

estudios humanísticos

filología

46



universidad de león

departamento de filología hispánica y clásica
departamento de filología moderna

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

Estudios Humanísticos

Filología

46 [2024]

Estudios Humanísticos

Filología

Nº 46 [2024]

ISSN: 0213-1382 (impresa) y 2444-023X (en línea)

DOI: 10.18002/ehf



SERVICIO
DE PUBLICACIONES
UNIVERSIDAD DE LEÓN

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

León, 2024

ESTUDIOS HUMANÍSTICOS. FILOLOGÍA

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

EQUIPO EDITORIAL:

DIRECTORA

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

DIRECTOR ADJUNTO

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

CONSEJO DE REDACCIÓN

Dra. Elena Bandín Fuertes, Universidad de León, España
Dra. María Cristina Egido Fernández, Universidad de León, España
Dra. Camino Gutiérrez Lanza, Universidad de León, España
Dra. Miriam López Santos, Universidad de León, España
Dra. Cristina Casado Presa, Washington College, Maryland, Estados Unidos
Dra. Montserrat López Mújica, Universidad de Alcalá, España
Dra. Rosario González Pérez, Universidad Autónoma de Madrid, España
Dr. Rubén González Vallejo, Universidad de Salamanca, España
Dr. Francisco Javier Herrero Ruiz de Loizaga, Universidad Complutense de Madrid, España
Dra. Silvia Martínez Falquina, Universidad de Zaragoza, España
Dra. Pilar Vega Rodríguez, Universidad Complutense de Madrid
Dr. José Manuel Correoso Ródenas, Universidad Complutense de Madrid
Dra. Inés Ordiz Alonso-Collada, UNED, España
Dra. Marian Panchón Hidalgo, Universidad de Granada, España

EQUIPO TÉCNICO

Dra. Érika Redruello Vidal, Universidad de León, España
Dr. Pablo García González, Universidad de León, España

COMITÉ CIENTÍFICO

Dr. José María Balcells Doménech, Universidad de León, España
Dr. J.A.G. Ardila, University of Edinburgh, Escocia
Dr. Vicent Beltrán, Università di Roma La Sapienza, Italia
Dr. Antonio Chicharro Chamorro, Universidad de Granada, España
Dr. Francisco Javier Díez de Revenga, Universidad de Murcia, España
Dra. Emilia María Durán Almarza, Universidad de Oviedo, España
Dr. José María Fernández Cardo, Universidad de Oviedo, España
Dra. Concepción Fernández Martínez, Universidad de Sevilla, España
Dr. Fernando Galván Reula, Universidad de Alcalá, España
Dr. Salvador Gutiérrez Ordóñez, Universidad de León, España
Dr. José Antonio Pascual Rodríguez, Universidad Carlos III de Madrid, España
Dr. Guillermo Rojo Sánchez, Universidad de Santiago de Compostela, España
Dra. Maria Cristina De Castro-Maia de Sousa Pimentel, Universidade de Lisboa, Portugal
Dra. Isabel Velázquez Soriano, Universidad Complutense de Madrid, España
Dra. Norma E. Cantú, Trinity University, Texas, EEUU
Dr. Antonio Gragera, Texas State University, EEUU

Envío de artículos

ESTUDIOS HUMANÍSTICOS. FILOLOGÍA
Departamento de Filología Hispánica y Clásica y Departamento de Filología Moderna
e-mail: estudioshumanisticofilologia@unileon.es
Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de León
24071 León
Tlfn: 987-291079.
Periodicidad: Anual

Contenido

Estudios originales, notas y reseñas.

Universidad de León. Área de Publicaciones

© Los autores

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

Depósito Legal: LE-212-1993

Maquetación: David Aller Llamera

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

TABLA DE CONTENIDOS

[MONOGRÁFICO]: EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES

MARIA ANGELICA GIORDANO PAREDES y MONTSERRAT LÓPEZ MÚJICA, <i>Presentación.</i>	15-17
MARIA ANGELICA GIORDANO PAREDES y MONTSERRAT LÓPEZ MÚJICA, HORIZONTALIDAD E INFORMALIDAD EN EL APRENDIZAJE COLECTIVO DE LENGUAS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES	19-37
MONTSERRAT BASCOY LAMELAS e IRINA URSACHI, EL APRENDIZAJE DEL ALEMÁN Y SU LITERATURA A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES: LOS LIBROTRÁILERS EN YOUTUBE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA	39-59
MANUEL GALIÁN PEÑALVER, EVALUACIÓN DEL USO DE INSTAGRAM PARA EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE CIERTAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA	61-82
ANTONIO GARCÍA GÓMEZ, CREANDO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE HORIZONTALES: DEL LIBRO-ÁLBUM A TWITTER-X	83-107
M. DOLORES PORTO REQUEJO, APRENDER ENSEÑANDO EN TIKTOK: NA- NOAPRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS	109-120
M^a GRACIA MORENO CELEGHIN, DESARROLLO DE LA COMPETENCIA CO- MUNICATIVA INTERCULTURAL EN LENGUA ITALIANA (LE) A TRAVÉS DE WHATSAPP POR MEDIO DE MICROACTIVIDADES DE INTERACCIÓN EN LÍ- NEA EN ESTUDIANTES ADULTOS	121-143

AURORA CENTELLAS RODRIGO, *TELEGRAM* COMO ENTORNO MEDIADOR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA 145-158

GEMA GUEVARA RINCÓN, ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA FRANCESA A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES: *INSTAGRAM* COMO HERRAMIENTA INNOVADORA EN LAS AULAS DE SECUNDARIA 159-173

MERCEDES SANZ GIL, APROXIMACIÓN A LA CULTURA Y LENGUA FRANCESAS DESDE LAS REDES SOCIALES 175-189

[ESTUDIOS]

JESÚS CÁSEDA TERESA, ERASMISMO, ALUMBRADISMO Y DOS JUDEOCONVERSAS: ISABEL DE VERGARA Y PETRONILA DE LUCENA 193-208

MARCO CASTAÑO MEISSEL, REVISIÓN DEL ÉXITUS POÉTICO DE ALFONSINA STORNI: NUEVAS PERSPECTIVAS DE LOS TEMAS Y SIMBOLOGÍA DE *MASCARILLA Y TRÉBOL* 209-230

SAMUEL PARADA JUNCAL, LOS SONETOS PASTORILES DE QUEVEDO: DELIMITACIÓN Y ANÁLISIS 231-269

MARÍA UCEDA LEAL, LA MARCACIÓN DISCURSIVA EN LA MÍMESIS DE LA ORALIDAD DE PÍO BAROJA: EL CASO DE BUENO, PUES Y MIRA 271-289

[RESEÑAS]

Sergio Fernández Martínez, *La poesía leonesa y la Colección Adonáis. Una historia revisada*, epílogo de Eloísa Otero, Eolas, León, 2021, 124 pp. (**JUAN ÁLVAREZ IGLESIAS**) 293-294

Mariana Colomer, *Maestra*, Madrid, Huerga y Fierro editores, 2023, 67 pp. (**JOSÉ MARÍA BALCELLS DOMÉNECH**) 295-297

Goya Gutiérrez, *Lugares que amar*, Barcelona, in-Verso, 2022, 92 pp. (**JOSÉ MARÍA BALCELLS DOMÉNECH**) 299-300

- Jeff Morgan, *The (Un) Welcome Stranger. Intercultural Sensitivity in Six American Novels*, Jefferson, North Carolina, MacFarland & Company Publishers, 2023, 147 pp. **(JOSÉ MARÍA BALCELLS DOMÉNECH)** 301-303
- VV.AA. *Historias no camino*. Vigo: Editorial Elvira, 2021, 115 pp. **(JOSÉ MARÍA BALCELLS DOMÉNECH)** 305-307
- A. Sampietro, *Lengua e imagen en la comunicación digital*, Madrid, Arco Libros (Cuadernos de Lengua Española, 153), 2023, 96 pp. **(JOSÉ GARCÍA PÉREZ)** 309-310
- G. Rodríguez Salas, *Los hilos de la infamia*, Granada, Valparaíso Ediciones, 2024, 79 págs. **(JACOBO LLAMAS MARTÍNEZ)** 311-313
- A. Santamaría, *Libres*, Barcelona, Comba, 2023, 128 pp. **(PEDRO MÁRMOL ÁVILA)** 315-317

[NOTAS]

- IN MEMORIAM. ADELINO ÁLVAREZ RODRÍGUEZ (1943-2023) **(ANTONIO AS-TORGANO ABAJO)** 321-328

**[Monográfico
sobre]
El aprendizaje
y la enseñanza
de lenguas
extranjeras a
través de las
redes sociales**

CUADERNO MONOGRÁFICO N° 15

*El aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras
a través de las redes sociales*

EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES: UN CAMBIO DE PARADIGMA¹

FOREIGN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING THROUGH SOCIAL NETWORKS: A PARADIGM SHIFT

PRESENTACIÓN INTRODUCTION

MARIA ANGELICA GIORDANO PAREDES

Universidad Nacional de Educación a Distancia

MONTSERRAT LÓPEZ MÚJICA

UAH-GIECO-Instituto Franklin

Las redes sociales digitales han transformado profundamente la manera en que concebimos el aprendizaje, situando al estudiante en el centro del proceso educativo. En este monográfico, hemos querido invertir el enfoque tradicional para otorgar mayor protagonismo al aprendizaje, ya que el cambio de paradigma que planteamos suprime las jerarquías convencionales, y promueve un modelo horizontal. Esto implica la creación de comunidades de aprendizaje donde los participantes, tanto docentes como estudiantes, intercambian conocimientos de manera recíproca. La finalidad es construir el aprendizaje a través del intercambio y la colaboración entre los miembros de estas comunidades, trascendiendo así el modelo vertical para adoptar uno horizontal.

El planteamiento del monográfico es totalmente innovador. Reúne una serie de artículos que presentan los resultados de prácticas docentes aplicadas en el aula, así como de proyectos de investigación y de innovación educativa, con el objetivo de ofrecer alternativas que optimicen la didáctica de aprendizaje de lenguas.

Aunque las redes sociales, concebidas como agrupaciones de personas que se apoyan mutuamente en la adquisición de conocimientos, han existido desde siempre, lo verdaderamente novedoso es la creación de redes ubicuas, sin limitaciones de espacio ni tiempo, facilitadas por los avances tecnológicos que enriquecen y mejoran nuestra sociedad actual. Esta es una realidad ineludible, ya que estamos todos inmersos en

1 Correo-e: agiordano@flog.uned.es y montserrat.lopezm@uah.es.

estos entornos y somos grandes consumidores de información. Nuestro propósito, por lo tanto, es sacar provecho de este ciberconocimiento para beneficio propio y de las nuevas generaciones que seguirán avanzando, así como debería hacerlo la didáctica y la educación en general.

Presentamos, de esta manera, resultados de investigaciones empíricas como *La evaluación del uso de Instagram para el aprendizaje y enseñanza de ciertas unidades fraseológicas en inglés como lengua extranjera*, de Manuel Galián Peñalver. Un estudio llevado a cabo con estudiantes de educación secundaria en la región de Murcia. *Creando comunidades de aprendizaje horizontales: del libro-álbum a Twitter-X*, de Antonio García Gómez, una contribución para fomentar el aprendizaje horizontal con estudiantado universitario a través de redes sociales como Twitter-X. *Telegram como entorno mediador en el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera*, de Aurora Centellas Rodrigo, pone en relieve el aprendizaje de la lengua española mediante metodologías colaborativa, integradora y social, utilizando la tecnología como herramienta de trabajo. *Desarrollo de la competencia comunicativa intercultural en lengua italiana (LE) a través de WhatsApp por medio de microactividades de interacción en línea*, de María Gracia Moreno Celeghin, con estudiantes de lengua italiana en modalidad a distancia. La investigación destaca por el desarrollo de microactividades que estimulan y modelan el aprendizaje lingüístico, sobre todo en niveles iniciales, contribuyendo así, al desarrollo de la competencia comunicativa intercultural.

Otra contribución para el aprendizaje del francés como lengua extranjera en estudiantes de educación secundaria es el artículo de Gema Guevara Rincón, titulado, *Enseñanza-aprendizaje de la gramática francesa a través de las redes sociales: Instagram como herramienta innovadora en las aulas de secundaria*, una investigación-acción que pone en resalto la motivación a través de una metodología basada en el uso de Instagram.

Dentro de los proyectos de innovación docente, pero que no dejan de ser resultados de investigaciones llevadas a cabo con estudiantes universitarios de lenguas italiana y francesa, encontramos las aportaciones de Maria Angelica Giordano Paredes y Montserrat López Mújica, *Horizontalidad e informalidad en el aprendizaje colectivo de lenguas a través de redes sociales*, una recopilación de resultados de aprendizaje llevados a cabo a través de la creación de comunidades en redes sociales, y que sirve, en cierto modo, de introducción al planteamiento de cambio de paradigma que es la finalidad de esta monografía.

En cuanto a experiencias didácticas de innovación docente encontramos el trabajo de Montserrat Bascoy Lamelas e Irina Ursachi, *El aprendizaje del alemán y su literatura a través de las redes sociales: los Librotráileres en Youtube como herramienta didáctica*. En la misma línea, pero con la red social TikTok, María Dolores Porto Requejo, presenta los resultados de una experiencia docente llevada a cabo con estudiantes universitarios de lengua inglesa, con la particularidad del desarrollo de los nanocontenidos, *Aprender enseñando en TikTok: nanoaprendizaje de la pronunciación en inglés*.

Otra experiencia didáctica en lengua francesa es la contribución de Mercedes Sanz Gil, *Aproximación a la cultura y lengua francesas desde las redes sociales*, cuya intención se centra en el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales del estudiantado.

Presentamos así, un compendio de estudios de innovación docente que comprende las lenguas alemana, española, inglesa, italiana y francesa, con demostraciones claras de un esperado cambio de paradigma, gracias a la contribución de las redes sociales en la didáctica y metodología de aprendizaje y enseñanza.

HORIZONTALIDAD E INFORMALIDAD EN EL APRENDIZAJE COLECTIVO DE LENGUAS A TRAVÉS DE REDES SOCIALES¹

HORIZONTALITY AND INFORMALITY IN COLLECTIVE LANGUAGE LEARNING THROUGH SOCIAL NETWORKS

M^a ANGELICA GIORDANO PAREDES

UNED

MONTSERRAT LÓPEZ MÚJICA

UAH-GIECO-InstitutoFranklin

Resumen

En el siglo XXI, el aprendizaje de lenguas está impulsado por la globalización y la movilidad internacional, lo que lleva a que las personas no solo reciban información, sino también la produzcan y compartan a través de las Redes Sociales. Este enfoque requiere nuevas posturas y actitudes didácticas, colaborativas y pragmáticas a través del aprendizaje y la enseñanza horizontal, que fomenta el *Social Learning* y el principio del *Learning by doing*. Se busca explorar esta nueva tendencia en la educación superior.

Palabras clave: Redes Sociales, aprendizaje y enseñanza horizontal, aprendizaje informal, lenguas extranjeras.

Abstract

In the Twenty-first century, language learning is driven by globalisation and international mobility, which leads people not only to receive information, but also to produce and share it through social networks. This approach requires new didactic, collaborative, and pragmatic stances and attitudes through horizontal learning and teaching, which encourages Social Learning and the principle of Learning by doing. The aim is to explore this new trend in higher education.

Key words: Social Networks, Horizontal learning and teaching, Informal Learning, Foreign languages.

1 Correo-e: agiordano@flog.uned.es y montserrat.lopezm@uah.es. Recibido: 08-04-2024. Aceptado: 04-10-2024.

1. INTRODUCCIÓN

En este trabajo se realiza una revisión del uso de las Redes Sociales en el aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras de estas dos últimas décadas. El objetivo principal es abarcar tanto los estudios más recientes como los primeros avances en esta área, para mostrar las múltiples ventajas que el empleo de las Redes Sociales tiene tanto para los estudiantes como para los docentes. Se presta especial atención al aprendizaje horizontal e informal en la educación superior, a través del análisis de diversos estudios realizados por investigadores y profesores especializados en la enseñanza de lenguas.

El ámbito de la educación ha experimentado cambios significativos en las últimas décadas gracias al uso de la tecnología. En las aulas, se utilizan recursos como la pizarra digital interactiva, el proyector de vídeo, las tabletas, los ordenadores, las plataformas educativas y otros dispositivos tecnológicos. La integración de las TIC en los procesos de aprendizaje ha llevado a que Internet se convierta en una herramienta fundamental en nuestra forma de enseñar y aprender. Estas tecnologías no solo permiten la ampliación de la clase a otros contextos fuera del aula, a través de la comunicación entre profesores y estudiantes (González-Martínez, Fortuño, y Espuny-Vidal, 2016: 33), sino que también facilitan la inclusión de nuevos recursos o formas de trabajar que tendrían difícil cabida en el desarrollo de la asignatura (Poza-Luján et al., 2014: 3). Según Martí y García, “presentan nuevas posibilidades didácticas y su uso académico supone una innovación educativa durante el proceso de aprendizaje del alumnado” (2018: 152).

Entre estas tecnologías encontramos programas especializados para mejorar vocabulario, gramática, pronunciación, y otros aspectos lingüísticos; además de cursos de idiomas personalizados, ejercicios con autocorrección, libros digitales, test de nivel, diccionarios, traductores, juegos, aplicaciones educativas, así como Internet y sus diversas herramientas, como las Redes Sociales, definidas como “plataforma digital de comunicación global que pone en contacto a un gran número de usuarios” (RAE, 23^a ed.). Reconociendo que en nuestras clases podemos establecer una comunidad basada en criterios educativos compartidos, nos damos cuenta de que los beneficios que las Redes Sociales brindan hacen de ellas un elemento fundamental para la participación y la colaboración educativa. Estas se han convertido en el eje central de Internet y la interacción social que promueven puede aprovecharse en las clases de lenguas extranjeras. Sin embargo, siempre se recomienda un uso responsable y equilibrado de las Redes Sociales en el ámbito docente para evitar que la polarización y las dinámicas de poder y abuso presentes en estas redes impacten al estudiantado (Méndez Santos y Vela Delfa, 2023: 427). Esta capacidad de compartir experiencias y fomentar las relaciones interpersonales ha favorecido que las TIC hayan experimentado un cambio de nomenclatura, añadiendo la letra R de “Relación” y pasando a ser TRIC (tecnologías + relación + información + comunicación) (Gabelas, Lazo y Aranda, 2012).

En estos últimos años, se ha constatado un rápido crecimiento de las Redes Sociales, lo que ha llevado a un aumento constante en el número de seguidores,

especialmente entre los jóvenes. Estas plataformas son altamente atractivas para los estudiantes debido a las numerosas características que ofrecen, como la posibilidad de visualizar vídeos e imágenes. Además, permiten que los usuarios expongan sus opiniones y perspectivas con gran libertad de expresión. Esto supone una gran ventaja para la enseñanza de idiomas porque hace posible la interacción del estudiante con el material, permitiéndole configurar su propio entorno personal de aprendizaje (Ruipérez y García, 2012: 822). Estas plataformas también son fuentes de material auténtico: es relevante la diversidad de estilos, géneros y temas que ofrecen y su importancia en la contribución al desarrollo de la competencia sociolingüística e intercultural del personal discente, quien también construye su identidad como hablante de lengua extranjera a través de la práctica social de la lengua. La adquisición del lenguaje es esencialmente social e interactiva, por lo que esta estrategia mejora considerablemente el aprendizaje. Tampoco se debe olvidar la oportunidad de interacción real ilimitada que proporcionan, ya sea con hablantes nativos o con otros aprendientes, lo cual sería impensable sin un contexto de inmersión. Sitios como YouTube, TikTok, Instagram esconden pues una ventaja raramente enfatizada: demuestran ser excelentes complementos para los cursos de lenguas extranjeras, ya que facilitan su aprendizaje, ayudando a los estudiantes a practicar una lengua de forma más lúdica y regular.

La llegada de la Web 2.0 y las Redes Sociales ha dado origen a una forma diferente de pensar el aprendizaje. En la actualidad, son cada vez más frecuentes los docentes que optan por incorporar las Redes Sociales en sus clases como una forma de implementar metodologías pedagógicas innovadoras. El rol del profesor ha experimentado cambios significativos en este contexto, adaptándose a las nuevas demandas y oportunidades que las Redes Sociales y las tecnologías asociadas presentan para la enseñanza de lenguas extranjeras (Martín-Laborda, 2005: 5). En el pasado, su función se limitaba a impartir conocimientos de manera exclusiva, sin embargo, en la actualidad se involucra activamente con los estudiantes en la creación conjunta de conocimientos, de manera colaborativa y compartida, desempeñando el papel de mediador. Según Coyago, Puente y Jiménez (2017: 100), el profesor debe transformarse en un guía que facilite el aprovechamiento de los recursos tecnológicos para que los alumnos puedan acceder a ellos y obtener el máximo beneficio. Esta incursión de las TIC nos ofrece la posibilidad de instaurar cambios y concepciones en los roles de la enseñanza y como resultado nuevas formas de enseñar y aprender, y de llevar a cabo las actividades educativas (Hernández y Berea, 2015: 196). Los docentes usan las Redes Sociales y aplicaciones de libre acceso, para diversas actividades en las que un aprendizaje colaborativo es cada vez más necesario para el progreso del proceso de aprendizaje y enseñanza de las lenguas extranjeras (Guiza, 2011; Barkley, Cross y Major, 2014; Ruíz, Galindo, González, Martínez de la Cruz y Galindo, 2015). Son un gran recurso didáctico para los profesores debido a las distintas ventajas y beneficios que pueden ofrecer en la dinámica del aprendizaje. Para Lima y Araújo, tanto los discentes como los docentes pueden disfrutar de la flexibilidad de estas herramientas y sentirse más motivados, lo que incita a trabajar mejor y a enfrentar el aprendizaje con más interés y profundidad, haciendo de las clases un ambiente dinámico y significativo (2018: 1275).

Otra de las grandes ventajas que poseen las Redes Sociales es que gracias a este tipo de aplicaciones -WhatsApp, Facebook, Twitter, Instagram, entre otras-, los docentes pueden compartir materiales no solo para mejorar la expresión y la comprensión oral de los estudiantes, sino que también tienen la posibilidad de intercambiar dicho material con otros profesionales de su misma formación, con lo que además se pueden crear vínculos y lazos afectivos por todo el mundo. En los últimos tiempos, las Redes Sociales se han convertido en una herramienta de gran interés para los profesionales de la enseñanza de lenguas. Esto se debe a los numerosos beneficios y ventajas que ofrecen en el proceso de aprendizaje y enseñanza de una lengua extranjera.

La presente investigación parte de la iniciativa de contribuir a mejorar la calidad de la enseñanza mediante el planteamiento de un cambio de paradigma en el que el aprendizaje se hace protagonista y se convierte en el moderador del proceso didáctico y metodológico. Este enfoque reconoce la necesidad de adaptar las estrategias educativas para que los estudiantes asuman un papel activo en su propio proceso de aprendizaje, promoviendo así una mayor participación y un aprendizaje más significativo.

En este contexto, la investigación no se centra en la recogida de datos empíricos, sino que se enfoca en la revisión y análisis de la literatura existente sobre modelos educativos y metodologías innovadoras. A través de esta revisión, se busca identificar las prácticas y teorías que han demostrado ser efectivas en la promoción de un aprendizaje centrado en el estudiante. Para demostrar estas afirmaciones hemos analizado investigaciones empíricas mediante las cuales se ha puesto en práctica, con estudiantes de secundaria, bachillerato y universidad, demostraciones de aprendizaje informal y horizontal en comunidades virtuales y a través de Redes Sociales. Se ha tomado como referencia también un proyecto internacional en el que participaron varios expertos, con la UNED al frente y la Universidad Roma Tre y que incitó a varios investigadores a poner en práctica cursos experimentales de aprendizaje informal y horizontal en Redes Sociales. No pretendemos analizar datos, pero sí plantear una profunda reflexión en base a los estudios realizados y a los resultados de las investigaciones en ese campo para sacar a la luz la necesidad y el interés de las nuevas generaciones por la innovación docente. Por esta razón, argumentaremos a continuación, sobre los enfoques de aprendizaje y el rol de las Redes Sociales en el proceso de aprendizaje. Presentaremos y analizaremos la conveniencia del aprendizaje informal y sus ventajas en la sociedad actual que constituye el contexto educativo de nuestros aprendientes de lenguas. Asimismo, y con las mismas expectativas, enfrentaremos y desarrollaremos la posibilidad de llevar a las aulas el planteamiento del cambio de paradigma que consiste en la transformación del aprendizaje de vertical a horizontal, eliminando las jerarquías tradicionales y creando comunidades de autogestión, colaboración y coevaluación del aprendizaje.

2. REDES SOCIALES Y ENFOQUES DE APRENDIZAJE-ENSEÑANZA

Las Redes Sociales han demostrado ser valiosas aliadas en el aprendizaje de idiomas orientado a la comunicación. El enfoque comunicativo busca lograr un

aprendizaje práctico que permita interactuar con hablantes nativos en situaciones reales. Según los principios de este enfoque, el estudiante aprende a comunicar comunicando, y la lengua es vista ante todo como un instrumento de interacción social (Cervantes, 2019: 120). Las situaciones en el aula creadas de esta manera tienen similitudes con situaciones de la vida real a las que los estudiantes deben responder. Además, se fomenta el desarrollo de competencias comunicativas en diferentes aspectos, como comprensión y expresión oral y escrita, considerando el contexto y el valor sociopragmático implícito en el acto de comunicación. Este enfoque también estimula constantemente a los estudiantes a expresarse oralmente, por ejemplo, a través de actividades de simulación, juegos de roles, proyectos de aula y uso de materiales reales, entre otros. En resumen, los estudiantes deben investigar, comunicarse y encontrar una solución a una situación.

En este sentido, el enfoque comunicativo se adapta perfectamente a la dinámica de las Redes Sociales, ya que ambas se enfocan en la comunicación multimodal. Esto implica que el estudiante tiene la posibilidad de utilizar diversos recursos y materiales para practicar sus habilidades y destrezas comunicativas en el aprendizaje de una lengua extranjera (Gil, 2019: 174). Esto se apoya directamente en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas (MCER) donde se pide que sea el alumno el que desarrolle las competencias y estrategias para comunicarse con éxito en la lengua meta, siendo así consciente de su propio aprendizaje (Consejo de Europa, 2002: 140).

Aunque el método comunicativo no es el único enfoque, puesto que su inmediato sucesor, el enfoque por tareas, también se combina a la perfección con las Redes Sociales. Basado en el mismo principio, su objetivo es fomentar el desarrollo de la competencia comunicativa de los estudiantes, de modo que puedan interactuar de manera efectiva en distintas situaciones de comunicación. Con el objetivo de lograrlo, se emplean diversas actividades que requieren el uso práctico del idioma y se persigue alcanzar, a través de tareas intermedias de aprendizaje, el cumplimiento de una actividad final que abarque todos los conocimientos adquiridos. En el enfoque por tareas la comunicación es el medio para aprender la lengua.

Los recursos audiovisuales y la información que se puede encontrar en las plataformas digitales constituyen una fuente muy extensa que permite al estudiante acceder a un sinnúmero de actividades de lectura y escritura donde pueden ejercer las cuatro destrezas: la comprensión y la expresión tanto oral como escrita. Además, cuando la utilización de las Redes Sociales es adecuada, como atestiguan Muñoz, Fragueiro y Ayuso:

se puede fomentar en los estudiantes la autonomía, el trabajo cooperativo y una construcción dinámica y constante de diversos tipos de información, algo fundamental en la sociedad en la que vivimos, permitiendo además que el alumno pueda llegar a convertirse en el mero constructor de sus propios conocimientos (2013: 102).

El aprendizaje autónomo y colaborativo entre los alumnos adquiere una gran relevancia dentro del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior. Además, el uso de las nuevas tecnologías se convierte en un objetivo esencial en la formación de los estudiantes. Es recomendable que se incorpore la práctica de la lengua meta mediante

las Redes Sociales y la web en general, ya que los alumnos deben ser capaces de utilizar el idioma en cualquier contexto. Por tanto, resulta crucial que los docentes reciban una sólida educación para enfrentar los nuevos desafíos en el ámbito universitario, dado que es ineludible lograr una adecuada integración de las tecnologías modernas en la enseñanza. Y esto no siempre es fácil: la falta de tiempo para ponerse al día y las dificultades para llevar a la práctica el uso de las nuevas tecnologías en el aula (no debemos olvidar que la educación es una disciplina basada en la tradición y en el uso del lápiz y el papel), son las dificultades que señalan una amplia mayoría de docentes (García y Bilingué, 2009). Sin embargo, a pesar de todos los desafíos mencionados, no se puede ignorar el valor que el uso de las Redes Sociales puede aportar a la educación superior, y especialmente al aprendizaje de lenguas extranjeras, como hemos demostrado anteriormente.

3. EL APRENDIZAJE INFORMAL

En realidad, la diferencia entre aprendizaje formal e informal radica en el cambio de paradigma; es decir, en la inversión del binomio enseñanza y aprendizaje que se ha utilizado y sostenido a través de los siglos y que pasaría a enfocarse en el aprendizaje, dejando en un segundo lugar la enseñanza, en el rol de guía del proceso. Por consiguiente, es el aprendiente quien pasa a liderar el proceso didáctico, partiendo de la motivación que va relacionada con los intereses y objetivos de aprendizaje. De esta manera, el discente se convierte en localizador y detector de información, en investigador de contenidos y rastreador de conocimientos; pero estos conocimientos no son de absoluto control del docente, sino que son colectivos y comunitarios, de dominio público. Por esta razón, las comunidades de aprendizaje tienen la función de poner a disposición estos conocimientos; y el rol de la enseñanza, en este caso, es catalogar, ordenar, filtrar y administrar de manera correcta y sencilla toda la información para que el discente pueda acceder a ella de manera ordenada y coherente con la finalidad de facilitar la asimilación de los conocimientos y, por ende, el aprendizaje. Desde el punto de vista de Mejía (2005: 5):

El aprendizaje informal también se ha entendido como aprendizaje por medio de la experiencia, asociado con frecuencia a la idea de aprendizaje en la práctica. También se ha considerado como aprendizaje independiente en el sentido de aquel aprendizaje que se da al seguir una ruta elegida y controlada por la persona que aprende, por voluntad, motivación e interés propios [...] La tendencia actual en la investigación del aprendizaje informal se ha enfocado de forma predominante en tres problemáticas y escenarios de investigación: el contraste entre el aprendizaje en escenarios educativos formales (escolares) y los escenarios no escolares; el aprendizaje en escenarios cuyo propósito es la difusión de la ciencia y la cultura como es el caso de los museos, zoológicos, centros marinos, galerías de arte, etcétera y el aprendizaje que ocurre en las prácticas de socialización en la vida cotidiana de diversos grupos culturales.

El aprendizaje informal, efectivamente, se lleva a cabo a través de la práctica y se incrementa por la experiencia. La motivación personal y los intereses del discente son primordiales para su cumplimiento; pero son intrínsecos, a diferencia del formal que la motivación adviene de manera extrínseca. Esto contribuye a que el resultado sea más efectivo pues la automotivación tiene una carga de éxito mucho más elevada.

Mejía relaciona el aprendizaje informal con ambientes no escolares o, mejor dicho, extraacadémicos, ubicándolo fuera del aula. Sin embargo, a través de las Redes Sociales sí se puede mantener en ámbito académico en lo que se podría llamar aula social telemática, una comunidad de aprendizaje que puede funcionar en modalidades presencial, semipresencial y a distancia. Todavía no hay muchos estudios empíricos para demostrar su funcionalidad y eficacia. Sin embargo, se han puesto en práctica varias fases experimentales siguiendo el método mixto (cualitativo y cuantitativo) con alumnos de secundaria, bachillerato y acceso a la universidad para mayores de 25 y 45 años. También se han llevado a cabo investigaciones empíricas con estudiantes de grado de la UNED. Los casos concretos los podemos apreciar en la investigación de corte cuasi experimental llevada a cabo por Galián Peñalver en un instituto de educación secundaria de la comunidad autónoma de Murcia, el IES Carthago Spartaria de Cartagena, mediante el uso de Twitter para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. En el cuestionario inicial se evidenció que los estudiantes no estaban familiarizados con el uso de Twitter como plataforma de aprendizaje y esto influyó significativamente en los resultados y en la demostración de las hipótesis que estaban más enfocadas a concebir el uso de la aplicación dentro de las habilidades de los nativos digitales. Después de un curso intensivo de preparación se propusieron actividades de tres tipologías diferentes, visualización de vídeos, textos escritos y descripción de imágenes, dentro de las destrezas escritas y orales y encaminadas a desarrollar la comprensión oral y escrita y la expresión escrita, dejando de lado la expresión oral por causas relacionadas con la temporalización y las dificultades que conlleva la realización y publicación de vídeos (Galián Peñalver, 2022). El análisis de los datos determinó los siguientes resultados:

Cuantitativamente, el uso de Twitter no está relacionado con una diferencia significativa en la mejora de la expresión escrita en inglés [...] El uso de esta red social tampoco se relaciona significativamente con una mejora en las destrezas receptivas (*listening* y *reading*), ni con un mayor aprendizaje de vocabulario y gramática [...] Tampoco podemos afirmar que Twitter favorezca más la motivación comparándolo con una metodología tradicional. Sin embargo, podemos afirmar que con la metodología seguida los estudiantes sí que han aprendido más destrezas relacionadas con la argumentación y los debates [...] En último lugar, también podemos afirmar que el uso de Twitter o RRSS resulta más atractivo que la metodología tradicional seguida para aprender inglés (Galián Peñalver, 2022: 98-99).

A pesar de todo, entre los resultados sí “hay evidencias de que las RRSS en general y Twitter en particular, favorecen la socialización” (Galián Peñalver, 2022: 99). Y en cuanto al docente, “juega un rol principal en este aprendizaje social, ya que debe favorecer y fomentar la interacción entre los estudiantes” (Galián Peñalver, 2022: 99). Los resultados demuestran que mientras los estudiantes son creadores y difusores cooperativos de contenidos los docentes son favorecedores y fomentadores del aprendizaje, no autores ni protagonistas. López Mújica plantea un taller para el aprendizaje del francés como lengua extranjera con estudiantes de nivel B1 de la Facultad de Turismo de la Universidad de Alcalá mediante el uso de la red social Youtube. Se trata de propuestas didácticas en las que los estudiantes se convierten en creadores de contenidos culturales en lengua francesa. A través de la elaboración de guiones, los estudiantes desarrollan competencias lingüísticas y culturales, así

como habilidades de escritura. Durante la presentación de estos contenidos ante sus compañeros, mejoran sus habilidades orales, fomentando además la coevaluación y la autoevaluación crítica y formativa. El resultado es una producción que ha superado varios filtros de evaluación, representando así el fruto de un proceso de aprendizaje activo. Los talleres culminan con la publicación de los vídeos en la red social Youtube.

