaron la experiencia migratoria como un proceso de crecimiento y transformación interior.

b. Representaciones narrativas de la experiencia migratoria

Fue posible distinguir algunos rasgos comunes a todos los relatos digitales, es decir elementos narrativos, emocionales, interculturales y multimodales que constituyeron las percepciones de los alumnos respecto a la experiencia migratoria y que se describen a continuación.

b.1. Rasgos narrativos de los protagonistas

La mayoría de los protagonistas son varones adolescentes de alrededor de 17 años y solo para un grupo de estudiantes su protagonista es una chica. Viven en entornos familiares pobres o se encuentran abandonados por los padres. Pasan su infancia criados por figuras ancianas, en pequeños pueblos chinos y en contacto con la naturaleza. Son jóvenes que no tienen amigos o que no pueden salir de su pueblo en China por los pocos recursos económicos familiares (las faltas de ortografía en los textos se mantienen para respetar los originales).

Grupo 3: “Mi familia no tenía una situación económica buena, mis padres tenían un restaurante poco conocido [...]. Por la tarde estaba con mi abuela, solíamos jugar al mahjong o ella intentaba ayudarme con la tarea. Tenía 12 años cuando empecé a ayudar a mis padres en el restaurante, hacía simples trabajos, como: poner, quitar y limpiar la mesa?”.

b.2. Emociones y el encuentro con “el otro”

Miedo, enfado, ansiedad, dolor, melancolía y preocupación son las emociones que caracterizan el estado de ánimo de los protagonistas antes de emprender el viaje hacia lo desconocido y dejar su entorno familiar. Asimismo, se puede observar que estas emociones van acompañadas por una sensación de soledad y curiosidad.

Grupo 5: “*Al principio no quería irme, tenía miedo y nunca había imaginado que un día habría debido dejar mi país, mi casa y mi familia, pero con el pasar del tiempo empezaba a tener curiosidad de saber cómo habría sido mi vida allí, habría podido ir a escuela, aprender cosas nuevas, hacer nuevas amistades y conocer una nueva cultura?*”

Por otra parte, Madrid, con el barrio de Usera o de La Latina, se convierte principalmente en la ciudad de destino. El descubrimiento del nuevo contexto empieza mediante las percepciones sensoriales que permiten a los seres humanos comprender los estímulos y las señales que llegan del mundo exterior. Si, por un lado, las luces y los colores de la ciudad resultan atractivos y transmiten positividad, por otro, esos mismos colores alegres del entorno español contrastan con el extrañamiento del sujeto hacia la realidad que aún desconoce y que alimenta la nostalgia de su casa.

Grupo 1: “*Me quedo dormido sin darme cuenta, mientras una sensación de soledad se apodera de mi pecho [...] Siento una nostalgia terrible.*”

A través de la mirada y de las sensaciones olfativas se da el encuentro con el “otro”, con la gente y sus modales, con las condiciones de vida y la diversidad cultural que caracteriza el espacio urbano:

Grupo 5: “*observé que era personas más sociables respecto a la gente de mi país, hablaban entre ellos en voz alta, riendo y jugando, haciendo chistes y charlando a la mesa, empecé lentamente a saborear las costumbres de esta nueva cultura, los olores, los perfumes y el clima.*”

Sin embargo, el primer impacto no siempre es acogedor, también está marcado por insultos y estereotipos que resaltan la condición de inmigrante:

Grupo 2: “*Los otros camareros le habían tomado el pelo, diciéndole: “Regresa a tu país”, “¿Es verdad que coméis perros?”, “Sois todos iguales vosotros, chinitos.”*”

Así, construir una nueva vida no es nada fácil y el hecho de no conocer a nadie y de no tener amigos acentúa las diferencias y la sensación de desorientación:

Grupo 2: “*La vida en Madrid no empezó muy bien, no podía hacer nuevos amigos y no conociendo a nadie no podía orientarse por la ciudad que para él era completamente diferente en comparación con la pequeña ciudad de campo donde vivía.*”

b.3. Integración social y transformación del “yo”

El proceso de integración se cumple en todos los relatos y las emociones negativas iniciales desvanecen. Esto ocurre gracias a la intervención de una persona o de la propia comunidad que facilita la entrada y la aceptación en la nueva realidad:

Grupo 4: “*Me di cuenta de lo afortunado que era por tener la oportunidad de mejorar mis condiciones de vida; este amigo mío fue en cierto modo el guía más importante para este largo viaje a España.*”

A veces, las nuevas amistades, no solo tienden puentes con el nuevo mundo, sino que ayudan a los protagonistas a romper aquellas reglas culturales y familiares que no les permiten salir de su aislamiento. La integración cultural y lingüística es un proceso que requiere esfuerzo, ya que implica afrontar dificultades que se convierten en verdaderos obstáculos y que, en ocasiones, empujan al protagonista a mantener viva la conexión con sus raíces en el nuevo contexto:

Grupo 2: “*En un día de fiesta decidió ir a Usera, normalmente a los chinos les cuesta mucho hacer amistades, pero viendo que Tosbi era de su misma nacionalidad no dudaron mucho. Él pasó todo el día allí y cuando por la noche llegó la hora de volver a su casa, se puso muy triste porque tenía que volver a una realidad que no le gustaba. [...] se mudó cerca de Usera para sentirse más a su gusto a pesar de estar lejos de su familia y de su vida en China. [...].*”

Sin embargo, hay quien logra superar los obstáculos que la experiencia migratoria conlleva, se apropia de las nuevas formas de comunicación lingüística y emocional, hasta llegar a sentirse parte de una nueva familia:

Grupo 4: “*A lo largo de los años he aprendido con gran dificultad el español, lo estudié, no lo hablo bien, pero ahora entiendo las formas de decir, sus tradiciones, sus costumbres. Hoy me parece menos incómodo abrazar a alguien o simplemente dar un beso en la mejilla o una caricia, porque aquí se considera normal, y creo que es una buena manera de mostrar afecto. [...] Muchas de sus pequeñas cosas se han convertido en las mías.*”

De este modo, la integración origina un proceso de crecimiento y evolución que impulsa una transformación interior y culmina en la construcción de un nuevo “yo”, que se manifiesta ya en la

elección de un nuevo nombre:

Grupo 3: “[...] me llamo Adela. Adela es el nombre que me aconsejaron en los cursos de español y ahora en el colegio me llaman todos así. [...] a partir de ese momento mi personalidad cambió, comencé a relacionarme y conocer nueva gente, comencé a salir por la noche y una nueva personalidad entró en mi cuerpo”.

b.4. Estereotipos culturales y empatía

A lo largo de las actividades didácticas se trabajó la imagen estereotipada asociada a las culturas china y española. En particular, se analizó la percepción distorsionada de los migrantes chinos en los contextos occidentales. La acción didáctica resultó ser muy útil para que los estudiantes reflexionaran sobre los aspectos interculturales y desarrollaran una actitud empática, al imaginar los pensamientos y los temores de una persona migrante en un nuevo contexto:

Grupo 4: “De repente, pensé que los españoles y en la parte occidental del mundo se seguían contando que los perros formaban parte de la comida diaria china. En ese momento me di cuenta que habría muchas cosas que tendría que justificar, aprender, modificar, pensé que me habrían considerado un chinito de pelo negro con unos solos ojos almendrados que nos hacen parecer todos iguales y que comen solo arroz blanco: Me habría mirado con sospecha y me habrían tratado con indiferencia y me habrían emarginado, fue justo en aquel momento que alguien me llamó [...]”.

El alumnado recurrió al uso de los estereotipos no solo para dar a conocer la otra cultura y desmontar los falsos tópicos, sino también para ponerse en el lugar del “otro” y comprenderlo a través de su mirada:

Grupo 3: “En los días siguientes Beatriz vino a buscarme durante el recreo, me hablaba mucho, tenía mucha curiosidad por mis orígenes y mi país, siempre me hacía muchas preguntas, y hablaba casi sin hacerme contestar, y yo debo decir que es algo que siempre me ha molestado un poco de todos aquí en España, así como el tono de voz demasiado alto de Beatriz como lo de la mayoría de los españoles”.

c. Recursos multimodales en los relatos digitales

En los vídeos producidos por el alumnado¹, se observó un uso frecuente de imágenes, fotografías y dibujos de estilo manga. Estos últimos se utilizaron sobre todo para expresar las emociones de los protagonistas. Algunas de estas imágenes se emplearon para enfatizar la sensación de soledad, mientras que otras adquirieron un significado metafórico: la vida como un camino solitario o la imagen de un corazón roto. Por otra parte, el uso del color, aunque no constante en todos los vídeos, adquirió significados simbólicos relevantes, por ejemplo, en el vídeo del grupo 1, el blanco y negro sirvieron para representar la contraposición de los opuestos, mientras que, en otros vídeos, el negro se utilizó para simbolizar lo desconocido o incierto.

Los elementos culturales representados visualmente con mayor frecuencia fueron los caracteres de la escritura china y el juego del *mahjong*, un pasatiempo típico de la tradición china, mientras que la gastronomía emergió como rasgo identitario en ambas culturas. Para la representación visual de España, en cambio, los aprendices recurrieron frecuentemente a escenarios urbanos coloridos y poblados, lo que refuerza la percepción de una sociedad abierta, extrovertida y socialmente expresiva desde el punto de vista de los estudiantes. En cuanto a las diferencias culturales reflejadas, la forma de expresar emociones y afecto fue la más recurrente en los vídeos, contribuyendo a subrayar el contraste entre la expresión emocional china y el contacto físico del entorno español.

Desde el punto de vista sonoro, algunos vídeos incorporaron ruidos, como risas de niños o voces en el aeropuerto, que no contribuyeron a fortalecer significativamente el mensaje. Sin embargo, las canciones melódicas seleccionadas por los alumnos acentuaron las emociones, tanto positivas como negativas. En varios casos, se incluyó la música tradicional china al comienzo del vídeo como afirmación de la identidad cultural, mientras que, en otros, se incluyó al final de la narración, reforzando simbólicamente el proceso de reapropiación identitaria.

Por otra parte, cabe remarcar que no siempre se logró una coherencia plena entre los elementos visuales, sonoros y narrativos. En algunos casos, los recursos multimodales subrayaron

¹ A modo de ejemplo, se incluye el siguiente vídeo producido por el Grupo 1: <https://bit.ly/44s4vtE>

la dimensión cultural y emocional del protagonista, mientras que en otros se detectaron momentos de desconexión entre los diferentes códigos expresivos.

d. Autoevaluación del alumnado

En los vídeos de autoevaluación, los aprendices reconocieron que el trabajo de traducción les ayudó a mejorar sus habilidades lingüísticas, ampliar vocabulario, aprender nuevas estructuras gramaticales y madurar una actitud más consciente hacia su propia lengua y las lenguas extranjeras que estudian:

Alumna 1: “[...] el trabajo de traducción me ha servido para aprender nuevas palabras y verbos. Sobre todo, me ha servido para aprender que puede ser difícil traducir un texto pensando en italiano porque los tiempos verbales no se pueden traducir igualmente en español como en italiano”.

La mayoría de los alumnos consideraron que los vídeos culturales les sirvieron para redactar el relato, para aprender aspectos interculturales que desconocían, y para entender mejor la experiencia migratoria china tanto en España como en Italia.

Alumna 1: “Todas las cosas que he aprendido y descubierto eran totalmente nuevas por eso, ahora he entendido que en realidad no sabía casi nada de las costumbres de los dos países de los que estoy estudiando el idioma. Aunque, la mitad de nuestros protagonistas están en España, el trabajo que hicimos sobre la inmigración china en Italia fue muy interesante y entendí las dificultades de los extranjeros para integrarse en un país totalmente nuevo”.

Por último, valoraron positivamente la experiencia de DST desde el punto de vista motivacional y de desarrollo de la autonomía afirmando que:

Alumna 5: “Este proyecto me ha puesto a prueba, me ha permitido entender cuáles son mis errores, pero me ha gustado, me ha gustado escribir, contar inventar una historia, descubrir cosas nuevas para después traducir todo al chino y al español. Preferí estudiar un idioma así que hacer ejercicios sobre el libro o estudiar sobre el libro y pienso que para aprender realmente un idioma tienes que familiarizarte con él y contar lo que nos gustaría decir en italiano”.

Es importante resaltar que para que los objetivos se cumplieran, resultó fundamental el diálogo constante entre docentes, entre docentes y alumnos y el seguimiento continuo durante los distintos momentos de la realización del proyecto.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Las exigencias narrativas y comunicativas favorecieron un cambio en el enfoque de enseñanza y adquisición de las lenguas extranjeras, dado que se ajustó a las necesidades propias del proceso narrativo. Esto evitó que los alumnos recurrieran de forma mecánica al uso de herramientas de traducción automatizada y promovió un aprendizaje guiado, consciente y contextualizado. En este sentido, el trabajo de traducción de los textos redactados en italiano les proporcionó la posibilidad de ampliar su vocabulario, aprender nuevas reglas gramaticales y ser más conscientes del propio aprendizaje. De hecho, teniendo en cuenta las carencias lingüísticas iniciales, las percepciones de los escolares revelaron que el proyecto de DST influyó positivamente en el desarrollo de las habilidades comunicativas en las dos lenguas extranjeras. Al mismo tiempo, los aprendices afirmaron que se sintieron más involucrados a nivel motivacional y alcanzaron mayor autonomía. Además, señalaron que, a través de las actividades didácticas realizadas, pudieron comprender mejor el fenómeno de la inmigración china en España y en su propio entorno, confirmando estudios previos (Baker 65; Serpil, 198). Por otro lado, la narración les permitió identificar las dificultades emocionales y culturales que forman parte de la experiencia migratoria. En todos los productos de DST elaborados por los informantes, sobresalió la preocupación juvenil en torno a la falta de amistades y de comprensión por parte de las personas que pertenecen al nuevo contexto; pero, pese a estos aspectos, el proceso de integración intercultural y apertura hacia el otro logró llevarse a cabo en todos los productos narrativos.

En este sentido, la comprensión, como apertura y empatía, constituye un saber esencial para la educación del futuro, ya que el entendimiento intercultural es clave para el progreso (Morin, *I sette saperi...* 110). En resumen, el proyecto de DST representó una ocasión para derribar estereotipos, fomentar la reflexión intercultural y alimentar una actitud empática, contribuyendo a

formar estudiantes preparados para ser ciudadanos multilingües en contextos cada vez más multiculturales.

CONTRIBUCIÓN DE LOS AUTORES

A (autor primero): redacción del artículo, marco teórico, metodología, recogida de datos (formularios, productos en lengua y cultura española como lengua extranjera), resultados y discusiones; B (segundo autor): recogida de datos (lengua y cultura china como lengua extranjera), resultados y discusiones.

BIBLIOGRAFÍA

- Alonso-Campuzano, Cristina, Iandolo, Giuseppe, Mazzeo, Maria Concetta *et al.* "Children's Online Collaborative Storytelling during 2020 COVID-19 Home Confinement". *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(4), (2021): 1619-1634.
- Báez-Bargellini, Gabriela y Meneses-Arévalo, Alejandra. "Multiliteracidad en la asignatura de Lengua". *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 22(2), (2023):1-13.
- Baker, Will. "From cultural awareness to intercultural awareness: culture in ELT". *ELT Journal*, 66(1), (2012): 62-70.
- Balaman, Sevda. "Digital storytelling: A multimodal narrative writing genre". *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), (2018): 202-208.
- Bruner, Jerome. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri, 1992. *La fabbrica delle storie*. Bari: Economica Laterza, 2002.
- Buttazzi, Irene. "Cómo enseñar a ser algo diferente a partir de uno mismo: observación de elecciones léxicas multimodales en un estudiante itálofono de ELE". *Actas del XVI Congreso Internacional de ASELE. Granada: Universidad de Granada*, (2015): 149-157.
- Calvi, Maria Vittoria. "Lingua, memoria e identità nei racconti di migranti ispanoamericani". *Altre Modernità. Milano: Università degli Studi di Milano*. (2014): 124-39.
- Campion, Monica. "Digital Storytelling nell'animazione socio-educativa: percorsi per la riflessione del sé con adolescenti e giovani adulti". *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*. ed. De Rossi, Marina y Petrucco, Corrado. Roma: Carocci editore, (2013): 104-112.
- Castañeda, Martha. "I'm proud that I did it and it's a piece of me": Digital Storytelling in the Foreign Language Classroom. *CALICO Journal*, 30 (1), (2013): 44-62.
- Chongruksa, Doungmani, Prinyapol Penprapa, Wadeng Yuhamasaulaet, y Padungpong Chaiwat. "Storytelling: Program for multicultural understanding and respect among Thai-Buddhist and Thai-Muslim students". *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 5 (2010): 282-288.
- Cope, Bill y Kalantzis, Mary. "Multiliteracies": New Literacies, *New Learning, Pedagogies: An International Journal*, 4:3, (2009): 164-195.
- Darvin, Ron y Norton, Bonny. "Transnational Identity and Migrant Language Learners: The Promise of Digital Storytelling", *Education Matters*, vol. 2, Issue 1, (2014): 55-66.
- De Rossi, Marina. "Narrazione e nuovi orizzonti metodologici", *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, ed. De Rossi, Marina, Corrado Petrucco. Roma: Carocci editore, (2013): 15-30.
- Gottschall, Jonathan. *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri, 2012.
- Gregori-Signes, Carmen. "Digital Storytelling and Multimodal Literacy in Education". *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (2014): 237-250.
- Jaca, Cristie Ann L. "Storytelling in Online Classes as an Oral Communication Strategy during the Pandemic". *Randwick International of Education and Linguistics Science Journal*, 2(1), (2021): 1-7.
- Jewitt, Carey. "Multimodality and Literacy in School Classrooms". *Review of Research in Education*, 32, (2008): 241-267.
- Kalantzis, Mary y Cope, Bill. "Language education and multiliteracies". *Encyclopedia of Language and Education*, 1, (2008): 195-211.