Los resultados, por consiguiente, llevan a la reflexión de que el aula debe transformarse en un entorno dinámico y colaborativo, donde se fomente la experimentación, el aprendizaje activo y el desarrollo de habilidades fundamentales para preparar a los estudiantes como ciudadanos competentes en una sociedad en constante evolución (2022: 193).

Se trata de crear un ambiente abierto e interactivo de trabajo y de aprendizaje a través de la acción, en el que las Redes Sociales colaboran en la creación de un aula moderna y dinámica, concebida como un entorno interactivo y flexible que fomenta el aprendizaje y su extensión más allá de las fronteras del centro educativo (López Mújica, 2022: 193). Esto significa que el aprendizaje no empieza y termina en el aula, sino que forma parte de la vida activa del discente dondequiera que vaya y recoge también sus vivencias e interacciones sociales, en lo que podemos llamar aprendizaje activo en sociedad. El aprendizaje informal, por lo tanto, va mucho más allá de un ambiente cerrado, combinando las diferentes modalidades y eliminando las barreras espaciales.

Otro estudio empírico con estudiantes de la ESO es el que ha llevado a cabo Sellés Gómez en la asignatura *Competencia comunicativa oral inglesa* en el Colegio Nuestra Señora de la Dolores en Benidorm, Alicante, mediante el uso de la red social TikTok. La intención del estudio era mejorar la pronunciación del inglés, específicamente los fonemas vocálicos, a través de vídeos creados por los propios estudiantes. La encuesta inicial pretendía recoger información sobre el dominio de las TIC en el aprendizaje de lenguas y los fines educativos de la aplicación TikTok; así como las impresiones personales sobre la pronunciación del inglés. Después de la experimentación llevada a cabo con TikTok, se proporcionó una segunda encuesta para valorar los ítems relacionados con los avances en la pronunciación de la lengua inglesa y recoger información sobre la experiencia lingüística a través de la aplicación y el aprendizaje del inglés utilizando las Redes Sociales. Los ejercicios planteados “consistían en crear un dúo en TikTok repitiendo unos trabalenguas que incluían las combinaciones de las grafías *w/wh + vocal* y *st + vocal* a principio de palabra” (Sellés Gómez, 2022: 280). Además de estos ejercicios, los estudiantes realizaron otras actividades interactivas y colaborativas como respuestas a preguntas abiertas y diálogos que hicieron posible el desarrollo del *responsive speaking* y del *intensive speaking* (Sellés Gómez, 2022). El objetivo principal, por lo tanto, consiste en el desarrollo de las destrezas orales y los resultados a los que ha llegado determinan que “los participantes han mejorado su pronunciación en inglés” (Sellés Gómez, 2022: 290); pero la investigación también arrojó resultados relacionados con el comportamiento cognitivo de los participantes que, según Sellés Gómez:

desempeñan un papel muy pasivo con la tecnología, pues en su mayoría son consumidores de contenido de las diferentes redes sociales, pero pocas veces son ellos los que publican en estas. Con esto queremos dar a entender que, porque una generación haya crecido rodeada de tecnología, no significa que vaya a saber utilizarla plenamente (2022: 291-292).

Podríamos decir que esta es una de las consecuencias del aprendizaje formal, su incidencia en la metodología tradicional y el poco uso de las tecnologías para la innovación. En realidad, los discentes son individuos pasivos en lo que se refiere al aprendizaje, acostumbrados a ser referentes de discursos magistrales y depósito de conocimientos transmitidos por el docente, no autores ni entes activos, transmisores de conocimientos y abiertos al autoaprendizaje. Esto crea una barrera de frente al planteamiento del aprendizaje informal como alternativa a la enseñanza tradicional. En la misma línea, pero con estudiantes de Acceso a la Universidad, Giordano llevó a cabo un estudio empírico en el que demostró que “no obstante la tendencia al trabajo individual, el aprendizaje informal es productivo” (2021: 252), ya que los discentes percibieron mejoras considerables en sus expectativas lingüísticas mediante la metodología de aprendizaje planteada a través de Facebook. Esta investigación, a lo largo de tres años, ha sacado a la luz convicciones necesarias para ese cambio de tendencia en el aprendizaje de lenguas, concretamente, y mediante el uso de tecnologías avanzadas que estén al alcance de los alumnos como es el caso de las Redes Sociales. Según Giordano, su finalidad es la de acercarse a las necesidades e intereses de los discentes, a través de una dinámica flexible e informal, que facilita la interacción y la comunicación en la lengua meta en su propio contexto sociocultural, permitiendo el desarrollo de las competencias transversales, saber ser y saber hacer, dentro de las comunidades lingüísticas (2021: 251). Los cuestionarios, inicial y final, en los que se basó la experimentación sacaron a la luz el desconocimiento de los estudiantes, cuyo perfil superaba la media de los 25 años, de la función didáctica de las Redes Sociales. A través de un planteamiento horizontal de microactividades, mediante las cuales se pretendía desarrollar la competencia pragmática, se puso en práctica un proceso de aprendizaje en el que las jerarquías tradicionales desaparecieron dejando espacio a una comunidad de aprendizaje totalmente horizontal, un espacio de interacción y colaboración recíproca entre docentes y discentes. Las actividades planteaban el desarrollo de las competencias lingüísticas y culturales con un planteamiento de autoevaluación y coevaluación formativa por competencias. Los análisis de los diferentes ítems de los cuestionarios arrojaron resultados significativos relacionados con el uso de Facebook para el aprendizaje y la enseñanza de lenguas extranjeras, en cuanto a la motivación, la interacción, los contenidos y el libre acceso a múltiples recursos actualizados y facilitadores del aprendizaje autónomo y colectivo. Tal y como lo indica la autora:

Los discentes aprendieron, además de los contenidos y las estructuras de la lengua meta, los principales referentes culturales y su aplicación a través de los actos de habla que se llevaron a cabo mediante el desarrollo de la competencia pragmática, facilitando el aprendizaje de la lengua meta y potenciando tanto la expresión como la comprensión orales, gracias al contacto directo o indirecto con los compañeros de grupo y al uso de las herramientas y recursos tecnológicos que hacían posible la reproducción de textos orales, necesarios e imprescindibles para la corrección, el alcance y la pronunciación. Además, a través de las salas de chat, y del uso de las herramientas

disponibles como sticker, gif y audios, los discentes pudieron crear textos orales y reaccionar a las situaciones creadas, simulando y al mismo tiempo formando parte de una conversación real, entre los miembros de la comunidad o de otras comunidades, de manera interactiva y constructiva (Giordano, 2021: 250).

Por lo general, en la percepción formal de la enseñanza y aprendizaje, los objetivos no llegan a los aprendientes, sino que se quedan, plasmados y congelados, en la programación escolar y de conocimiento exclusivo del docente. En este esquema no hay negociación del aprendizaje, no hay discusión ni mucho menos democratización, sino imposición. Se imponen los objetivos, los contenidos y la metodología. Es el docente quien decide todo. Sin embargo, en el planteamiento del aprendizaje y enseñanza, en el plano informal, sí hay negociación, lo que lleva a un planteamiento de los contenidos y a la posibilidad de que los discentes planteen sus propios objetivos de aprendizaje y sus preferencias para que las competencias se desarrollen en la misma línea de los intereses y la motivación y la evaluación pueda ser productiva. En este proceso el estudiante tiene que ser consciente y responsable de sus propios conocimientos y, por lo tanto, es autor y constructor de su propia evaluación. También es cierto que en este tipo de aprendizaje entran en juego otros ámbitos y no está circunscrito solo al escolar ya que, si el aprendiente es el autor y motor de su propio proceso, inevitablemente entrará en contacto con otros ámbitos como el familiar, el social y cultural con su círculo de amigos y los contextos en los que se mueve y reacciona, y una constante autorreflexión sobre los resultados de sus propios comportamientos. Todo influye y todo construye. Por esta razón, es conveniente y necesario que la escuela se adapte a los cambios que los avances de la sociedad están provocando, se comprometa con el uso de metodologías emergentes y otorgue al estudiante el rol de protagonista del proceso (Romero-García, Buzón-García y González-Arribas, 2018: 51).

Ante este planteamiento de aprendizaje a través del contacto social, las Redes Sociales juegan un papel fundamental como facilitadoras de contactos y de contextos reales de interacción, sobre todo en el aprendizaje de lenguas, obligando a los estudiantes “a salir de su zona de confort y entender sus responsabilidades dentro del proceso de aprendizaje” (García-Gómez, 2022: 125). Pero las tecnologías son un medio más en este universo interactivo de experiencias cognitivas en las que la sociedad, en su totalidad, juega un importante papel educativo en la generación de conocimientos. Por esta razón:

Los aprendizajes más valiosos son los que tienen lugar a través de la interacción directa entre la persona y la realidad. El medio constituye un paliativo en situaciones en las que no es posible o sería peligrosa dicha relación directa. Pero también en el ámbito personal se produce una utilización desvinculada de los centros de estudio o trabajo. Se trata de actividades de entretenimiento o tareas propiamente particulares en las que, no obstante, tiene lugar una considerable cantidad de aprendizajes de carácter informal, notablemente influyentes en todos los terrenos de la vida: familiar, social y laboral (Rosales López, 2009: 24-25).

En cuanto al factor motivacional, está claro que la libertad de elección y la posibilidad de fijar los propios objetivos aceleran el interés y reafirman la confianza que son los motores principales de un buen proceso de aprendizaje. Y aquí es preciso insistir en la naturaleza intrínseca de la motivación que nace, se desarrolla y desemboca

en los objetivos; por lo tanto, la carencia de éstos dificulta los resultados. Es así como en el aprendizaje informal el aprendiz explora sus propios intereses, por lo que “la atención o el enfoque se concentran en la actividad misma, así como en su realización” (Paradise, 2005: 14). Como consecuencia, las características y circunstancias de la sociedad en la que vivimos, de alto y acelerado impacto tecnológico y globalización económica y cultural, nos impulsan a romper las barreras y a expandir la información para que fluya y esté al alcance de todos, ya no de unos pocos como en las sociedades tradicionales, y ese ciberespacio es el ambiente ideal para que los sujetos se empadronen de sus propios conocimientos y aprendan a canalizarlos para que se conviertan en aprendizaje efectivo.

4. EL APRENDIZAJE HORIZONTAL: UN CAMBIO DE PARADIGMA

El aprendizaje vertical se vuelve horizontal cuando intervienen una serie de factores humanos y sociales que gestionan espacios, metodologías, contenidos, habilidades y competencias. Todo esto lleva a la construcción de sentimientos y comportamientos comunitarios que facilitan la gestión del conocimiento efectivo, favorecen el equilibrio de sus miembros y el compromiso del grupo y, finalmente, mejoran la calidad de la enseñanza. En una misma línea categórica intervienen diferentes perfiles que aprenden recíprocamente y donde, los que tienen mayores conocimientos, actúan de modelos, facilitando así el aprendizaje al resto de aprendientes con menos nivel, en el caso específico de las lenguas. Además, la idea es constituir comunidades lingüísticas en las que, a través de la interacción y la repetición, se adquieran los conocimientos lingüísticos necesarios para una comunicación que irá mejorando con la experiencia y se hará cada vez más efectiva.

En las comunidades de aprendizaje de lenguas se lleva a cabo, según Landini:

un verdadero intercambio de conocimientos y experiencias que se caracteriza por dinámicas con mayor grado de interactividad, donde la respuesta a los problemas iniciales lleva a un proceso de reflexión y análisis de las situaciones donde los comentarios se van encadenando unos con otros (2022: 7).

Se trata de un proceso en el que todos intervienen y se apoyan, construyendo una progresión de aprendizajes que, aunque incluyen distintos niveles debido a las diferentes habilidades de los aprendientes, concluyen satisfactoriamente, propiciando mejoras en el aprendizaje de los diversos sujetos protagonistas.

Un ejemplo claro lo tenemos en el grupo de Facebook creado para un proyecto interlingüístico entre estudiantes de lengua española de la Università degli Studi Roma Tre y estudiantes de italiano de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en 2022. En el proyecto participaron 49 estudiantes de ambas universidades, en lo que Corona Berkin (2019) denomina los múltiples usos del diálogo, entre los cuales daremos relevancia a los que nos interesan en este contexto específico. Partiendo de Villoro (2006), Corona Berkin establece tres niveles de diálogo:

el primer nivel en el encuentro con el otro es conjurar su otredad, eliminando su diferencia o trasladándola a lo conocido, en ambos casos se borran las propiedades distintas del otro y se le

transforma en *objeto* [...]. El segundo nivel es aceptar su igualdad, pero no su diferencia [...]. El tercer nivel es el reconocimiento de la igualdad y diferencia de todos (2019: 14-15).

Si lo trasladamos al plano lingüístico podemos ver el rol de la pragmática y la interculturalidad, en lo relativo tanto a la ciencia como a las competencias. Lo primero que un estudiante de lenguas debe tener presente es la naturaleza de la lengua meta y aceptar su entorno cultural, con ello se entiende, el modo de ser, de actuar y de vivir, o lo que es lo mismo, el conocimiento del medio a través del desarrollo de inferencias. En este proyecto se pusieron en práctica tanto el aprendizaje horizontal como las competencias intercultural e interlingüística. Todos los estudiantes de ambas universidades y sus respectivos profesores establecieron contactos a través de diálogos sobre argumentos compartidos en los que los roles tradicionales estaban anulados de manera espontánea y la comunicación se desarrollaba a través de la interacción y el aprendizaje se obtenía mediante la experiencia. En el intercambio, los perfiles más avanzados ayudaban a los intermedios y básicos, a través del diálogo continuo, aplicando, de manera natural, tanto la intercorrección como la autoevaluación y la coevaluación, en un plano totalmente horizontal donde desaparecían las jerarquías.

Los resultados hacen reflexionar sobre el rol del docente en el aprendizaje vertical ya que, era evidente, que con la experiencia horizontal perdía sentido continuar con la jerarquización de los saberes. En realidad, los conocimientos están a disposición de todos, es cuestión de aprender a aprovecharlos para conseguir buenos resultados y avances en el aprendizaje. En este caso, la finalidad del diálogo era, como bien señala Corona Berkin, buscar “en el otro producir respuestas que aporten a la autonomía y mayor satisfacción para la convivencia de todos” (2019: 15). El aprendizaje de lenguas tiene un fin comunicativo que lleva a los sujetos a adentrarse en otros contextos socioculturales y, por lo tanto, aprender a aceptar todo lo que conlleva el conocimiento del mundo al que pertenece esa lengua-cultura meta. De esta manera, dos lenguas y culturas diferentes pueden compenetrarse y enriquecerse mutuamente a través de la comunicación como ocurrió en esta comunidad de Facebook. Así, Landini especifica que se “comparten experiencias, conocimientos y opiniones en el contexto de intercambios grupales no enmarcados en actividades institucionales de planificación o evaluación” (2022: 7) ya que la comunicación adviene de manera espontánea y en igualdad de condiciones, con la participación inclusiva de los docentes en sus roles de componentes de una comunidad lingüística de aprendizaje horizontal e informal. En este escenario, según Martínez Olivarez, los estudiantes desarrollan tres sentidos, el profesional, relacionado con sus obligaciones académicas, el social, en un contexto recíproco de responsabilidades compartidas en las que se hace necesaria la construcción colectiva y el estímulo psicológico-emotivo que conllevan al buen hacer y al avance del grupo. Y, por último, el sentido científico, a través de la adquisición y relación de conocimientos, analizados y argumentados de manera crítica y constructiva (2019: 70).

Mediante la práctica lingüística y los contextos reales de aplicación comunicativa, los aprendientes pueden interactuar de manera colaborativa; y el contacto con la dimensión social de la lengua meta los puede llevar a explorar horizontes culturales

de interés personal y colectivo que conducen al desarrollo de la creatividad, también necesaria en la comunicación interlingüística e intercultural.

Todo esto nos lleva a la formulación de la pregunta que más nos interesa ¿por qué la horizontalidad en lugar de la verticalidad? Porque la verticalidad crea división, discriminación y marginalidad, dividiendo el aprendizaje en jerarquías menos inclusivas donde el estudiante tiene poca cabida y participación en el proceso de aprendizaje. Es, además, estática e individualista. La horizontalidad, por el contrario, desarrolla el “protagonismo del alumno como un participante interactivo y apasionado por un trabajo colectivo más interconectado, y por el profesor como un guía y promotor de recursos digitales para la formación” (Martínez Olivarez, 2019: 70). Entramos así en lo que Martínez Olivarez denomina “aprendizaje significativo”, mecanismo activo en el que la información conocida se alimenta constantemente de la nueva que van aportando todos los miembros de la comunidad de aprendizaje, en un engranaje que se autoalimenta constantemente a través de la experiencia y que va más allá del aula:

En la práctica es un espacio inspirador ya que se trata de una estrategia didáctica constituida por experiencias de aprendizaje recreadas de una situación real; el integrante del equipo aprende haciendo, elabora un producto tangible para la resolución de problemas enmarcados en un contexto específico. En este modelo de aprendizaje los estudiantes planean, implementan y evalúan proyectos que tienen aplicación en el mundo real más allá del aula de clase (Martínez Olivarez, 2019: 71).

Lo más importante del aprendizaje horizontal es la eliminación de las jerarquías, quedando los estudiantes y los docentes en el mismo nivel de transmisión de conocimientos; y el aprendizaje se lleva a cabo mediante la interacción entre profesor-estudiante y estudiante-estudiante, indistintamente y según la dinámica del proceso didáctico. Por lo tanto:

la interconexión supone una superación de la tradicional línea divisoria establecida en el ámbito académico entre conductismo, cognitivismo y constructivismo, donde todo se estructura en nodos, siguiendo el principio de la complejidad y la auto organización (Marta-Lazo, Marfil-Carmona y Hergueta-Covacho, 2016: 310).

El diálogo se convierte, así, en la base sobre la que se fundamenta el desarrollo de las metodologías de aprendizaje y que aporta, al sistema tradicional, la integración igualitaria del aprendiente como individuo activo que participa y genera también conocimientos, de manera recíproca y participativa (Marta-Lazo et al, 2016), creándose así un mecanismo de aplicación y adquisición de conocimientos, o lo que vendría a ser “la pertinencia transversal y horizontal en un mismo plano” (Martínez Olivarez, 2019: 72) en el que se desarrollan las competencias, siempre y cuando los estudiantes se mantengan activos, curiosos y creativos para poder, de esta manera, ser autónomos en la generación de conocimientos (Buttà, 2015).

El aprendizaje horizontal es capaz de desarrollar competencias, crear transversalidad, incrementar el diálogo y la comunicación entre discentes y docentes. Además de integrar diferentes estilos de aprendizaje, aunar intereses, estimular el aprendizaje, reorganizar categorías, unificar individualidades, crear comunidades, satisfacer necesidades, potenciar habilidades, eliminar jerarquías y reproducir contextos

reales de aprendizaje, acercando así a los aprendientes a los modelos reales a los que se enfrentan en la vida, sobre todo en el ámbito del aprendizaje de lenguas cuya finalidad principal es la intercomunicación. Es así como nos atrevemos a hablar de cambio de paradigma ya que “la horizontalidad en las comunicaciones está transformando la dinámica educacional y comunicacional” (Marta-Lazo et al, 2016: 310), a tal punto que ya no hay un emisor ni un receptor absoluto de saberes sino una comunidad que intercambia, a una velocidad cada vez mayor, todos sus conocimientos. De modo que la información fluye horizontalmente para que todos los sujetos la interioricen de manera igualitaria, aunque luego se transforme y se seleccione dependiendo de las distintas habilidades e intereses. Lo que está claro es que todos los miembros de la comunidad de aprendizaje se benefician por igual y disponen libremente de la misma para seguirla compartiendo abiertamente. Para Marta-Lazo et al:

Los educadores tienen el reto de aprovechar al máximo el potencial de la tecnología para reemplazar los modelos de comunicación y enseñanza verticales, centrales y unidireccionales utilizadas en el aula por un modelo de transmisión horizontal, descentralizado y multidireccional [...] El Factor Relacional se convierte en una de las claves para la creación horizontal de narrativas [...] Una de las grandes aportaciones de tecnología actual en general y de las redes sociales en particular es la posibilidad de dar voz a la ciudadanía, revisando algunos patrones de unidireccionalidad y control informativo en los que estaban instalados los *mass media* en la era previa a la cultura digital. Hasta ese cambio de paradigma, el acceso masivo era un acceso a la lectura, no a la creación y a la participación real (2016: 312).

El docente pasa a desempeñar otro papel y se desplaza de emisor exclusivo de conocimientos a constructor y receptor que, junto a los demás miembros de la comunidad, en la que coexisten indistintamente docentes y discentes, se convierte en otro generador más de conocimientos. Por lo tanto, el epicentro del proceso no está en la enseñanza, como se establece en el sistema vertical, en el que el docente es el sostenedor exclusivo de los conocimientos y el aprendiente es el receptor pasivo de los mismos, sino que adviene un desplazamiento y el aprendizaje pasa al primer plano liderando el proceso en el que lo más importante es la gestión eficaz de los conocimientos para obtener resultados más efectivos. Esto trae como consecuencia la modificación del sistema en el que, al desaparecer los roles marcados de sujetos activos y pasivos, transmisores y receptores, gestores exclusivos del conocimiento e individuos condicionados a información limitada, gracias a la apertura lineal de las Redes Sociales, todos estos sujetos, sin tener en cuenta su jerarquía social o académica, interactúan en busca del conocimiento. De esta manera, la verticalidad se hace horizontal y otorga al aprendizaje el papel protagonista del proceso. La enseñanza, en cambio, no se elimina ni se relega a un segundo plano, sino que se incluye y es absorbida por el mismo proceso de aprendizaje, con una función más dinámica, creativa e innovadora. Hablamos, pues, de aprendizaje-enseñanza, sin más, pero ante todo el aprendizaje, porque en el fondo, en el plano horizontal el aprendizaje es recíproco y nadie es poseedor absoluto de los conocimientos, sino que todos van en busca de ellos, aunque sin quitar la función del docente que es y será siempre la de guiar y coordinar el proceso de aprendizaje en las respectivas comunidades. Para Moreno Celeghin, el docente puede tener diferentes funciones en las comunidades de aprendizaje; pero es imprescindible su rol de facilitador, aunque su presencia sea silenciosa, para asegurar

que los discentes desarrollen sus competencias con libertad, seguridad y flexibilidad, y se pueda asegurar la eficacia del proceso didáctico (2022: 229).

El docente, por lo tanto, tendría que cambiar su actitud hacia un enfoque más integral en el que estén presentes las competencias para una didáctica más activa e inclusiva. Para ello necesitaría estar mejor preparado para despertar el interés, saber presentar los contenidos de manera que todos puedan beneficiarse de los conocimientos y desarrollar las habilidades de los aprendices a través de la práctica, en la que, también esté integrado y forme parte de la comunidad de aprendizaje. Se trata, por lo tanto, de crear una comunidad activa que concentre todas sus energías en la búsqueda de nuevos conocimientos que puedan formar, de manera integral, a cada uno de sus componentes; de modo que los más expertos puedan ayudar a los menos aventajados y todos, entre sí, puedan sacar provecho del proceso. En este caso, el profesor también puede ser un aprendiz. Lo que significa que tanto el conocimiento como el aprendizaje es enriquecedor para todos, sin excepción.

5. CONCLUSIÓN

Las Redes Sociales han llegado para quedarse. Hoy en día forman parte de nuestra vida cotidiana, están omnipresentes. La humanidad entera está actualmente en un momento crucial de una revolución tecnológica sin precedentes. Esto es algo que no podemos ignorar cuando hablamos de educación en el siglo XXI. Sin duda, presenciaremos una evolución hacia sistemas más innovadores y complejos, pero lo que sucederá es que el uso de las Redes Sociales se volverá algo normalizado, al igual que sucedió con el correo electrónico o Internet en general. Basta con mirar hacia atrás y recordar cómo se utilizaba la red en los primeros años de este recién iniciado siglo, los debates que surgieron y las dudas sobre su efectividad en el aula. Sin embargo, todo eso ha quedado obsoleto hoy en día y nadie cuestiona la eficacia de ciertos softwares educativos, Internet o las TIC en general. Es importante destacar que las Redes Sociales son solo una herramienta más y no pueden reemplazar los métodos tradicionales de enseñanza, ya que no constituyen una metodología de enseñanza en sí mismas.

Son muchas las ventajas que presentan, tanto para el estudiante como para el docente, pero quizás el punto más relevante a destacar es esa flexibilidad que poseen a la hora de adaptar los materiales y las actividades a las necesidades e intereses de los estudiantes. El alumnado puede aprender de forma mucho más autónoma ya que tiene la posibilidad de hacerlo en cualquier momento y desde cualquier parte a través de un aprendizaje más informal, lúdico e interactivo. De ahí su impacto tan positivo en el aprendizaje de las lenguas extranjeras. No obstante, después de haber analizado todos los aspectos mencionados anteriormente, llegamos a la conclusión de que las Redes Sociales, aunque tienen numerosas ventajas como estrategia didáctica, deben ser utilizadas de manera complementaria y nunca consideradas el enfoque principal del proceso de aprendizaje-enseñanza. Su objetivo debe ser fomentar la motivación y llevar a cabo actividades de lengua de una manera divertida e interesante, al mismo tiempo que útil y productiva. Por ello, se debe establecer siempre un objetivo claro que

sea más sencillo de alcanzar a través de estas plataformas que mediante métodos más tradicionales.

La barrera entre el aprendizaje formal y el informal está en el desarrollo metodológico e innovativo de los recursos de los que dispone el docente y el uso adecuado que les puede dar en beneficio del proceso de aprendizaje y enseñanza, en el que la enseñanza pierde su papel de protagonista a favor del aprendizaje; y todos los agentes activos del proceso pasan de un plano vertical a otro horizontal, disponiendo de información y conocimientos en igualdad de condiciones. Es así como las Redes Sociales contribuyen a desarrollar el “potencial educativo”, permitiendo “un gran flujo de comunicación institucional, personal, informal, es decir, la potenciación de la multidireccionalidad” (Salinas Ibáñez, 2003: 32), un proceso complejo pero facilitador de competencias y que está al alcance de todos los sujetos que opten a los procesos de aprendizaje. Sin ir más allá, la sociedad misma y los avances a los que hemos llegado en el siglo XXI son los principales potenciadores del cambio de paradigma. El aprendizaje, con todas sus connotaciones, demanda una mayor flexibilidad y una inminente democratización de los conocimientos que solo se puede llevar a cabo a través del aprendizaje informal.

Cuando hacemos referencia al cambio de paradigma somos conscientes de los grandes avances que ha tenido la didáctica de aprendizaje de lenguas a lo largo de los últimos siglos, partiendo de las principales teorías filosóficas y psicopedagógicas como el constructivismo, el cognitivismo y el constructivismo sociocultural, que tienen como base la adquisición de los conocimientos a través de la experiencia que adviene mediante la interacción social; o mejor dicho, la suma acumulativa de saberes que se agregan a los previamente adquiridos, en un proceso en el que participan todos los implicados de igual manera.

Seguiremos avanzando en este terreno en futuras investigaciones que continuarán abriendo posibilidades de cambios educativos importantes, necesarios y demandados por los jóvenes de las nuevas generaciones que, junto con la irrupción de la Inteligencia Artificial, siguen marcando la necesidad del cambio de paradigma. Las investigaciones y los resultados empíricos llevados a cabo por especialistas e investigadores en formación en diferentes centros educativos españoles estimulan a seguir trabajando para que el cambio de modelo educativo se asiente en el modo de concebir y de llevar a cabo el aprendizaje en la era de las comunicaciones, para que podamos estar en la misma sintonía de nuestros tiempos y todo eso repercuta en la calidad del aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

- Barkley, E., Cross, K. y Major, C. (2014): *Técnicas de aprendizaje colaborativo: un manual para la facultad de la universidad*, Jossey-Bass.
- Buttà, L. (2015): “E-learning Art History: un proyecto para el aprendizaje horizontal”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 196, 21-24.

- Cervantes Cerra, D. (2019): "Las redes sociales y el aprendizaje de la lengua extranjera", *Revista Boletín Redipe* 8 (11), 117-123. [file:///C:/Users/mlmuj/Downloads/Dialnet-LasRedesSocialesYElAprendizajeDeLaLenguaExtranjera-7528340%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/mlmuj/Downloads/Dialnet-LasRedesSocialesYElAprendizajeDeLaLenguaExtranjera-7528340%20(1).pdf)
- Consejo de Europa (2002): *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.
- Corona Berkin, S. (2019): *Producción horizontal del conocimiento*, Calas.
- Coyago, A. P., Puente, E., y Jiménez, G. A. (2017): "Uso de las tecnologías de la información en la educación superior", *INNOVA Research Journal*, 2 (1), 99-112.
- Gabelas, J. A., Lazo, C. M. y Aranda, D. (2012): "Por qué las TRIC y no las TIC", *Revista de los Estudios de Ciencias de la Información y la Comunicación*, (9). Recuperado de <https://www.uoc.edu/divulgacio/comein/es/numero09/articles/Article-Dani-Aranda.html>.
- Galián Peñalver, M. (2022): "Aprendizaje del inglés a través de redes sociales: el caso concreto de Twitter con alumnado de bachillerato", en S. Bartolotta y M. Tormo-Ortiz (eds.) (2022) *Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas*, Madrid, Editorial UNED: 87-103.
- García, F. y Bilingué, X. (2009): "¿Qué hay entre los niños y sus pantallas? La escuela y la familia como factor de mediación", en X. Bringué y Ch. Sádaba (eds.) (200) *Nacidos digitales: una generación frente a las pantallas*, Madrid, Rialp: 211-241.
- García Gómez, A. (2022): "El aula invertida universitaria: Aprendizaje acelerado, percepción de proceso de aprendizaje y autoestima del estudiante", en S. Bartolotta y M. Tormo-Ortiz (eds.) (2022) *Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas*, Madrid, Editorial UNED: 105-128.
- González-Martínez, J., Fortuño, M., y Espuny-Vidal, C. (2016): "Las redes sociales y la educación superior: las actitudes de los estudiantes universitarios hacia el uso educativo de las redes sociales, de nuevo a examen", *Education in the Knowledge Society*, 17 (2), 21-38.
- Gil, N. (2019): El Enfoque por Tareas en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras: Reflexiones de su Origen y Relación con otros Enfoques. *Revista Boletín Redipe*, 8(9), 170-181.
- Giordano Paredes, M. A. (2021): "Facebook y aprendizaje informal: un nuevo planteamiento metodológico en la enseñanza de lenguas", *Educatio Siglo XXI*, 39(2), 235-254.
- Guiza, M. (2011): *Trabajo colaborativo en la web: entorno virtual de autogestión para docentes* (Tesis doctoral). Universitat de Les Illes Balears, Palma de Mallorca.
- Hernández, M.R., y Berea, G.A. (2015): "El uso de TIC y la percepción del profesor universitario", *International Journal of Educational Research and Innovation*, 5, 195-208.
- Landini, F. (2022): "Intercambio de experiencias y aprendizaje horizontal entre extensionistas: fuente invisibilizada de conocimientos para la práctica", *Psicoperspectivas Individuo y Sociedad*, 21(3), 1-14.
- Lima, G. y Araújo, J. (2018): "El uso de las redes sociales para el desarrollo de la enseñanza de ele: el investigador y el profesor. Un diálogo entre estos dos sujetos a través de la entrevista con Daniel Cassany y Dayane Cordeiro". *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 57(2), 1274-1296. Doi: [https:// dx.doi.org/10.1590/010318138651882364651](https://dx.doi.org/10.1590/010318138651882364651).

- López Mújica, M. (2022): “Enseñanza/Aprendizaje de FLE en el Grado de Turismo a través de redes sociales”, en S. Bartolotta y M. Tormo-Ortiz (eds.) (2022) *Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas*, Madrid, Editorial UNED: 181-195.
- Marta-Lazo, C., Marfil-Carmona, R. y Hergueta-Covacho, E. (2016): “Aplicación de las redes sociales en el aprendizaje en conectividad: uso del factor relacional en la dialéctica Twitter”, *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 16(2), 304-319.
- Martí Climent, A., & García Vidal, P. (2018): *Redes sociales en la enseñanza superior*. Congreso In-Red, 141-154.
- Martín-Laborda, R. (2005): Las nuevas tecnologías en la educación. *Cuadernos. Sociedad de la información* (5). Recuperado de https://www.academia.edu/40113278/Roc%C3%ADo_Mart%C3%ADn_Laborda_Fundaci%C3%B3n_AUNA.
- Martínez Olivarez, P. (2019): “Los talleres vertical y horizontal en la enseñanza-aprendizaje como una filosofía en la arquitectura”, *Rua*, 22, 69-74.
- Mejía, R. (2005): “Tendencias actuales en la investigación del aprendizaje informal”, *Revista Electrónica Sinéctica*, 26, 4-11.
- Méndez Santos, M. C., Vela Delfa, C. (2023): *Las redes sociales digitales en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Madrid, Arco Libros, Cuadernos de Didáctica del Español/LE.
- Moreno Celeghin, M.G. (2022): “Nuevos roles docentes en la implementación de las RRSS durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras”, en S. Bartolotta y M. Tormo-Ortiz (eds.) (2022) *Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas*, Madrid, Editorial UNED: 219-235.
- Muñoz Prieto, M. M., Fragueiro Barreiro, M. S. & Ayuso Manso, M. J. (2013): “La importancia de las redes sociales en el ámbito educativo”, *Escuela Abierta*, 16, 91-104.
- Paradise, R. (2005): “Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal”, *Revista Electrónica Sinéctica*, 26, 12-21.
- Poza-Luján, J. L., Calduch-Losa, Á., Albors, A., Cabrera, M., Teruel, D., Rebollo, M., y Díez-Somavilla, R. (2014): “Propuesta de parámetros y caracterización de los grupos de las redes sociales orientados a la docencia universitaria: experiencia y resultados”, *Revista de Educación a Distancia*, 44, 1-15.
- Real Academia Española (23.^a ed.): Diccionario de la lengua española, [versión 23.3 en línea]. Recuperado de <https://dle.rae.es>.
- Romero-García, C., Buzón-García, O. y González-Arribas, E. (2018): “Aprendizaje activo en la formación del profesorado de secundaria: Del aula virtual a la escuela”, en O. Buzón García (eds.) (2018) *Nuevas pedagogías con tecnologías emergentes*, Madrid, Dykinson: 51-65.
- Rosales López, C. (2009): “Aprendizaje formal e informal con medios”, *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 33, 21-32.
- Ruipérez García, G., García Cabrero, J. C. (2012): Aprendizaje de lenguas modernas basado en redes sociales. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 18, 821-827. Recuperado: http://dx.doi.org/10.5209/rev_ESMP.2012.v18.40960.