- Kalantzis, Mary, Cope, Bill y Zapata, Gabriela C. *Las alfabetizaciones múltiples: teoría y práctica*. Barcelona: Octaedro Editorial, 2019.
- Lambert, Joe. *Digital Storytelling. Capturing lives, creating community*. New York: Routledge, 2018.
- Lowe, Kaye. *What's the story? Making meaning in primary classrooms*. Newtown: PETA, Primary English Teaching Association, 2002.
- Marais, Elma. "A journey through digital storytelling during Covid-19: Student's preparedness to use technology for learning in the language classroom". *Research in Social Sciences and Technology*, 6(2), (2021): 169-182.
- Melucci, Alberto. *Parole chiave. Per un nuovo lessico delle scienze sociali*. Roma: Carocci, 2000.
- Mills, Kathy A. (2009). "Multiliteracies: Interrogating competing discourses". *Language and Education*, 23 (2), (2009): 103-116.
- Mittiga, Sara. "Il valore educativo del digital storytelling". *Media Education, Studi, ricerche, buone pratiche*, vol. 9, n. 2, (2018): 308-328.
- Moraes Gonçalves, Elizabeth. (2012). "Da narratividade à narrativa transmídia: a evolução do processo comunicacional". *Narrativas Transmédias entre teorias y prácticas, de Carolina Campalans, Denis Renó, Vicente Gosciola*, Bogotá: Editorial UOC, (2012): 15-26.
- Morin, Edgar. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Morduchowicz, Roxana. *Los adolescentes del siglo XXI. Los consumos culturales en un mundo de pantallas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- Ohler, Jason B. *Digital Storytelling in the classroom. New Media Pathways to Literacy, Learning, and Creativity*. London: Corwin, 2014.
- Pezzot, Erika. "Il Digital Storytelling per un'educazione linguistica interculturale" *ELLE – Educazione linguistica. Language Education*, 5, 2, (2016): 213-229.
- Pinnelli, Stefania, Fiorucci Andrea y De Stradis Laura "Supportare la fragilità dei bambini durante l'emergenza da Covid-19. Un percorso di *digital storytelling* e scrittura autobiografica nella scuola primaria". *Journal of Health Care Education in Practice*, 3(1), (2021): 37-48.
- Ramasubramanian, Srividya. "Racial/ethnic identity, community-oriented media initiatives, and transmedia storytelling". *The Information Society*, 32:5, (2016): 333-342.
- Ribeiro, Sandra P. M. "Developing intercultural awareness using digital storytelling". *Language and Intercultural Communication*, 16(1), (2016): 69-82.
- Rivoltella, Pier Cesare. *Fare didattica con gli EAS*. Brescia: La Scuola SEI, 2013.
- Serpil, Meri Yilan. "Promoting Cultural Awareness through Digital Storytelling in Higher Education". *Digital Storytelling in Second and Foreign Language Teaching*, ed. Fatemeh Nami. New York: Peter Lang, (2020): 197-219.
- Smorti, Andrea. *Storytelling. Perché non possiamo fare a meno delle storie*. Bologna: Il Mulino, 2022.
- The New London Group "A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures". *Harvard Educational Review*, 66(1), (1996): 60-93.

REFEXIONES SOBRE LA OBRAS DE JOSÉ MANUEL CRESPO ¿AUTOR DESCONOCIDO U OLVIDADO?

Reflections on the work of José Manuel Crespo: unknown or forgotten author?

Luz Stella Hurtado Rua

luceroluz1965@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-3868-8026>

Resumen

En la literatura latinoamericana se encuentran autores que han dejado huella y entre ellos se puede citar al escritor colombiano José Manuel Crespo quien muestra en sus textos una gran calidad en su estilo escritural y el aporte de un inigualable número de conocimientos culturales nacionales y mundiales. El desconocimiento de sus obras, a pesar de ser ganador de premios nacionales de poesía y destacar en narrativa, llevan a cuestionar la situación que viven muchos autores. El objetivo principal en este artículo es reflexionar sobre algunas de las características de la obra narrativa del autor y los diversos aportes que ofrecen sus variados textos literarios. A partir de una metodología cualitativa se destacan de forma detallada los elementos más sobresalientes de su obra para cualquier lector. Se concluye sobre la importancia de la difusión y reedición de su obra literaria para que se conozca de forma más amplia.

Palabras clave: Análisis literario, Cultura, Literatura latinoamericana, Narrativa, Poesía.

Abstract:

In Latin American literature there are authors who have left their mark and among them is the Colombian writer José Manuel Crespo who shows in his texts a great quality in his writing style and the contribution of an unparalleled number of national and world cultural knowledge. The lack of knowledge of his works, despite being a winner of national poetry awards and standing out in narrative, leads to questioning the situation that many authors are experiencing. The main objective of this article is to reflect on some of the characteristics of the author's narrative work and the various contributions offered by his varied literary texts. Using a qualitative methodology, the most outstanding elements of his work are highlighted in detail for any reader. It concludes on the importance of disseminating and republishing his literary work so that it is known more widely.

Keywords: Literary analysis, Culture, Latin American literature, Narrative, Poetry.

INTRODUCCIÓN

En la tesis ‘La obra narrativa de José Manuel Crespo’ realizada por esta autora para el ‘Doctorado en Literatura Comparada y Estudios Literarios’ con la Universidad del País Vasco (España) se compilan varias líneas de investigación acerca de las obras escritas por este autor colombiano, las cuales permiten descubrir elementos de interés en el análisis de las categorías sintáctica, semántica y pragmática. Algunos fragmentos de la tesis anterior se transcriben en este artículo. Conocido en entornos intelectuales, pero poco leído por el gran público, José Manuel Crespo es un autor que genera posibilidades de mayor reconocimiento en el ámbito literario latinoamericano. Interrogantes, entre otros, como: ¿qué importancia tiene la obra de Crespo en el contexto social y literario nacional? ¿qué repercusión podría ejercer en la sociedad actual para que merezca ser estudiado? ¿cómo organiza los elementos que integran sus obras narrativas?, hicieron parte de la investigación realizada. Interesa estudiar el estilo y discurso que el autor realiza para la construcción de sus obras, de ahí que se busque reflexionar acerca de la relación entre el recuerdo de los acontecimientos del pasado, signados por los diferentes aspectos sociohistóricos, culturales, religiosos, etc., y elementos como los tipos de personajes y el manejo del espacio y el tiempo en sus obras, en los que el autor actualiza ese pasado haciendo crítica y, de esa forma, vinculándolo con el presente. La producción escritural del autor manifiesta originalidad y calidad literaria lo cual ha sido demostrado en sus premios nacionales de poesía y los reconocimientos en su obra en prosa. Su lenguaje subjetivo con el que revive tiempos pasados a partir de su nostalgia y de sus recuerdos le hace meticuloso al exhibir un estilo muy elaborado en su discurso narrativo, el cual expresa a partir de cientos de personajes, lugares y palabras que componen su universo literario.

Se exponen los principales elementos y aportes del autor en sus textos, para de esa manera reflexionar sobre ellos, por tanto, se empieza por realizar una biografía que resume su vida y obra; luego, un marco teórico que sintetice algunas de las ideas propuestas por investigadores y estudiosos de la teoría literaria centrado en la acción y a los tipos de personajes, el espacio, el tiempo y la memoria, y la autobiografía; después, un análisis que presenta algunos de los resultados que se examinaron en sus obras y, por último, las conclusiones, en las que se realiza una caracterización global con cavilaciones que permiten acercar los lectores a su obra. Todo el anterior esquema orienta en la exposición de algunas de las reflexiones presentadas. La falta de publicación y de las reediciones de las obras crespianas son factores que suman al desconocimiento que muchos lectores puedan tener de ellas, de ahí la importancia en mostrar aspectos generales en los diferentes apartes que se presentan en este artículo. Las fuentes documentales que se consultan analizan y organizan especialmente su obra en prosa. Las conclusiones refuerzan y complementan los aportes de cada aspecto estudiado, además de dejar otras reflexiones y cuestionamientos sobre la importancia en la reedición y lectura de sus libros.

MARCO TEÓRICO

El marco teórico, que es bastante amplio en la tesis doctoral, se reduce aquí a lo que tiene relación con los principales planteamientos en las reflexiones de los elementos referidos en la introducción, específicamente las categorías sintáctica y semántica. En cuanto a la categoría pragmática, la relación autor-lector, pasa a ser más elaborada en las reflexiones finales debido al tema central que abarca este artículo en cuanto al desconocimiento u olvido del escritor José Manuel Crespo. Todos los aportes de los autores que se presentan más adelante sirvieron como base para el análisis e interpretación de toda la obra en prosa de Crespo, de ahí la importancia que tiene el exponer solamente algunas de las ideas primordiales vinculadas con algunos de ellos, para que el lector relacione los ejemplos que se analizan en el apartado siguiente (Análisis y Resultados). En las categorías vinculadas con el análisis narrativo se partió de autores, entre otros, como: *El texto narrativo* (1996), de Antonio Garrido; *Teoría de la narrativa* (1990), de Mieke Bal; pero, especialmente, *La novela* (1993), de Carmen Bobes.

Acciones y Personajes

Carmen Bobes (1993, p. 141) plantea cuatro tipos de elementos: acciones (situaciones), personajes, tiempos y espacios, los cuales están en todas las novelas como organizadores y estructuradores. En lo relacionado con esta investigación el elemento de las acciones se analizó junto a la de los personajes, pues hay similitud con las ideas y citas expuestas por Bobes cuando afirma: “aplicando la lógica más estricta, ambas unidades, la acción y los personajes, mantienen una relación de igualdad: no puede pensarse una acción sin un sujeto que la realice y no puede pensarse un personaje si no es en relación con una acción, o a una situación” (1993, p. 145). Para esta autora el personaje se articula en el discurso con información que aparece de manera discontinua y surge de tres fuentes: la primera, los informes que el narrador da sobre su personaje; la segunda, el mismo personaje va llenándose de contenido mediante su actuar, su voz, sus comportamientos; la tercera, lo que los otros personajes dicen de él por la forma en cómo se relacionan. La función de cualquier personaje exige determinados signos de ser (descripción), unos valores semánticos (significado o sentido) y posibilidades de relación con elementos exteriores a la obra (pragmática). Los valores semánticos de la novela, o sea su sentido literario, influyen en la manipulación del narrador sobre las unidades y categorías sintácticas, ya que hay un orden expuesto en el texto narrativo o latente en el subtexto, con sus respectivos usos lingüísticos, además del sentido que sitúa al lector para que reciba las escenas planteadas por el narrador con mejor o peor nitidez.

También, en cuanto al narrador, en *Figuras III*, de Gerard Genette, se aclara que la presencia de verbos en primera persona en el texto narrativo implica dos situaciones diferentes: “La designación del narrador en cuanto tal por sí mismo [...], y la identidad de persona entre el narrador y uno de los personajes de la historia” (1989, p. 298). Por tanto, si el narrador usa la primera persona para designar a uno de los personajes, se distinguirán dos tipos de relatos: “Uno de narrador ausente de la historia que cuenta [...], otro de narrador presente como personaje en la historia que cuenta” (1989, p. 299). Genette, al primero lo llama heterodiegético y al segundo homodiegético y, a su vez, el homodiegético tiene dos formas, la primera en la que el narrador es el protagonista de su relato y la segunda en la cual el narrador no desempeña sino un papel secundario, haciendo un papel de observador y de testigo. Antonio Garrido, en su obra *El texto narrativo* (1996, p. 106), da al narrador un papel central en el relato pues plantea que éste actúa como elemento regulador de la narración y es quien determina la orientación y capacidad informativa de la obra. Expone su importancia en la organización de la estructura narrativa, además de relacionarlo con el autor cuando plantea que “para entrar en el relato el narrador recurre a una serie de máscaras a través de las cuales intenta mantener a salvo su credibilidad y, en definitiva, la verosimilitud de la historia” (1996, p. 112). Para la investigación sobre la obra de José Manuel Crespo, aparte de la importancia del narrador, los personajes de cada obra se enunciaron como principales y secundarios de acuerdo con el papel del discurso de la obra. Asimismo, se tomaron en cuenta planteamientos sobre el personaje de Garrido en cuanto a aquellos que remiten a una realidad extratextual (muy comunes en las obras de Crespo), pues tienen un sentido fijo que está preestablecido por el código cultural e ideológico (1996, p. 100). Por su parte, Mieke Bal explica que “hay un ‘yo’ narrativo que habla de sí mismo y un ‘yo’ narrativo que habla de otros” (2018, p. 138).

Espacio

Respecto al elemento del espacio, vale la pena destacar algunos de los aportes de Bal (2018, p. 54), quien afirma que cualquier acontecimiento sucede en algún lugar, los cuales pueden mostrar contrastes, por ejemplo, entre exterior e interior, ciudad y campo, abiertos y cerrados, lejos y cerca, conocidos y desconocidos, finitos e infinitos, seguros e inseguros, entre otros. Según Bal, se pueden examinar: a) aspectos espaciales, en los que hay implicación de la percepción de la vista (formas, colores y volúmenes), el oído (los sonidos) y el tacto (la contigüidad); b) contenido y función, al igual que con los personajes, a partir de la combinación de: determinación, repetición, acumulación, transformación, relaciones entre los diversos espacios pues pueden funcionar como lugar de acción o permanecer en un segundo plano, pueden ser estables o dinámicos; c) vínculos

con otros elementos, provienen de la forma en que se combinan y presentan las relaciones entre los componentes en el nivel de la historia, ya que el carácter, la forma de vida y las posibilidades del personaje influyen en la ubicación, al igual que la relación entre tiempo y espacio; d) información, la forma en que se da la comunicación referente al espacio. Por su parte, Bobes afirma que el espacio se presenta en la novela “como lugar y distancia donde está y se mueve el personaje y donde los objetos crean un ambiente que puede condicionar o reflejar el modo de ser de los personajes estableciendo una relación de tipo metonímico o metafórico” (1993. P. 175), y para Garrido los personajes deambulan por espacios que son una proyección de ellos mismos, los cuales se contraponen entre sí y por esto los diferentes modos de presentación del espacio parten del tipo de relación establecida entre las focalizaciones del narrador y del personaje (1996, p. 222).

Tiempo y Memoria

En cuanto al tiempo se interpretan, especialmente, los planteamientos de *Figuras III* (1989, p. 89), de Genette, quien afirma que: “El relato es una secuencia dos veces temporal: hay el tiempo de la cosa-contada y el tiempo del relato (tiempo del significado y el tiempo del significante)” e invita a comprobar que una de las funciones del relato es la de transformar un tiempo en otro tiempo. Según Genette, hay cuatro formas fundamentales del movimiento narrativo: a) la elipsis, que es un salto temporal; b) la pausa descriptiva, descripciones que detienen la historia; c) la escena, la isocronía convencional, generalmente, en forma de dialogo y puede llevar pausas, anacronías, etc.; d) el *summary* o relato sumario, es el tránsito de una escena (con fuerza dramática) a otra.

En *La lectura del tiempo pasado: Memoria y olvido* (1999, p. 53), de Paul Ricoeur, se explica que no se debe ver al olvido como enemigo de la memoria y considera dos niveles de profundidad: cuando se refiere a la memoria como inscripción, retención, o conservación del recuerdo (nivel más profundo) o cuando se refiere a la memoria como función de la evocación o de la rememoración (nivel manifiesto). Ricoeur analiza las implicaciones de la memoria individual y la memoria colectiva, además de sus relaciones con la historia en donde el perdón y el olvido cobran marcada importancia. Asimismo, en *La memoria colectiva* (2010, p. 106), de Maurice Halbwachs, se distinguen dos tipos de memorias: una interior, la memoria personal y, otra exterior, la memoria social, las cuales llama memoria autobiográfica y memoria histórica. La memoria autobiográfica se ayuda de la memoria histórica, debido a que la vida está integrada en la historia en general, y es sobre la historia vivida y no sobre la aprendida, en la que se apoya la memoria. La historia investiga los grupos sociales desde fuera y comprende un período de tiempo muy largo y, por su parte, la memoria colectiva, indaga esos grupos desde dentro y abarca la duración de la media de la vida humana, pues muestra al grupo en un cuadro de sí mismo, el cual se extiende en el tiempo, porque se trata de su pasado (2010, p. 127). También, en cuanto a la memoria, Carlos Rincón investigador colombiano, en su texto *Memoria y nación: una introducción* (2010, p. 28) declara que la memoria es muy selectiva, pues se opone a recibir órdenes, ya que hay cosas que se quisieran fijar y, sin embargo, se desvanecen rápidamente, y otras cosas que se quisieran olvidar y que, no obstante, permanecen en los recuerdos. Plantea que el pasado existe como construcción social y es recordado cuando es necesario, lo que lleva a un proceso de auto estructuración y auto objetivación, estableciendo así, las condiciones sociales de la memoria.

Autobiografía

Al estar toda la obra crespiana relacionada con elementos autobiográficos en el discurso literario se utilizaron planteamientos realizados por autores como, entre otros, Philippe Lejeune (1991, p. 48), quien afirma que la definición sobre la autobiografía pone en juego elementos pertenecientes a cuatro categorías diferentes necesarias para su conformación: la forma del lenguaje (narración, prosa), la trama tratada (vida individual, historia de una personalidad), la situación del autor (identidad del autor y del narrador) y la posición del narrador (identidad del narrador y del personaje principal, perspectiva retrospectiva de la narración). Para José María Pozuelo Yvancos, los autores no realizan actos dirigidos a los lectores, los autores comunican actos, por ello es tan importante el género autobiográfico y enuncia que “su valor como horizonte social, histórico, de intercambio, es la realización de esquemas simbólicos de comunicación que dialécticamente son a

la vez el contexto donde entender los textos y los textos mismos como referente de ese contexto” (2006, p. 69). Prospectivamente, Manuel Alberca (2017, p. 17), en su texto *La máscara o la vida. De la autoficción a la antificción*, manifiesta que “el género autobiográfico se ha hecho más flexible, más innovador y creativo, orillando el modelo convencional que ha predominado hasta ahora” ya que el autobiógrafo no intenta sintetizar su vida, sino rehacerla y revivirla las veces que sean necesarias.

Autor-texto-lector

Para el análisis de la categoría pragmática se tuvieron en cuenta aportes de autores que establecieran relaciones entre el texto y el lector. Según Carmen Bobes (1993, p. 249) una pragmática de la literatura debe ocuparse de tres aspectos del texto: “el productivo (*poiesis*), el comunicativo (*katharsis*) y el receptivo (*aisthesis*)”, los cuales comprometen a las circunstancias de producción del autor, a la naturaleza de la obra literaria como acto de habla por su carácter comunicativo y al proceso semiótico, que tiene carácter social, acto de lectura y cuestiones conexas con el lector. Entre el narrador y el narratorio se dan toda clase de actos semióticos ya que el autor escribe para influir en los lectores creando diversas opiniones. Es la literatura como acto de habla, pues el autor pertenece al mismo mundo real al que pertenece el lector y ambos se comunican a través del texto ficcional que es la novela; el lector al explicar el texto puede completar a partir de su imaginación las situaciones y personajes que no describa la novela, puede intentar llenar los blancos o vacíos de un texto. De acuerdo con Umberto Eco (1985, p. 243), el destinatario o mejor lector, se ve animado a inspeccionar la profundidad del texto que interpreta, así como las del código a que se refiere. Eco afirma que se debe tener en cuenta el papel que desempeña el sujeto que comunica y el receptor que lo interpreta. En este mismo sentido, Garrido (1996, p. 116) explica la importancia del autor implícito, el cual es la imagen que el autor real proyecta de sí mismo dentro del texto, y de cómo su misión principal es hacer partícipe al lector implícito de su sistema de valores, ya que este autor implícito es una realidad extratextual realizada por el lector a partir del proceso de lectura. Desde la posición de Francisco Ayala (2007, p. 63), el lector es indispensable en toda comunicación dentro de la estructura narrativa, pues un enunciado verbal que no tenga un destinatario carecería de sentido. Ayala deduce que la obra literaria considera y demanda un lector adecuado, pues todo autor que crea una obra está desde el principio anticipando un destinatario al que llama ‘lector ideal’ y cuando se adopta el papel del lector y se pasa la vista por el discurso expuesto por un autor, se acepta la convención propuesta por el escritor y se finge creer en su realidad mimética.