- Ruíz, E., Galindo, L., González, N., Martínez de la Cruz, L. y Galindo, R. (2015): *El aprendizaje colaborativo en ambientes virtuales*. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es › descarga › libro › 652184>.
- Salinas Ibáñez, J. (2003): “Acceso a la información y aprendizaje informal en Internet”, *Comunicar*, 21, 31-38.
- Sellés Gómez, M. (2022): “Desarrollo de las destrezas orales en lengua inglesa L2/LE a través de la red social TikTok”, en S. Bartolotta y M. Tormo-Ortiz (eds.) (2022) *Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas*, Madrid, Editorial UNED: 273-293.

EL APRENDIZAJE DEL ALEMÁN Y SU LITERATURA A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES: LOS LIBROTRÁILERS EN YOUTUBE COMO HERRAMIENTA DIDÁCTICA¹

LEARNING GERMAN LANGUAGE AND LITERATURE THROUGH SOCIAL NETWORKS: BOOKTRAILERS ON YOUTUBE AS A TEACHING TOOL

MONTSERRAT BASCOY LAMELAS

Universidad de Alcalá

IRINA URSACHI

Universidad de Alcalá

Resumen

Este trabajo analiza las posibilidades didácticas de los librotráileres y la red social YouTube en el aula universitaria de lengua alemana a través de una propuesta basada en ABP. La integración de textos multimodales tiene un doble objetivo: la mejora de las habilidades lingüísticas, tecnológicas y sociales en el marco de la competencia comunicativa y el acercamiento a la cultura de los países germanófonos a través de su literatura en el espacio digital.

Palabras clave: YouTube, librotráiler, ABP, literatura alemana, lengua alemana, multimedialidad.

Abstract

This paper analyzes the didactic possibilities of book trailers and the social network YouTube in German language courses at university through a proposal based on PBL. The integration of multimodal texts has a twofold objective: (1) to improve the linguistic, technological, and social abilities within the communicative competence and (2) to foster an understanding of the culture of German-speaking countries through their literature in the digital space.

Key words: YouTube, book trailer, PBL, German literature, German language, multimediality.

1 Correo-e: i.ursachi@uah.es. montserrat.bascoy@uah.es. Recibido: 29-30-2024. Aceptado: 04-10-2024.

1. INTRODUCCIÓN

La planificación de asignaturas de lengua extranjera (LE) en el ámbito universitario recoge en la actualidad entre sus objetivos la adquisición y desarrollo de competencias digitales. El intercambio de información, tanto a nivel cotidiano como en el ámbito científico, así como la interacción entre los seres humanos se desenvuelven hoy por hoy en gran medida en el espacio digital². Cortoni (2012) hace hincapié en la importancia de esta idea y señala que la revolución digital tiene un impacto trascendental en la construcción de la cultura, en el desarrollo de las formas de pensamiento y en cómo percibimos la realidad. Siguiendo a Trujillo Sáez et al. (2019), las herramientas de comunicación emergentes, sus culturas de uso y sus géneros comunicativos deben necesariamente formar parte de los procesos de aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras. La innovación educativa ligada a los avances tecnológicos no solo es indispensable, sino que se trata de un aspecto que caracteriza de forma especial la didáctica de idiomas en las últimas décadas, como se puede constatar observando la rapidez con la que se introducen en este campo los recursos tecnológicos más recientes. El presente artículo examina, en primer lugar, ideas centrales de la literatura reciente sobre el uso de redes sociales en el aula de LE, con especial atención al empleo de YouTube, para poner de relieve la importancia de su inclusión en el proceso de aprendizaje-enseñanza, lo cual mostraremos, en segundo lugar, a partir de una experiencia didáctica llevada a cabo en el ámbito universitario en materias de lengua alemana. Nuestra intención es compartir y analizar una propuesta educativa centrada en la creación y difusión de librotráileres.

2. LA DIGITALIZACIÓN EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS EXTRANJERAS

Las interacciones comunicativas en el espacio digital ofrecen tres beneficios particularmente importantes para el aprendizaje de LE: el aprendizaje ubicuo, las experiencias tecnológicas de inmersión lingüística y la posibilidad de aprendizaje autónomo y “recreativo” (Trujillo Sáez et al., 2019). Cortoni (2012) subraya además la importancia de la inteligencia emocional en la concepción moderna del aprendizaje, cuya relevancia se hace especialmente visible a partir de los avances de la revolución digital y de la expansión de los nuevos códigos de comunicación. Este aspecto está muy presente en el aula de LE y se ve potenciado gracias al uso de las tecnologías. La paulatina introducción de metodologías innovadoras que implican el trabajo con materiales y espacios digitales en el ámbito universitario, en lo que respecta al aprendizaje de LE, ha permitido sustituir o completar en gran medida los métodos tradicionales. Como se ha demostrado en los últimos años, para promover un aprendizaje significativo es imprescindible la combinación de diferentes metodologías (Lázaro Niso, 2020: 3476). Los manuales de lengua alemana actuales se hacen eco de esta necesidad y reflejan el formato multimodal que requiere la enseñanza de la LE. El empleo de tecnologías

2 Sotomayor García (2010: 6) propone la descripción de internet como “el nuevo ágora o la plaza pública del siglo XXI”. La autora define la red como un espacio esencial para el diálogo y la negociación de significados, donde el conocimiento se desarrolla de forma colaborativa.

digitales contribuye a crear “un entorno de aprendizaje rico y posibilitador”, que ofrece una variedad de recursos con diferentes grados de complejidad, en el que se potencia el coaprendizaje por medio de la colaboración entre el alumnado, en contextos formales e informales (Trujillo Sáez et al., 2019). En este sentido, numerosas publicaciones abalan la idoneidad del método ABP o Aprendizaje Basado en Proyectos para el aprendizaje de LE. El método ABP se adecúa a la transformación multimodal del proceso de aprendizaje-enseñanza, ya que permite combinar tecnologías analógicas y digitales, y propicia las modalidades de aprendizaje autónomo, colaborativo y cooperativo. Consideramos relevante subrayar dos elementos esenciales en el aprendizaje de LE, corroborados por nuestra experiencia didáctica: por un lado, la comunicación es un hecho social de modo que la LE se aprende en un entorno relacional, aspecto que es posible fomentar con el ABP; por otro lado, a través de este método se busca que el trabajo en el aula en sus diferentes fases permita al alumnado observar la vinculación de lo aprendido con la realidad (véase Aznar Juan, 2022).

En el entorno digital, las redes sociales se han convertido en una parte esencial de las vivencias del alumnado, acaparando gran parte del tiempo que dedican a la interacción social, así como a la adquisición y construcción del conocimiento, puesto que “as possibilidades de construções sociais, produção de saberes e trocas comunicativas através de interação síncrona e assíncrona são inúmeras” (Marques Moreira et al., 2019: 121)³. Este es un tema central en las investigaciones recientes, así como en las propuestas educativas, que ponen el foco sobre cómo la digitalización de la comunicación ha transformado (1) la forma de ver el mundo de la juventud y (2) la forma de entender el aprendizaje. Podemos afirmar que las redes sociales han permitido potenciar un elemento clave para la educación en el siglo XXI, es decir, la capacidad de acceso a contenidos no solo por parte de quien aprende, sino también de quien enseña, puesto que el profesorado recurre igualmente a internet y a las redes sociales en busca de materiales que sean útiles para la docencia, con el fin de integrarlos de forma efectiva en el proceso de aprendizaje-enseñanza. Además, las redes sociales han multiplicado exponencialmente las posibilidades de difusión de contenidos. Todo ello conlleva la necesidad de un aprendizaje para poder, de una parte, discernir cuáles de los contenidos a los que tenemos acceso son verdaderamente relevantes y, de otra parte, para ser capaces de producir contenidos significativos, aspectos que podemos englobar dentro de lo que Prensky (2009) denomina *digital wisdom*. De este modo, el uso de las redes sociales en el aula implica la adquisición de competencias que van desde la capacidad para evaluar contenidos digitales hasta el conocimiento de la legislación que regula su difusión. Finalmente, cabe subrayar como característica esencial de las redes sociales como herramienta educativa, con especial impacto en el proceso de aprendizaje-enseñanza de LE, el hecho de que el trabajo con ellas posibilita aunar placer y aprendizaje por medio de la interacción.

Igualmente, la enseñanza de una LE no puede concebirse sin el acercamiento del alumnado a su cultura. En los grados de la Facultad de Filosofía y Letras de la

3 Véase también Marques Moreira et al., 2019: 115-117.

Universidad de Alcalá, los planes de estudios no contemplan asignaturas específicas con contenidos de cultura y literatura alemanas. Sin embargo, consideramos que el conocimiento del sistema literario alemán es fundamental para el desarrollo profesional en el ámbito en el cual se forma nuestro alumnado, por lo que este tipo de contenidos tratan de integrarse en las asignaturas de lengua y traducción. Para ello, resultan muy apropiadas las redes sociales. Así, tratamos de implementar en el aula metodologías y herramientas que permitan englobar el trabajo con aspectos lingüísticos (destreza escrita y oral, adquisición de vocabulario, etc.) y culturales (el aprendizaje acerca de las literaturas extranjeras). Con este fin, resulta especialmente productivo el uso de herramientas como YouTube o TikTok, que permiten, por ejemplo, la creación y difusión de *book trailers* y *booktoks*. En ambos casos se trata de un producto multimedia breve destinado a la promoción de libros, que adopta algunas de las características de los tráileres cinematográficos con la intención de generar expectativas y deseo de lectura en el público. Para la propuesta didáctica que presentamos en esta contribución nos hemos decantado por el uso de la red social YouTube, que nos ha servido para trabajar con el alumnado de lengua alemana para la creación y difusión de librotráileres. A continuación, presentaremos algunas características de esta red social y expondremos los motivos de su idoneidad para su integración en los procesos de aprendizaje-enseñanza en el ámbito de la LE en el contexto universitario (apartado 2.1). En el apartado 2.2 nos ocuparemos de las principales características de los librotráileres y de los aspectos relevantes de la creación de este tipo de documentos para su aplicación como estrategia didáctica.

2.1. La relevancia de YouTube como plataforma digital para la didáctica de idiomas

YouTube es, según las investigaciones, una de las redes sociales que más impacto tiene en el ámbito educativo. Su llegada en 2005 no fue solo una gran novedad, sino sobre todo la respuesta a una necesidad social ligada a los ámbitos del entretenimiento, la localización de información y el aprendizaje (Marques Moreira et al., 2019: 110). La red social, que fue adquirida ya en 2006 por Google, es en la actualidad la segunda más grande del mundo, después de Facebook, y la mayor plataforma gratuita de contenidos audiovisuales. La plataforma se utilizaba hace tan solo cuatro años en 80 idiomas diferentes y contaba con más de un billón de personas usuarias (Lucchini Depompa, 2019: 85), cifra que se sobrepasó en 2023, superando los dos billones y medio (véase Orús, 2024). YouTube se basa en la difusión de vídeos de multitud de fuentes y en la interacción por medio de comentarios, *likes* y suscripciones. De acuerdo con Marques Moreira et al. (2019: 113), no solo es una plataforma que fomenta la construcción de la inteligencia colectiva, sino que además ha propiciado la creación de iconos y símbolos de la cultura popular, así como de nuevas profesiones (youtubero) y nuevos géneros, como los librotráileres que aquí nos ocupan.

Aunque YouTube no fue creada para entenderse como plataforma educativa, el potencial de esta red social como herramienta para el aprendizaje y la enseñanza es enorme, tal y como ponen de manifiesto numerosas publicaciones (véase Colás-

Bravo y Quintero-Rodríguez, 2022). Su facilidad de uso y el acceso con diferentes dispositivos suponen una ventaja desde este punto de vista. Colás-Bravo y Quintero-Rodríguez (2022: 48) definen esta red social como “una herramienta educativa asincrónica con un enfoque multidisciplinar”, a lo que habría que añadir su carácter interactivo⁴. La introducción de YouTube en la docencia universitaria tiene, en general, un uso complementario (véase Marques Moreira et al., 2019) junto con otras estrategias educativas, por ejemplo, para el refuerzo de las explicaciones en el aula, la realización de investigación acerca de los contenidos curriculares o para el aprendizaje autónomo⁵. Sin embargo, varios estudios destacan los numerosos beneficios de otorgar al alumnado el rol de generador de contenido y conocimiento a partir de la creación de vídeos para esta plataforma, como hemos podido comprobar con nuestra propuesta didáctica. Entre estas ventajas, que van más allá del proceso de aprendizaje-enseñanza en la universidad, estarían:

[...] gestión del propio conocimiento, autorregulación del aprendizaje, evolución y mejora con el tiempo, facilitación del aprendizaje a lo largo de la vida, control y responsabilidad sobre el propio proceso de aprendizaje, autonomía y actualización del propio aprendizaje [...] (Lozano Díaz et al., 2020: 166-167).

Además de las habilidades indicadas, la creación de vídeos implica el desarrollo de competencias transmedia en un entorno de aprendizaje tanto formal como informal (véase Vizcaíno-Verdú et al., 2019: 97)⁶. Por otra parte, YouTube es una plataforma inclusiva que aloja contenidos muy variados, por lo que resulta atractiva para todos los públicos y puede dar cabida a las inquietudes y capacidades creativas de nuestro alumnado, permitiendo que participe en la construcción cultural colectiva (Lucchini Depompa, 2019: 85)⁷. La toma de conciencia sobre este último aspecto es de vital importancia, puesto que, a través de la interacción en la plataforma como creadores y como creadoras o bien como personas usuarias de contenido, el alumnado está influyendo en la sociedad. La participación en redes sociales como YouTube contribuye a la democratización de la cultura y al desarrollo de conciencia crítica sobre el entorno a través de la implicación en el diálogo colectivo (véase Marques Moreira et al., 2019: 115). Esto conlleva, sin embargo, una responsabilidad: “Considerando que todo vídeo

4 Sobre este aspecto véanse también Marques Moreira et al. (2019) y Lucchini Depompa (2019).

5 Como demuestra Vera-Cazorla (2016), el alumnado prefiere el uso de imágenes y vídeos cortos para la transmisión de conocimientos en el aula. Según Lozano Díaz et al. (2020), el atractivo de estos recursos reside en su capacidad para romper la dinámica habitual de la clase. Además, por resultar más sugerentes y estimulantes, el alumnado no es plenamente consciente del proceso de aprendizaje. Basándonos en nuestra experiencia en el aula de alemán como LE, podemos afirmar, sin embargo, que existe un cambio en esta percepción, puesto que los vídeos han pasado a formar parte de las estrategias de uso general en el aula y el alumnado es consciente de su valor en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

6 Vizcaíno-Verdú et al. (2019: 101) destacan el potencial de la creación de librotráileres para la adquisición de competencias transmedia en un contexto informal. Entre estas competencias señalan la capacidad de “interpretar, reconocer y describir, comparar, evaluar y reflexionar, y aplicar conocimientos narrativos y estéticos relacionados con la literatura”, así como “el desarrollo de habilidades relacionadas directamente con la capacidad de comprensión lectora, evaluación, reflexión y comunicación”. Con la introducción de los librotráileres como proyecto didáctico en el aula de LE, se da traslado al desarrollo de las competencias transmedia a un contexto de aprendizaje formal.

7 Véase también Marques Moreira et al., 2019.

contiene un contenido, el cual puede transformarse en aprendizaje, resulta relevante desarrollar una conciencia crítica en las personas usuarias, pues, la información que se exhibe no es ‘neutral’.” (Lucchini Depompa, 2019: 86) Además, Lucchini Depompa (2019: 83) insiste en la importancia de la alfabetización digital⁸ en un momento en el cual la comunicación y las relaciones sociales están en gran medida condicionadas por el uso de la Web 2.0. No solo la capacidad técnica para utilizar las herramientas a nuestra disposición, sino la formación de una “identidad como sujeto en el territorio digital” y la adquisición de las “competencias intelectuales, sociales y éticas necesarias para interactuar con la información y para recrearla de un modo crítico y emancipador” forman parte del proceso de aprendizaje-enseñanza (Lucchini Depompa, 2019: 83). Si consideramos la red social YouTube como “epicentro de la cultura participativa” (Marques Moreira et al., 2019: 110) y la empleamos como herramienta educativa, esto conlleva una serie de retos o desafíos (véase Colás-Bravo y Quintero-Rodríguez, 2022: 49). Este aspecto se ha tenido en cuenta a la hora de desarrollar la propuesta didáctica que presentamos en este trabajo a partir del método ABP.

En relación con la aplicación de YouTube al aprendizaje de LE cabe destacar además una serie de elementos. En primer lugar, dada la ubicuidad propia de las tecnologías digitales, YouTube posibilita el aprendizaje de LE tanto en un contexto formal (el aula) como informal (fuera de las instituciones académicas)⁹. La creación de librotráileres y su difusión a través de esta plataforma contribuye así mismo a potenciar la motivación del alumnado y a favorecer la interacción comunicativa más allá del ámbito académico, de modo que, tanto durante el proceso creativo como durante el proceso de difusión – por medio del *feedback* recibido en YouTube –, los grupos desarrollan sus habilidades en la LE. Por otro lado, basándonos en la teoría del aprendizaje multimedia, “the use of dual channels (auditory/verbal and visual) rather than a single channel seems to best promote L2 comprehension, thereby lending credence to the applicability of the theory of multimedia learning in L2 contexts.” (Dizon, 2022: 20) Entre las ventajas de la utilización de YouTube en el aula de LE estarían, por ejemplo, la mejora de la producción oral y escrita, junto con la adquisición de una mayor seguridad en el uso del idioma. Por otro lado, el trabajo con la red social permite desarrollar la competencia intercultural en tanto que fomenta la sensibilidad del alumnado hacia la especificidad de cada cultura. Y, finalmente, su uso permite que el aprendizaje resulte más auténtico e interesante (Dizon, 2022: 21-22).

2.2. El fomento de competencias en LE a través de la creación de librotráileres

El desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales, como parte de la competencia comunicativa, está intrínsecamente unido a la competencia lectora. No

8 El concepto de “alfabetización digital” es comparable al de “educación mediática” o “multialfabetización” (Torrego González, 2021) – este último tiene en cuenta las diferentes modalidades comunicativas, como el diálogo literario, la interacción lingüística analógica y la comunicación en redes sociales. Torrego González entiende que la multialfabetización está orientada sobre todo a la producción creativa.

9 Sobre este aspecto véanse Colás-Bravo y Quintero-Rodríguez (2022: 50) y Dizon (2022: 20).

obstante, la realidad en las aulas universitarias, tal y como hemos podido comprobar en nuestra práctica diaria como docentes de LE, es el descenso del interés por el trabajo con textos escritos, lo cual redundará de forma especialmente negativa en la lectura de obras literarias. El declive en el uso de la literatura como fuente de información y entretenimiento está ligado, en gran medida, al auge de la digitalización de la comunicación y a los nuevos canales de información, de los cuales se nutre el alumnado. Sin embargo, no podemos obviar que la literatura es una parte esencial de la cultura y que el trabajo con obras literarias es imprescindible para el desarrollo de la competencia intercultural. En línea con lo expresado por Batrova et al., estamos convencidas de la necesidad de fomentar la lectura de textos literarios en la docencia universitaria para el desarrollo adecuado de la competencia comunicativa, entendida como “the ability to construct holistic, connected and logical statements (discourses) of different functional styles in oral and written speech on the basis of understanding different types of texts while reading and listening.” (Batrova et al., 2018: 225) Consideramos que el uso de los librotráileres para el aprendizaje de la lengua alemana es una estrategia creativa y motivadora, que permite fomentar en el alumnado el interés por la cultura de los países de habla alemana¹⁰. Usar la tecnología para crear contenidos sobre las obras literarias “produce un efecto de empoderamiento que transforma la experiencia de lectura y la enriquece” (Paladines-Paredes y Margallo, 2020: 56). Por ello, la participación en las nuevas formas de socialización, como el diálogo literario digital, por medio de la creación de librotráileres permite contribuir a transformar la relación del alumnado con la literatura en el ámbito universitario, llevando la práctica lectora fuera del espacio individual.

El bibliotráiler o librotráiler – acepciones en español recomendadas por la RAE para el término en inglés *book trailer* –, al igual que el tráiler en el ámbito del *marketing* cinematográfico, es un documento audiovisual de corta duración, cuya finalidad es la promoción de un libro. Como característica que lo define, cabe destacar la importancia de generar expectativas en el público, revelando solo las informaciones sobre el libro que puedan suscitar interés – como complemento de la contraportada del libro –, sin llegar a ser un *spoiler* (Lázaro Niso, 2020: 3477). Rovira-Collado (2017: 57) considera los librotráileres como “epitextos”, ya que son documentos diferentes de la obra literaria en sí, pero tienen la finalidad de informar sobre ella y de promocionarla (véase Torrego González, 2021: 78). El autor sitúa este tipo de contenidos audiovisuales en el ámbito de lo que se denomina Lectura Social o Lectura 2.0, entendida como resultado de las nuevas formas de participación e interacción que permiten configurar una comunidad dialogante en torno a los libros y a sus lecturas (Rovira-Collado, 2017: 56).

La creación de un librotráiler debe tener en cuenta la capacidad del documento audiovisual para apelar a las emociones del público y generar “una conexión emocional” con la historia presentada (Lázaro Niso, 2020: 3477-78). Se trata de un documento de carácter fragmentado, que emplea una técnica de collage similar a la del tráiler cinematográfico para ofrecer momentos o hitos de un libro, combinados a veces

10 Véanse Batrova et al. (2018), Torrego González (2021) y Paladines-Paredes y Margallo (2020: 57).

con informaciones sobre el autor o la autora – Nikonova y Zalutskaya (2021) señalan la importancia de su contenido informativo.

Realizar en el aula un proyecto para la creación de un librotráiler implica el desarrollo de competencias generales y específicas en diversos ámbitos del conocimiento (véase Nikonova y Zalutskaya, 2021). Entre las habilidades que se potencian con esta actividad en la clase de LE, se ha podido observar el fomento de competencias digitales, literarias, lingüísticas (destrezas escritas y orales, competencia lectora, adquisición de léxico, adquisición de conocimientos gramaticales y sintácticos), competencia intercultural y competencias relacionadas con el trabajo en equipo. Son aspectos esenciales de esta tarea el estímulo de la motivación y de la creatividad en un entorno lúdico-educativo y el fomento de la responsabilidad, implícito en la publicación en YouTube del librotráiler con acceso al público general. Asimismo, nuestra propuesta basada en el método ABP permite desarrollar otras habilidades conocidas como *soft skills* o habilidades blandas: capacidad de colaboración, capacidad organizativa, capacidad de resolución de problemas, desarrollo de la propia autonomía, de capacidad crítica (Lázaro Niso, 2020: 3479-80) y de competencias transmedia.

Con el objeto de potenciar la competencia lingüística y las habilidades comunicativas y digitales del alumnado, la creación de un librotráiler en una asignatura de LE permite el fomento del aprendizaje especialmente a través de la creación del guion (selección de contenido y redacción) y de la producción audiovisual del documento. Cortoni (2012: 3) destaca además el hecho de que el librotráiler posibilita establecer, desde un punto de vista didáctico, una conexión entre el lenguaje escrito y el audiovisual a partir de la transposición de un código textual (de la obra literaria) a un código audiovisual por medio de herramientas creativas, de forma que se produce una “*ex-novo* conceptual re-construction that starts from the synopsis and from the meanings hidden in the text”. Además, han de tenerse en cuenta conocimientos interculturales para evitar que el producto final pueda herir la sensibilidad de las personas receptoras, especialmente en la elaboración del guion. Esta actividad contribuye en especial al desarrollo de la competencia cultural en el aula de LE por medio de su literatura y permite fomentar, al mismo tiempo, competencias literarias necesarias para el análisis y comprensión de las obras. La lectura y comprensión adecuadas del texto literario redundan en la elaboración de un producto audiovisual apropiado, así como en el fomento de la competencia lectora en general (véanse Lázaro Niso, 2020; Nikonova y Zalutskaya, 2021). Con la elaboración del librotráiler se está potenciando la inteligencia secuencial y, a su vez, la inteligencia simultánea, de forma que “it is possible to talk about creative, paratactic and participative thought, where the student uses concepts previously internalized to reorganize them in a personalized way in meaning and in language.” (Cortoni, 2012: 2)

Finalmente, la publicación de librotráileres en YouTube ayuda al alumnado a tomar conciencia tanto de la responsabilidad en la creación de contenidos adecuados, como de su repercusión social en el fomento de la lectura. La posibilidad de recibir comentarios también contribuye a fomentar la capacidad para gestionar las críticas y aceptar la existencia de diversidad de opiniones. Al mismo tiempo, la creación de estos

contenidos ayuda a generar interés por parte del propio alumnado hacia la lectura de textos literarios, al igual que sus librotráileres pueden contribuir a incentivar la lectura en otras personas jóvenes. Según Vizcaíno-Verdú et al. (2019: 98), el porcentaje de personas jóvenes lectoras habría aumentado en los últimos años en gran parte precisamente gracias a la influencia de las redes sociales y de los denominados *booktubers*.

Desde el punto de vista del profesorado es relevante que posea competencias tecnológicas en alfabetización visual para comprender el lenguaje y la estructura básica del proceso de producción de un librotráiler (Cortoni, 2012). Además, hay una serie de aspectos que se deben tener en cuenta para planificar un proyecto de creación de librotráiler en el aula de LE (Nikonova y Zalutskaya, 2021):

1. Monitorización. Localización y visualización de librotráileres recientes para observar aspectos importantes o novedosos para la toma de ideas.
2. Selección de la obra. El texto debe ser atractivo tanto para el grupo como para el público meta al que va dirigido el librotráiler.
3. Elaboración del guion. Son elementos clave la duración del vídeo (máximo 3 minutos), la estructura - “inciting incident, climactic scene, and falling action” (Nikonova y Zalutskaya, 2021: 8) - y la intriga.
4. Selección de material. Utilización de imágenes, vídeos, música y sonidos libres de derechos de edición. Lázaro Niso (2020) apunta la necesidad de incidir en este aspecto, ya que el alumnado no siempre lo respeta.
5. Tecnologías para la grabación y la edición de sonido y vídeo.
6. Diseminación. En nuestro caso concreto, en la plataforma YouTube.

Los aspectos 1, 3 y 4, según nuestra propuesta didáctica, permiten al alumnado desarrollar habilidades relacionadas con la competencia “aprender para aprender” como, por ejemplo, las necesarias actitudes y aptitudes para investigar y seleccionar información, medios, etc., que son importantes para elaborar un discurso complejo (véase Cortoni, 2012). Otro aspecto relevante es que un proyecto de este tipo ha de promover la creación de “a situation of success, opportunities for self-expression, and self-actualization of learners through reading literary work and producing a creative product” (Nikonova y Zalutskaya, 2021: 8).

A continuación, presentaremos la propuesta didáctica que hemos desarrollado para asignaturas de lengua alemana en el ámbito universitario.

3. LIBROTRÁILERES EN YOUTUBE Y SU POTENCIAL PARA EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA ALEMÁN, SU LITERATURA Y CULTURA. DESARROLLO DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA

Nuestra propuesta didáctica se diseñó con el fin de impulsar la adquisición de conocimientos lingüísticos, el uso de herramientas tecnológicas y el desarrollo de las

competencias intercultural y literaria, aprovechando el potencial para el aprendizaje de la red social YouTube. Además, el proyecto fue concebido desde el deseo de fomentar el interés del alumnado por la literatura en lengua alemana, así como desde la necesidad de promover la comprensión de la literatura como hecho cultural, integrando los textos literarios de los países germanófonos en la formación de nuestros alumnos y nuestras alumnas en la UAH.

El proyecto que presentamos se desarrolló a lo largo de dos cursos académicos (2019-20 y 2021-22) en tres asignaturas de nivel inicial e intermedio bajo: “Idioma Moderno I: Alemán”, del Grado de Estudios Hispánicos, “Idioma Moderno II: Alemán”, del Doble Grado de Humanidades y Magisterio en Educación Primaria, y “Alemán III”, del Grado de Lenguas Modernas y Traducción. En total participaron 47 estudiantes, la mayoría con español como lengua materna, a excepción de las alumnas del programa Erasmus+, cuyas lenguas maternas eran turco, francés, inglés, ruso, letón y bielorruso. Casi todos los vídeos se realizaron en alemán, salvo en el caso de varias personas que participaron en el concurso de librotráileres “Descubriendo la Literatura Austriaca”. Las bases del concurso, organizado por el grupo de investigación PAREFRAS¹¹ de la Universidad Complutense de Madrid, en colaboración con el Foro Cultural de Austria en Madrid, especificaban que el idioma de los librotráileres debía ser el español¹². Por otro lado, cabe mencionar que, considerando los distintos niveles de lengua alemana, el proyecto se adaptó para satisfacer las necesidades específicas de cada grupo y para mejorar así las habilidades del alumnado¹³.

3.1. Objetivos

Las actividades que componen nuestra propuesta didáctica se han diseñado con la intención de lograr una serie de objetivos de aprendizaje que engloban diversos aspectos relativos a la adquisición de competencias lingüísticas, de habilidades comunicativas – con especial énfasis en la comunicación digital –, el desarrollo de la competencia intercultural, así como el acercamiento a la literatura en lengua alemana. A su vez, se ha potenciado la adquisición y mejora de competencias relacionadas con la investigación, así como el desarrollo de pensamiento crítico. Si bien nuestra propuesta no contiene actividades en grupos, se animó al alumnado a apoyarse mutuamente fuera del aula, sin la supervisión directa de las profesoras, fomentando de este modo la adquisición o mejora de habilidades propias del trabajo en equipo.

11 Grupo de investigación UCM 930235 *Fraseología y paremiología* (PAREFRAS).

12 El objetivo principal de este concurso consistió en fomentar la lectura de obras literarias austriacas, tanto en español como en alemán, por lo que los vídeos promocionales podían tener como objeto obras originales o versiones traducidas. El jurado estaba compuesto por docentes y personalidades relacionadas con la cultura austriaca. Además de recibir libros y premios en metálico, los librotráileres ganadores se publicaron en la cuenta de Instagram del Foro Cultural de Austria en Madrid. Una estudiante del Grado de Lenguas Modernas y Traducción obtuvo el segundo premio; el tercer premio recayó en una alumna del Grado de Estudios Hispánicos y en una estudiante Erasmus, las tres de la UAH.

13 El alumnado trabajó a partir de obras traducidas. Algunas alumnas del programa Erasmus+, con un nivel más alto de alemán, leyeron las obras seleccionadas en su versión original, apoyándose en la traducción al inglés o a sus respectivas lenguas maternas.

Como se ha señalado al comienzo de este artículo, un objetivo central del proyecto consistió en acercar al alumnado a la literatura de los países de habla alemana. Cada estudiante debía leer una novela de su elección e investigar acerca del contexto de la obra, del autor o de la autora y de la corriente o época literaria en la que se sitúa el texto. Estas tareas tenían como finalidad fomentar la comprensión de los productos literarios como parte de una realidad cultural y, a su vez, como un medio para el acceso al conocimiento sobre otras culturas. En este sentido, la literatura facilita el contacto con las características particulares de las sociedades germanófonas, con sus respectivos sistemas literarios, sus tradiciones, costumbres, etc.

En relación con el objetivo anterior, la integración de la literatura en el aula de LE repercute de forma directa en la ampliación de la biblioteca interior o universo literario de cada estudiante con obras tanto leídas como no leídas (Bayard, 2007). A nuestro parecer, el conocimiento, por mínimo que sea, de la literatura alemana es fundamental en las asignaturas de LE de los grados en los que se llevó a cabo el proyecto por tratarse de estudios que residen en el ámbito de las humanidades, la filología y la traducción, en los cuales, además, se presupone el interés del alumnado por la literatura. Por medio de la elaboración de librotráileres y su difusión en la red social YouTube, nos propusimos además aproximar a nuestros grupos a la llamada Lectura Social o Lectura 2.0 (lectura colectiva en un espacio digital). Buscamos así integrar al alumnado en una comunidad lectora virtual interesada en la literatura alemana a través de la red social.

Con respecto a la creación de librotráileres, otro de los objetivos centrales del proyecto consistió en fomentar las competencias transmedia a partir de la producción de documentos audiovisuales. Por un lado, se trataba de familiarizar al alumnado con el uso de nuevas tecnologías destinadas a la creación y publicación de vídeos en YouTube, así como con la producción de narrativa digital. Las actividades propuestas proporcionaron además la ocasión de conocer las posibilidades de esta plataforma digital como un recurso educativo dinámico y gratuito, con interés para el aprendizaje informal de la lengua alemana, que ofrece “conocimiento, entretenimiento y visibilidad social” (Gutiérrez et al., 2018: 94). Aprovechando las herramientas tecnológicas, como parte de la alfabetización transmedia que sitúa “las redes digitales y las experiencias con los medios interactivos en el centro de [la] experiencia práctica y analítica” (Scolari, 2018: 17), se buscó fomentar la capacidad del alumnado para integrar distintos códigos (textos, música y efectos de sonido, imágenes y otros elementos visuales) en los librotráileres. Teniendo en cuenta que la transmedialidad ha de ser entendida como parte de la transición de la literacidad tradicional a la multiliteracidad en el ámbito digital (véase Bataller Catalá y Reyes Torres, 2019), mediante la observación de las prácticas literarias digitales se ha fomentado así la toma de conciencia por parte del alumnado acerca de este hecho. Según Cabré Rocafort (2021: 5), la actividad propuesta contribuye a ampliar las formas de expresión y de comprensión de la literatura a través de los medios digitales. La producción de discursos virtuales y multimodales, incentivada a través de la creación de librotráileres, se enfocó hacia la relevancia de persuadir, por medio del documento audiovisual, a una audiencia global usuaria de YouTube con el fin de impulsar la lectura de obras literarias alemanas. Este objetivo

requería, a su vez, que el alumnado aprendiera a elaborar argumentaciones lógicas para justificar el interés de la lectura, así como a transmitir credibilidad y emociones a través de vídeos. En este sentido, se pudieron trabajar competencias específicas como la capacidad de síntesis o la capacidad para estructurar coherentemente las ideas y presentarlas de forma clara, concisa y persuasiva.

No menos importante en el contexto de nuestras asignaturas, como objetivo fundamental del proyecto cabe subrayar la mejora de las habilidades y competencias del alumnado en relación con su adquisición de la LE. Es prioritario que este desarrolle competencias comunicativas básicas (comprensión auditiva, comprensión lectora, expresión oral y expresión escrita), pues de su adquisición depende la capacidad del alumnado para interactuar en los procesos comunicativos. Las habilidades lingüísticas (por ejemplo, correcto uso gramatical, conocimiento del vocabulario, uso de recursos estilísticos o diferenciación de registros) son una parte esencial de la competencia comunicativa, que, como señalan Becerra et al. (2019), va más allá de la capacidad para producir y comprender frases correctamente, pues abarca también habilidades sociales y semióticas.

Finalmente, se ha tenido en cuenta además la potenciación de habilidades blandas a través del método ABP, como son la flexibilidad, la creatividad, la capacidad reflexiva o pensamiento crítico, la gestión del tiempo y la capacidad de organización, el respeto, la apertura hacia la interacción comunicativa o la motivación. Este tipo de habilidades resultan cada vez más relevantes en el actual contexto de aprendizaje y enseñanza, puesto que el proceso educativo persigue facilitar el desarrollo personal y profesional del alumnado. El diseño de contenido audiovisual favorece no solo el aprendizaje autónomo, sino el apoyo mutuo y la libre interacción entre estudiantes que, en este caso, se desarrolló en un contexto de aprendizaje informal, fuera del aula.

3.2. Metodología

En nuestra propuesta didáctica para el alumnado de alemán como LE se ha optado por el método ABP, una concepción del proceso de aprendizaje-enseñanza que se centra en la creación de contenidos a través de proyectos concretos, con una aplicación práctica fuera del aula (Collado-Rovira, 2017: 57). El ABP permite el uso de metodologías activas que favorecen la conexión entre aprendizaje y realidad, dotando al alumnado de protagonismo al hacer que se involucre de modo directo y activo en el proceso de aprendizaje. Esto se realiza a través de la resolución de una serie de tareas que permiten, a su vez, establecer una relación entre los conocimientos previos y la adquisición de nuevo conocimiento y habilidades; así el aprendizaje se torna significativo. Como se expondrá a continuación, con el método ABP proporcionamos a nuestro alumnado un ambiente, unas actividades concretas y el acompañamiento necesario para el desarrollo de competencias como, por ejemplo, buscar, interpretar y sintetizar información (véase Zepeda Hurtado et al., 2022).

La aplicación del método ABP se materializó en nuestro caso en la creación de una propuesta didáctica destinada a promover en la universidad las prácticas

literarias digitales en el aula de alemán, mediante la realización de librotráileres. Para la elaboración de los documentos audiovisuales, el alumnado tuvo que llevar a cabo una serie de pasos que incluyen la investigación, la gestión y la divulgación de la información y del producto final en YouTube. En este contexto se trató de impulsar la alfabetización transmedia, integrando los discursos digitales en las prácticas educativas para estimular la lectura (Cassany, 2018) de novelas escritas por autores y por autoras de habla alemana.

De acuerdo con Aznar Juan (2022: 121), el ABP aporta numerosos beneficios al aprendizaje, entre los que se encuentran la posibilidad de desarrollar habilidades intelectuales, valores como el respeto y la tolerancia, además de estimular la curiosidad y la motivación. Más si cabe en el aprendizaje y la enseñanza de LE, el ABP fortalece la competencia comunicativa, promueve el intercambio cultural en el aula y fuera de ella y mejora el manejo del lenguaje verbal y no verbal en distintos contextos. A su vez, este método fomenta la colaboración entre alumnado y profesorado, de forma que el papel de este último es, sobre todo, el de orientación, asesoramiento y resolución de dudas. La interacción entre ambas partes se entiende, así, como una relación entre pares, en la cual la autoridad y el control del aprendizaje son compartidos (Sotomayor García, 2010: 4). De esta forma, se contribuye al fomento de la creatividad, de la investigación y de la adaptación de nuevas formas y contenidos al proceso de aprendizaje-enseñanza.

La creación de proyectos basados en ABP sigue diversas fases metodológicas (véase Aznar Juan, 2022). Estas pueden variar según las investigaciones¹⁴. En este proyecto nos decantamos por cinco fases para el trabajo con librotráileres: (1) diseño, (2) ejecución, (3) presentación, (4) evaluación, (5) cierre y seguimiento. Cada fase requirió de diversas tareas para lograr las metas propuestas. En la fase de diseño se establecieron las pautas narrativas y audiovisuales para la realización de los librotráileres, mientras que en la fase de ejecución se llevó a cabo la elaboración del producto final. En el siguiente paso, los librotráileres se publicaron en YouTube. Durante la fase de evaluación, se visualizaron los librotráileres creados en el aula y tanto las profesoras como el alumnado reflexionaron sobre lo aprendido y sobre el proyecto en sí. En la fase de cierre se interpretaron los resultados obtenidos y se finalizó el proyecto en el aula. Por último, se realizó un seguimiento en YouTube de la repercusión de los vídeos.

La fase de diseño contó con una introducción al concepto de librotráiler, unas instrucciones sobre el uso de los diversos recursos digitales disponibles y una serie de consejos para integrar en los vídeos elementos multimedia de forma efectiva. Con ello se pretendía dotar al alumnado de libertad y autonomía, tanto para la elección de la obra como para la realización de las tareas. Durante el proceso de creación se invitó al grupo a explorar y experimentar con diferentes técnicas y enfoques, y se le motivó a buscar información relevante, a evaluar críticamente las fuentes y a seleccionar los recursos más adecuados para lograr sus objetivos. Además del desarrollo de competencias tecnológicas, se buscó reforzar habilidades de investigación, análisis y

14 Zepeda Hurtado et al. (2022) se basan, por ejemplo, en un modelo que presenta cuatro fases: (1) desaffo, (2) investigación, (3) creación y (4) comunicación.

toma de decisiones. Junto al trabajo individual, se fomentó el apoyo mutuo entre el alumnado en las diferentes etapas del proyecto, sobre todo en lo relativo a la selección y utilización de herramientas digitales, lo cual contribuye al mismo tiempo a la adquisición y desarrollo de competencias transversales y de habilidades blandas. Si bien se animó al grupo a trabajar de forma autónoma, respetando los plazos y las pautas indicadas para la realización de los librotráileres, la figura docente cumplió las funciones de ayudar, animar y orientar. Dado que se dio libertad al alumnado para elegir el tipo de librotráiler¹⁵ a crear, el resultado fue una diversidad de documentos audiovisuales que resultó enriquecedora para todo el grupo, al tener que comprender y valorar el trabajo del resto. A continuación, presentaremos una descripción detallada de las distintas fases del proyecto.

3.3. Procedimiento

Al inicio del cuatrimestre se presentó la propuesta didáctica en el aula, utilizando como estrategia la visualización y el análisis de varios librotráileres creados en cursos anteriores. Esto permitió a los grupos comprender qué es un librotráiler y cuál es su objeto, así como valorar su efectividad, en el marco de una conversación abierta que posibilitó al alumnado reflexionar y compartir opiniones. La visualización de librotráileres diseñados por otras personas de su *peer group* resultó muy motivadora de cara a la creación de sus propios documentos audiovisuales. En una segunda sesión, más teórica, se introdujo la idea del librotráiler como presentación de un libro y se insistió en los aspectos más importantes (imágenes, ya sean estáticas o clips cortos, música y narración, aportación de información sobre el género y el contenido de la obra literaria, revelando tan solo los datos que permitan generar interés por la lectura, y nociones sobre la legislación relativa a los derechos de autor). En el espacio virtual de las asignaturas se compartió también una presentación PPT con aclaraciones sobre elementos técnicos del librotráiler (guion, imágenes, voz, música de fondo o incidental, pistas de ambiente o efectos de sonido). Tanto en el aula como en el documento PPT se hizo hincapié en algunas cuestiones relevantes. Por ejemplo, con respecto al guion, se subrayaron los siguientes aspectos: comenzar con un gancho impactante, como una pregunta que suscite intriga o una cita relevante del libro; ceñirse a lo fundamental, evitando incluir detalles excesivos que puedan confundir al público, para limitar la duración del librotráiler; transmitir emociones sin revelar demasiados pormenores sobre la trama; incluir una presentación breve y persuasiva de la historia, los personajes y los aspectos más destacados de la obra, con el fin de despertar la curiosidad del público e incitarlo a la lectura. En cuanto al diseño visual, se insistió en incluir el título y la portada del libro, así como en la elección de imágenes de alta calidad para transmitir elementos centrales de la obra. El alumnado podía editar las imágenes, por ejemplo, añadiendo texto o modificando los colores. No obstante, para mantener la atención del público sin abrumarlo con demasiada información visual, se recomendó

15 Tabernero-Sala (2013) clasifica los librotráileres en tres tipos principales: (1) presentaciones que resumen los aspectos destacados del libro, (2) aquellos que emplean técnicas cinematográficas similares a los tráileres de películas, y (3) aquellos que utilizan elementos del libro para atraer al público.

seleccionar un número adecuado de imágenes. Para la creación del contenido visual se sugirió el empleo de herramientas como Canva, Pexels o Unsplash. También se recalcó la importancia de utilizar una voz clara y potente, para lo que se aconsejó el uso de un micrófono, que permite asegurar una buena calidad de audio. Se indicó que la voz debe transmitir sentido y emociones, respetando un ritmo idóneo para el discurso, alternando entre lento y rápido, con pausas adecuadas que mantengan el interés. Se animó al alumnado a practicar el guion en voz alta antes de grabar, prestando especial atención a la pronunciación de cada palabra y a la entonación, con el fin de transmitir las emociones apropiadas. Para la grabación de audio se sugirieron programas como Audacity y GarageBand. Además, se incidió en la relevancia de la música para crear atmósfera, debiendo ser esta acorde con la trama de la novela seleccionada, para complementar la narrativa visual y auditiva. Igualmente, se explicó que el volumen debe ser el correcto para no interferir con el discurso, pero lo suficientemente impactante para reforzar las emociones y el mensaje. Junto a estos aspectos, se recalcó la necesidad de mantener una coherencia estética y narrativa, cuidando la integración de todos los elementos para crear una experiencia audiovisual armoniosa. En cualquier caso, se alentó al alumnado a experimentar con diferentes técnicas y estilos creativos para desarrollar la creatividad y crear contenidos originales.

Una vez presentados y entendidos los conceptos y las instrucciones, cada estudiante seleccionó la novela con la que deseaba trabajar, para proceder a la lectura exhaustiva, recurriendo a las traducciones disponibles (español o inglés). En la siguiente fase, se procedió a la redacción del guion, poniendo en práctica habilidades para analizar y sintetizar el contenido, lo cual debía fomentar la capacidad para estructurar y transmitir ideas de forma clara y organizada. La revisión de los guiones por parte de las profesoras contribuyó a fortalecer la autoestima y la confianza del alumnado.

A continuación, cada estudiante grabó su librotráiler, prestando atención a todos sus elementos y teniendo en cuenta además el cumplimiento de la normativa sobre derechos de edición. Con el fin de abordar las dificultades de la producción escrita y oral de los textos, se trabajaron estrategias concretas partiendo del nivel de lengua alemana en función de los grupos. Para el posterior montaje de los vídeos, el alumnado recurrió a herramientas de edición audiovisual, teniendo en cuenta las transiciones, efectos y otros ajustes necesarios. Entre ellas cabe señalar InShot – aplicación para smartphones que permite editar fotografías y vídeos, muy popular entre las creadoras y los creadores de contenido en redes sociales –, iMovie – para personas usuarias de Mac – o Kdenlive, junto a otras opciones más avanzadas como Shotcut y DaVinci Resolve.

La siguiente fase del proyecto consistió en la publicación de los librotráileres en la plataforma YouTube, en los canales creados para cada asignatura o en el canal general del grupo de innovación iDEALE¹⁶. Al mismo tiempo, se aclararon aspectos técnicos relativos a la publicación de estos contenidos en la red social y se abordaron estrategias

16 Canal de “Idioma Moderno I: Alemán”: https://www.youtube.com/channel/UC-8spg_XMziEc9r45yGDog?app=desktop, y canal de “Alemán II”: <https://www.youtube.com/channel/UCb-6zAQVF6CdLb0OvFn-5m4A>. Algunos de los librotráileres realizados en español, presentados al concurso

para mejorar la visibilidad y la accesibilidad de los vídeos (título, descripción, uso de etiquetas, transcripciones y subtítulos). Esta fase se completó con el visionado de los librotráileres en el aula y las tareas de coevaluación.

3.4. Evaluación

Para la evaluación de los resultados de aprendizaje se recurrió al uso de una rúbrica que contempla los siguientes criterios: contenido, estructura, ritmo, música de fondo y efectos de sonido, imágenes, voz, empleo de tecnologías, vocabulario, gramática y pronunciación (véase Anexo). La rúbrica se presentó al comienzo del proyecto tras el visionado de librotráileres, se explicaron los criterios y se realizó un simulacro de evaluación conjunta de uno de los vídeos. La evaluación del proyecto se llevó a cabo, partiendo de esta rúbrica, tanto por parte de las profesoras (heteroevaluación) como por parte del propio alumnado (coevaluación y autoevaluación). Desde el punto de vista de las docentes, se fomentó la retroalimentación constructiva, para permitir a cada estudiante identificar posibles dificultades. Por otro lado, todos los vídeos fueron sometidos a una evaluación por pares a través de un cuestionario que promovió la colaboración, el espíritu crítico y la comprensión de los criterios de evaluación. La evaluación conjunta tuvo lugar mediante un debate constructivo en el aula, en el que se tuvieron en cuenta los aspectos mejorables y los objetivos alcanzados desde una perspectiva (auto)crítica, fomentando estrategias efectivas para expresar opiniones y puntos de vista de modo respetuoso, persuasivo y fundamentado. Por último, la autoevaluación a partir de un cuestionario individual permitió la reflexión sobre el propio trabajo. El proceso de evaluación, siguiendo los tres tipos presentados, se ha mostrado de gran utilidad, puesto que el resultado fue objetivo y preciso. Finalmente, como parte de la evaluación se incluyó una pregunta en la última prueba escrita, relacionada con uno de los librotráileres creados, para evaluar el nivel de comprensión del alumnado. Una mayoría demostró un notable interés por el proyecto y por el trabajo de los demás, como revelaron en general las respuestas adecuadas y reflexivas.

Con el fin de recopilar información sobre la experiencia educativa y para conocer el grado de satisfacción del alumnado con su aprendizaje, así como con el proyecto, se creó otro cuestionario de opinión que se cumplimentó de forma anónima. Este cuestionario se compone de cuatro bloques: experiencia de lectura, escritura (teniendo en cuenta el desarrollo de habilidades lingüísticas), creación del librotráiler (uso de herramientas digitales) y crítica constructiva del trabajo realizado por los compañeros y las compañeras.

3.5. Resultados

En este proyecto se han creado una serie de librotráileres de diverso tipo y de contenido muy variado, pues las obras seleccionadas pertenecen a distintos momentos

“Descubriendo la Literatura Austriaca”, se pueden visualizar en el canal del grupo de innovación iDEALE de la UAH: https://www.youtube.com/playlist?list=PLOn7N8sTsEcafWjyNiy_CXw03_Hi9TAmf.

históricos y diferentes movimientos literarios. Basándonos en los cuestionarios, cabe destacar que la mayoría expresó haber mejorado sus habilidades lingüísticas (vocabulario, pronunciación, etc.) y comunicativas (por ejemplo, uso consciente del tono), como, por otra parte, corroboran los resultados tras la evaluación por las profesoras¹⁷. En lo relativo a las habilidades en el uso de la tecnología, en general el alumnado ha coincidido en haber adquirido conocimientos (por ejemplo, sobre el copyright) y habilidades sobre la edición y montaje de vídeos, si bien manifestó haber tenido dificultades durante el proceso de creación audiovisual, que resultó bastante difícil y laborioso. Los datos obtenidos revelaron además la puesta en valor del aumento de la autonomía individual. En cuanto a aspectos desfavorables, se mencionó la limitación temporal del proyecto como un factor que incidió de modo negativo en la familiarización con las TIC y en el aprendizaje en el ámbito digital – aunque sí se valoró positivamente el apoyo mutuo entre estudiantes. La observación del desarrollo de las tareas arroja, sin embargo, que las dificultades en el uso de las tecnologías digitales no representan un problema mayor, puesto que muchas de las herramientas son de uso bastante intuitivo y no requieren conocimientos previos – aun así, esto se tendrá en cuenta en futuros proyectos. Por otro lado, a la hora de utilizar los recursos multimedia (música, imágenes, etc.) tampoco se señalan dificultades destacables. El alumnado sí ha subrayado la relevancia de la alfabetización transmedia y de la mejora de las habilidades tecnológicas de cara a su integración en el mundo laboral. Finalmente, la respuesta a la pregunta sobre el interés por participar en otras actividades de este tipo muestra que un 90% del alumnado estaría dispuesto a realizarlas. En general los resultados destacan la relevancia del proyecto para el fomento de la creatividad. También se señala la innovación que supone el uso de estrategias didácticas como la creación de librotráileres para el acercamiento a la LE, a su cultura y literatura.

4. CONCLUSIONES

Ante el declive que detectamos en el ámbito universitario en el uso de la literatura como fuente de información, los librotráileres ofrecen una alternativa creativa y motivadora, que, al mismo tiempo, permite potenciar la competencia comunicativa. Tras su elaboración, el alumnado ha asimilado conocimientos mediante un aprendizaje significativo a partir de metodologías innovadoras. No solo ha leído la obra literaria elegida, sino que también ha puesto en práctica su creatividad para dar vida a los personajes, entrelazar la trama y los temas de la obra con imágenes, música y texto, estableciendo así una conexión personal con esta. Este tipo de aprendizaje ha resultado sumamente enriquecedor, ya que ha permitido al alumnado disfrutar de una actividad lúdica mientras mejoraba las competencias lingüísticas en lengua alemana, al tiempo que desarrollaba competencias literarias e interculturales. A través del proyecto se potenció tanto la práctica y mejora de la retórica audiovisual como la

17 Además de la evaluación de los trabajos audiovisuales en sí, los avances en la competencia comunicativa al final del curso han sido importantes, como se observa, por ejemplo, en la mejora de la pronunciación a partir de la realización de los librotráileres o en la sistematización de determinadas estructuras y vocabulario, entre otros aspectos.

adquisición de habilidades blandas, teniendo en cuenta que los librotráileres como productos multimodales también han servido para motivar a aprender creando y a apoyarse mutuamente, fomentando así la creatividad.

La producción de librotráileres se ha mostrado como una estrategia didáctica válida en el proceso de aprendizaje y enseñanza del idioma alemán. Su creación ha posibilitado un aprendizaje ubicuo, autónomo y recreativo, además de proporcionar una experiencia positiva para el contacto con la LE a través de las herramientas tecnológicas. Del mismo modo, nuestra actividad supuso un acercamiento al “alfabetismo transmedia: digital, multimodal, prosumidor, crítico e informal” (Vizcaíno-Verdú et al., 2019: 97) que es imprescindible para el futuro profesional de nuestro alumnado, aparte de representar un método actual de aprendizaje-enseñanza que fusiona las prácticas tradicionales relacionadas con la lectura de libros impresos y la actualidad de la Web 2.0. Teniendo en cuenta que, para nuestros grupos, que pertenecen a la generación Centennials, la “cibercultura instaure nuevas formas creativas y colaborativas de aprendizaje proactivo y autodidacta” (Lozano et al., 2020: 163), la realización de librotráileres satisface sus necesidades de aprendizaje, como demuestran las encuestas realizadas como parte del proyecto didáctico. En este sentido, los librotráileres se adaptan al público lector del siglo XXI, para quien las redes sociales son un espacio natural de interacción y cuya forma de acceder a la información es a través de “soportes multimedia que integran palabra, imagen y sonido de naturaleza hipertextual” (Taberero Sala, 2013: 212).

En cuanto a la elección de la red social para el desarrollo del proyecto, YouTube ha destacado como una plataforma digital relevante por su gran potencial para motivar a nuestro alumnado a adquirir habilidades digitales de manera sencilla, así como para la didáctica del alemán como LE. Mediante la producción y publicación de contenido en YouTube, cada estudiante se ha convertido en “prosumidor” (Scolari, 2018), esto es, en productor de contenido y en partícipe en el diálogo literario con sus compañeros y compañeras, pasando a formar parte además de una comunidad lectora digital. Esto les ha ayudado, por una parte, a practicar y mejorar tanto la comprensión oral y lectora como la expresión oral y escrita en la LE. Además, YouTube ha resultado ser para nuestro alumnado una manera divertida de acercarse a distintos aspectos de la cultura y civilización de los países germanófonos.

Un aspecto mejorable que hemos observado, sin embargo, en el desarrollo de este proyecto es cómo se han introducido las tecnologías. De cara a futuras propuestas podría considerarse la formación de grupos de trabajo para crear videotutoriales en YouTube, así como la organización de seminarios específicos para presentar las herramientas tecnológicas para la elaboración de librotráileres. Esta iniciativa podría ayudar a solventar muchas dudas y dificultades del alumnado y favorecer la eficiencia en la creación de los contenidos audiovisuales. De otra parte, el seguimiento de los librotráileres en la red social muestra que la repercusión de los materiales elaborados ha sido relativamente baja. En este sentido, conviene indagar sobre estrategias para dar mayor visibilidad a los vídeos y explorar la difusión a través de otras redes sociales como Facebook, TikTok o Instagram, en función de los intereses del alumnado.

Dado el alto grado de satisfacción de nuestros grupos y vistos los resultados del aprendizaje, creemos que sería positivo implementar propuestas similares en otras asignaturas de alemán como LE. Esto permitiría contribuir al acercamiento a la literatura alemana, pero también ofrecería la posibilidad de crear una biblioteca virtual de librotráileres destinada a todo el alumnado de nuestros grados. Esta iniciativa no solo serviría para incentivar la lectura de textos literarios, sino que contribuiría además a despertar el interés por la cultura de los países de habla alemana en la comunidad discente. Esto, para nuestras asignaturas, supondría contar con un contenido adicional, presentado desde un enfoque novedoso que se ajusta a las nuevas formas de comunicación en la actualidad, y que enriquecería la experiencia de aprendizaje y fomentaría un mayor compromiso por parte del alumnado en el proceso de aprendizaje-enseñanza.

BIBLIOGRAFÍA

- Aznar Juan, M.L. (2022): "Aprendizaje basado en proyectos y *Elevator Pitch*: una innovación metodológica en español como lengua extranjera", *Monograph IV*, 119-138.
- Bataller Catalá, A. y Reyes Torres, A. (2019): "La pedagogía de las multiliteracidades y la experiencia estética como elementos clave en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas. Por la consolidación de un paradigma", *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas*, 13 (26), 13-31. DOI: <https://doi.org/10.26378/rnlael1326306>.
- Batrova, N. et al. (2018): "Booktrailer as a means of forming the discursive competence of students", *ORBIS. Revista Científica Electrónica de Ciencias Humanas / Scientific e-journal of Human Sciences*, 14, 223-231.
- Bayard, P. (2007): *Comment parler des livres que l'on n'a pas lus?*, París, Les Éditions de Minuit.
- Becerra, S. P. et al. (2019): "Competencias comunicativas para la vida a través del uso de la multimedia", *Revista Espacios*, 40(20). <https://www.revistaespacios.com/a19v40n20/19402017.html> (Consultado en marzo de 2024).
- Cabré Rocafort, M. (2021): "Estrategias didácticas para favorecer las prácticas literarias digitales en la formación inicial de maestros", *Bellaterra Journal of Teaching and Learning Language and Literature*, 14(4), 1-18. DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.891>.
- Cassany, D. (2018): "Investigaciones y propuestas sobre la literacidad actual: multiliteracidad, Internet y criticidad", Cátedra UNESCO para la Lectura y la Escritura, Chile, Universidad de Concepción: 1-10. <https://acortar.link/leKqfY> (Consultado en marzo de 2024).
- Colás-Bravo, P. y Quintero-Rodríguez, I. (2022): "YouTube y Aprendizaje: Una Revisión Bibliográfica Sistemática", *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(1), 47-63. DOI: <https://doi.org/10.15366/reice2023.21.1.003>.

- Cortoni, I. (2012): "Generational thoughts: Teaching and learning foreign languages with book trailers", 1-5. <https://iris.uniroma1.it/handle/11573/725893> (Consultado en marzo de 2024).
- Dizon, G. (2022): "YouTube for second language learning: What does the research tell us?", *Australian Journal of Applied Linguistics*, 5 (1), 19-26. DOI: <https://doi.org/10.29140/ajal.v5n1.636>.
- Gutiérrez, E. et al. (2018): "YouTube", en C. Scolari (ed.) (2018) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra: 94-99. <https://bit.ly/2OBsDUX> (Consultado en abril de 2024).
- Lázaro Niso, R. (2020): "Literatura multimodal: el booktrailer como herramienta de fomento a la lectura", en D. Cobos-Sanchiz et al. (eds.) (2020) *Claves para la innovación pedagógica ante los nuevos retos: respuestas en la vanguardia de la práctica educativa*, Barcelona, Octaedro: 3476-3485.
- Lozano Díaz, A. et al. (2020): "YouTube como recurso didáctico en la Universidad", *EDMETIC, Revista de Educación Mediática y TIC*, 9(2), 159-180. DOI: <https://doi.org/10.21071/edmetic.v9i2.12051>.
- Lucchini Depompa, P. (2019): "YouTube, un nuevo espacio de aprendizaje: creación y consumo", en P. Rivera-Vargas et al. (eds.) *Pedagogías Emergentes en la Sociedad Digital*, Barcelona, Universidad de Barcelona: 81-89.
- Marques Moreira, J.A. et al. (2019): "Enseñanza y aprendizaje en redes sociales digitales: El caso Mathgurl en YouTube", *Revista de Comunicación de la SEECI*, 50 (noviembre), 107-127. DOI: <https://doi.org/10.15198/seeci.2019.50.107-127>.
- Nikonova, N.I. y Zalutskaya, S.Y. (2021): "Modern communication technologies in education: book trailer", *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 14 (33, e15256), 1-14. DOI: <https://doi.org/10.20952/revtee.v14i33.15256>.
- Orús, A.: "Ranking de países con mayor audiencia en YouTube a fecha de enero de 2024 (en millones)" <https://es.statista.com/estadisticas/1383617/paises-con-mas-usuarios-en-youtube/> (Consultado en febrero de 2024).
- Paladines-Paredes, L.-V. y Margallo, A.-M. (2020): "Los canales booktuber como espacio de socialización de prácticas lectoras juveniles", *Ocnos. Revista De Estudios Sobre Lectura*, 19(1), 55-67. DOI: https://doi.org/10.18239/ocnos_2020.19.1.1975.
- Prensky, M. (2009): "H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom", *Innovate: Journal of Online Education*, 5 (3). <https://www.learntechlib.org/p/104264/> (Consultado en marzo de 2024).
- Rovira-Collado, J. (2017): "Booktrailer y Booktuber como herramientas LIJ 2.0 para el desarrollo del hábito lector", *Investigaciones Sobre Lectura*, 7, 55-72. <http://hdl.handle.net/10045/62755> (Consultado en febrero de 2024).
- Scolari, C.A. (2018): "Introducción: del alfabetismo mediático al alfabetismo transmedia", en C. A. Scolari (ed.) (2018) *Adolescentes, medios de comunicación y culturas colaborativas. Aprovechando las competencias transmedia de los jóvenes en el aula*, Barcelona, Universitat Pompeu Fabra: 14-26. <https://bit.ly/2OBsDUX> (Consultado en abril de 2024).

- Sotomayor García, G. (2010): “Las redes sociales como entornos de aprendizaje colaborativo mediado para segundas lenguas (L2)”, *EduTec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, 34, a149, 1-16. DOI: <https://doi.org/10.21556/edutec.2010.34.423>.
- Taberero Sala, R. (2013): “El booktrailer en la promoción del relato”, *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, 18, 211-222. <https://ojs.uv.es/index.php/qdfed/article/view/3302/2974> (Consultado en febrero de 2024).
- Torrego González, A. (2021): “Prácticas discursivas y literarias de los jóvenes en la Red”, *El Guiniguada*, 30, 72-81. DOI: <https://doi.org/10.20420/elguiniguada.2021.405>.
- Trujillo Sáez, F. et al. (2019): “Tecnología para la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras: revisión de la literatura”, *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22 (1), 153-169. DOI: <https://doi.org/10.5944/ried.22.1.22257>.
- Vera-Cazorla, M.J. (2016): “La percepción del alumnado de lenguas modernas sobre el aprendizaje de lenguas extranjeras en un entorno tecnológico”, en A. G. Ravelo García et al. (coords.) (2016), *III Jornadas Iberoamericanas de Innovación Educativa en el ámbito de las TIC: InnoEducaTIC 2016 celebradas en Las Palmas de Gran Canaria, 17 y 18 de noviembre de 2016*, Universidad de las Palmas de Gran Canaria: 353-357.
- Vizcaíno-Verdú, A. (2019): “Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber”, *Comunicar*, 59, 95-104. DOI: <https://doi.org/10.3916/C59-2019-09>.
- Zepeda Hurtado, M.E. (2022): “Estrategias para el desarrollo de habilidades blandas a partir del aprendizaje basado en proyectos y gamificación”, *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 13 (25) e422. DOI: <https://doi.org/10.23913/ride.v13i25.1348>.

ANEXO

LIBROTRÁILER	MUY ALTO (9-10)	MEDIO-ALTO (7-8)	BAJO (5-6)	INSUFICIENTE (>5)
Contenido	Contenido muy interesante/cautivador. Se mantiene siempre el interés del público.	Contenido interesante. La mayoría del tiempo se mantiene el interés del público.	A veces no es interesante. Raras veces se mantiene el interés del público.	No queda claro el contenido. Se pierde el hilo narrativo y el interés del público.
Estructura	Partes bien diferenciadas y equilibradas. Duración adecuada.	Algunas partes son irrelevantes. Duración adecuada.	Bastantes partes son irrelevantes y/o no están bien equilibradas. Duración inadecuada.	Casi todas las partes son irrelevantes. Estructura fragmentada y/o duración del todo inadecuada.
Tecnología	Las imágenes, los elementos multimedia y el sonido son de buena calidad.	Las imágenes, los elementos multimedia y el sonido son casi siempre de buena calidad.	Las imágenes, los elementos multimedia y el sonido son pocas veces de buena calidad.	Las imágenes, los elementos multimedia y el sonido son de mala calidad.
Congruencia y uso del lenguaje transmedia	Los elementos visuales y sonoros son acordes al mensaje. La combinación de imágenes, elementos multimedia y banda sonora es coherente.	Los elementos visuales y sonoros son casi siempre acordes al mensaje. La combinación de imágenes, elementos multimedia y banda sonora es incoherente en alguna ocasión.	Los elementos visuales y sonoros raras veces son acordes al mensaje. La combinación de imágenes, elementos multimedia y banda sonora es pocas veces coherente.	Los elementos visuales y sonoros no son acordes al mensaje. La combinación de imágenes, elementos multimedia y banda sonora es totalmente incoherente.
Pronunciación	Buena pronunciación. Buena entonación. El ritmo es adecuado.	Algunos errores de pronunciación. La entonación es buena. El ritmo es adecuado.	Bastantes errores de pronunciación. La entonación presenta dificultades. El ritmo no es adecuado.	Demasiados errores de pronunciación, entonación y ritmo que dificultan la comprensión.
Uso del lenguaje	Registro y tono adecuados. Gramática y sintaxis correctas. No hay errores ortográficos. Vocabulario variado.	Registro y tono mayormente adecuados. Errores ocasionales de gramática, sintaxis y ortografía. Vocabulario variado.	Registro y tono poco adecuados. Errores evidentes de gramática, sintaxis y ortografía. Vocabulario poco variado.	Registro y tono inadecuados. Errores sistemáticos de gramática, sintaxis y ortografía. Vocabulario limitado.

EVALUACIÓN DEL USO DE INSTAGRAM PARA EL APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE CIERTAS UNIDADES FRASEOLÓGICAS EN INGLÉS COMO LENGUA EXTRANJERA¹

EVALUATION OF THE USE OF INSTAGRAM FOR THE LEARNING AND TEACHING OF SELECTED PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE (EFL)

MANUEL GALIÁN PEÑALVER

EIDUNED

Resumen

En este estudio, nos centraremos en el uso de Instagram para el aprendizaje de determinadas unidades fraseológicas mediante recursos visuales. El principal objetivo es averiguar -así como ahondar en- las potencialidades de esta red a la hora de usarla en el aprendizaje en línea para la adquisición de falsos amigos, verbos preposicionales, y modismos o expresiones y frases hechas. Planteamos, pues, una experimentación de grupo único y de método mixto.

Palabras clave: Falsos amigos; Verbos preposicionales; Modismos; Recursos visuales; Instagram; Aprendizaje y enseñanza del inglés como lengua extranjera.

Abstract

Throughout this research, we will focus on the use of Instagram as a tool for learning specific phraseological units employing visual resources. The main objective is to discover -as well as delve into- the potentialities of this social network concerning its use for a completely online learning practice of false friends, phrasal verbs, and idioms. To achieve this objective, we conduct a single-group and mixed-method research.

Keywords: False friends; Phrasal verbs; Idioms; Visual resources; Instagram; Learning and Teaching English as a foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

En el ámbito lingüístico, la fraseología viene constituida por el estudio de aspectos como los modismos, o combinaciones de palabras que presentan una estructura sintáctica y/o semántica fija. El objeto de estudio de la fraseología lo

1 Correo-e: mgalian8@alumno.uned.es. Recibido: 29-03-2024. Aceptado: 04-10-2024.

componen las “unidades fraseológicas” (UF, en adelante) que, como destaca Messina Fajardo (2017: 23), citando a Coseriu (1977: 113 y 118), son “fenómenos lingüísticos que permiten el uso «repetido» de algunas formas lingüísticas fosilizadas en la interacción verbal, que como «trozos de discurso ya hecho», son «introducidos como tales en nuevos discursos»”. La importancia del léxico y la gramática en este campo de estudio ha llevado a las UF a constituir expresiones complejas de explicar, definir y clasificar, implicando, si tenemos en cuenta la importancia de éstas en el campo de las lenguas extranjeras, una dificultad en su enseñanza y en su traducción (Mena Martínez y Strohschen, 2020). Debido a esto, en la enseñanza y el aprendizaje de una lengua extranjera, la fraseología ha supuesto, con el transcurso del tiempo, un espacio arduo de explorar tanto para docentes como para discentes (Roca Varela, 2011; Chévez Herra, 2013; Vasiljevic, 2015; Mehrpour y Mansourzadeh, 2017; Khamesian, 2019). A este respecto, creemos relevante subrayar la siguiente información:

these prefabricated expressions require to be paid due attention while teaching the language to the non-native. The foreign language learner, not being familiar with them, would devise structures in the hope that native speakers would be unable to communicate without misunderstanding, but the result is likely to be highly contrived and unacceptable to native ears (Khamesian, 2019: 58).