DATOS BIOGRÁFICOS

Crespo nace en 1942 en Ciénaga (Magdalena), pueblo antiguo y lleno de historia en el que vive su infancia, luego, su adolescencia y vida adulta hasta su muerte en 2020, en la ciudad de Bogotá (capital de Colombia). Ambos lugares se relacionan en sus escritos, los cuales retratan cientos de espacios existentes, y personajes reales y ficcionales. Su vida estuvo marcada por la ausencia de su padre, tristeza que llevó hasta su muerte, que cita en la mayoría de sus narraciones. El escritor del recuerdo y la nostalgia escribió desde muy joven poesía y sumó experiencias que le dieron los elementos necesarios para escribir textos en los que los aspectos autobiográficos siempre estuvieron presentes. Escribe la angustia de los años vividos, pues el correr del tiempo presente le creaba situaciones de verdadero conflicto en su conciencia, lo que daba paso a la nostalgia. Su melancolía surge del dolor y tristeza que le producen los recuerdos de su niñez, su adolescencia, sus vivencias. El abandono cultural y social reflejado en el comportamiento de los habitantes de los lugares en que vivió. Además de las reflexiones hechas a los problemas ideológicos y éticos nacionales y mundiales, permiten al lector encontrar nuevas perspectivas con respecto a éstos.

Las situaciones personales que tuvo le hicieron sentirse huérfano y olvidado por sus semejantes en la literatura, a pesar de tocar muchas puertas editoriales y participar en eventos y concursos literarios nacionales que invitaban a presentar nuevas obras. Se encerraba en su cuarto de estudio y escribía plasmando sus saberes y cuestionando todo. Como persona tímida, renuncia a muchos actos de la vida social, dentro de ellos, aquellos en que debía halagar a quienes estaban

en los principales grupos literarios del momento, de acuerdo con sus declaraciones en charlas y entrevistas realizadas durante la investigación, alguna de ellas referidas a sus libros publicados (Hurtado, Luz Stella., 2011). Durante muchos años escribió de forma constante revisando y corrigiendo errores anteriores. Era una persona culta, su aprendizaje era cotidiano, añadía frases a sus composiciones, borraba lo innecesario y utilizaba como característica primordial de su estilo escritural el paréntesis para aclarar conceptos o agregar situaciones explicativas del tema que llevara. También, son interesantes sus extensos párrafos sin comas, sin puntos, que dejan al lector sin respiración, aunque con deseos de continuar la lectura. Criticaba la política, la falta de valores y principios humanos; con sus obras no se habla, se medita, se siente.

Su creación poética comprende las obras *Sinfonía vertical* (1963); *Catarsis* (1966); *Adoración del fuego* (1973), premio de poesía Guillermo Valencia; *Ciudad del horizonte* (1975); *Talud* (1976); *Coros en la neblina* (1993); *Canto a Bécquer* (2013); el premio nacional de poesía *Ulises, hombre solo* (2004). Adicionalmente, escribió artículos en periódicos y revistas nacionales como: “El tiempo del desprecio” (1973), “Cooperativismo colombiano y el desarrollo nacional” (1982), “El ejército de un hombre solo” (1989), “El Che Guevara: treinta años” (1997), “Fuga con un noble” (1999), “Tomás Moro: un ejemplo de fe y de testimonio” (1999), y ensayos de carácter político-reflexivo que muestran temas vinculados a la situación ideológica colombiana, pues con los años de adultez los cambios culturales generarán desazón, pesimismo, como se observa en su ensayo *Basuras del tiempo muerto* (1978); igualmente, en sus reflexiones comprenderá y se orientará hacia el optimismo y la esperanza como lo refleja en *El olivo y la espada* (2013). Su obra histórico-política *El Estado auténtico* (1997) realizada para el Senado de la República con Carlos Corsi Otálora y Edgar González Silva, es un compendio de análisis y pensamientos, el cual debería estudiarse en entidades educativas por las reflexiones que se enuncian sobre la historia nacional y su evolución hasta la constitución del 91. Por último, sus obras de carácter narrativo: *¿Qué será de Paola Silvi?* (1981), *La Promesa y el reino* (1984), el relato literario *Ánimo contra el miedo* (1988) y *Considéralo un sueño* (1998), y la de carácter autobiográfico, dirigida a describir sus primeros diez años de vida y finalista en el premio nacional de novela, *Largo ha sido este día* (1987).

Crespo estuvo inspirado en la lectura y estudio de diversos autores de la literatura nacional y universal como: Luis Capella Toledo, José Francisco Socarrás, Álvaro Cepeda Samudio, Rubén Darío, César Vallejo, Octavio Paz, Francis Scott Fitzgerald, Ernest Hemingway, Antonio Machado, Gustavo Adolfo Bécquer, Luis Cernuda, Albert Camus, Hermann Hesse, Marcel Proust, Virginia Woolf, entre otros. Su evolución como poeta se ha hecho presente en algunas antologías nacionales: *21 años de poesía colombiana: 1942-1963* (1964), de Oscar Echeverry y Alfonso Bonilla-Naar; *Antología crítica de la poesía colombiana* (1974), de Andrés Holguín; *Manual de literatura colombiana* (1990), de Fernando Ayala Poveda. En textos de investigación nacional sobre la narrativa aparece en *Novela colombiana: el balance de los ochenta* (1988), *Del mito a la posmodernidad* (1990) y *Estudios críticos sobre la novela colombiana 1990-2004* (2005), de Álvaro Pineda Botero; *Novela y poder en Colombia* (1991), de Raymond L. Williams; asimismo, en trabajos sobre la novela colombiana contemporánea como el de *Bibliografía de la novela colombiana* (2003), realizado por Álvaro Pineda Botero y otros autores como Sandra Isabel Pérez, María del Carmen Rosero y María Graciela Calle. De igual forma, reseñas y análisis cortos a algunas de sus obras con autores nacionales como Orlando Gómez-León (1985), Carlos Restrepo (1986), Dora Ramírez (1988), Rogelio Echavarría (1995), Carlos Herrera (1998), Gabriel Castro (1999), Nelly Amaya (2003). Se encuentran aportes y referencias de críticos y estudiosos nacionales como los de Elías Eslat Russo (2003), Clinton Ramírez (2001), Gabriel Restrepo (1999) y Hernán Vargascarreño (2005) que han ampliado la visión de las obras del autor; algunas descripciones de sus obras narrativas han sido contadas, entre otras, en el artículo “Política, policía e palabras encantadas¹”, de Eliza Uma (1998). Sobresale en los últimos años la ponencia “Ulises en el Caribe colombiano: la recepción de la *Odisea* en *Ulises, hombre solo* de José Manuel Crespo”, realizada por el investigador nacional Ronald Forero (2011). Cabe decir que la investigación y difusión de su obra ha venido siendo expuesta por la presente

¹ El título del artículo está escrito en portugués. En castellano: “Política, policía y palabras encantadas”, traducción de la autora del presente artículo.

autora hace más de diez años en una página literaria¹ en la que se transcriben textos de las diversas obras del autor y, al mismo tiempo, la participación con ponencias en congresos y coloquios internacionales, además de artículos publicados en revistas literarias han contribuido con la divulgación de la obra del autor como se muestra más adelante.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

Sus temas, no sólo nacionales sino también universales, expresan mucha riqueza cultural debido a la exposición de recuerdos vividos y adquiridos que encadenan hechos más reales que ficcionales en todas sus obras en prosa. La historia, la literatura, la religión, la cultura musical y cinematográfica, la filosofía, la naturaleza que expone cuando abarca en sus escritos numerosas referencias a plantas y frutas, además de animales característicos de los espacios que relata, llenan su discurso literario. Parte de esta identidad cultural está referida en el artículo “Valores culturales e identidad nacional en *Largo ha sido este día*” (Hurtado Rúa, 2021) y en las ponencias de la misma autora ‘Riqueza cultural a través de los personajes en las obras narrativas de José Manuel Crespo’ (2022), ‘Música y literatura, nexos presentes en la novela *Qué será de Paola Silvi* de José, Manuel Crespo’ (2023), y ‘¿Historia en la literatura o literatura en la historia? El caso de la obra *Considéralo un sueño*, de José Manuel Crespo’ (2023) en la que destacan situaciones históricas como la independencia de los países latinoamericanos, la Primera y la Segunda Guerra mundial, la revolución rusa, entre muchos otros acontecimientos.

La obra de Crespo envuelve de modo íntimo, su yo está presente pues en la mayoría de sus obras narrativas maneja un narrador homodiegético (el narrador es el protagonista de su relato o desempeña un papel secundario, haciendo de observador y testigo). Cuestiona en sus letras, tanto poéticas como en prosa, la existencia del ser humano, los dioses, la misma historia, la recomposición de los valores, su propia vida; es un narrador que permite, a través de sus recuerdos, mostrar toda una serie de pensamientos que se vinculan con otros². Tanto los personajes expuestos como el lector participan de experiencias; logra con su escritura marcar un tono propio en el cual el narrador dibuja mundos basados en aspectos reales, no imaginarios, se expone una ficción disfrazada con otros nombres, añade temas variados enriqueciendo así los personajes expuestos. Consigue a través de sus letras lentas y complejas moldear un universo lleno de personajes referenciales de todos los ámbitos que llevan al lector a sumergirse en variados espacios. La soledad, el sufrimiento y la esperanza están inmersos en sus narradores y personajes. Son personajes que respiran la cultura social del momento y aparecen dentro de las reflexiones o conversaciones de los personajes reales o, sobre todo, del narrador protagonista o testigo. La nostalgia compartida por sus narradores o personajes se siente en sus frases largas y solitarias, las cuales son sus mismas añoranzas; personajes que más que ser juzgados por sus actos, son estudiados interiormente. Crespo no quiere quedarse en realizar retratos morales o ideológicos, pero sí en analizar cómo las tradiciones de la época y los lugares que habitan los relacionan. No quiere héroes sino personajes que critiquen y reflexionen la situación en que viven, logrando así comunicar las impresiones que infunden sus deleites y el transcurrir de los días. Los narradores y personajes se empecinan en el cansancio de la coexistencia y/o en la probabilidad de la separación; un sinnúmero de sentimientos paradójicos que no tienen como tema principal el amor sino la tristeza por el tiempo pasado, son narradores subjetivos, reflexivos, profundos, emotivos, críticos, como se puede ver en la siguiente cita literaria de la obra *Largo ha sido este día* (1987, p. 67):