En esta investigación, fusionamos el aprendizaje y la enseñanza de determinadas UF en inglés con el uso de la red social Instagram. Así pues, nuestro principal objetivo es el estudio de las capacidades y potencialidades de dicha red para la enseñanza y el aprendizaje en línea de tres aspectos léxicos que acostumbran a resultar complejos para los estudiantes españoles de inglés como lengua extranjera: los falsos amigos, los verbos preposicionales, y los modismos o expresiones y frases hechas. La razón por la cual combinar las redes sociales (RRSS, en adelante) con el aprendizaje y enseñanza de determinados aspectos lingüísticos del inglés como lengua extranjera se debe a la existencia, mencionada por autores como Gonulal (2019: 310), de un vínculo bilateral entre el uso de la tecnología y la motivación para el aprendizaje de lenguas: “a learner with high motivation to use technology may develop motivation to learn a language. In the same way, a learner with high motivation to learn a language may want to utilize technology to reach his or her goals”.

Con el fin de conseguir el objetivo principal de nuestro estudio (i.e. aunar el uso de Instagram con el aprendizaje y la enseñanza de las UF mencionadas con el fin de investigar el potencial y las bondades de esta red para su proceso de aprendizaje y enseñanza), proponemos una investigación de corte cuasiexperimental con una metodología mixta: cuantitativa y cualitativa. La metodología cuantitativa sigue una estructura: pre-test, tratamiento con Instagram, post-test y cuestionario de valoración. Esta estructura nos permite analizar estadísticamente los cambios y mejoras de los participantes tras la aplicación del tratamiento experimental. Por otro lado, tras dicho tratamiento, analizamos cualitativa y cuantitativamente, mediante el uso de un cuestionario y una encuesta final, las valoraciones y opiniones de los participantes a éstos. La metodología planteada surge de las siguientes preguntas de investigación:

- ¿existe una mejora estadísticamente significativa en el conocimiento de los falsos amigos, verbos preposicionales y modismos en inglés tras trabajarlos

mediante actividades de micro aprendizaje y recursos visuales con la red social Instagram?;

- ¿hay una relación entre el número de actividades de micro aprendizaje realizadas en Instagram por los participantes con la posterior mejora en su conocimiento de los aspectos lingüísticos trabajados?
- ¿cómo valoran los estudiantes la experiencia de usar Instagram para aprender las UF seleccionadas?

2. MARCO TEÓRICO

Las UF trabajadas a lo largo de este estudio presentan algún tipo de dificultad para los aprendices de inglés como lengua extranjera. En el caso de los falsos amigos, palabras que son similares en ambos idiomas (i.e. lengua materna o primera lengua y lengua meta) en términos de forma, pero no en su significado, hemos de tener en consideración que, en el caso de la enseñanza y aprendizaje del inglés como lengua extranjera, “false friends are important because they may lead [...] to errors in L2 production and to misunderstandings in L2 comprehension” (Roca Varela, 2011: 80). Como ejemplos de falsos amigos, podemos destacar, entre otros, el sustantivo inglés *date*, que se traduce al español como “fecha”, aunque se puede confundir con “dato”, que, en lengua inglesa, sería *datum* o *piece of information*. También podemos añadir el ejemplo del adverbio *actually*, que acostumbra a confundirse con “actualmente”, aunque verdaderamente significa “de hecho”, “en realidad”, o “sorprendentemente”; mientras que para decir “actualmente” encontramos diversas formas en inglés, tales como *nowadays* o *in this day and age*.

Por otro lado, los verbos preposicionales también representan una dificultad añadida, sobre todo, al aprendizaje de la lengua inglesa, y, aunque son notablemente usados por los hablantes nativos, los aprendices de inglés normalmente tratan de evitarlos (Tugrul Mart, 2012). Ejemplos de verbos preposicionales serían *map out*, con significado de “planear algo”, pudiéndose usar en su lugar el verbo *plan*, que resultaría más sencillo; otro verbo preposicional lo compone *cut down (on)* que, en español, expresa el significado de “reducir”. Así pues, si decimos *you need to cut down on sugary food* (“necesitar reducir el consume de alimentos azucarados”), también podríamos manifestar esta misma idea con la oración *you need to reduce the consumption of sugary food*. El significado es el mismo, pero la segunda oración podría resultar más sencilla para los estudiantes de inglés como lengua extranjera.

En última instancia, los modismos o expresiones/frases hechas son UF que presentan una serie de características que les son inherentes, por ejemplo, la imposibilidad de extraer su significado a partir del significado de sus constituyentes (Celce-Murcia, 2001; en Solhi Andarab y Rouhi, 2014), o su correspondiente fijación léxica y gramatical (Solhi Andarab y Rouhi, 2014). Así pues, se considerarían modismos las expresiones inglesas *every cloud has a silver lining* o *(to be) a piece of cake*, cuyas traducciones al español serían, respectivamente, “no hay mal que por bien no venga”

y “ser facilísimo” o “ser pan comido”. La enseñanza y aprendizaje de modismos en lengua inglesa también ha supuesto un desafío, pues, como indican Solhi Andarab y Rouhi (2014: 246) “even if you know the meaning of all the words in a phrase and understand all the grammar of the phrase completely, the meaning of the phrase can prove to be beyond your ken”.

Para el aprendizaje y la enseñanza de estos aspectos léxicos se han creado, diseñado y estudiado variedad de recursos y alternativas con el fin último de facilitar su adquisición por parte de los aprendices. Por ejemplo, en el ámbito de los falsos amigos, como reseña Roca Varela (2011), se han elaborado recursos en línea como diccionarios, glosarios con traducciones bidireccionales entre la lengua inglesa y el español, e incluso blogs con explicaciones, imágenes y vídeos. Por otro lado, para los verbos preposicionales, Marashi y Maherinia (2011), que llevaron a cabo su estudio con 60 estudiantes con un nivel pre-intermedio de inglés, encontraron un efecto positivo en el uso de imágenes (o *pictorial teaching*) y el posterior aprendizaje de los estudiantes que trabajaron con las mismas. Estos resultados se han de tener en consideración a la vista de otros resultados menos satisfactorios, ya que, por ejemplo, Chévez Herra (2013: 496), que implementó su investigación con estudiantes universitarios de nivel intermedio, constató que la enseñanza explícita de este tipo de verbos no es tan beneficiosa para su posterior uso: “students are not capable to incorporate phrasal verbs even though they were explicitly presented and studied in class”. En el caso de los modismos, se ha hecho uso de explicaciones etimológicas y de recursos gráficos, encontrando ambas formas efectivas: “both pictorial support and etymological explanations were found to promote idiom learning offering new alternatives to the teaching of idiomatic language that go beyond blind memorisation” (Vasiljevic, 2015: 49). En el estudio de Mehrpour y Mansourzadeh (2017) se comparó el uso de historias cortas con el uso de imágenes para el aprendizaje de modismos entre estudiantes de inglés de entre 14 y 16 años de un nivel principiante y, finalmente, aunque ambos métodos fueron efectivos en lo relativo a la comprensión de los modismos, se encontró que el uso de imágenes resultaba más efectivo que las historias cortas en lo relativo al aprendizaje de tales UF. Siguiendo en la línea de los recursos visuales, Solhi Andarab y Rouhi (2014: 249) también encontraron resultados favorables al enseñar los modismos junto con imágenes a 73 aprendientes de entre 13 y 21 años de edad, y así lo mencionan al final de su estudio cuando alegan que “pictures along with words make learners resort to verbal as well as non-verbal systems of attending to new pieces of input during learning which is in turn likely to lead to more learning”.

En cuanto al uso de Instagram para el aprendizaje de aspectos relacionados con el léxico, se han reportado conclusiones mayormente positivas; por ejemplo, en los estudios de Beyranvand y Rahmatollahi (2021) y Gómez-Ortiz, Romero, y Bobkina (2023), los estudiantes mejoraron su maestría en lo relativo al dominio de vocabulario técnico. Por otro lado, Lailiyah y Setiyaningsih (2020), que tomaron una muestra de participantes universitarios de entre 17 y 33 años que estudiaban Inglés Para Fines Específicos, argumentan que el uso de Instagram agiliza el enriquecimiento léxico. Los participantes en el estudio de Gonulal (2019) también subrayaron el potencial para el

aprendizaje de nuevas palabras en inglés. Esto también se ha encontrado entre los 24 estudiantes universitarios participantes del estudio de Rayuningtya y Fitriani (2021). Asimismo, en el estudio de Rovira-Esteva y Vargas-Urpí (2023: 18), realizado para analizar el potencial de esta red para el aprendizaje del idioma chino con estudiantes de diversos niveles, se corrobora la utilidad de las cuentas de profesionales de la enseñanza para compartir elementos léxicos y que pueden ser útiles para el conocimiento de expresiones de la vida diaria: “el carácter dinámico de Instagram convierte esta red en un recurso especialmente indicado para incorporar léxico actual que no suelen incluir los manuales o los materiales formales usados en clase”. También se ha demostrado una buena valoración por parte de los estudiantes a aprender nueva terminología a través de la interacción (Erarslan, 2019).

3. FASE EXPERIMENTAL

3.1. Participantes

El número de participantes de nuestro estudio asciende a 33 estudiantes del segundo curso de bachillerato del Instituto de Educación Secundaria Carthago Spartaria, situado en la localidad de La Palma (Cartagena), en la comunidad autónoma de la Región de Murcia, España. Todos los participantes pertenecían a la modalidad de bachillerato de Ciencias Sociales y tenían la asignatura de inglés como primera lengua extranjera obligatoria en su plan de estudios. De los 33 estudiantes, al comienzo del estudio, 26 tenían el nivel requerido para el segundo curso de bachillerato según la legislación educativa vigente, y 7 de ellos tenían pendiente la asignatura “Primera Lengua Extranjera: Inglés I” del primer curso de bachillerato. Al término de la investigación, de estos 7 alumnos, 4 habían recuperado la materia pendiente. Las edades de todos ellos estaban comprendidas entre los 17 y los 19 años. Todos (sus padres o representantes legales, en el caso de que fueran menores de edad al momento de empezar el estudio) rellenaron un consentimiento informado para participar en el mismo en el mes de diciembre de 2022.

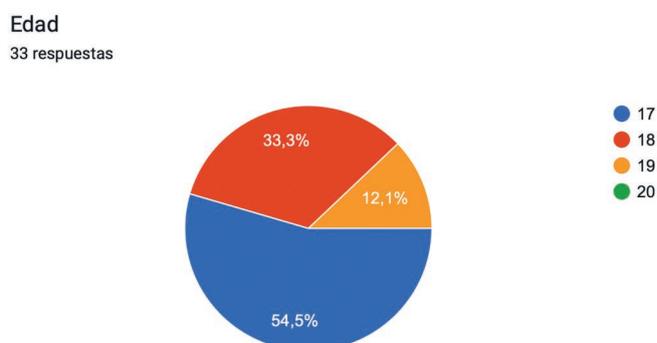


Figura 1. Edades de los participantes. Fuente: Elaboración propia

3.2. Método y diseño de investigación

Hemos seguido un método de investigación cuasiexperimental sin grupo de control y muestreo por conveniencia debido a la facilidad del investigador para acceder a los participantes de la muestra. Asimismo, antes y después del tratamiento con Instagram para el aprendizaje de las UF mencionadas, se realizaron pruebas de selección múltiple para valorar el conocimiento de los alumnos de dichas UF. En tales pruebas, se incluían oraciones con la UF a evaluar extraída y con dos distractores. Para realizarlas, los alumnos no podían consultar ni diccionarios ni sus dispositivos móviles. Finalmente, los participantes también tuvieron que responder a un cuestionario online de valoración final en el que se incluyeron preguntas de respuesta cerrada y de respuesta abierta. En total, la investigación se alargó durante dos trimestres escolares, empezando el 11 de enero de 2023, y realizando la última actividad con Instagram, el 20 de abril del mismo año. En la siguiente figura se muestra, de forma exhaustiva, el diseño de la investigación. Como se puede apreciar en la figura, el post-test de los falsos amigos y verbos preposicionales y el pre-test de los modismos aparecen juntos, porque coincidieron con el período vacacional entre el segundo y el tercer trimestre del curso; de esta forma, al final del segundo trimestre, se realizó el post-test mencionado, y, por otro lado, al inicio del tercer trimestre, los participantes realizaron el pre-test de los modismos.

		Falsos amigos (false friends)	Verbos preposicionales (phrasal verbs)		Modismos (idioms)	
PRE-TEST (FALSOS AMIGOS Y VERBOS PREPOSICIONALES)	Publicación (input)	<p>Información visual</p> <ul style="list-style-type: none"> Traducción bidireccional (p.ej. <i>be constipated – estar estreñido; estar constipado – have a cold</i>) Imágenes relacionadas con el significado del falso amigo Ejemplos con los falsos amigos en contexto y resaltados visualmente 	<p>Información visual</p> <ul style="list-style-type: none"> Traducción ENG-SPA Imágenes relacionadas con el significado del verbo preposicional Ejemplos con los verbos en contexto y resaltados visualmente. 	POST-TEST (FALSOS AMIGOS Y VERBOS PREPOSICIONALES) Y PRE-TEST (MODISMOS)	<p>Información visual</p> <ul style="list-style-type: none"> Presentación del modismo en inglés con imagen Presentación de la(s) posible(s) traducción(es) del modismo al español con más imágenes. Información etimológica del modismo + traducción + elemento gráfico. Ejemplos del modismo en contextos y resaltado visualmente. 	POST-TEST (MODISMOS) CUESTIONARIO DE VALORACIÓN
	Actividades obligatorias (combinación de destrezas receptivas y productivas)	<ul style="list-style-type: none"> Escribir comentarios o historias (personales, divertidas, etc.) en el post publicado por el profesor Responder a comentarios de los compañeros Completar frases utilizando los falsos amigos 	<ul style="list-style-type: none"> Escribir comentarios incluyendo los verbos preposicionales estudiados Búsqueda de verbos preposicionales en contextos reales (p.ej. canciones) Creación de publicaciones propias 		<ul style="list-style-type: none"> Narración de historias personales dando sentido al modismo Proporcionar ejemplos de situaciones relacionadas con el significado del modismo 	
	Actividades voluntarias (destrezas receptivas)	<ul style="list-style-type: none"> Responder a cuestionarios/encuestas publicadas en <i>Instagram Stories</i> por el profesor 				

Figura 2. Diseño de investigación. Fuente: Elaboración propia

3.3. Actividades y metodología

La metodología de enseñanza y aprendizaje de las UF fue una metodología totalmente en línea. Para ello, se realizaron un total de 12 actividades obligatorias a través de publicaciones y una serie de actividades voluntarias a través de *Instagram Stories*. El término “obligatorio” se utiliza porque a los alumnos se les otorgó un punto en el apartado de *writing* al final de cada evaluación si habían realizado todas las actividades, pudiéndose dejar, del total, dos de ellas sin hacer. Para dichas actividades, se seleccionaron

los falsos amigos y los verbos preposicionales del libro de texto que seguían los alumnos, pero en ningún momento se trabajaron en clase, únicamente a través de las actividades planteadas en Instagram. Los modismos los seleccionó el profesor según su criterio, pero teniendo en cuenta que los alumnos pudieran usarlos y conocerlos para su posterior Evaluación del Bachillerato para el Acceso a la Universidad (EBAU), la prueba de acceso a la universidad que la mayoría de ellos realizaría al terminar el estudio.

Para trabajar los falsos amigos, basándose en la publicación inicial con traducciones bidireccionales y la correspondiente información visual (ver Figura 3), los participantes realizaron actividades (n=5) de redacción de comentarios en las publicaciones (ver Figura 4), respuestas a comentarios de los compañeros o completar oraciones de forma creativa utilizando las expresiones trabajadas.

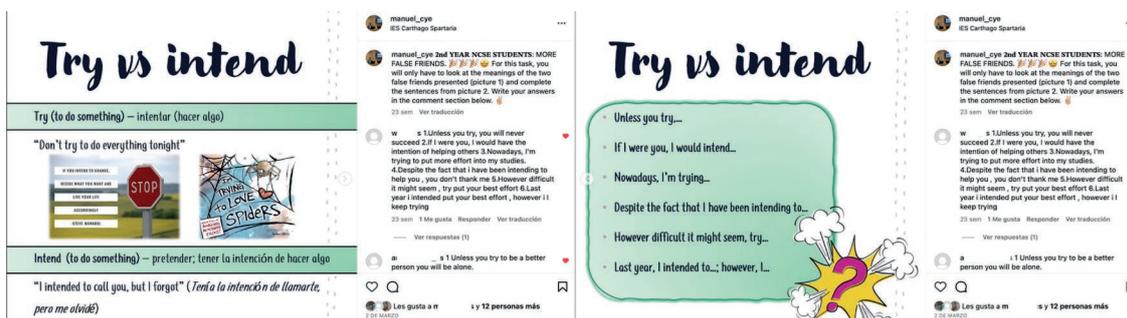


Figura 3. Ejemplo de actividad de falsos amigos con traducciones bidireccionales. Fuente: Elaboración propia

Las actividades relacionadas con los verbos preposicionales (n=2) también presentaban la información mediante el uso de traducciones, recursos visuales y ejemplos concretos (ver Figura 4). Se realizaron dos actividades, en la primera, los estudiantes tenían que usar tres verbos preposicionales y crear sus propias composiciones en inglés; en la segunda, se presentaron otros tres verbos preposicionales y los estudiantes tenían que crear una publicación propia en la que incluyeran esos mismos verbos, relacionándolos con una imagen y su significado para, posteriormente, buscar tres canciones que incluyeran esos verbos preposicionales.

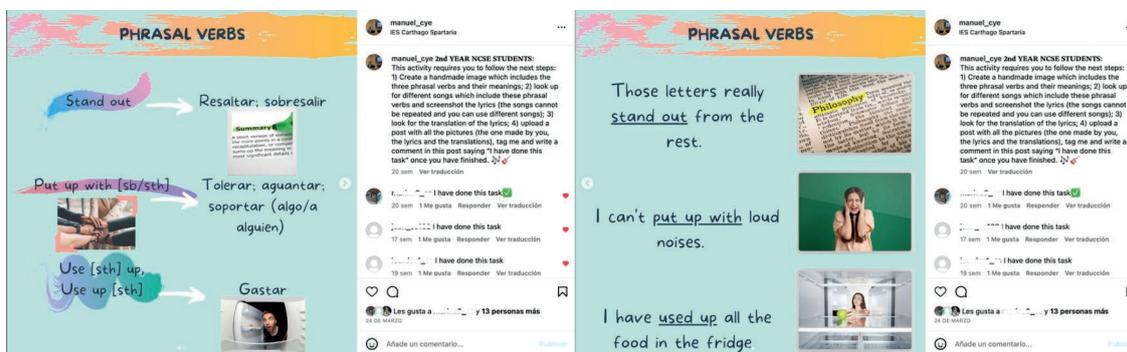


Figura 4. Ejemplo de actividad de verbos preposicionales con recursos visuales, traducciones y ejemplos. Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, las actividades relacionadas con los modismos en lengua inglesa (n=5) se publicaron a través de un carrusel de Instagram cada una de ellas. En cada

carrusel se publicaron cuatro fotos: en la primera, se presentaba el modismo de forma escrita y relacionándolo con una imagen; en la segunda foto, se incluyeron las posibles traducciones -si existiesen varias- junto con más imágenes; seguidamente, en la tercera foto, se añadía información etimológica del modismo; y, finalmente, en la cuarta imagen, se incluyeron ejemplos del modismo resaltado en ejemplos concretos (ver Figura 5).



manuel_cye 2nd YEAR NCSE STUDENTS: A new idiom which is used a lot: "to be a piece of cake". In Spanish, it would mean "ser un trozo de pastel", but we don't say that, we say "ser pan comido". Look at how different languages can be!! Your task is to answer the following question: "Have you ever thought that something is a piece of cake? When?" 🍰 🍰

Ver los 51 comentarios

Figura 5. Ejemplo de carrusel de imágenes y actividad con modismo. Fuente: Elaboración propia

Aparte de las actividades obligatorias mencionadas hasta el momento, realizadas con una frecuencia media semanal, y tratando de ser flexibles, adaptándonos a los períodos de exámenes y en los que más trabajo tenía el estudiantado, los aprendientes también pudieron llevar a cabo actividades voluntarias mucho más rápidas de realizar y con el objetivo de repasar y afianzar los contenidos trabajados mediante las actividades presentadas anteriormente (ver Figura 6).

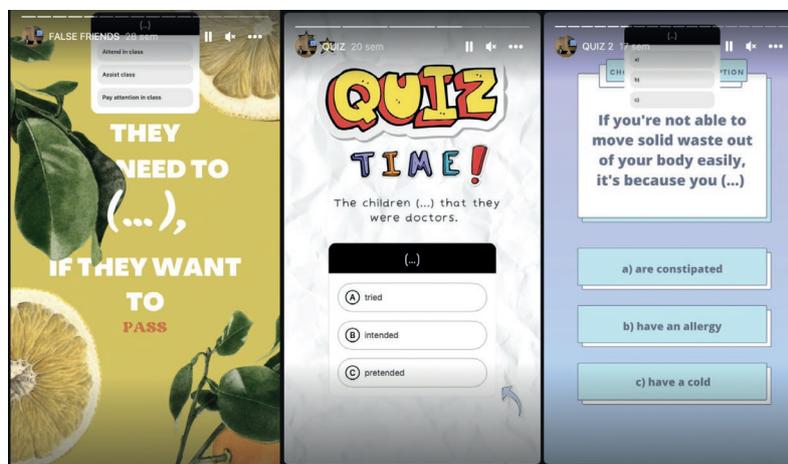


Figura 6. Ejemplos de actividades voluntarias en Instagram Stories. Fuente: Elaboración propia

3.4. Recursos y herramientas

De forma general, se han utilizado recursos y herramientas para: 1) recolección de datos; 2) creación de publicaciones y actividades en Instagram; y 3) análisis de datos. Como se ha mencionado con anterioridad, utilizamos pruebas de selección múltiple para la recogida, y posterior análisis, de datos cuantitativos relacionados con el conocimiento de las UF antes y después del tratamiento. Asimismo, hicimos uso de la herramienta online *Google Forms* para el cuestionario de valoración final. En cuanto a las publicaciones y actividades de Instagram, éstas se crearon o bien utilizando, en menor medida, la aplicación *PowerPoint*, o bien, debido a su facilidad de uso y funcionalidades, la herramienta de diseño online *Canva*². También nos valimos de las funcionalidades que la misma red social Instagram incorpora. Por ejemplo, como ya se ha mencionado, utilizamos la opción de publicar varias fotos en una misma publicación (i.e. carrusel de imágenes), así como los cuestionarios a través de *Instagram Stories* (ver Figura 5). Para el análisis final de los datos, empleamos tanto la misma herramienta *Google Forms* como hojas de cálculo de *Microsoft Excel*.

4. RESULTADOS

Para saber si, tras el tratamiento, existió una mejora estadísticamente significativa en el conocimiento de los falsos amigos, verbos preposicionales y modismos, aplicamos una prueba *t de student* para medias de dos muestras emparejadas. En primer lugar, determinamos la calificación de cada estudiante en el pre y en el post-test de los falsos amigos. La calificación máxima era de 5 ya que, en los cuestionarios, se habían trabajado y preguntado 5 expresiones. La media (\bar{x}) del pre-test de los falsos amigos fue $\bar{x}=3,45$; mientras que la del post-test fue $\bar{x}=4,48$. En el caso de los verbos preposicionales, aunque se realizaron dos actividades, en cada una de ellas, se trabajaron 3 verbos; por ello, tanto en el pre como en el post-test la calificación máxima podía ser de 6. Tras haber determinado las puntuaciones individuales de cada participante, la media (\bar{x}) del pre-test de dichos verbos fue $\bar{x}=2,52$; mientras que la del post-test fue $\bar{x}=3,45$. Finalmente, para los modismos, la calificación máxima podía ser de 5 ya que se trabajó un modismo por actividad realizada, y la media (\bar{x}) del pre-test fue $\bar{x}=2,15$; mientras que la del post-test fue $\bar{x}=4,12$. Para determinar si existían o no diferencias estadísticamente significativas tras el tratamiento, establecimos dos hipótesis: 1) la hipótesis nula (H_0), que decretaba que no existían diferencias estadísticamente significativas entre las calificaciones pre y post-test; y 2) la hipótesis alternativa (H_1) que sí que determinaba la existencia de diferencias estadísticamente significativas entre dichas calificaciones. Los datos obtenidos fueron los que mostramos a continuación.

2 <https://www.canva.com>

	PRE-TEST	POST-TEST
Media	3,454545455	4,484848485
Varianza	1,693181818	1,695075758
Observaciones	33	33
Coeficiente de correlación de Pearson	0,271660188	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	32	
Estadístico t	-3,76761659	
P(T<=t) una cola	0,0003348	
Valor crítico de t (una cola)	1,693888748	
P(T<=t) dos colas	0,0006696	
Valor crítico de t (dos colas)	2,036933343	

Tabla 1. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas (falsos amigos). Fuente: Elaboración propia

	PRE-TEST	POST-TEST
Media	2,515151515	3,454545455
Varianza	1,382575758	3,068181818
Observaciones	33	33
Coeficiente de correlación de Pearson	0,428975719	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	32	
Estadístico t	-3,294099856	
P(T<=t) una cola	0,001208387	
Valor crítico de t (una cola)	1,693888748	
P(T<=t) dos colas	0,002416775	
Valor crítico de t (dos colas)	2,036933343	

Tabla 2. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas (verbos preposicionales). Fuente: Elaboración propia

	PRE-TEST	POST-TEST
Media	2,151515152	4,121212121
Varianza	1,570075758	1,734848485
Observaciones	33	33
Coeficiente de correlación de Pearson	0,348284136	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	32	
Estadístico t	-7,707299167	
P(T<=t) una cola	4,35462E-09	
Valor crítico de t (una cola)	1,693888748	
P(T<=t) dos colas	8,70924E-09	
Valor crítico de t (dos colas)	2,036933343	

Tabla 3. Prueba t para medias de dos muestras emparejadas (modismos). Fuente: Elaboración propia

Para rechazar la H_0 , seguimos las siguientes condiciones: i) si el $P(T \leq t)$ valor de dos colas es menor o igual que el nivel de confianza ($\alpha = 0,05$); o ii) si el estadístico t es mayor que el valor crítico de t (dos colas), que resultó ser de 2,037. Siguiendo estas condiciones y valiéndonos de los datos presentados en las tablas anteriores, podemos concluir que en los tres tipos de UF se encontraron diferencias estadísticamente significativas tras el tratamiento con Instagram.

Con el propósito de determinar la existencia de relación entre el número de actividades de micro aprendizaje realizadas en Instagram por los participantes con la posterior mejora en su conocimiento de los aspectos lingüísticos trabajados, utilizamos la estadística descriptiva mediante tablas y gráficas. Para ello, se llevó un registro del número de actividades realizadas por cada participante y si hubo mejora o no en el post-test. En las siguientes figuras, mostramos gráficamente si existió mejora (columna verde) o no (columna roja) y el número de actividades realizadas.

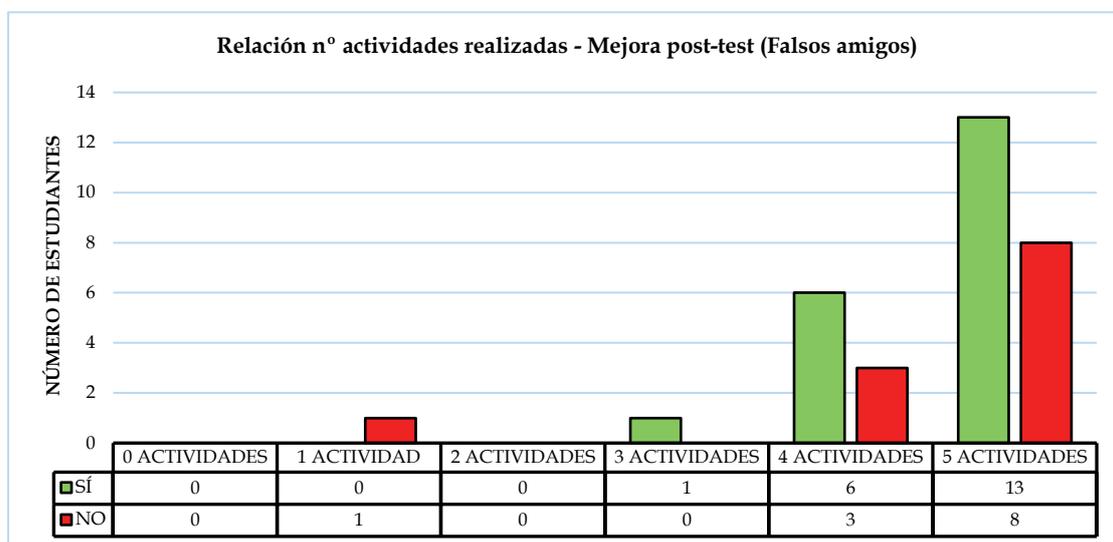


Figura 7. Relación actividades realizadas y mejora post-test (falsos amigos). Fuente: Elaboración propia

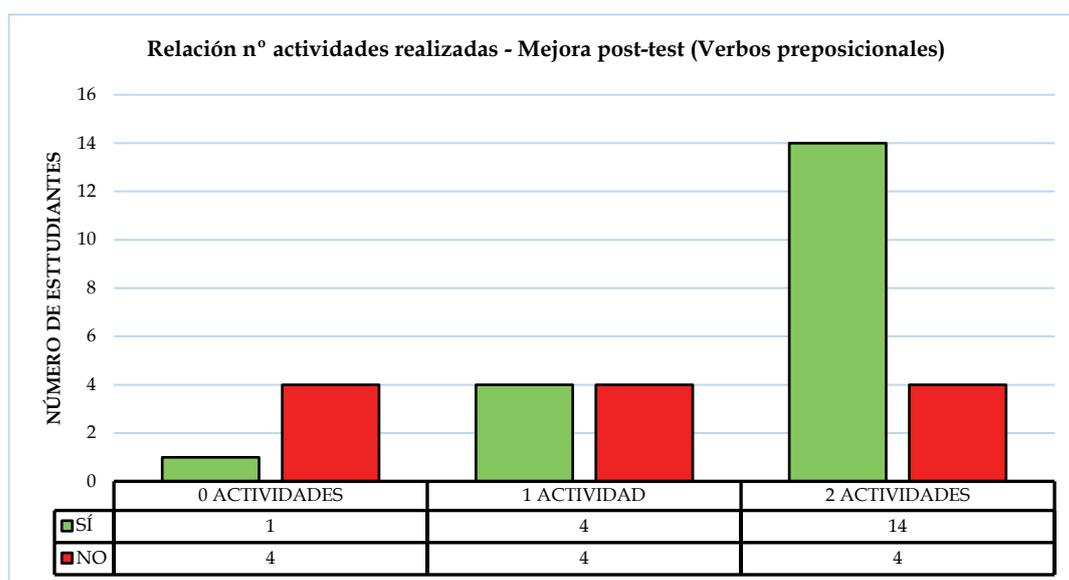


Figura 8. Relación actividades realizadas y mejora post-test (verbos preposicionales). Fuente: Elaboración propia

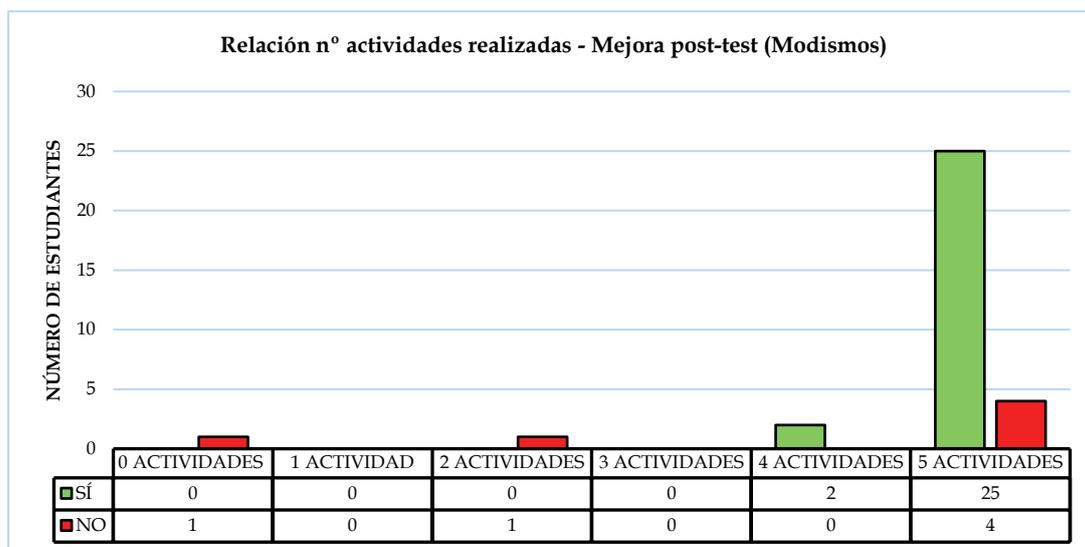


Figura 9. Relación actividades realizadas y mejora post-test (modismos). Fuente: Elaboración propia

Como se puede observar en las figuras anteriores, la mejora en el post-test, parece estar relacionada con el mayor número de actividades realizadas, aunque existen casos específicos -sobre todo en lo relativo a los falsos amigos- donde la frecuencia de no mejora tras la realización de 5 actividades es elevada (n=8). Asimismo, podemos afirmar que la realización de una o ninguna actividad está relacionada mayoritariamente con la no mejora, excepto en el caso de los verbos preposicionales. En general, las mejoras en el post-test se dieron tras la realización de un número elevado de actividades.