Miro esas ramas silenciosas, miro ese verde apasionado que me hace volver a los ayeres y, al revivir aquellas horas en que los crisantemos eran macerados por la brisa del sueño y el mar (jese ojo inmenso!) me daba lástima por lo solo, tengo la sensación de trabajar con infinitos y no me queda más alternativa que volver a

¹ En: <https://www.facebook.com/LuzStellaHurtado6>

² En la ponencia y posteriormente el artículo publicado por la presente autora: “Lenguaje poético en la obra narrativa de José Manuel Crespo” se analiza lo significativo de lo subjetivo en las letras del escritor. En: <https://elespanolporelmundo.eu/index.php/epm/issue/view/5/4>

*Reflexiones sobre la obra de José Manuel Crespo, ¿autor desconocido u olvidado?
la realidad, al orden frío, con la extraña lógica del soldado que ensombrecido por el aguardiente se apareció
en la puerta de la iglesia gritando.*

Son los recuerdos los que inundan las letras de sus obras y la nostalgia es la que acompaña al lector durante la comprensión de estas. Al incluir elementos autobiográficos, con narradores subjetivos, deja entrever su vida, sus vínculos, sus amistades, su familia, sus sentires. En su temática el amor está tocado por circunstancias desgarradoras como la muestran los personajes adolescentes de Sergio y Helen en *Qué será de Paola Silvi* (1981), en la cual la exposición de la música de la década de los años 50, 60 y 70 es todo un legado de interés. En el avance de otras obras se hallan caracteres que creen o descreen, recuerdan y olvidan, sienten más que piensan, pues se dejan llevar por sus pasiones como lo hace Leticia en *La Promesa y el reino* (1984). El comportamiento humano, reflejado en sentimientos reales o ficcionales de sus personajes, como se detalla en *Ánimo contra el miedo* (1988) con los personajes Candelarito Armenta y Jorge Ariza; igualmente, el personaje de Sergio, en *Considéralo un sueño* (1998), expone una angustia existencial que destaca el tema histórico como hilo conductor del discurso literario. Además, es en esta última obra en la que sobresalen los conocimientos del autor acerca de la Biblia.

Los personajes principales, no son necesariamente contruidos, una gran mayoría son reales, pertenecientes a su vida, que adoptan una verdadera o falsa identidad. Personajes miserables, llenos de soledad o apatía por la vida como lo refleja Mamá Juliana en *La promesa y el reino* (1984), o llenos de optimismo por lo que sucederá en el futuro con figuras como Helen en *Qué será de Paola Silvi* (1981). La crisis existencial percibida por el autor y manifestada en obras como *Largo ha sido este día* (1987) o *Considéralo un sueño* (1998) a partir de los narradores o de sus personajes principales añade aspectos de su personalidad, especialmente en el pasado (su tiempo favorito) que le llena de melancolía, de nostalgia por su 'reino' perdido, su 'yo' y su otro 'yo' con la situación de su doble o su sombra, como la llama en muchos momentos. La magnitud del número de personajes principales y secundarios en las cinco obras narrativas se extiende a más de seiscientos (en paréntesis se deja el número de cada obra): *La Promesa y el reino* (259), *Largo ha sido este día* (204), *Qué será de Paola Silvi* (85), *Ánimo contra el miedo* (49) y en *Considéralo un sueño* (47), de los cuales otros veintiocho personajes se repiten en más de una ocasión en algunas de las novelas, debido a que son familiares o amigos de la infancia.

Sus alusiones a partir de sus personajes referenciales son universales en arte, historia, filosofía, literatura, cultura musical y cinematográfica. La inspiración de lo que cita surge de la importancia del momento en que escribe, la narración nunca acaba, no hay finales, siempre permanece abierta una continuación. Son tantas referencias que pareciera existir un cúmulo de conocimientos que el lector debe cuestionar para saber si son reales, en los que acaba por responder que lo son y sacar sus propias conclusiones frente a lo que es la vida real. La vida de personajes como Simón Bolívar, Hitler, Stalin, Trotsky, entre otros, genera grandes preguntas para el lector, pues Crespo crea frases en las que vincula sus reflexiones y críticas ensayísticas, ya sea en boca de sus narradores o de sus personajes principales, por ende, el discurso de la obra se va extendiendo paulatinamente. Hace análisis sobre los personajes referenciales expuestos y cuestiona sus vidas de acuerdo con la forma de ver la vida actual, les infiere nociones y actitudes que exponen el pasado en que vivieron, como se observa en la siguiente cita del texto *Considéralo un sueño* (1998, p. 181):

¿Quién era Stalin? ¿Qué designio le quemaba el espíritu? ¿Qué íntimo anhelo, qué esperanza justificaba su vida? El último extranjero que lo viera, el embajador indio Khrisna Menon, dejó una extraña imagen del dictador que para Rusia fuera la ley, el dogma, la sota tuerta del destino: 'Stalin parece ausente a lo largo de toda la entrevista. No ha hecho más que llenar, durante todo el tiempo de mi visita, hojas enteras de papel blanco con imágenes de lobos amenazadores que dibujaba con un lápiz azul'. Quién sabe si serían los lobos grises del remordimiento, las esteparias fieras que le aullaban desde las nieves de la pesadilla.

Los personajes referenciales compartidos y no compartidos en las obras son más de mil, por ello seguidamente, se dejan su número en dos cuadros con las iniciales de las obras en cuestión: *Largo ha sido este día* (LHSED), *Ánimo contra el miedo* (ACM), *La promesa y el reino* (PR), *Qué será de Paola Silvi* (QSPS), *Considéralo un sueño* (CS). Cada una de las siete categorías expone personajes reales que atienden a cada temática expuesta y ayudan en la tipología de estos.

Cuadro 1: *Personajes Referenciales No Compartidos en las Obras Crespianas*

Categoría personajes	LHSED	ACM	R	P	QSP	S	C	Total
Cinematográficos:	1			8	7		9	25
Cultura musical:	6			26	46		19	97
Filosóficos:	3			1	1		10	15
Históricos:	164	3		49	7		80	403
Literarios:	11	1		14	17		76	119
Mitológicos:	2			6	2		13	23
Religiosos:	37	1		37	7		39	121
Total	224	5		14	87		3	803

Como se detalla en el cuadro anterior los personajes referenciales históricos religiosos y literarios son los que destacan en lo relacionado con la temática que asumen los personajes principales o secundarios. En cuanto a lo histórico, son sucesos verídicos que acontecen en los siglos XIX y XX que muestran las tendencias sociales y los hechos que resaltan. Se advierte una visión del autor como historiador objetivo lo que contribuye al aprendizaje del lector, pero también como hacedor de ficción cuando analiza lo leído. En lo religioso se encuentra un constante cuestionamiento sobre el bien y el mal, de acuerdo con la Biblia, además de explicaciones teológicas que realiza a los personajes que refiere. En lo literario redescubre obras y autores, con sinopsis de personajes que trascienden lo universal y crea figuras literarias utilizándolos en los discursos y entramados de sus obras.

Cuadro 2: *Personajes Referenciales Compartidos en las Obras Crespianas*

Categoría personajes	LHSED	ACM	PR	PS	QS	S	Total
Cinematográficos:	1		4		3	4	12
Cultura musical:	6		14		20	9	49
Filosóficos:	3		2			4	9
Históricos:	37	9	31		6	6	109
Literarios:	10	2	12		6	2	42
Mitológicos:	1		1		3	2	7
Religiosos:	63	18	47		20	4	182
Total	121	29	111		58	1	410

El análisis de todos los personajes referenciales llevó a una descripción de cada uno de ellos, los cuales aparecen de forma completa en la tesis doctoral. Sin embargo, para el lector es clara la implicación de conocimientos y reflexiones incesantes continuas. La repetición de algunos personajes muestra, de alguna manera, su inclinación hacia la relevancia de éstos en su mundo crespiano. Es todo un universo de personajes y temas por descubrir.

En cuanto al manejo del espacio, Crespo expone una narrativa urbana especialmente en dos de sus obras: *Qué será de Paola Silvi* (1981) y *Considéralo un sueño* (1998), en las que muestra aspectos sociológicos que retratan, sobre todo, la ciudad de Bogotá (Colombia). Utiliza un estilo de acecho o distanciamiento en las calles anchas o estrechas, llenas de colores o sin ellos, calles sucias, abandonadas y solamente habitadas por indigentes, pavimentadas con lloviznas, secas, aburridas y tristes; describe los bares, los barrios, dándoles vida a través de la utilización de figuras literarias. La ciudad se convierte en depositaria de las fantasías de los personajes, es una ciudad latinoamericana con sus transformaciones físicas e identitarias que detallan espacios de vida con sus barrios y su arquitectura particular que exhiben impresiones únicas para cada grupo social que

lo habita, pues cada objeto de un espacio refleja lo común a algún grupo social. Una cita que refleja lo anterior es:

Pero la ciudad era un hongo que crecía y que crecía y que lo hacía sin un solo suspiro ni una leve disculpa y desbocando sus ausencias como un arpa que tocara por sí sola. Y, sin embargo, viendo sus noches a través de los cristales ardientes, tenía una pesadumbre íntimamente vieja. (QSPS, 1981, p. 125).