Para cumplir con el objetivo tres del estudio, en el cuestionario final, como hemos mencionado, incluimos preguntas de respuesta cerrada y de respuesta abierta, en primer lugar, presentaremos aquellas que se pueden analizar de forma cuantitativa para, posteriormente, centrarnos en los comentarios y valoraciones proporcionadas en forma de comentarios por los participantes.

En lo relativo a los falsos amigos, el 51,5% de los participantes manifestó que al principio del estudio tenía confusión con el significado y traducción de la mayoría de los que se trabajaron. El 42,4%, sin embargo, conocía algunos de ellos, pero desconocía otros. Únicamente el 6,1% afirmó conocer la mayoría de ellos.

Tras el estudio, sin embargo, el 72,7% del estudiantado participante declaró que algunos de ellos los había aprendido y los recordaría posteriormente. El 24,2% creyó haberlos aprendido todos, mientras que únicamente un participante (3%) alegó seguir teniendo confusión con todos los falsos amigos trabajados. Todo esto, creemos, podría constituir una futura línea de investigación: el comprobar, mediante pruebas y tests, si realmente, tras una experiencia similar, existe aprendizaje y recuerdo de los aspectos lingüísticos seleccionados.

Antes de empezar a trabajar con los "false friends" (p.ej. be constipated) en Instagram, ...

33 respuestas



Figura 10. Consideraciones de los participantes sobre los falsos amigos previas al estudio. Fuente: Elaboración propia.

Tras trabajar con los "false friends" (p.ej. try to do something, pretend to do something, intend to do something o pay attention vs. attend) en Instagram, ...

33 respuestas

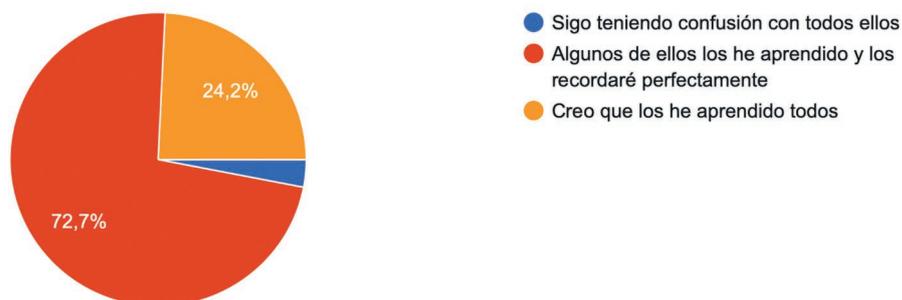


Figura 11. Consideraciones de los participantes sobre los falsos amigos posteriores a su participación en el estudio. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, preguntamos a los participantes lo que serían capaces de hacer con los falsos amigos trabajados con Instagram en términos de recepción y producción. Prácticamente la mayoría de ellos (93,9%) declaró poder reconocerlos en una producción escrita y discriminar su significado, pero no se obtuvieron tan buenos resultados en la recepción oral, ya que únicamente un 39,4% del total afirmó poder reconocerlos oralmente. En cuanto a la producción en lengua inglesa, la oralidad se queda también por detrás (48,5%) de la expresión escrita (57,6%). Solamente un participante (3%) sostuvo no poder usar los falsos amigos en sus producciones en inglés, ni de forma escrita ni oral.

Tras trabajar con los "false friends" (p.ej. try to do something, pretend to do something, intend to do something o pay attention vs. attend) en Instagram, ... (puedes marcar más de una opción)

33 respuestas

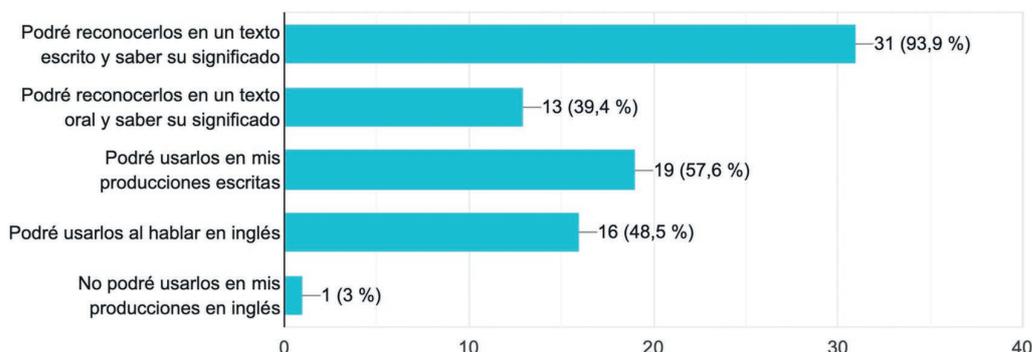


Figura 12. Valoraciones de los participantes tras la experimentación sobre el uso que podrán hacer de/ con los falsos amigos posteriormente. Fuente: Elaboración propia

En el caso de los verbos preposicionales, existía más confusión previa que con el caso de los falsos amigos: un 66,7% de la muestra tenía confusión tanto con el significado como con la traducción de éstos. El conocimiento de estos verbos antes del estudio era, sin embargo, menor que en el caso anterior.

Antes de empezar a trabajar los "phrasal verbs" (p.ej. find out) en Instagram, ...

33 respuestas



Figura 13. Consideraciones de los participantes sobre los verbos preposicionales previas al estudio. Fuente: Elaboración propia

Una vez implementada la experiencia con Instagram, la confusión entre el estudiantado aún seguía siendo alta (15,2%), pero el aprendizaje de los verbos preposicionales parecía prevalecer: un 18,2% afirmó creer haberlos aprendido todos, mientras que un 66,7% creía haber aprendido algunos de ellos y recordarlos perfectamente.

Tras trabajar con los "phrasal verbs" (p.ej. use up, stand out, put up with,...) en Instagram, ...
33 respuestas

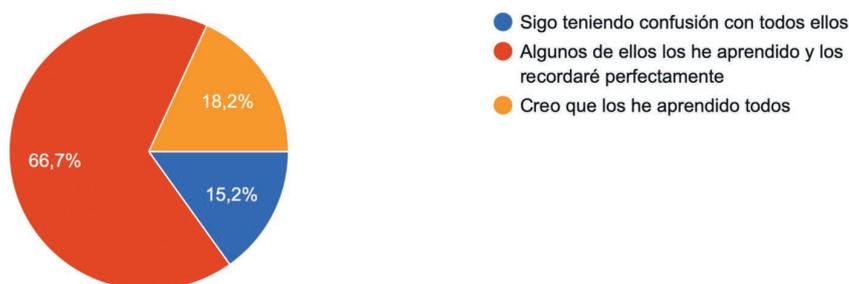


Figura 14. Consideraciones de los participantes sobre los falsos amigos posteriores a su participación en el estudio. Fuente: Elaboración propia

En términos receptivos y productivos en lengua inglesa, los participantes valoraron más el reconocimiento y recepción de los verbos preposicionales, prevaleciendo el reconocimiento en textos escritos (84,8%) sobre los orales (48,5%). La producción de éstos, sin embargo, no alcanzó el 50%: tanto en producciones escritas como orales, los participantes aseguraron poder usarlos en la misma medida (42,4%). Solo 3 participantes (9,1%) declararon no poder usarlos en sus producciones, ni orales, ni escritas.

Tras trabajar con los "phrasal verbs" (p.ej. use up, stand out, put up with,...) en Instagram, ... (puedes marcar más de una opción):

33 respuestas

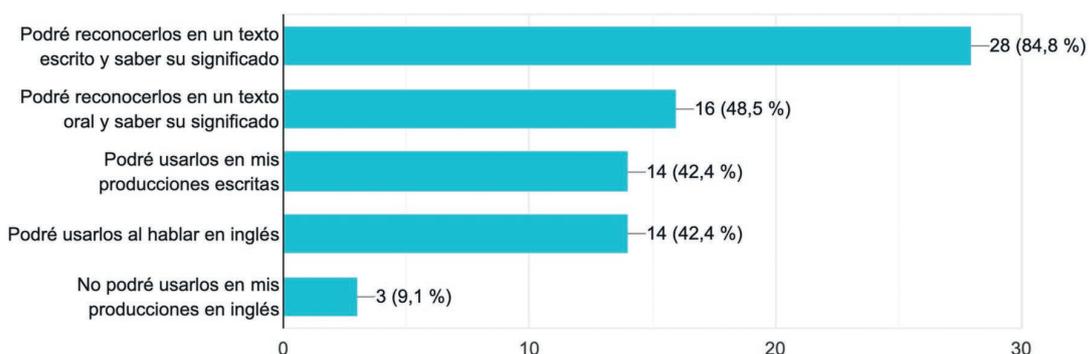


Figura 15. Valoraciones de los participantes tras la experimentación sobre el uso que podrán hacer de/con los verbos preposicionales posteriormente. Fuente: Elaboración propia

En lo concerniente a las frases hechas o modismos, los resultados previos arrojaron resultados similares a los de los falsos amigos y verbos preposicionales. Únicamente 2 participantes (6,1%) reconocieron conocer el significado y traducción de la mayoría de estas UF.

Antes de empezar a trabajar con las frases hechas (p.ej. to have itchy feet) en Instagram, ...
33 respuestas



Figura 16. Consideraciones de los participantes sobre las frases hechas previas al estudio. Fuente: Elaboración propia

Una vez trabajadas tales UF con la red social Instagram, se obtuvieron resultados parcialmente positivos, ya que solo 9 participantes (27,3%) seleccionaron la opción de haber aprendido todas las frases hechas, y un 66,7% de ellos declaró haber aprendido únicamente algunas de las frases hechas trabajadas.

Tras trabajar con las frases hechas (p.ej. to be all Greek to someone, to rain cats and dogs, to be a piece of cake,...) en Instagram, ...
33 respuestas

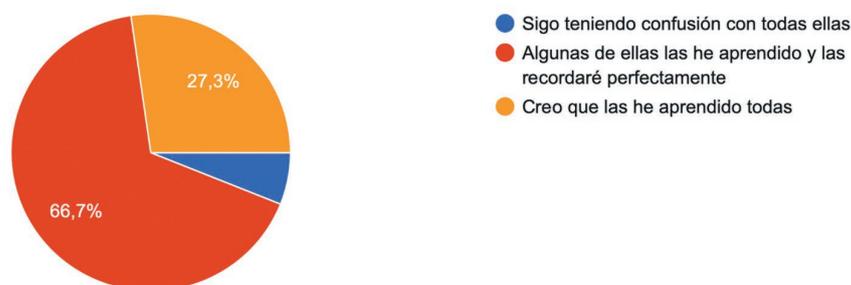


Figura 17. Consideraciones de los participantes sobre las frases hechas posteriores a su participación en el estudio. Fuente: Elaboración propia

A la hora de su uso, las frases hechas parecen haber tenido más repercusión en los textos escritos. Un 84,8% de los estudiantes declaró poder reconocerlas posteriormente en textos escritos y conocer su significado, y un 69,7% poder usar estas expresiones en sus producciones escritas. Los textos orales volvieron a quedar por debajo de los escritos en términos porcentuales: 57,6% de los participantes seleccionó la opción de poder reconocer las frases hechas en un texto oral y saber su significado, y solo un 36,4% marcó la casilla de poder usarlas en sus producciones orales en lengua inglesa.

Tras trabajar con las frases hechas (p.ej. to be all Greek to someone, to rain cats and dogs, to be a piece of cake,...) en Instagram, ... (puedes marcar más de una opción):

33 respuestas

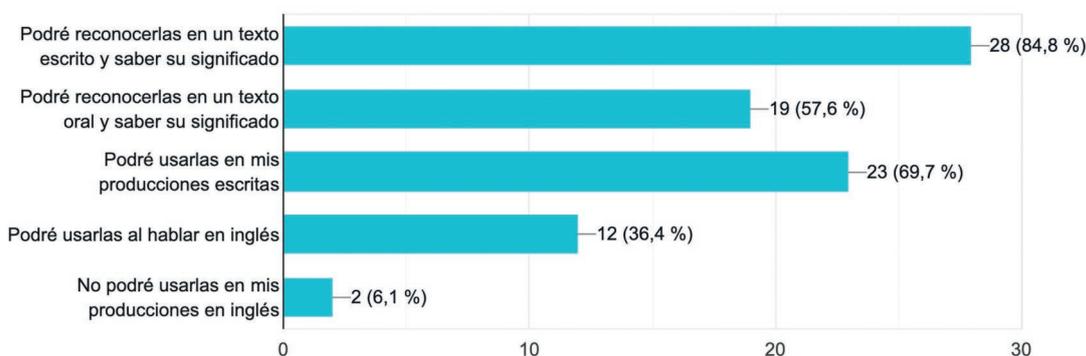


Figura 18. Valoraciones de los participantes tras la experimentación sobre el uso que podrán hacer de/ con las frases hechas posteriormente. Fuente: Elaboración propia

Para profundizar más en los resultados obtenidos, preguntamos a los alumnos por aquello que más los había ayudado a aprender las UF. En primer lugar, la opción más seleccionada fue “Las traducciones inglés-español proporcionadas en las publicaciones” de Instagram (90,9%), seguida por “El uso de recursos visuales en los diferentes posts” (72,7%), y por “Los ejemplos proporcionados (i.e. frases con las expresiones en contexto) en los diferentes posts del profesor” (69,7%). Estas fueron las tres opciones más escogidas, pero también se valoraron otras opciones como “Las actividades realizadas por mí como estudiante (p.ej. comentarios, publicaciones, etc.)” (54,5%), “Tomar como ejemplo las actividades que realizaban los demás compañeros” (48,5%) y “Los comentarios/correcciones del profesor” (45,5%). En último lugar, la opción menos seleccionada fue “Los cuestionarios y encuestas que el profesor subía a *Instagram Stories*” (27,3%).

Lo que más adecuado me ha resultado para aprender “false friends”, “phrasal verbs” y frases hechas en inglés con Instagram ha sido (puedes ma... tantas opciones como consideres necesarias):

33 respuestas

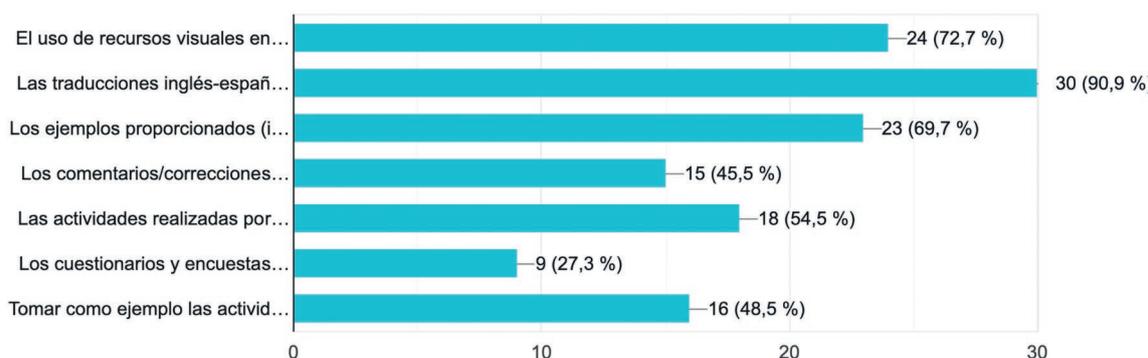


Figura 19. Valoraciones sobre la adecuación de los recursos empleados para el aprendizaje de las UF seleccionadas. Fuente: Elaboración propia

Finalmente, pretendíamos conocer las concepciones generales del alumnado participante para aprender las UF seleccionadas. De los 33 participantes, 28 de ellos (84,8%) consideraron que el uso de Instagram les había resultado útil para el aprendizaje de los falsos amigos, verbos preposicionales y modismos, mientras que 5 alumnos (15,2%) seleccionaron la opción “Tal vez”.

¿Consideras que, de forma general, el uso de Instagram te ha sido de utilidad para aprender los aspectos lingüísticos seleccionados por el profesor?

33 respuestas

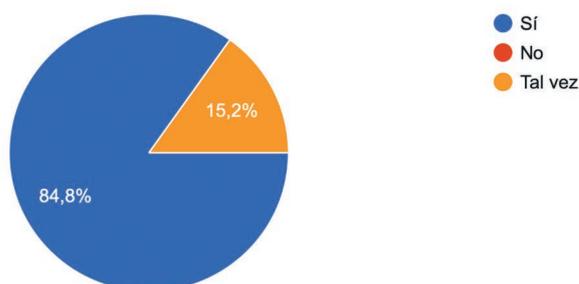


Figura 20. Valoración general sobre la utilidad del uso de Instagram para el aprendizaje de las UF seleccionadas. Fuente: Elaboración propia.

Además de las cuestiones anteriores, también pedimos a los participantes que respondieran a las preguntas “¿Qué es lo que más te ha gustado de la experiencia de Instagram para trabajar determinados aspectos lingüísticos?”, y “¿Qué cambiarías de las actividades realizadas con Instagram para el aprendizaje del inglés como lengua extranjera?”. Estas cuestiones nos ayudarían a entender un poco más los resultados obtenidos y perfilar futuras investigaciones.

En cuanto a la primera pregunta, podemos destacar respuestas que aluden principalmente al aprendizaje. Por ejemplo, un participante mencionó que *Que al ser cosas más visuales y realizar ejemplos... es más fácil de aprender y considero que no se me va a olvidar tan fácilmente como si me los memorizara*. Esta respuesta nos ayuda a comprender que esta experiencia puede ser una experimentación útil en lo tocante al aprendizaje significativo y no memorístico, al igual que la siguiente: *Lo que más me ha gustado ha sido aprender los idioms porque me parecen expresiones muy interesantes que podemos utilizar en nuestro día a día hablando en inglés. Ha sido un método de aprender todas estas expresiones de una manera nueva, sin tener que memorizar*. Otras respuestas que mencionan la importancia de este tipo de aprendizaje destacaron *Que lo hemos aprendido de una forma más práctica y entretenida y no sólo estudiándolo para un examen y La facilidad con la que se podía aprender nuevas palabras gracias a la ayuda de hacer frases con ellas y tener ya la traducción dada previamente por el profesor*. Asimismo, se destacó la posibilidad de aprender de -y con otros compañeros con respuestas como *Que podías ver las frases de los demás compañeros y*

apoyarte en ella para aprender o Poder conocer las respuestas de los demás compañeros y así a la misma vez aprender el nuevo vocabulario. También encontramos alusiones al aprendizaje más ameno y dinámico llevado a cabo, como las siguientes: Además de aprender mucho vocabulario o expresiones que podré utilizar, me ha parecido bastante llevadero y entretenido el aprender inglés utilizando redes sociales o He aprendido contenidos interesantes del inglés que en clase presencial no da tiempo, he practicado el writing y es una manera más dinámica de aprender.

En las respuestas a la segunda pregunta de respuesta abierta planteada, encontramos una mayoría de participantes que mencionan que no cambiarían nada de la experiencia. Sin embargo, aquellos participantes que sí plantearon cambios pedían más variedad de actividades: *No cambiaría nada, pero añadiría hacer algún vídeo o Que fueran actividades más variadas, o algunas fueran actividades de investigación en Internet. También se echó en falta más fomento de la interacción Podría haber interacción con más gente utilizando este idioma y así aprender de otras formas de expresión, e interacción oral específicamente Pondría más encuestas en stories y tal vez, alguna actividad en la que hubiésemos tenido q hablar entre nosotros.*

5. DISCUSIÓN

En conjunto, los resultados obtenidos arrojan efectos favorables para el estudiantado. Tras medir, de forma objetiva, el conocimiento de falsos amigos, verbos preposicionales y frases hechas, antes y después del tratamiento, confirmamos la mejora de éstos después de la experimentación con Instagram. Podemos afirmar, por tanto, en este caso, la utilidad de esta red para la enseñanza y adquisición de aspectos léxicos. Estos resultados se alinean con estudios previos como el de Lailiyah y Setiyaningsih (2020: 194), quienes, tras su estudio, confirmaron que “the concept of learning through Instagram has the advantage of accelerating vocabulary enrichment”. Asimismo, podemos constatar que la enseñanza de las UF seleccionadas a través de la metodología seguida y con la red social Instagram resulta útil si queremos evitar una enseñanza explícita y menos motivadora y dinámica. Por ejemplo, el estudio de Chévez Herra (2013) ya constató que la enseñanza explícita de verbos preposicionales no era totalmente adecuada para la posterior incorporación de éstos al repertorio léxico de los estudiantes.

También podemos confirmar la importancia de determinados aspectos que, para nuestros participantes, han resultado útiles para el aprendizaje a través de Instagram, destacando las traducciones, los recursos visuales y la provisión de ejemplos con las UF en contexto. La importancia de combinar imágenes con palabras y textos escritos también se había corroborado previamente para el aprendizaje de modismos y de verbos preposicionales. En el caso de los modismos, “pictures along with words make learners resort to verbal as well as non-verbal systems of attending to new pieces of input during learning which is in turn likely to lead to more learning” (Solhi Andarab, y Rouhi, 2014: 249). Por otro lado, en cuanto a los verbos preposicionales, también se había evidenciado previamente la importancia de presentarlos, trabajarlos

y enseñarlos junto a imágenes: “when there is a significant difference between teaching phrasal verbs with pictures and without pictures, teaching phrasal verbs with pictures can be a reasonable substitution for or at least an addition to language learning activities” (Marashi y Maherinia, 2011: 41). Por tanto, el uso de recursos visuales parece ser idóneo para la enseñanza y aprendizaje de las UF presentadas en el estudio. Estos resultados concuerdan con estudios previos como el de Vasiljevic (2015), el de Mehrpour y Mansourzadeh (2017), o el de Solhi Andarab y Rouhi (2014). Sin embargo, resulta importante tener en cuenta -así como aprovechar el potencial de otras formas de enseñanza de estas UF con RRSS, como pueden ser las traducciones, las ejemplificaciones, o incluso el modelaje tomando como referencia las producciones de otros compañeros. Por ello, como ya indicó Zoriana Vasiljevic (2015: 49) en su estudio con modismos, “comprehensive instruction of idiomatic language would require pictorial support to be supplemented with other activities that can promote structural elaboration”.

En cuanto a las actividades realizadas y a las aportaciones acerca de éstas que los participantes dieron tras la finalización de la fase de experimentación también extraemos resultados favorables. En gran medida, se ha encontrado una relación positiva entre el número de actividades realizadas por los participantes y su posterior mejora en el conocimiento de falsos amigos, verbos preposicionales y modismos en lengua inglesa. No obstante, resulta esencial realizar más actividades relacionadas con la oralidad, así lo requirieron nuestros participantes y también se ha encontrado esto mismo en resultados de otros estudios, como el de Chévez Herra (2013: 497), quien, tras estudiar los verbos preposicionales, ya indicó que “more oral and varied activities should be done and recorded at different stages of the process to give the learner more opportunities to practice the new phrasal verbs and provide more opportunities for analysis”. Con todo, se propone como futura línea de investigación, favorecer más la interacción usando recursos visuales para dar consistencia a resultados favorables en lo relativo a la adquisición de nuevo léxico de forma interactiva con Instagram, como se demostró en el estudio de Erarslan (2019). También habría que ahondar en el aprendizaje a largo plazo con experiencias similares, ya que los post-tests administrados en esta experimentación fueron realizados tras la realización de las actividades, aunque sin contar con el conocimiento de los estudiantes de que iban a realizar los mismos. Es decir, habría que controlar la adquisición de las UF trabajadas, pero más a largo plazo con, por ejemplo, un *delayed post-test*. Asimismo, se debería comprobar experimentalmente mediante estudios empíricos si las respuestas de los estudiantes a la utilidad de los recursos son como afirman. Igualmente, como hemos destacado, los resultados obtenidos de las respuestas cualitativas y cuantitativas analizadas parecen indicar que las UF trabajadas han de ser practicadas sobre todo de forma oral. Por esto, también resultaría conveniente incluir tareas de producción -tanto oral como escrita- en el post-test, no únicamente de recepción y reconocimiento de las UF trabajadas, como hicimos en este caso particular.

6. CONCLUSIONES

Con los resultados encontrados y analizados, podemos concluir que, con este estudio, el estudiantado se ha beneficiado de una experiencia relevante y provechosa para el aprendizaje de unidades fraseológicas de una forma significativa y no memorística. Tradicionalmente, las características léxicas y semánticas -entre otras- propias de los falsos amigos, los verbos preposicionales y las frases hechas, han hecho que estos aspectos lingüísticos, con una elevada frecuencia de uso en lengua inglesa, hayan supuesto una dificultad tanto a profesorado como a alumnado de inglés como lengua extranjera; sin embargo, proporcionando alternativas novedosas como la que, creemos, hemos propuesto en esta investigación la dificultad se puede ver reducida. Así pues, resulta determinante proporcionar experiencias de aprendizaje significativo al alumnado de lenguas extranjeras y, ante todo, con aquellos aspectos lingüísticos de uso frecuente en la lengua meta que para el hablante no nativo pueden mostrarse controvertidos, complicados y complejos. Esta experiencia se trató de una relativamente corta en cuanto a su duración temporal, por lo que creemos que se podría haber alargado más en el tiempo y haber introducido más UF y variedad de actividades, sobre todo, aquellas en las que las UF se tuviesen que utilizar en contextos e intercambios comunicativos reales y significativos. Sin embargo, también hemos de resaltar que, tras la experimentación, podemos confirmar que, en este caso, los resultados de la unión del proceso de aprendizaje y enseñanza de las UF seleccionadas con el empleo de Instagram ha resultado fructífero, pero, como se ha mencionado, a corto plazo. Tras realizar las correspondientes pruebas estadísticas, se comprobó la primera pregunta de investigación: sí que existió una mejora estadísticamente significativa en el conocimiento de las UF seleccionadas tras trabajarlas a través de actividades de micro aprendizaje y recursos visuales en Instagram. También se confirmó que cuanto mayor era el número de actividades realizadas, mayores eran las mejoras que tuvieron lugar en el post-test. Y, finalmente, entre las valoraciones de la experiencia de usar Instagram para aprender aspectos relacionados con el léxico, podemos destacar, sobre todo, la importancia del reconocimiento de las UF en producciones escritas y el uso de traducciones inglés-español junto con recursos visuales en los posts de Instagram.

BIBLIOGRAFÍA

- Beyranvand, S. y Rahmatollahi, M. (2021): "The Effects of MALL on Language Learners' Mastery of Technical Collocation: Use of Instagram and Adobe Connect". *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 12(11), 6697-6709. <https://www.proquest.com/docview/2639754532>.
- Chávez Herra, R. (2013): "Phrasal Verbs: Their Teaching and Acquisition". *Revista de Lenguas Modernas*, 19, 487-509.
- Erarслан, A. (2019): "Instagram as an Education Platform for EFL Learners". *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 18(3), 54-69.

- Gómez-Ortiz, M.J., Romero, E. y Bobkina, J. (2023): "Instagram as a learning tool to improve technical vocabulary for sports science students". *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 32, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100416>.
- Gonulal, T. (2019): "The Use of Instagram as a Mobile-Assisted Language Learning Tool". *Contemporary Educational Technology*, 10(3), 309-323. <https://doi.org/10.30935/cet.590108>.
- Khamesian, M. (2019): "On the Role of Phraseological Units in Teaching English as a Foreign Language to Adult Learners". *Armenian Folia Anglistika*, 15(2 (20)), 56-63. <https://doi.org/10.46991/AFA/2019.15.2.056>.
- Lailiyah, M. y Setiyaningsih, L. (2020): "Students' perception of online communication language learning through Instagram". *EnJourMe*, 5(2). 188-195. <http://dx.doi.org/10.26905/enjourme.v5i2.5202>.
- Marashi, H. y Maherinia, E. (2011): "The Effect of Teaching Phrasal Verbs through Pictures on EFL Learners' Active Application of Phrasal Verbs in Speaking". *i-manager's Journal on English Language Teaching*, 1(2), 37-44. <http://dx.doi.org/10.26634/jelt.1.2.1459>.
- Mehrpour, S. y Mansourzadeh, N. (2017): "English Idioms and Iranian Beginner Learners: A Focus on Short Stories and Pictures". *The Reading Matrix: An International Online Journal*, 17(1), 97-111.
- Mena Martínez, F. M., y Strohschen, C. (2020): "Introduction. Phraseology: what lies ahead". En F. M. Mena Martínez, y C. Strohschen, *Teaching and Learning Phraseology in the XXI Century: Challenges for Phraseodidactics and Phraseotranslation* (pp. 9-15). Berlin: Peter Lang GmbH.
- Messina Fajardo, L. A. (2017): *Apuntes de fraseología, paremiología, traducción y didáctica del español*. Barcelona: Avant editorial.
- Rayuningtya, P. y Fitriani, I. (2021): "INSTAGLISH: WHEN INSTAGRAM IS BEYOND ONLINE PHOTO-SHARING PLATFORM TO INDUCE YOUR ENGLISH". *ETERNAL (English, Teaching, Learning, and Research Journal)*, 7(1), 1-23. <https://doi.org/10.24252/Eternal.V71.2021.A1>.
- Roca Varela, M. L. (2011): "Teaching and learning "false friends": a review of some useful resources". *Encuentro*, 20, 80-87.
- Rovira-Esteva, S. y Vargas-Urpí, M. (2023): "From the Traditional Classroom to Mobile Microlearning: Analysing the Potential of Instagram for Chinese Language Learning". *Sinologia Hispanica, China Studies Review*, 16(1), 1-26.
- Solhi Andarab, M. y Rouhi, A. (2014): "Let's Replace Words with Pictures: The Role of Pictures and Spatial Intelligence in Learning English Idioms". *Theory and Practice in Language Studies*, 4(2), 244-254. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.4.2.244-254>.
- Tugrul Mart, C. (2012): "How to Teach Phrasal Verbs". *English Language Teaching*, 5(6), 114-118. <https://doi.org/10.5539/elt.v5n6p114>
- Vasiljevic, Z. (2015): "Effects of Etymology and Pictorial Support on the Retention and Recall of L2 Idioms". *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 12(1), 35-55.

CREANDO COMUNIDADES DE APRENDIZAJE HORIZONTALES: DEL LIBRO-ÁLBUM A TWITTER-X¹

CREATING HORIZONTAL LEARNING COMMUNITIES: FROM PICTURE-BOOKS TO TWITTER-X

ANTONIO GARCÍA GÓMEZ

Universidad de Alcalá

Resumen

Este estudio conceptualiza el aprendizaje como una relación horizontal y analiza las percepciones de un grupo de estudiantes universitarios sobre su proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (inglés) al integrar libros-álbum y la red social Twitter-X como ejes dinamizadores. A través de un cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación académica, el estudio evidencia la mejora de las estrategias (meta) cognitivas, de motivación intrínseca y de autorregulación del esfuerzo de este grupo de estudiantes.

Palabras clave: Aprendizaje horizontal, redes sociales, libros-álbum, tecnología pedagógica.

Abstract

This study conceptualises learning as a horizontal relationship and analyses the perceptions of a group of university students regarding their learning of a foreign language (English) by integrating picture-books and the social network Twitter-X as dynamising axes. By means of a questionnaire on learning strategies and academic motivation, the study shows the improvement of these students' (meta)cognitive, intrinsic motivation, and self-regulation of effort strategies.

Key words: horizontal learning, social networks, picture-books, educational technology.

1. INTRODUCCIÓN

Con el aumento de la popularidad de las redes sociales, la forma en la que nos comunicamos y nos relacionamos con otras personas ha cambiado de forma significativa (Shivani et al.: 2022). El impacto de las redes sociales, como señalan Hamilton et al. (2023), es aún mayor durante la adolescencia por el número de horas de exposición a las diferentes plataformas ya sea para comunicarse con otras personas

1 Correo-e: antonio.garciag@uah.es. Recibido: 25-04-2024. Aceptado: 04-10-2024.

o para aliviar el aburrimiento. Así, contamos con un número creciente de estudios que abordan diferentes aspectos de la relación existente entre el uso de las redes sociales por parte de adolescentes y adultos jóvenes y el impacto en su salud mental, el desarrollo de su inteligencia emocional y su capacidad de sociabilizar (Balley's 2020; Bottaro y Faraci, 2022; entre otros). Entre las redes sociales más empleadas en el aprendizaje en la educación superior se encuentran, en orden de prevalencia, Twitter-X, WhatsApp, Instagram y Tiktok.

Dado el poder comunicativo de las redes sociales y, a pesar de que no fueron creadas con fines educativos, también han empezado a ocupar un lugar destacado en la mejora de los procesos de enseñanza en general (Joosten, 2012; Otchie y Pedaste, 2020) y en el desarrollo de procesos de innovación educativa en concreto (Marín Díaz y Cabero Almenara, 2019). Para ello, cada vez contamos con más estudios exploratorios que intentan arrojar luz sobre las mejoras en el rendimiento académico (Jiménez et al., 2020) y en la motivación e implicación del estudiantado que se observan con el empleo de redes sociales como Twitter-X (Tung et al., 2023).

Otros estudios también advierten de las limitaciones y riesgos de su integración que van desde la sobreexposición hasta el intercambio de información inadecuada (Llausàs, 2023; Fatawu et al., 2023). A pesar de esto, la bibliografía existente coincide en señalar que el uso pedagógico de las redes sociales ha facilitado entender el aprendizaje como una relación horizontal entre profesorado y alumnado (Revelles-Benavente, 2022); es decir, se desdibuja el foco puesto en el proceso de enseñanza y se promueven enfoques flexibles que permite que el aprendizaje sea dinámico y que tenga lugar dentro y fuera del aula (Miño et al., 2019).

El presente estudio busca contribuir a la bibliografía existente con el diseño e implementación de un proyecto que, con la integración de la red social Twitter-X en el proceso de aprendizaje del estudiantado universitario de una lengua extranjera (inglés), intenta fomentar un proceso de aprendizaje horizontal que conceptualiza el aula universitaria como un espacio inmaterial (Revelles-Benavente, 2015); es decir, como un continuo entre realidad y virtualidad que fomenta la creación y diseminación del conocimiento (Vizcaíno-Verdú et al., 2019). En concreto, el objetivo es investigar las percepciones del estudiantado universitario sobre su propio aprendizaje al integrar la red social Twitter-X como eje dinamizador de la asignatura. Como se explicará más adelante, se busca trabajar en el desarrollo de una alfabetización mediática (Renes-Arellano et al., 2018) que proporcione al estudiantado universitario situaciones que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico para interactuar con la información que encuentra en redes a la par que ejercita sus destrezas en la lengua extranjera (Said y Abd Elfatah, 2015; Ríos-Hernández et al., 2022; Haeriyati, 2023).