En las demás obras narrativas mezcla muchos más espacios naturales, pues están enfocados sobre todo en Ciénaga y otras poblaciones caribeñas, describiendo ríos, olas, playas, calles, barrios, casas y mansiones pertenecientes a su época de niñez en las que involucra familias de las zonas descritas, con sus nombres y apellidos; son sitios que no enmascara y deja huella visible de los lugares en donde vivió. En una población como Ciénaga rodeada de mitos y leyendas que incrementaban la imaginación y el gusto por las tradiciones, crea mundos que retratan lo cotidiano sin desprenderse de lo reflexivo, escribe con una subjetividad tal que crea conflictos personales en sus interrogantes. La descripción de Ciénaga en *Largo ha sido este día* (1987) expone su niñez rodeada de leyendas y costumbres de diversas épocas y, por otro lado, la personalidad de un asesino en la misma población como se lee en *Ánimo contra el miedo* (1987), esbozan visiones desiguales para quienes conocen esta zona. Disfruta con la exposición de la naturaleza animal, todos aquellos típicos y propios de la región: aves, mamíferos, insectos, todo un compendio de conocimientos en zoología reflejado en sus textos literarios. La botánica (muy conocedor de ella) en la que presenta no sólo el aspecto externo de las plantas sino sus usos como se observa en la siguiente cita de *Largo ha sido este día* (1987, p. 71):

Mi abuelo sostenía que los muchachos debían conocer mejor las matas del patio de su casa que los poemas de Ovidio porque lo que es a mí más me interesa saber de los llantenes que de los poetas latinos. Aún asocio su recuerdo con los poderes y los nombres de una botánica secreta (la Ceiba bruja, la malva, la contragavilana, el orozul, la salvialugo, el tártaro colorado, el mastranto, la verbena negra, la plumaria colorada, el mirto de la cera, el jazmín atigrado, la escubilla menuda, el bencenuco, la caléndula, el merey, la celedonia) y con aquellas narraciones contadas en una lengua salvaje en las que la tristeza y maravilla estaban en que me describían ese universo borrado en pleno génesis por un súbito apocalipsis que salía de las olas, un mundo que [...] pasaba de las manos de Dios a las pezuñas de los potros que venían de más allá de la línea.

La descripción de sus recuerdos se llena de figuras literarias que sorprenden al lector, su imaginación se mueve al compás de los elementos que integran el espacio que rodea al narrador o al personaje. No recurre a espacios imaginarios, existen y el lector los puede visitar. Crespo retrata los lugares de sus obras pues los caminó y los vivió en muchos momentos, de ahí que haya tantos detalles del espacio físico y social. Consigue que un espacio esté lleno de sensaciones, sus recuerdos, las imágenes de su pasado fluyen mientras escribe, las evocaciones de sus experiencias vividas pudieran parecer irrelevantes, pero son las que desencadenan lo mejor de su obra. A partir de sus textos se puede hacer una idea de cómo eran algunos espacios de la geografía colombiana, aparte de la naturaleza que la comprendía.

Con respecto al tiempo, el narrador se mueve del presente al pasado y del pasado al presente. Se observa una clara influencia de este elemento como factor de evolución de sus obras, sus relatos son circulares, la mención de la misma palabra 'tiempo' se evidencia en exagerado número de ocasiones, además de todos sus significados en cuanto al presente, pasado y futuro, igualmente, en cuanto a la descripción del clima de verano, invierno, primavera y otoño; adjetivos constantes como: lluvioso, soleado, primaveral, sofocante, frío, entre otros, conforman su discurso literario. El tiempo es un amigo para su escritura y, por tanto, su memoria es clave en la reproducción y resignificación para generar conocimientos de su pasado. Se descubren en sus lecturas analepsis (evoluciones posteriores en el relato de un hecho precedente al punto de la historia en que se encuentra), prolepsis o anticipaciones, además de elipsis (omisión del tiempo), pausas descriptivas y relatos sumarios que explican el movimiento narrativo de sus escritos. La utilización de adverbios como: antaño, después, antes, ayer, etc., es muy frecuente, al igual que las concordancias entre pasado-presente y en pocas ocasiones el futuro. El tiempo crespiano se desplaza hacia asociaciones y memorias, los momentos consiguen una existencia propia que perduran en el tiempo, el cual va y viene a su antojo. Crespo se abandona tan completamente a su tema y a su papel de poeta abierto

a todas las sensaciones, que precipita el riesgo de la desintegración del 'yo' y vive en un mundo atemporal, saltando continuamente de un tiempo o lugar a otro. Asimismo, se muestra una memoria colectiva y esa presencia se evidencia en las prácticas y voces del escritor, que es quien la recrea, por lo que analizar las diversas manifestaciones de la cultura y la actualización de la memoria efectuada mediante la oralidad, permite el acercamiento de ésta. En efecto, el recurso a la historia oral que Crespo recoge es fundamental, puesto que el testimonio oral aparece como un documento histórico por ser una declaración del pasado, el cual tiende a colocar a la estructura de la mentalidad individual en el horizonte de una historia social vivida, permitiendo así conocer las memorias del grupo desde la cotidianidad del sujeto.

CONCLUSIONES

José Manuel Crespo es el autor de la nostalgia y el recuerdo, ya que todas sus obras están relacionadas con el pasado, aunque afectado por el transcurrir del presente. Vivió en un contexto nacional exuberante y con varios movimientos literarios en proceso para la época, en los cuales las perspectivas de literatura costumbrista y realista tenían fuerza por la misma situación social nacional y la ideología del momento era imperativa tanto como la influencia religiosa, además de una moral católica que repercutía en el desarrollo ideológico de los escritores. Crespo es un escritor apasionado con estilo propio, sus reflexiones sobre la identidad cultural, sobre el paso del tiempo, la importancia del pasado, el abandono de la memoria histórica y su ensimismamiento, recrean en sus textos una constante búsqueda de respuestas. Propone diferentes perspectivas sobre los propios narradores o personajes y los espacios que los rodean. Las frases interminables, largas, pero no construidas como una maraña de suplementos, sino como un tapiz en el que se van exhibiendo oraciones coherentes complementan la comprensión de su obra. Su minuciosidad literaria, su intimidad nostálgica, su ruptura con el estilo literario que poseían la mayoría de las obras del momento, no implica que no fuera un escritor detallado con el vasto espacio intelectual e ingenioso que reclama el acabado artificio de la narrativa y de la lírica. Interpretar su obra señala que tenía un intelecto organizado y que en él nada es repentino o automático. De esta manera, cuando quiere mostrar en sus letras sus reminiscencias lo consigue con el uso de variados adjetivos y figuras literarias que elige de forma precisa, aumentando la belleza de su escritura. En sus creaciones, constituye relaciones metafóricas con sus propias sensaciones visuales (el color azul es muy utilizado), olfativas y auditivas. Las sensaciones le acompañan, la música del pasado, de su juventud, los sabores de la cocina de su tierra natal, los olores de las plantas y calles frías en las urbes modernas, los espacios que recobra en sus descripciones y que parecían perdidos, reviven en el lector (hayan estado o no en esos espacios) emociones y sentimientos diversos.

Sus escritos recobran recuerdos llenos de hechos pasados en todos los ámbitos. Sobre su memoria de niñez y juventud recrea su obra y se acerca al lector, pues ha contado lo vivido. Su memoria crea mundos que mezclan realidad y ficción, permitiendo al lector que vea en ciertos relatos una memoria involuntaria, pero necesaria para complementarlos, le permite acceder a sus conocimientos sobre diversos temas, a redescubrir y cuestionar lo vivido, posee una memoria centrada en lo subjetivo y en lo cognitivo. Su aprendizaje y haber sido autodidacta durante toda su vida lo complementa. Crespo es un narrador en marcha, escribe sin abandono, sin descuido de las palabras y vocablos que usa, entreteje cientos de recuerdos en sus temas y personajes, añade frases infinitas, es filosófico, en ocasiones escéptico. Su mirada, obviamente, es única, propia de las situaciones sociales. El gran interrogante que motiva la obra de Crespo es la intimidad y el manejo original de los recuerdos de sus personajes en consonancia con los espacios en que se desenvuelven y con el tiempo en que viven. La literatura crespiana no es sólo una celebración a las tradiciones culturales, históricas o religiosas, sino también una llamada al conocimiento y a la fuerza de la verdad. Crespo se sentía cautivado por la naturaleza que lo rodeaba, disfrutaba de la buena lectura, amaba aprender e intentaba comprender la evolución de la sociedad en la cual las emociones, miedos silenciados, sueños, percepciones, se reunían formando nuevas realidades y voces.