2. TWITTER-X EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

En búsqueda de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje, el profesorado ha ido integrando las tecnologías emergentes que van desde los móviles hasta las plataformas más recientes de Inteligencia Artificial (Miao et al., 2021). Esto ha provocado

que el Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador (ALAO, en inglés CALL) se haya establecido como una de las principales ramas en el campo de la pedagogía (Lim y Aryadoust, 2022).

En esta última década, son muchos los estudios que han explorado los beneficios y los riesgos del empleo de las redes sociales en los diferentes niveles de enseñanza y áreas de conocimiento (Solmaz, 2018; Barrot, 2021; entre otros muchos). Entre todas las redes sociales existentes, Twitter-X se ha afianzado en los círculos educativos (Hattem y Lomicka, 2016) ya que el profesorado no solo puede intercambiar información y opiniones en chats específicos de educación sino que, además, puede emplear esta red social como un soporte de las clases para facilitar información complementaria o llevar a cabo actividades de extensión y/o refuerzo (Jester, 2022).

De manera más concreta, contamos con estudios que dan evidencia de las aportaciones que Twitter-X puede hacer al aprendizaje de lenguas extranjeras en educación superior. Antenos-Conforti (2009), por ejemplo, concluye que el estudiantado tiene la oportunidad de incrementar la exposición a la lengua extranjera al interactuar con hablantes nativos. Esto, en último término, tiene un efecto directo en su aprendizaje y motivación. En la misma línea, otros estudios constatan mejoras significativas en el aprendizaje de aspectos concretos como la pronunciación (Fouz-González, 2017), la corrección gramatical (Vázquez-Cano, 2012), la adquisición de vocabulario (Pérez-Sabater y Montero-Fleta, 2015) y la destreza escrita (Thandavaraj et al., 2021). Asimismo, otros estudios ponen de manifiesto el impacto positivo de integrar Twitter-X en el proceso educativo para el desarrollo de la competencia intercultural (Baz y İşisağ, 2018), la motivación del estudiantado (Erhel et al., 2022), y, por último, la creación de comunidades de aprendizaje colaborativo (Ricoy y Feliz, 2016).

A esto se le añaden otros estudios que, sin negar los beneficios de usar Twitter-X en el aula universitaria, intentan advertir de las posibles limitaciones de su uso. En este sentido, estos estudios señalan la necesidad de que el profesorado haga un uso profesional de la red social ya que esto determinará la credibilidad docente, así como la motivación del estudiantado (Peña-Froment et al., 2022). Además, su uso correcto requiere, por un lado, de una supervisión constante por parte del profesorado (Malik et al., 2019) y un alto control de la carga de trabajo que se genera fuera de aula que, lejos de aumentar la implicación del estudiantado, pudiera llegar a ser contraproducente por una sobrecarga de trabajo (Kunka, 2020).

A pesar de estas limitaciones, la bibliografía está de acuerdo en afirmar que los avances en la pedagogía deben ir íntimamente ligados con la tecnología y la integración de las redes sociales (Jimola, 2023). A este respecto, como puntualiza Revelles-Benavente (2022), no se trata de aplicar la tecnología en pedagogía sino que los esfuerzos deben ir dirigidos a la transformación de la pedagogía mediante el uso de la tecnología. Por tanto, es necesario cuestionar el uso meramente instrumental de la tecnología para conseguir promover nuevas formas de alfabetización digital (*Digital literacy*, en inglés) donde se fomente el pensamiento crítico en el uso de redes sociales (e.g., haciendo una lectura crítica de la información, aportando argumentos, etc.).

Deudor de este planteamiento, el presente estudio pretende contribuir a la bibliografía existente abogando por el uso de la red social Twitter-X para crear un espacio de aprendizaje relacional, donde se descentraliza la figura del docente y, como sostiene Miño et al. (2019), se crean comunidades de aprendizaje horizontales más allá de los muros del aula. Esto, en último término, supone poner el foco en el estudiantado que debe implicarse en su propio aprendizaje.

En un intento de estimular el pensamiento crítico del estudiantado universitario, el presente estudio tiene también como objetivo subrayar la importancia de abordar el contenido curricular desde una perspectiva que busque la transformación social (Colman, 2020). Para ello, este estudio no solo integra la red social Twitter-X en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera sino que, además, se apoya en la extensa bibliografía que aboga por el uso de literatura para educar en valores y visibilizar la diversidad cultural (Karatas et al., 2023; Nerantzi y Corti, 2023; entre otros muchos). Como se explicará en la siguiente sección, a través de una selección de libros-álbum en inglés sobre niños o niñas migrantes, el presente estudio busca crear situaciones de aprendizaje significativas donde la lengua extranjera sirva de puente para desarrollar un vínculo con la realidad. Para ello, el proyecto planteado hace que el estudiantado deba relacionar las narrativas con hechos reales acontecidos vinculados con migración y desigualdad social. De esta manera, se pretende estimular su pensamiento crítico ya que se invita al estudiantado a convertirse en agentes sociales de cambio al generar contenidos de valor en la red social Twitter- X.

3. METODOLOGÍA

3.1. Participantes

La muestra se formó mediante muestreo intencional no probabilístico por accesibilidad; es decir, se contó con el estudiantado de una asignatura obligatoria de inglés instrumental del Grado que estuviera dispuesto a colaborar con la investigación. En el estudio experimental participaron 58 estudiantes de la Facultad de (*por completar*) de edades comprendidas entre 18 y 20 ($M= 19,1$; $DT= 2,32$) pertenecientes al primer al primer curso del Grado en Estudios Ingleses. La distribución de los participantes por género fue 47 (81,03%) mujeres y 11 hombres (18,96%).

De los 58 participantes, 41 tenían un perfil abierto en Twitter-X (70,68%) mientras que 17 estudiantes tuvieron que crear el perfil para poder participar en el proyecto (29,32%). Cabe señalar que de los 41 estudiantes que ya tenían creado previamente un perfil, el 31,3% asegura entrar en su perfil a diario, el 27,9% accede con cierta frecuencia en una semana, el 19,4% rara vez accede, el 21,4% no accede nunca. De entre el estudiantado que sí accede a su perfil, solo un 15,3% afirma subir contenido con cierta regularidad, un 36,8% afirma leer y reaccionar al contenido de otras personas y un 47,9% afirma leer el contenido que le resulta de interés, pero sin reaccionar a dicho contenido. Cabe señalar que el 98,1% del estudiantado afirma ser activos en otras redes

sociales como *Instagram* y *Tiktok*, principalmente reaccionando a las fotografías de otras personas y compartiendo videos creados por otras personas.

De la misma forma, el 92,3% del estudiantado reconoce que no sabe lo que es un libro-álbum y cree no haber leído o visto uno. Aunque inicialmente el resto de los estudiantes sí dice conocer o haber visto un libro-álbum, no es capaz de identificar alguna de las características básicas. En ningún caso, el estudiantado conoce que este tipo de libros se caracteriza por el diálogo que se establece en texto e imagen que hace la imagen no se comprenda sin el texto y viceversa.

3.2. Selección de libros-álbum

Numerosos estudios han demostrado la importancia del libro-álbum se ha consolidado como recurso pedagógico fundamental para la enseñanza en general y la enseñanza de lenguas extranjeras en concreto. Su valía radica en la integración de texto e imágenes para crear una narrativa compleja (Bland, 2013; Elorza y Mocanu, 2024). Como señalan Dotras Bravo y Larragueta Arribas (2024), la comprensión lectora se ve beneficiada por la naturaleza multimodal de la historia. Debido a la interacción sinérgica entre el texto y la imagen en los libros álbum, la narración multimodal enriquece la experiencia lectora al complementar el texto con elementos visuales (Żelachowska y Elorza, 2024). En esta línea, Nikolajeva y Scott (2013) afirman que el uso de material visual no solo disminuye la carga cognitiva relacionada con la interpretación de un texto en un idioma extranjero, facilitando así un proceso de aprendizaje más accesible y menos intimidante, sino que, además, las ilustraciones desempeñan una función crucial al servir como apoyos contextuales que facilitan la inferencia del significado de vocabulario y expresiones idiomáticas desconocidas.

De especial relevancia para este estudio son las investigaciones que destacan la importancia de los libros-álbum en la exposición de la persona que lee la historia a situaciones que abordan temáticas complejas, como la migración y otros temas de corte social (i.e., diversidad cultural, sexual, etc.), facilitando un diálogo que potencia la educación en valores (Moya-Guijarro y Ventola, 2022; Palacios-Varón y Trujillo-Vanegas, 2023; Moya-Guijarro, 2024). Así, como señala Martínez-Lirola (2024), la narración de este tipo de temáticas complejas debe trascender el mero reconocimiento, siendo necesario establecer un diálogo acerca de las implicaciones de dichas representaciones con el fin de involucrar al lector o la lectora en sus respectivos contextos. Se pretende que el libro-álbum promueva la transformación del estudiantado en agentes sociales de cambio.

Deudor de esta idea y consciente de la importancia de la Agenda 2030 y de la necesidad de trabajar en la consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, se decidió vincular la selección de los libros-álbum de la presente investigación con la migración o movilidad humana² que, con motivo de la Guerra en Ucrania, estaba

2 Cabe señalar que, si bien la migración o movilidad humana está latente en los 17 objetivos, esta propuesta se alineó de manera directa con los siguientes Objetivos de Desarrollo Sostenible: 10 (Reducción de las desigualdades), 5 (Igualdad de género) y 16 (Paz, Justicia, e Instituciones sólidas).

siendo uno de los focos de atención más importantes tanto en la prensa nacional como internacional.

Así, antes de comenzar la investigación y tras revisar una selección de 40 libros-álbum, se establecieron los siguientes criterios que permitieron escoger una muestra de 10 títulos: a) la extensión de los libros-álbum son similares; b) el personaje central es un niño o una niña migrante; c) la representación gráfica está en consonancia con la narración; es decir, la narración mediante imágenes y texto hace posible que el lector o la lectora pueda interactuar e interpretar el contenido del relato desde su propia perspectiva; y d) las escenas evolucionan de manera cronológica y parten de la irrupción de una guerra que provoca la huida y una serie de vivencias como resultado de la migración a otro país. Asimismo, en el proceso de selección, se aseguró que 5 de los libros-álbum tuviera como personaje principal a un niño y los 5 restantes tuviera como personaje principal a una niña. La siguiente tabla recoge la muestra seleccionada para la realización del estudio:

Personaje principal: niña migrante	Personaje principal: niño migrante
Choi, Yangsook (2001). <i>The Name Jar</i> . New York: Dragonfly Books.	Churning, Nancy, and Sánchez, James Ray (2018). <i>Irvin Berlin, the Immigrant Boy Who Made America Sing</i> . Creston Books.
Garland, Sarah (2012). <i>Azzi in Between</i> . London: Frances Lincoln Children's Books.	Figueredo, Danilo H. and Sánchez, Enrique O. (1999). <i>When This World Was New</i> . New York: Lee y Low Books.
Hendriks, Karen and Knatko, Alisa (2021). <i>Home</i> . Daisy Lane Publishing.	Gouichoux, René, and Zaü (2019). <i>Idriss and His Marble</i> . Starberry Books.
Khalil, Aya, and Semirdzhyan, Anait (2020). <i>The Arabic Quilt: An Immigrant Story</i> . Tilbury House.	Richards, Dorin (2021). <i>Watch me</i> . New York: Macmillan publishing.
Yang, Belle (2004). <i>Hannah Is My Name</i> . Cambridge, Mass.: Candlewick Press.	Wild, Margaret, and Blackwood, Freya (2017). <i>The Treasure Box</i> . Candlewick Books.

Tabla 1. Listado de libros-álbum seleccionados

Durante dos semanas, el grupo de estudiantes tuvo a su disposición mediante la herramienta *OneDrive* todos los títulos para que en grupos libres de tres estudiantes pudieran revisar el material y expresaran sus preferencias sobre los tres libros que les gustaría trabajar. Debido al solapamiento inicial de solicitudes, fue necesario emplear una sesión en clase para revisar el material junto con el docente y asignar a cada grupo un libro protagonizado por un niño y otro protagonizado por una niña. Finalmente, el reparto se hizo de manera fluida gracias a la buena disposición del estudiantado que facilitó el proceso.

3.3. Diseño de la investigación

El primer día de clase y durante la presentación de la guía docente de la asignatura, se vinculó la necesidad propia de la asignatura de acreditar un nivel B2 en las cuatro destrezas a final de curso con la propuesta de proyecto al que se invitó al estudiantado a participar. Así, se planteó la idea de integrar una red social (Twitter-X) y una selección de libros-álbum sobre migración como una iniciativa para ayudar a mejorar tanto sus destrezas escritas como sus destrezas orales en una lengua extranjera (inglés) al fomentar hábitos lectores críticos, llevar a cabo una exposición y debate con todo el grupo en aula, así como expresar posteriormente sus ideas razonadas en un contexto real. Cabe señalar que todo el grupo de estudiantes mostró interés y manifestó su deseo de tomar parte en el proyecto de manera voluntaria.

Con el objeto de llevar a cabo el proyecto de una forma adecuada, se decidió dividir su implementación en tres fases. En una primera fase, durante las dos primeras semanas del cuatrimestre, se dedicó treinta minutos de las cuatro horas de clases presenciales semanales a presentar el proyecto con mayor detalle, recoger datos sociodemográficos del estudiantado, presentar la selección de libros-álbum y establecer la pauta de trabajo (i.e., agrupamientos, asignación de libros, etc.). Esto permitió dar un tiempo prudencial para, por un lado, conocer al grupo de estudiantes y, por otro lado, establecer las dinámicas de trabajo tanto fuera como dentro del aula.

En una segunda fase y una vez asignados los dos libros-álbum a cada grupo, se acordó que durante las trece semanas restantes³, cada semana se dedicaría una hora de la sesión presencial para que los grupos responsables de uno de los libros preparan una exposición en lengua inglesa donde no solo se resumiera el contenido del libro sino que, además, se hiciera un análisis crítico sobre cómo se presenta al niño o la niña migrante, el tipo de acciones que se asocian con la migración, el tipo de reacciones del resto de personajes para con el niño o la niña migrante. Asimismo, con el objeto de suscitar interés por parte de todo el estudiantado y alimentar el debate en clase, la exposición debía incluir posibles paralelismos entre la temática del libro-álbum con situaciones sociales (actuales) o hechos históricos que debían ser convenientemente justificados e ilustrados.

Mediante las exposiciones orales, se consiguió atraer la curiosidad de todo el grupo de estudiantes, lo que se tradujo en una participación activa durante los debates. En concreto, el estudiantado dio muestras de interés planteando numerosas preguntas que buscaban conocer mejor los contenidos de las historias que sus compañeros y compañeras estaban presentando y por plantear otros posibles paralelismos. Cabe señalar que un 69,3% del estudiantado reconoció abiertamente no hacer un seguimiento de los acontecimientos sociales del momento y un 74,6% del estudiantado afirmó no leer/ver noticias en algún medio de información a lo largo de una semana. A pesar

3 El calendario académico hizo que, durante tres semanas, una de las dos sesiones semanales de clase se perdiera por coincidir con un día no lectivo. Por ello y excepcionalmente, esas tres semanas se decidió seguir trabajando con el mismo libro-álbum de la semana anterior para no perjudicar el desarrollo del resto de contenidos de la asignatura.

de esto, la curiosidad del estudiantado se manifestó en el hecho de plantear preguntas que obligaban a detener la exposición y abordar aspectos que no estaban planificados. Esto hizo que las exposiciones tuvieran una naturaleza dinámica y no fueran una repetición mecánica de aspectos previamente memorizados. Debido a las limitaciones de tiempo, muchas de las cuestiones planteadas no se pudieron tratar en profundidad lo que reforzó la idea planteada de entender Twitter-X como una extensión del debate fuera del tiempo de aula.

Dado que se buscaba que la lectura y análisis crítico del libro-álbum se tradujera en cuestionamientos críticos de la sociedad contemporánea, el docente creó un perfil en Twitter-X con el objeto de seguir reflexionando sobre las diferentes historias, profundizar en los aspectos planteados, compartir con el resto de compañeros y de compañeras, así como la potencial comunidad virtual que podría leer e interactuar con los contenidos publicados. Con ello, se buscó, tal y como indican Colman y Stapleton (2017), un espacio seguro en el que el estudiantado, de manera voluntaria, fuera interactuando a través de sus tweets. Como administrador, el docente controló en un primer momento que todo el estudiantado comenzara a seguir la cuenta creada para tal efecto y, posteriormente, monitorizó el número de personas ajenas al proyecto que según se fue generando contenido fue siguiendo el contenido⁴.

Se estableció como procedimiento que los grupos responsables del libro de la semana, tras su exposición en clase, iniciarían la conversación con sus tweets y que el resto del grupo debía no solo reaccionar sino comentar críticamente el contenido y expresar su opinión razonada. Todo ello con el fin de crear un hilo de conversaciones y no una simple sucesión de comentarios aislados. Inicialmente las conversaciones requirieron de la intervención del docente que tuvo que reconducir las conversaciones a los temas tratados, animar al grupo de estudiantes a leer con atención los comentarios previos para evitar repeticiones o solicitar una mayor explicación de una postura. Pasadas dos semanas, la intervención del docente fue decreciendo hasta que se convirtió en un simple espectador de los comentarios e hilos de conversaciones que cada libro-álbum fue generando.

3.4. Procedimiento e instrumentos

Durante la primera fase del proyecto y tras explicar de manera detallada la naturaleza y objetivo de la investigación, se facilitó al estudiantado un consentimiento informado donde se especificaba el uso anónimo y confidencial de los datos que se obtuvieran. Asimismo, se llevó a cabo el cuestionario de datos sociodemográficos del estudiantado con el objeto de recoger la información básica sobre los participantes: edad, sexo, sus hábitos generales en redes sociales y, en concreto, uso y frecuencia de uso de Twitter-X.

4 Es importante señalar que solo diez personas ajenas al proyecto decidieron seguir la cuenta creada del proyecto y sus contribuciones se restringieron a expresar reacciones, pero, en ningún caso, hicieron aportaciones de contenido.

Una vez firmado el consentimiento y completado el cuestionario de datos sociodemográficos, se dieron las instrucciones para que accedieran a Twitter-X con sus respectivas cuentas, buscaran y solicitaran seguir la cuenta de Twitter-X creada para la investigación. De este modo, el docente fue el responsable de controlar las personas que tenían acceso al perfil creado. Una vez todo el estudiantado comenzó a seguir la cuenta, se dejó abierta para visibilizar el contenido y el docente siguió como responsable de monitorizar quién seguía la cuenta que fuera ajeno al proyecto.

Además, se adaptó el cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación académica de Pintrich et al. (1991) que intenta evaluar el uso de diferentes estrategias de aprendizaje, así como las orientaciones motivacionales del estudiantado. Dado que el cuestionario original constaba de 81 ítems, se decidió descartar aquellos ítems que carecían de relevancia en el presente estudio hasta llegar a un total de 20 ítems donde el estudiantado debía seleccionar entre valores que van desde el uno (No me describe en absoluto) hasta siete (Me describe totalmente) para responder a cada uno de ítems. Los 20 ítems permiten una comprensión profunda y detallada de las percepciones y experiencias de los participantes en lo que a su aprendizaje se refiere. Además, se sometió al cuestionario a un análisis de consistencia interna y se obtuvo un valor de alpha de Cronbach para el cuestionario global de .98. Así, se confirmó que los ítems del cuestionario (véase Tabla 2) son coherentes entre sí, lo que, en último término, reforzó la confiabilidad interna del instrumento empleado.

Cabe puntualizar que el cuestionario se pasó en tres momentos diferentes de la implementación del proyecto: comienzo (semana 3 del cuatrimestre), desarrollo (semana 8 del cuatrimestre) y cierre (semana 15 del cuatrimestre). Esto se hizo con la intención de medir la confiabilidad del instrumento a lo largo del tiempo de la intervención al poder ver la consistencia de los resultados obtenidos. La Tabla 2 recoge el componente principal (estrategia de aprendizaje) y los componentes específicos, así como las diferentes dimensiones y los ítems del cuestionario que los representan.

Factor Principal	Factor Específico	Dimensión	Ítem
Estrategia de aprendizaje	Estrategias cognitivas y metacognitivas	Elaboración	3, 10, 12 y 20
		Organización	9, 11, 13 y 19
		Autorregulación metacognitiva y conductual	1, 2, 4 y 5
	Componente motivacional de valor	Metas de orientación intrínseca	7, 14, 17 y 18
	Estrategias de gestión de recursos	Autorregulación del esfuerzo	6, 8, 15 y 16

Tabla 2. Dimensiones de las estrategias y relación con el cuestionario

Junto con el cuestionario, se permitió que el grupo de estudiantes pudiera añadir las explicaciones o matizar cualquiera de las opciones escogidas. Asimismo, se

añadió una categoría abierta donde cada estudiante debía evaluar de manera extensa el desarrollo de la asignatura y el impacto que la realización de las actividades semanales del proyecto estaba teniendo en el aprendizaje de la lengua extranjera. De este modo, se buscaba no solo poder recoger datos cuantitativos a través del cuestionario, sino además recoger información de naturaleza cualitativa que nos permitiera interpretar los resultados cuantitativos del cuestionario, así como profundizar en las percepciones de los encuestados.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Como se expondrá a continuación, el estudio cuantitativo arroja resultados optimistas sobre el uso de las redes sociales, en este caso concreto Twitter-X, para proporcionar al estudiantado universitario situaciones dentro y fuera de aula que permiten practicar una lengua extranjera. De manera más importante, el presente estudio evidencia cómo la integración de una red social permite crear espacios de aprendizaje relacional donde, como argumenta Miño et al. (2019), el docente queda en un segundo plano y se crean comunidades de aprendizaje horizontales donde los y las estudiantes deben implicarse y ser responsables de su propio aprendizaje. El análisis pormenorizado de la evolución de las diferentes estrategias hace posible profundizar en esta afirmación.

4.1. Estrategias cognitivas y metacognitivas

El gráfico 1 recoge los resultados descriptivos de la evolución de las estrategias cognitivas y metacognitivas de elaboración desde que empezó el proyecto (semana 3), durante el proceso de realización (semana 8) y una vez finalizado (semana 15). Como puede apreciarse, hay una progresión ascendente en la percepción del estudiante sobre su capacidad de entender los materiales y relacionar contenido nuevo con su conocimiento previo (ítems 3 y 12). Sin embargo, las percepciones en los ítems 10 y 20 experimentan la siguiente fluctuación. Por un lado, la percepción del estudiantado sobre su capacidad de desenvolverse adecuadamente en la asignatura (ítem 10) tiene el valor más bajo a mitad de la implementación del proyecto y experimenta una subida notable al final del mismo. Por otro lado, la percepción sobre la realización de las tareas que el estudiantado considera más fáciles de realizar (ítem 20) presenta el valor más alto a mitad del proyecto que desciende el valor en la última semana.

En consonancia con estudios previos (Hamid et al., 2015), la evolución de las estrategias de cognición y metacognición da evidencias de que el uso de una red social fomenta la centralidad en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje. En lo que respecta a las estrategias de elaboración, la evolución revela que, en primer lugar, el uso de los libros-álbum y su posterior debate en Twitter-X, como punto de partida para trabajar aspectos de la migración ayuda al estudiantado a integrar conocimientos nuevos con otros obtenidos previamente.

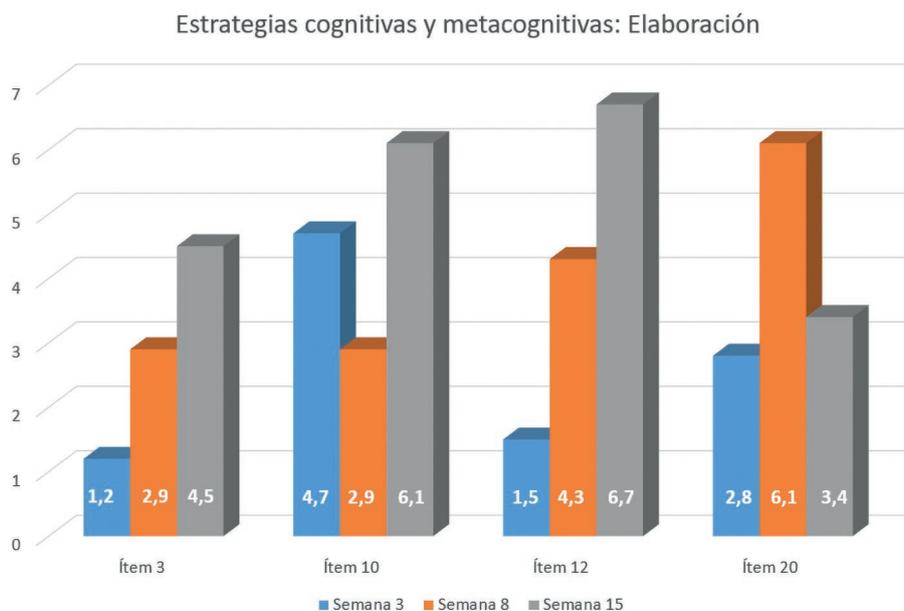


Gráfico 1. Resultados de la evolución de las estrategias de elaboración

Las fluctuaciones en la evolución de estas estrategias podrían explicarse atendiendo a diversas circunstancias que el estudiantado expresa reiteradamente en sus comentarios literales. Así, el grupo de estudiantes coincide en afirmar que las asignaturas de inglés instrumental no suelen suponer un reto ya que generalmente se centran en la realización de ejercicios mecánicos sobre aspectos gramaticales que se repiten todos los cursos. Este hecho justificaría que el estudiantado perciba que las nuevas dinámicas empleadas en la asignatura les suponen un reto y señalen que no se desenvuelven o, al menos no como solían hacer, en los temas de la asignatura (ítem 10). Sin embargo, concluido el proyecto el estudiantado percibe una mejoría en capacidad para desenvolverse adecuadamente.

Así, se puede afirmar que parece necesario promover dinámicas de aula que no solo supongan un reto intelectual, sino que, como señalan Lichy y Favre (2018), favorezcan que el estudiantado se salga de su zona de confort para mejorar su rendimiento académico y aprender de forma significativa. A este respecto, los comentarios literales del grupo de estudiantes parecen avalar estos hallazgos ya que coinciden en afirmar que el hecho de tener que leer y comentar de manera crítica los libros-álbum les resultó complicado al principio del proyecto y que necesitaron unas semanas para entender qué debían hacer y qué se esperaba de ellos.

Del mismo modo, el resultado obtenido en la percepción del estudiantado sobre su tendencia a centrarse en aquellas tareas que consideran fáciles también señala un hallazgo relevante. Los comentarios literales vinculados al ítem 20 arrojan luz sobre los valores cuantitativos ya que el estudiantado expresa sus inseguridades al tener que crear y compartir contenido en redes cuando hasta el momento su uso principal era el de observadores del contenido creado por otras personas. Por tanto, este estudio

confirma la afirmación de Kasperski y Blau (2023) sobre el impacto negativo que el uso de una red social puede tener por la presión de grupo que se crea. De manera más precisa, el presente estudio muestra que esta presión se debe al hecho de que el estudiantado se siente observado y evaluado por el resto de compañeros y compañeras. En línea con estudios previos (Cotterell, 2013), el grupo de estudiantes indica que, antes de comenzar el proyecto, eran exclusivamente consumidores del contenido que otros creaban en redes sociales y, en la gran mayoría de los casos, no interactuaban con el contenido a excepción de reacciones puntuales ya fuera con un *like* ya fuera con un emoticono.

Así pues, el presente estudio pone de manifiesto que el uso de Twitter-X ejerce una presión grupal negativa que causa que, ante el riesgo de compartir información sobre la que el estudiantado no se siente seguro, tenga reticencias a la hora de realizar la actividad o, al menos, en compartirla públicamente. Esto, en último término, tiene una valoración positiva en la medida de que el estudiantado afirma haber revisado el contenido de los tweets minuciosamente antes de hacerlos públicos y esto ha tenido un efecto positivo en su aprendizaje.

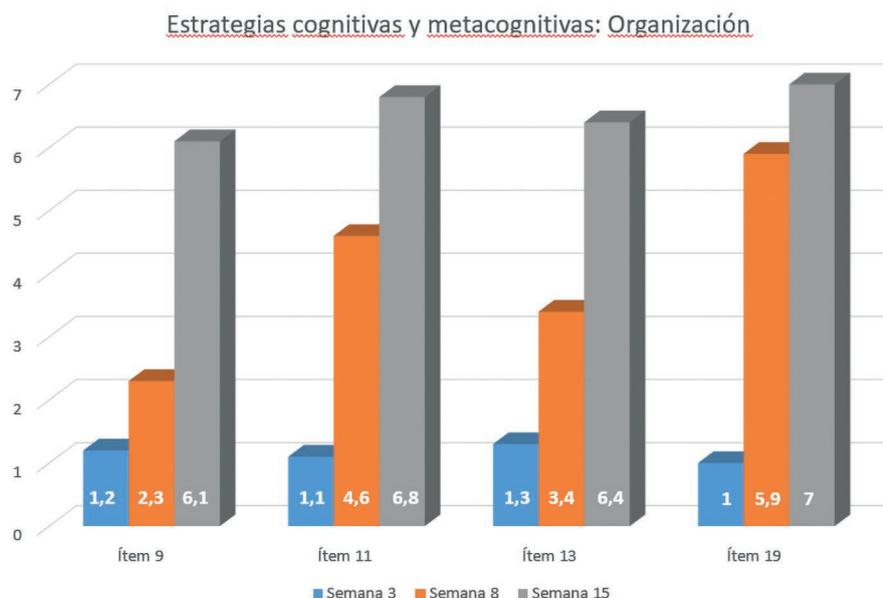


Gráfico 2. Resultados de la evolución de las estrategias de organización

El gráfico 2 muestra como la evolución de las estrategias cognitivas y metacognitivas vinculadas a la organización experimentan una progresión ascendente marcada en todos los casos. En concreto, la percepción del estudiante sobre su capacidad para analizar las ideas de otras personas antes de hacer sus propias aportaciones (ítem 9), establecer objetivos para dirigir sus actividades (ítem 11) y repasar los materiales para preparar la asignatura (ítem 13) experimentan una mejora notable a la mitad del proyecto que se consolida en valores superiores a 6 en todos los casos al final

del proyecto. Del mismo modo, la percepción del estudiante sobre su capacidad para generar sus propias ideas a partir del material y las tareas (ítem 19) es el aspecto que mayor crecimiento manifiesta tanto entre el comienzo y desarrollo del proyecto, como entre el comienzo y el final del proyecto.

En lo que se refiere a la evolución de las estrategias de organización, el análisis del cuestionario pone de manifiesto que son las estrategias que mayor progreso experimentan en la medida de que el estudiantado percibe que, a través de las tareas propuestas de lectura crítica de los libros-álbum y su posterior discusión en aula y, de manera más extensa, en Twitter-X, su capacidad de marcar objetivos de trabajo en el desarrollo de la asignatura mejora notablemente. Por tanto, el presente estudio coincide con Martínez y Galán (2002) en afirmar que la realización de tareas semanales promueve que el estudiantado sea consciente de la necesidad de repasar los materiales para hacer un seguimiento autónomo de la asignatura y asimilar los contenidos.

Además, en línea con los hallazgos de Yildiz Durak (2023), se puede argumentar que el proyecto mejora la flexibilidad cognitiva del estudiantado. En concreto, los resultados hacen posible argumentar que, dado que el estudiantado debe adaptar su conducta ante una situación novedosa (i.e., realización de tareas semanales de lectura y análisis crítico de un libro-álbum, así como de elaboración de argumentos que compartir en Twitter-X). Como consecuencia directa de la realización de las tareas semanales que deben llevar a cabo tanto dentro como fuera de aula, el estudiantado percibe una mejora en su capacidad de tomar decisiones, planificar y organizar los tiempos de trabajo.

Llegados a este punto cabe señalar que la evolución más relevante se concentra en este tipo de estrategias donde el estudiantado, en un primer momento, no vincula el trabajo en una asignatura con la generación de sus propias ideas a, posteriormente, establecer este hecho como el cambio más significativo en su propio aprendizaje. Esto parece apuntar al hecho de que el proyecto implementado promueve prácticas educativas de alto impacto. Como puntualizan Bruno y Dell'Aversana (2018), este tipo de prácticas son situaciones de aprendizaje donde el estudiante es consciente de que la memorización de contenidos a la que parece estar acostumbrado no es suficiente y se enfrenta a tareas que le hacen pensar y desarrollar una opinión informada.

A continuación, el gráfico 3 recoge los valores de las estrategias relacionadas con la autorregulación metacognitiva y conductual. En todos los casos, como se puede observar, la percepción del estudiantado muestra una progresión ascendente. Así, el intento de ajustar los métodos de trabajo para cumplir los requisitos (ítem 1), aunque cuenta con la valoración más alta de partida, el valor se duplica a lo largo del proceso. De igual forma, la autorregulación del estudiantado para llevar al día las tareas planteadas (ítem 2), trabajar adecuadamente los materiales resaltando aquellos aspectos relevantes (ítem 4) y demostrar su capacidad para analizar otros puntos de vista y razonar los suyos propios (ítem 5) experimentan una mejoría notable desde el comienzo del proyecto, donde se encuentran los valores más bajos que evolucionan

positivamente a mitad de proyecto y se acercan a la valoración más alta al final del proyecto.

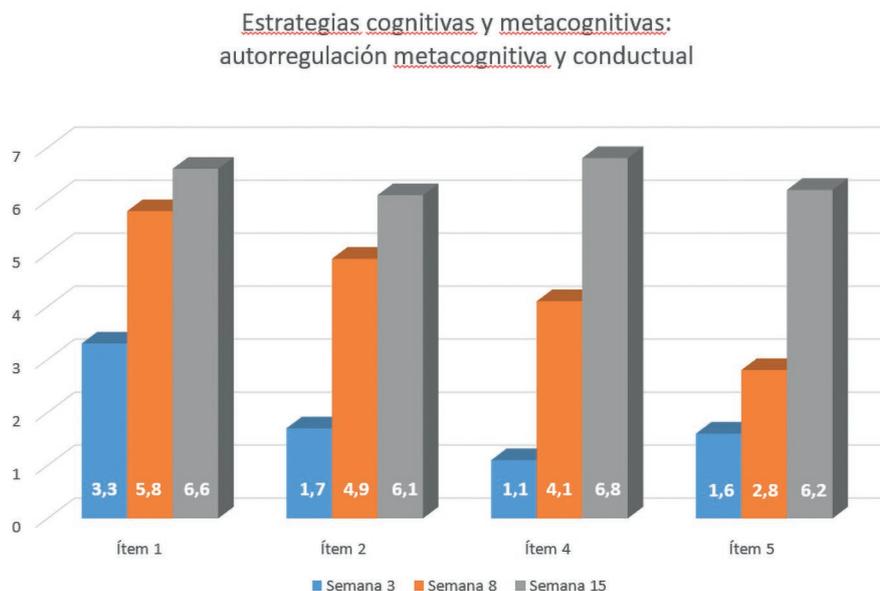


Gráfico 3. Resultados de la evolución de las estrategias de autorregulación metacognitiva y conductual

El análisis pone de manifiesto que el hecho de tener que trabajar semanalmente con un libro-álbum, trabajar con el libro en clase y llevar el debate a Twitter-X tiene un efecto positivo en el desarrollo de las estrategias de autorregulación metacognitiva y conductual del estudiantado. Así pues, a diferencia de otros estudios (Bulbulia y Wassermann, 2015; Kunka, 2020), el estudio da indicios de las mejoras que experimenta el estudiantado para aprender a ajustar sus métodos de trabajo para cumplir con los requisitos semanales. Esto, en último término, produce una mejoría progresiva en su capacidad de aprender.