Es trascendente cuestionar por qué no han llegado las obras de José Manuel Crespo al público en general, por qué todas ellas solo han tenido una edición, con excepción de la obra *Ulises, hombre*

Reflexiones sobre la obra de José Manuel Crespo, ¿autor desconocido u olvidado?

solo (2004), ganadora del premio nacional de poesía. ¿Qué clase de lectores se necesita para valorar su estilo literario? Los textos crespianos no están simplemente compuestos de relatos en donde existe un principio y un fin, aparte de una trama y unos personajes interesantes para que sean *tops* de ventas en librerías y en redes sociales, son obras que desnudan y tocan el alma individual, reflexionan la vida, enriquecen con el léxico y los conocimientos plurales culturales, aparte de su visión universal de los acontecimientos que han influenciado y afectado la vida del ser humano. Muchos escritores se han quedado al igual que Crespo en el olvido colectivo y considero que la investigación y divulgación de su obra es lo que permitiría generar un salto al reconocimiento que merece en la literatura en general. Crespo es un autor que por la complejidad en su lectura se hace denso, pero es importante comprender que más allá de este aspecto los lectores pueden descubrir la riqueza en otros elementos que exponen el contexto social y literario nacional y, por ello, la presente autora a través de la página ‘La obra literaria de José Manuel Crespo’ en Facebook, intenta dejar en las cortas y breves transcripciones que se publican textos no sólo narrativos, sino también poéticos. En su estilo único reside precisamente la trascendencia de su obra ¿para qué obras simples y fácilmente escritas, no es mejor aprender y sentir la necesidad de valorar esa complejidad? La mirada de Crespo es a la vez local y universal, centrada en la relación del yo y su ámbito, volcada hacia él mismo, hacia su interior, pero luego exteriorizada en múltiples reflexiones sobre el entorno. Su vocación poética surge en cualquier minuto, contemplando la naturaleza la cual lleva a la inspiración de espacios genuinos de recogimiento. Del análisis de sus obras se comprende que una lectura tan descriptiva y con la utilización de tantas figuras literarias, crea lectores no necesariamente estudiosos. Su obra carece de tramas con intrigas de amores y aventuras, sin príncipes o princesas (a no ser que lo cite como personaje histórico o literario), de comienzos y finales adecuados, su realismo es crítico. Es un autor que merece ser leído, editado en sus obras y conocido por ellas. Si bien se le ha considerado mejor poeta que narrador, no se puede desconocer que su estilo en prosa está inmerso en la lírica. La lectura de la mayoría de sus textos, aparte del conocimiento histórico, cultural, y en general temático por el que se traslada, es la oportunidad de sentir las letras, de aprender, pensar y disfrutar de las palabras. La repercusión que pueda ejercer en los lectores tendría influencia por las nuevas situaciones expuestas en la obra o por la identificación de situaciones con sus respectivas vivencias.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberca, Manuel. *La máscara o la vida. De la autoficción a la antificción*. Málaga: Pálido Fuego S. L., 2017.
- Amaya M., Nelly. “Bogotá literaria”, *Boletín cultural y bibliográfico* vol. XL, nú. 62 (2003): 149-150.
- Ayala, Francisco. *Estudios literarios, Obras completas III*. Barcelona: Galaxia Gutenberg, Círculo de Lectores, 2007.
- Ayala Poveda, Fernando. *Manual de Literatura Colombiana*. Bogotá: Educar Editores S.A., 1990.
- Bal, Mieke. *Teoría de la narrativa*. Madrid: Cátedra, 2018.
- Bobes N., María del C. *La novela*. Madrid: Síntesis, 1993.
- Castro, Gabriel A. “Ciudad, sueño e historia”, *Magazín Dominical El Espectador* nú. 828 (1999): 15.
- Crespo, José M. *Adoración del fuego*. Bogotá: Ediciones Canaima, 1973.
- Ánimo contra el miedo*. Tunja: Talleres gráficos de la Caja Popular Cooperativa Ltda., 1988.
- Basuras del tiempo muerto*. Bogotá: Unión Gráfica, 1978.
- Canto a Bécquer*. Bogotá: Fernando Leyva Editores, 2013.
- Catarsis*. Bogotá: Ediciones Canaima, 1966.
- Ciudad del horizonte*. Bogotá: Ediciones Canaima, 1974.
- “Cooperativismo colombiano y el desarrollo nacional”, *Cooperación internacional* 4 (1982): 15.
- Considéralo un sueño*. Bogotá: Magisterio, 1998.
- Coros en la neblina*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1993.
- “El ejército de un hombre solo”, *Renovación* 75 (1989): 46.
- “El tiempo del desprecio”, *Pensamiento político* 726 (1973): 13.
- “Fuga con un noble”, *Magazín Dominical. El Espectador* 822 (1999): 14-5.
- La promesa y el reino*. Bogotá: Tercer Mundo, 1984.

- Largo ha sido este día*. Bogotá: Plaza y Janés, 1987.
- “El Che Guevara: treinta años”, *Magazín Dominical. El Espectador* 733 (1997): 12.
- El olivo y la espada*. Bogotá: Común Presencia Editores, 2010.
- Qué será de Paola Silvi*. Bogotá: Unión Gráfica, 1981.
- Sinfonía Vertical*. Bogotá: Ediciones Presente, 1963.
- Talud*. Bogotá: Ediciones Canaima, 1975.
- “Tomás Moro: un ejemplo de fe y de testimonio”, *Presencia* 366 (1999).
- Ulises, hombre solo*. Colombia: Miembros de la Asociación de Editoriales Universitarias de Colombia, 2004.
- “Ulises, hombre solo” (2ª edición). *Revista Exilio* 24, Bogotá: Ediciones Exilio, año 22 (2015).
- Crespo, José M., Carlos Corsi & Edgar Gonzáles. *El Estado Auténtico*. Bogotá: Colección Nueva Imagen, 1997.
- Echavarría, Rogelio. *Mil y una notas*. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo, 1995.
- Echeverri, Oscar y Bonilla-Naar, Alfonso. *21 años de poesía colombiana (1942 – 1963)*. Bogotá: Stella, 1964.
- Eco, Umberto. *Tratado de semiótica general*. Barcelona: Lumen, 1985.
- Forero Á., Ronald. “Ulises en el Caribe colombiano: la recepción de la *Odisea* en *Ulises, hombre solo* de José Manuel Crespo”. I Congreso Internacional de Estudios sobre la Épica. Mendoza, Argentina, agosto 2011.
- Garrido D., Antonio. *El texto narrativo*. Madrid: Síntesis, 1996.
- Genette, Gerard. *Figuras III*. Barcelona: Lumen, 1989.
- Gómez-León, Orlando. “La promesa y el reino, o la verdad como mentira”, *La República*, 14 de julio (1985): 12.
- Halbwachs, Maurice. *La memoria colectiva*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010.
- Herrera, Carlos. “Nunca he perdido el contacto con Ciénaga”, *El Nuevo*, 6 de febrero (1998): 6-7.
- Holguín, Andrés. *Antología crítica de la poesía colombiana*. Bogotá: Biblioteca del Centenario del Banco de Colombia, 1974.
- Hurtado Rúa, Luz Stella. “¿Historia en la literatura o literatura en la historia? El caso de la obra *Considéralo un sueño*, de José Manuel Crespo”. LVII Congreso internacional AEPE: el español en la era pospandemia, retos y desafíos. Vigo, España, 24-28 julio, 2023.
- “José Manuel Crespo Campo, poeta y novelista de alto vuelo”, *Magazín del Caribe*, año VI n 27 (2011): 18-21.
- La obra narrativa de José Manuel Crespo. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, 2021.
- “Lenguaje poético en la obra narrativa de José Manuel Crespo”. *Revista el español por el mundo*, vol. 5 nú. 1, issn: 2605-1052. Disponible en: <https://elespanolporelmundo.eu/index.php/epm/issue/view/5/4>
- “Música y literatura, nexos presentes en la novela *Qué será de Paola Silvi*, de José Manuel Crespo”. XVII Coloquio AEPE: el español como vehículo de entendimiento entre culturas, el español y el mundo eslavo. Bratislava, Eslovaquia, 3-7 abril, 2023.
- “Riqueza cultural a través de los personajes en las obras narrativas de José Manuel Crespo”. LVI Congreso internacional AEPE: el español más allá de las palabras. ¡No nos vayamos por los cerros de Úbeda! Úbeda, España, 25-29 julio, 2022.
- “Valores culturales e identidad nacional en *Largo ha sido este día*, de José Manuel Crespo”. XV Coloquio internacional Literatura Panhispánica y sus valores: el panhispanismo y la identidad. Bogotá, 25-26 noviembre, 2020.
- “Valores culturales e identidad nacional en *Largo ha sido este día*, de José Manuel Crespo”. *Revista Studia Romanistica, Universitas Ostraviensis, Facultas Philophica*, vol. 21, nú. 2 (2021). ISSN 2571-0265
- Lejeune, Philippe. “El pacto autobiográfico”, *Suplementos Anthropos* 29 (1991): 47-61.
- Pineda Botero, Álvaro. “Novela colombiana: el balance de los ochenta”, *Revista Quimera* 2 (1988): 51-2.
- Del mito a la posmodernidad*. Bogotá: Tercer Mundo, 1990.

- . *Estudios críticos sobre la novela colombiana 1990-2004*. Medellín: Universidad EAFIT, 2005.
- Pozuelo Y., José M. *De la autobiografía. Teoría y estilos*. Barcelona: Crítica, 2006.
- Ramírez, Dora C. “Larga lectura ha sido”, *Boletín cultural y bibliográfico* vol. 23, nú. 15 (1988): 167-8.
- Ramírez C., Clinton. “Mirada a la aldea invisible”, *La Aldea Invisible*. Barranquilla: Tipografía Unión Ltda., (2001): 5-12.
- Restrepo, Carlos J. El cielo cálido y los infiernos gélidos, *Boletín cultural y bibliográfico, Banco de la República* vol. 23, nú. 6 (1986): 85-6.
- Restrepo, Gabriel. *Una fiesta del lenguaje*. Discurso pronunciado en Bogotá. (Cortesía del autor), 1999.
- Ricoeur, Paul. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1999.
- Rincón, Carlos. “Memoria y nación: una introducción”. En C. Rincón, S. De Mojica, L. Gómez, *Entre el olvido y el recuerdo: íconos, lugares de memoria y cánones de la historia y la literatura en Colombia*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2010, pp. 25-65.
- Russo, Elías E. *Crespo, o el placer de perseguir la nostalgia*. Discurso pronunciado en Cienaguas, Colombia. (Cortesía del autor), 2003.
- Sullà, Enric (edición). *Teoría de la novela. Antología de textos del siglo XX*. Barcelona: Crítica, 1996.
- Uma, Elza. “Política, policía e palavras encantadas”, *Liberal* (1998): 3.
- Vargascarreño, Hernán. “Ulises, hombre solo: o el viaje a las pálidas cavernas donde nace el desamparo”. *El informador de Santa Martha* (2005): 4.
- Williams, Raymond L. *Novela y poder en Colombia*. Bogotá: Tercer mundo, 199