De especial importancia es el hallazgo que evidencia la mejoría exponencial en la percepción del estudiantado sobre su capacidad para responsabilizarse del cumplimiento de tareas que conlleva no solo llevar al día el trabajo sino, además, trabajar convenientemente con el material facilitado para estar en posición de hacer críticas constructivas y exponer sus puntos de vista de manera razonada y justificada en Twitter-X. Así, el presente estudio completa otros estudios como Abella-García et al. (2019) y Gleason y Manca (2020) al evidenciar cómo la integración de la red social entendida como un dinamizador del aprendizaje supone un revulsivo en tanto en cuanto ayuda a crear situaciones de aprendizaje fuera y dentro del aula que promueve el aprendizaje horizontal y su capacidad de trabajo autónomo. A este respecto, los comentarios literales del estudiantado permiten profundizar en este aspecto. Así, el estudiantado reconoce que el verdadero reto no había sido la carga de trabajo que tomar parte en el proyecto conllevaba sino el hecho de acostumbrarse a trabajar de manera constante en una asignatura y no esperar hasta el final. Cabe puntualizar que este

hecho lo destacan como uno de los aprendizajes más importantes que habían sacado de participar en el proyecto al tener la sensación de que estaban siendo responsables y estaban aprovechando todas las oportunidades que tenían para aprender más.

4.2. Componente motivacional de valor: metas de orientación intrínsecas

Esta sección presenta las metas de orientación intrínseca vinculadas a los valores del componente motivacional de valor. Como se recoge en la Tabla 4, todos los ítems muestran una progresión favorable reseñable desde el principio del proceso hasta el final del cuatrimestre. Así, la percepción del estudiantado sobre la utilidad del material (ítem 8) da evidencias de la valoración positiva que se establece entre los materiales empleados y el aprendizaje resultante de usarlos. En la misma línea, su percepción sobre el esfuerzo realizado para cumplir con las tareas (ítem 6), a pesar de que puedan resultar aburridos y/o complejos (ítem 15), también refleja una evolución positiva de los valores iniciales al comenzar el proyecto hasta la consecución del mismo. Por último, el estudiantado manifiesta un interés creciente por entender el contenido de la asignatura (ítem 16) que cambia de los valores iniciales en los que no se considera importante hasta alcanzar prácticamente el valor máximo al final del proyecto.

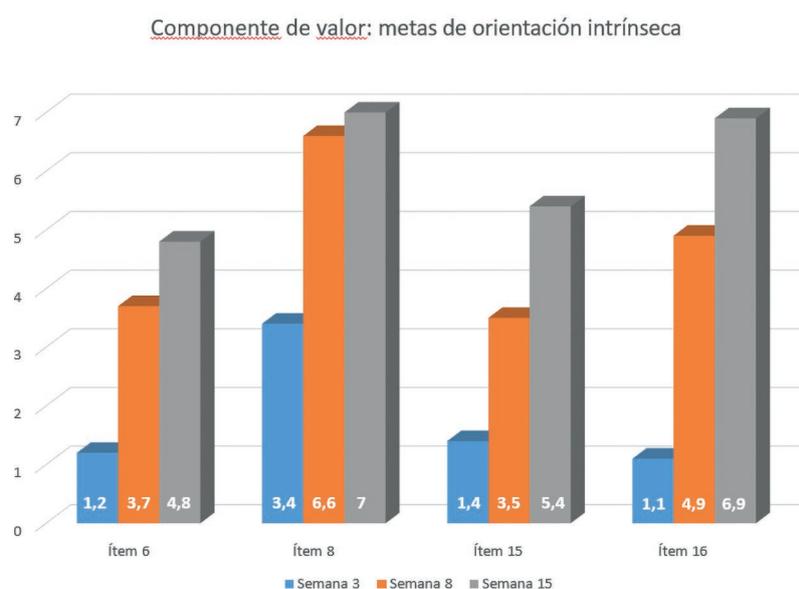


Gráfico 4. Resultados de la evolución de las metas de orientación intrínseca

Junto con las estrategias (meta-)cognitivas expuestas anteriormente, el análisis de las metas de orientación intrínseca (componente motivacional de valor) arrojan luz sobre el impacto que el uso de los libros-álbum y Twitter-X tienen en el proceso de aprendizaje. Las valoraciones positivas, superiores a todas las demás al principio del proyecto, del material (ítem 8) abalan las conclusiones de otros estudios previos que relacionan el uso de los libros-álbum (Bintz y Chaghervand, 2023) con la motivación

a la hora de aprender una lengua extranjera, así como el uso de redes sociales con la creación de un ambiente de aprendizaje auténtico (Herri y Gunawan, 2020).

Así, se puede afirmar que el presente estudio da evidencias de cómo estos materiales hacen que el estudiantado se implique en su aprendizaje al realizar tareas que se relacionan con su realidad fuera del aula. Como el estudiantado afirma en los comentarios literales, el hecho de usar libros-álbum y Twitter-X supone dotar de realismo a los materiales donde lo que se hace tiene visibilidad e impacto dentro y fuera del aula. De esta forma, el estudiantado incide en que la materia no se ciñe a la memorización de conceptos que no tienen reflejo ni utilidad en su mundo más próximo. Este hecho puede ser el detonante para mejorar su implicación durante todo el proceso y cumplir con tareas semanales que ofrecen un reto al estudiantado que debe salir de su zona de confort.

Además, el estudiantado se esfuerza más en la realización de las tareas, independientemente de su naturaleza y dificultad. Se podría afirmar, por tanto, que este tipo de material también favorece un aprendizaje profundo en tanto en cuanto el estudiantado entiende la importancia de comprender el contenido de la asignatura (Mthethwa-Kunene et al., 2022). En esta línea, como se recoge en los comentarios literales, el grupo de estudiantes manifiesta de manera reiterada que, en el trascurso del proyecto, la calificación en la asignatura dejó de ser importante porque dejaron de realizar las tareas con el fin de conseguir aprobar, sino que querían hacer algo que fuera útil y de lo que sus compañeros y compañeras pudieran aprender. De manera interesante, cabe señalar que el propio estudiantado estaba de acuerdo en afirmar que el hecho de recibir comentarios del resto de personas del grupo que podrían cuestionar sus argumentos inicialmente les provocó inquietud, pero, finalmente, acabó siendo un factor de motivación ya que se esforzaban por hacer propuestas sólidas que les permitieran exponer sus planteamientos y dificultara las posibles críticas.

4.3. Estrategias de gestión de recursos

En esta sección, se recoge la progresión de las estrategias de gestión de recursos que se centran en la autorregulación del esfuerzo (véase Tabla 5). Aunque la progresión es ascendente en todos los casos, sí cabe hacer las siguientes observaciones. Por un lado, la percepción del estudiantado sobre su preferencia por materiales que despierten su curiosidad (ítem 7) y que supongan un desafío para aprender cosas nuevas (ítem 18) experimentan una subida más o menos marcada desde el principio hasta la mitad de desarrollo del proyecto. En ambos casos, los valores en ambos ítems se mantienen estables hasta la consecución del proyecto. Por otro lado, la percepción del estudiantado sobre su esfuerzo por determinar qué conceptos no entiende correctamente (ítem 14) e intentar buscar alternativas a cualquier razonamiento (ítem 17) que implique un mayor esfuerzo de preparación experimenta un incremento drástico, en ambos casos, desde el principio hasta mitad del proyecto. Este incremento se consolida en los valores máximos que se muestran al finalizar el proyecto.

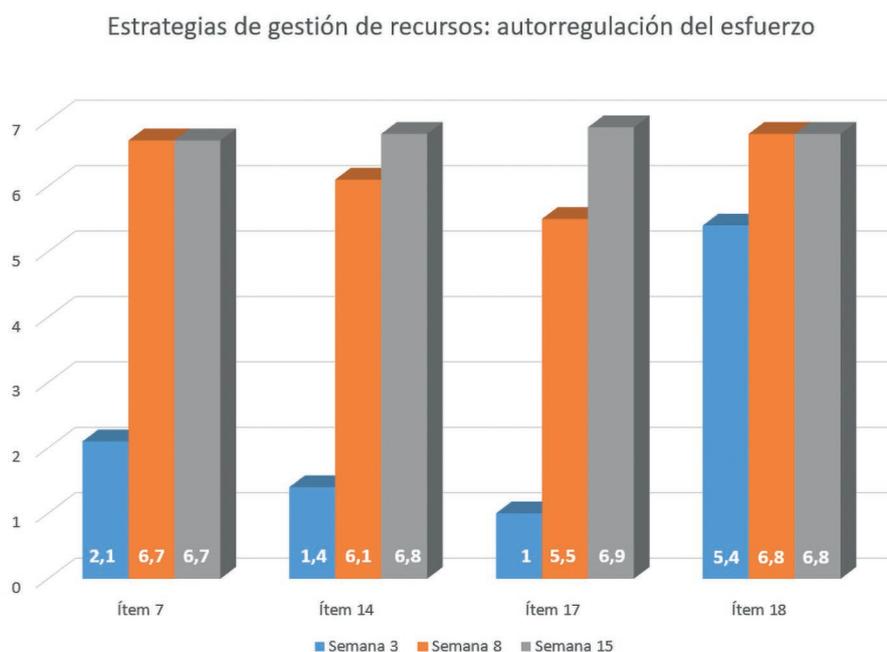


Gráfico 5. Resultados de la evolución de las estrategias de gestión de recursos: autorregulación del esfuerzo

A pesar de los estudios que ponen el foco en las redes sociales como elementos de distracción y una de las causas más comunes de la procrastinación (Ramírez et al., 2021), el análisis de las estrategias de gestión de recursos da evidencia de que una red social, correctamente integrada en el proceso de aprendizaje, tiene un impacto directo positivo en la autorregulación del esfuerzo del estudiantado. En consonancia con el estudio de Álvarez-Cruces et al. (2019), el análisis permite argumentar que una red social crea situaciones de aprendizaje real que favorece la autogestión y la autorregulación. De manera más concreta, el presente estudio muestra cómo los materiales que despiertan la curiosidad tienen un impacto positivo en el esfuerzo que el estudiantado realiza para enfrentarse a las tareas.

Así, se puede afirmar que el aprendizaje horizontal resultante de las situaciones de aprendizaje creadas fuera y dentro del aula favorece el aprendizaje significativo en la medida de que el estudiantado se esfuerza por resolver los desafíos que las tareas plantean (Estrada, 2020). A este respecto, los comentarios literales del estudiantado arrojan luz al remarcar que, desde el comienzo del proyecto, fueron conscientes de que las tareas establecidas no consistían en la memorización de palabras o estructuras gramáticas, sino que debían leer y pensar de manera crítica para poder articular sus argumentos y fundamentarlos correctamente. En esta misma línea, el estudiantado manifestó de forma recurrente que la demanda de las tareas se tradujo en un mayor número de horas de trabajo autónomo dedicado a la preparación y realización de las diferentes tareas. Así, coincidía en señalar que el hecho de tener que reflexionar sobre los libros-álbum y exponer de forma pública sus ideas les hizo percibir que estaban

aprendiendo más. En palabras de uno de los estudiantes: “Antes cuando hacíamos las tareas cada uno le ponía más o menos esfuerzo y se acababan al entregarlas al profesor pero ahora cuando publicas tu tarea en Twitter no es el final sino el principio porque todo el mundo empieza a comentar y ofrecer otros puntos de vista y tienes que leerlo y pensar bien si quieres convencer a los demás. Al principio me agobiaba un poco pero es verdad que estoy aprendiendo mucho más”.

5. CONCLUSIÓN

La integración de una red social en el aula universitaria ha generado hallazgos que han llevado a conceptualizar el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el inglés, como una relación horizontal entre docente y estudiantes. El análisis de las estrategias de aprendizaje ha destacado la importancia de trasladar las actividades realizadas en el aula, como el uso de los libros-álbum, al mundo real a través de plataformas como Twitter-X. Esta práctica aporta dinamismo al proceso de enseñanza y subraya, coincidiendo con Miño et al. (2019), la viabilidad de implementar enfoques más flexibles y eficaces.

Así, el estudio cuantitativo de las percepciones del estudiantado sobre el impacto del uso de la red social Twitter-X en su aprendizaje ha evidenciado un efecto positivo en el desarrollo de todas las estrategias de cognición y metacognición: elaboración, organización y autorregulación metacognitiva y conductual. En particular, se ha demostrado que el uso de los libros-álbum y su posterior debate en esta red social permite al estudiantado mejorar su capacidad para integrar nuevos conocimientos con aquellos ya adquiridos, sin importar la complejidad de los mismos. Del mismo modo, los resultados indican que el uso de Twitter-X incrementa la flexibilidad cognitiva y facilita que el estudiantado establezca sus propios objetivos de aprendizaje y desarrolle un sistema autónomo de seguimiento para seguir los contenidos con los que trabaja. A la luz de los resultados, el análisis ha puesto de manifiesto que las redes sociales no solamente sirven como un espacio para el intercambio de ideas y debates, sino que también promueven un ambiente colaborativo que permite a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje. Se ha dado evidencias de que Twitter-X, en especial, posibilita una comunicación ágil y eficaz que posibilita a los estudiantes recibir retroalimentación al instante y acceder a una amplia variedad de recursos y perspectivas. La interacción constante y dinámica ha sido esencial para fomentar el desarrollo de habilidades metacognitivas y de autorregulación, lo cual contribuye al logro de un aprendizaje autónomo y efectivo.

Además, el análisis de las metas de orientación intrínseca ha corroborado que el uso de los libros-álbum y de Twitter-X no solo permite la creación de un ambiente de aprendizaje auténtico, sino que también incide directamente en la percepción del estudiantado sobre su motivación intrínseca. En base a los resultados obtenidos, el presente estudio ha mostrado que las redes sociales, como Twitter-X, proporcionan un entorno de aprendizaje auténtico y dinámico que motiva intrínsecamente al estudiantado a participar activamente y a superar los desafíos educativos que se les

presentan. Además, fomentan un aprendizaje colaborativo y reflexivo a través de la interacción y exposición social, lo cual fortalece la autogestión y la autorregulación. De esta manera, se ha demostrado que el estudiantado prioriza su progreso y desarrollo personal por encima de la simple obtención de calificaciones, lo que conduce a un aprendizaje más profundo y significativo.

Las limitaciones principales de la presente investigación están relacionadas con las características de la muestra, específicamente en cuanto al número de participantes, género y curso de estudios. Así, incorporar un mayor número de estudiantes de otros cursos habría permitido no solo aumentar el número total de participantes, sino además incluir un mayor número de hombres, logrando así una muestra más heterogénea. Por ello, se propone repetir el proyecto en la misma asignatura en los siguientes cursos para profundizar en las conclusiones aquí expuestas. Del mismo modo, otra línea de investigación futura sería implantar el proyecto en asignaturas similares de primero en el resto de los grados de la Facultad. Dado que el uso de redes sociales como Twitter-X en este tipo de proyectos puede facilitar la colaboración entre estudiantes y docentes, enriqueciendo el proceso de aprendizaje y la investigación, Twitter-X no solo proporcionaría una plataforma para la comunicación y el intercambio de ideas, sino que también permitiría una mayor participación y diversidad en las muestras de estudio, lo cual es crucial para obtener conclusiones más robustas y aplicables a diferentes contextos educativos.

AGRADECIMIENTOS

Project PID2021-142786OB-I00 funded by MCIN/AEI/10.13039/501100011033 and by “ERDF A way of making Europe”



APÉNDICE

Adaptación del cuestionario de estrategias de aprendizaje y motivación académica de Pintrich et al. (1991).

1. Intento ajustar mis métodos de trabajo para cumplir con los requisitos de la asignatura.
2. Me aseguro de continuar con las asignaciones semanales para este curso (e.g., leer con atención los posts, comentarlos de manera crítica, etc.)

3. Al leer los materiales antes de una clase, intento relacionarlos con lo que ya sé.
4. Al estudiar los materiales para esta asignatura, resalto el material para organizar mis ideas.
5. Intento buscar apoyo en evidencias cuando tengo que contribuir con un comentario ya sea para aportar ideas nuevas ya sea para rebatir una idea propuesta tanto en los debates como en Twitter-X.
6. Me esfuerzo en hacer bien los trabajos académicos a pesar de que no me guste.
7. Prefiero el material de la clase que despierta mi curiosidad, aunque sea difícil de entender.
8. Pienso que el material de la asignatura es útil para adquirir conocimiento.
9. Antes de hacer mis propias contribuciones, analizo y resumo las ideas principales de los comentarios que otras personas han hecho previamente.
10. Generalmente me desenvuelvo adecuadamente en los temas de la asignatura.
11. Cuando estudio para la asignatura, establezco objetivos para dirigir mis actividades durante cada período del estudio.
12. Intento entender el material de clase haciendo conexiones entre lo aprendido y las lecturas.
13. Cuando preparo la asignatura, repaso mis apuntes.
14. Al estudiar para esta asignatura intento determinar qué conceptos no entiendo bien.
15. Me esfuerzo en trabajar en los materiales del curso a pesar de que puedan resultar aburridos y/o complejos.
16. Para mí es importante entender el contenido de esta asignatura.
17. Siempre que debo hacer una afirmación o llegar a una conclusión en esta asignatura, pienso en las alternativas.
18. En una clase que me gusta, prefiero el material que me desafía para aprender nuevas cosas.
19. Desarrollo mis propias ideas a partir del material y tareas del curso.
20. Cuando el trabajo de la asignatura es difícil, solo hago lo más fácil.

BIBLIOGRAFÍA

Abella-García, V., Delgado-Benito, V., Ausín-Villaverde, V., & Hortigüela-Alcalá, D. (2019): "To tweet or not to tweet: Student perceptions of the use of Twitter on an undergraduate

- degree course”, *Innovations in Education and Teaching International*, 56(4), 402-411.
- Álvarez-Cruces, D. J., Otondo-Briceño, M., & Medina-Moreno, A. D. P. (2019): “Evaluación de la incorporación de un foro virtual por redes sociales entre estudiantes de odontología chilenos”, *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Salud*, 51(2), 117-128.
- Antenos-Conforti, E. (2009): “Microblogging on Twitter: Social networking in intermediate Italian classes”, *The next generation: Social networking and online collaboration in foreign language learning*, 59, 90.
- Balleys, C., Millerand, F., Thoer, C., & Duque, N. (2020): “Searching for oneself on YouTube: Teenage peer socialization and social recognition processes”, *Social Media & Society*, 6(2), 1-11.
- Barrot, J. S. (2021): “Scientific mapping of social media in education: A decade of exponential growth”, *Journal of Educational Computing Research*, 59(4), 645-668.
- Baz, E. H., & İşısağ, K. U. (2018): “Promoting intercultural competence of Turkish EFL pre-service teachers via Twitter”, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(3), 104-132.
- Bintz, W. P., & Chaghervand, S. M. (2023): “From Motivation to Inspiration: Using Picturebook Biographies to Inspire All Learners, Especially English Language Learners”, *Georgia Journal of Literacy*, 45(2), 15-32.
- Bland, J. (2013): *Children’s literature and learner empowerment: Children and teenagers in English language education*. A&C Black.
- Bottaro, R., & Faraci, P. (2022): “The Use of Social Networking Sites and Its Impact on Adolescents’ Emotional Well-Being: a Scoping Review”, *Current Addiction Reports*, 9(4), 518-539.
- Bruno, A., & Dell’Aversana, G. (2018): “Reflective practicum in higher education: the influence of the learning environment on the quality of learning”, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(3), 345-358.
- Bulbulia, Z., & Wassermann, J. (2015): “Rethinking the usefulness of Twitter in higher education”, *International Journal of Educational Sciences*, 11(1), 31-40.
- Colman, F. (2020): “Feminising politics: notes on material and temporal feminist modal logics in action”, *Matter: Journal of New Materialist Research*, 1.
- Colman, F., & Stapleton, E. K. (2017): “Screening feminisms: approaches for teaching sex and gender in film”, en B. Revellés-Benavente & A. González (eds) *Teaching Gender: Feminism Pedagogy and Responsibility in Times of Political Crisis*. Londres: Routledge, 99-116.
- Cotterell, J. (2013): *Social networks in youth and adolescence*. Routledge.
- Dotras-Bravo, A., & Larragueta-Arribas, M. (2024, en prensa): “La elocuencia de la imagen sin palabras: tres álbumes ilustrados que `migran””, en I. Elorza & V. Mocanu (eds) *Libros álbum narrativos sobre migración: aproximaciones y multimodalidad*. Castilla la Mancha: Colección Arcadia.
- Elorza, I., & Mocanu, V. (eds) (2024, en prensa): *Libros álbum narrativos sobre migración: aproximaciones y multimodalidad*. Castilla la Mancha: Colección Arcadia.

- Erhel, S., Michinov, N., Noël, A., & Gonthier, C. (2022): "Tweet to teach: Using a twitter-based instructional method to improve student motivation and academic outcomes in higher education", *The Internet and Higher Education*, 55, 100876.
- Estrada, I. R. C. (2020): "Estrategias de enseñanza-aprendizaje", *Apthapi*, 6(1), 1879-1891.
- Fatawu, A., Fuseinii, M.AB., & Khalid, AM. (2023): "The Benefits and Challenges of Social Media in Higher Education", en V. Goar, M. Kuri, R. Kumar & T. Senjyu (eds) *Advances in Information Communication Technology and Computing. Lecture Notes in Networks and Systems*. Springer: 107-122.
- Fouz-González, J. (2017): "Pronunciation instruction through Twitter: the case of commonly mispronounced words", *Computer Assisted Language Learning*, 30(7), 631-663.
- Gettman, H. J., & Cortijo, V. (2015): "Leave me and my Facebook alone! Understanding college students' relationship with Facebook and its use for academic purposes", *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning*, 9(1), 8.
- Gleason, B., & Manca, S. (2020): "Curriculum and instruction: pedagogical approaches to teaching and learning with Twitter in higher education", *On the Horizon*, 28(1), 1-8.
- Haeriyati, W. N., Gumilar, D., & Darmawangsa, D. (2023): "The Impact of Peer and Teacher Feedback Using Twitter on FFL Writing Class", *Lectura: Jurnal Pendidikan*, 14(2), 444-456.
- Hamid, S., Waycott, J., Kurnia, S., & Chang, S. (2015): "Understanding students' perceptions of the benefits of online social networking use for teaching and learning", *The Internet and higher education*, 26, 1-9.
- Hamilton, J. L., Dreier, M. J., & Boyd, S. (2023): "Social media as a bridge and a window: The changing relationship of adolescents with social media and digital platforms", *Current Opinion in Psychology*, 101633.
- Hattem, D., & Lomicka, L. (2016): "What the Tweets say: A critical analysis of Twitter research in language learning from 2009 to 2016", *E-learning and Digital Media*, 13(1-2), 5-23.
- Herri, M., & Gunawan, S. (2020): "The use of social media platform to promote authentic learning environment in higher education setting", *Science for Education Today*, 10(2), 105-123.
- Jester, N. (2022): "Twitter as higher-education community of practice: A political science perspective", *PS: Political Science & Politics*, 55(4), 815-819.
- Jiménez, M., Pérez, F., & Gómez, P. (2020): "Análisis de los factores tecnológicos sobre el rendimiento académico en una universidad pública en la Ciudad de México", *Formación universitaria*, 13(6), 255-266.
- Jimola, F. (2023): "Undergraduate students' exploration of Instagram and TikTok in learning language skills contents: A leverage to digital literacy", *Interdisciplinary Journal of Education Research*, 5, 84-95.
- Joosten, T. (2012): *Social media for educators: Strategies and best practices*. John Wiley & Sons.
- Kasperski, R., & Blau, I. (2023): "Social capital in high-schools: teacher-student relationships within an online social network and their association with in-

- class interactions and learning”, *Interactive Learning Environments*, 31(2), 955-971.
- Kunka, B. A. (2020): “Twitter in higher education: increasing student engagement”, *Educational Media International*, 57(4), 316-331.
- Lichy, J., & Favre, B. (2018): “Leaving the comfort zone: Building an international dimension in higher education”, en J. Turner & G. Mulholland (eds), *International Enterprise Education*. Londres: Routledge, 234-259.
- Lim, M. H., & Aryadoust, V. (2022): “A scientometric review of research trends in computer-assisted language learning (1977–2020)”, *Computer Assisted Language Learning*, 35(9), 2675-2700.
- Llausàs, A. (2023): “Use of Twitter to share news in higher education: The risk of magnification of engagement and learning”, *Education and Information Technologies*, 28(9), 10917-10936.
- Malik, A., Heyman-Schrum, C., & Johri, A. (2019): “Use of Twitter across educational settings: a review of the literature”, *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-22.
- Marín Díaz, V., & Cabero Almenara, J. (2019): “Las redes sociales en educación: desde la innovación a la investigación educativa”, *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 22(2), 25-33.
- Martínez, J. R., & Galán, F. (2000): “Estrategias de aprendizaje, motivación y rendimiento académico en alumnos universitarios”, *Revista española de orientación y psicopedagogía*, 11(19), 35-45.
- Martínez-Lirola, M. (2024, en prensa): “Efectividad de los libros ilustrados sobre migraciones para profundizar en la educación para la ciudadanía global”, en I. Elorza & V. Mocanu (eds) *Libros álbum narrativos sobre migración: aproximaciones y multimodalidad*. Castilla la Mancha: Colección Arcadia.
- Miao, F., Holmes, W., Huang, R., & Zhang, H. (2021): *AI and education: A guidance for policymakers*. UNESCO Publishing.
- Miño, R., Rivera, P., & Alonso, C. (2019): “Comunidades virtuales: dinámicas emergentes de participación social y aprendizaje entre los jóvenes”, *Education in the knowledge society*, 20(12), 1-12.
- Moya-Guijarro, A. J. (2024): “A multimodal analysis of character-character interaction in LGTB picture books and its educational implications”, *Linguistics and Education*, 82, 101312.
- Moya-Guijarro, A. J., & Ventola, E. (Eds.) (2022): *A multimodal approach to challenging gender stereotypes in children’s picture books*. Taylor & Francis.
- Mthethwa-Kunene, K., Rugube, T., & Maphosa, C. (2022): “Rethinking pedagogy: Interrogating ways of promoting deeper learning in higher education”, *European Journal of Interactive Multimedia and Education*, 3(1), e02204.
- Nerantzi, C., & Corti, P. (2023): “The Collaborative Picture Book Format as an Open Educational Resource for Socialisation, Learning, Teaching and Assessment in Higher Education”, en *Open Educational Resources in Higher Education: A Global Perspective*. Springer Nature Singapore, 77-98.
- Nikolajeva, M., & Scott, C. (2013): *How picturebooks work*. Londres: Routledge.

- Otchie, W. O., & Pedaste, M. (2020): "Using social media for learning in high schools: A systematic literature review", *European Journal of Educational Research*, 9(2), 889-903.
- Palacios-Varón, Y. A., & Trujillo-Vanegas, C. (2023): "Literatura infantil colombiana en clave de educación para la inclusión", *Latinoamericana de Estudios Educativos*, 19 (1), 123-147.
- Peña Froment, F. A., García González, A. J., & Cabero Almenara, J. (2022): "Relación de la red social Twitter con la credibilidad docente y la motivación del alumnado universitario", *Comunicar*, 30 (71), 131-142.
- Pérez Sabater, C., & Montero-Fleta, M.B. (2015): "ESP vocabulary and social networking", *Ibérica*, (29), 129-154.
- Pintrich, P.R., Smith D. A., García, T., & Mackeachie, W.J. (1991): "A manual for the use of the *Motivated Strategies for Learning Questionnaire* (MSLQ)". Ann Arbor: Universidad de Michigan Technical Report, n. 91, B-004.
- Ramírez-Gil, E., Cuaya-Itzcoatl, I. G., Guzmán-Pimentel, M., & Rojas-Solís, J. L. (2021): "Adicción a las redes sociales y procrastinación académica en universitarios durante el confinamiento por COVID-19", *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores*, 8, 1-19.
- Reyes-Arellano, P., Caldeiro-Pedreira, M. C., del Mar Rodríguez-Rosell, M., & Aguaded, I. (2018): "Educlips: proyecto de alfabetización mediática en el ámbito universitario", *Lumina*, 12(1), 17-39.
- Revelles-Benavente, B. (2015): "Materializing feminist theory: the classroom as an act of resistance", *Teaching with Feminist Materialisms*, 53.
- Revelles-Benavente, B. (2022): "George Orwell y Twitter: La enseñanza de la literatura inglesa a través de las redes sociales", *Educatio Siglo XXI*, 40(2), 11-30.
- Ricoy, M. C., & Feliz, T. (2016): "Twitter as a learning community in higher education", *Journal of Educational Technology & Society*, 19(1), 237-248.
- Ríos Hernández, I., Albarello, F., Rivera Rogel, D., & Galvis, C. A. (2022): "Usos de YouTube e Instagram por parte de estudiantes universitarios en Colombia, Ecuador, Argentina y Bolivia", *Revista de Comunicación*, 21(2), 245-262.
- Said, A., & Abd Elfatah, M. (2015): "The effect of Twitter on developing writing skill in English as a foreign language", *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (2).
- Shivani, G., Devesh, K., & Gaurav, G. (2022). "How Have Social Media Changed Communication?", *International Journal for Science Technology And Engineering*, 10(3), 1107-1111.
- Solmaz, O. (2018): "A critical review of research on social networking sites in language teaching and learning", *Contemporary Educational Technology*, 9(3), 315-330.
- Thandavaraj, E. J., Gani, N. A. N., Hashim, H. U., Yunus, M. M., & Hashim, H. (2021): "Using Twitter to Enhance Writing Skills among ESL Undergraduates: A Casual Learning Approach", *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 11(12), 293-306.

- Tung, T. M., Oanh, V. T. K., Cuc, T. T. K., & Lan, D. H. (2023): "Exploration on Application of Social Media in Teaching at Higher Education to Increase Motivation and Engagement", *Migration Letters*, 20, 338-354.
- Vázquez-Cano, E (2012): "Mobile learning with Twitter to improve linguistic competence at secondary schools", *New Educational Review*, 29(3), 134-147.
- Vizcaino-Verdú, A., Contreras-Pulido, P., & Guzmán Franco, M.D. (2019): "Lectura y aprendizaje informal en YouTube: El booktuber", *Comunicar: Revista científica iberoamericana de comunicación y educación*, 59, 95-104.
- Yildiz Durak, H. (2023): "Examining various variables related to authentic learning self-efficacy of university students in educational online social networks: creative self-efficacy, rational experiential thinking, and cognitive flexibility", *Current Psychology*, 42(25), 22093-22102.
- Żelachowska, A., & Elorza, I. (2024, en prensa): "Desempaquetando la experiencia de migrar: las maletas como representaciones figurativas multimodales en la literatura infantil", en I. Elorza & V. Mocanu (eds) *Libros álbum narrativos sobre migración: aproximaciones y multimodalidad*. Castilla la Mancha: Colección Arcadia.

APRENDER ENSEÑANDO EN TIKTOK: NANOAPRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN EN INGLÉS¹

LEARNING BY TEACHING IN TIKTOK: ENGLISH PRONUNCIATION NANOLEARNING

M. DOLORES PORTO REQUEJO

Universidad de Alcalá

Resumen

El presente trabajo expone los resultados de una experiencia docente llevada a cabo con estudiantes universitarios en la asignatura de Lengua Inglesa. Utilizando la metodología de *aprender enseñando*, crearon y publicaron sus propios videos de TikTok con pequeñas píldoras de aprendizaje o *nanocontenidos* para la práctica de la pronunciación en inglés. Los resultados revelan la eficacia de utilizar un formato con el que los estudiantes se sienten identificados.

Palabras clave: TikTok, nanoaprendizaje, pronunciación, inglés.

Abstract

This paper presents the results of a teaching experience carried out with university students in the subject of English Language. Using the methodology of *learning by teaching*, they created and published their own TikTok videos with small learning pills or *nanocontents* for the practice of English pronunciation. The results reveal the effectiveness of using a format that the students easily identify with.

Keywords: TikTok, nanolearning, pronunciation, English.

1. INTRODUCCIÓN

TikTok es la red social más popular entre los usuarios menores de 30 años. Se lanzó en España en 2018 y, según las estadísticas de la propia plataforma, en 2023 tuvo más de 18 millones de visitantes al mes en este país². Concebida inicialmente como una plataforma destinada únicamente al entretenimiento de los más jóvenes, que compartían en ella vídeos de bailes, ha ido evolucionando y desarrollando otro tipo de contenidos y con ello también se ha ido ampliando el rango de edad de su audiencia. Los datos publicados por DataReportal, que recoge información sobre las tendencias

1 Correo-e: mdolores.porto@uah.es. Recibido: 26-05-2024. Aceptado: 04-10-2024.

2 <https://newsroom.tiktok.com/es-es/espana-mau-octubre-2023>

de uso de servicios digitales, muestran que, en 2023, el 71% de la audiencia global de TikTok tenía entre 18 y 34 años³. Además, las estadísticas de uso aseguran que más del 90% de usuarios se conecta a diario y el tiempo medio es de unos 90 minutos⁴. Más allá del mero entretenimiento, los usuarios manifiestan que utilizan la red también para socializar, informarse y estar al día sobre los temas que son de su interés, y valoran que la plataforma les ayuda a “descubrir cosas nuevas”⁵.

En la evolución de contenidos de la plataforma, es interesante señalar el crecimiento de los videos de tipo educativo, una tendencia que la propia plataforma refuerza promocionando algunas cuentas o etiquetas como #AprendeConTikTok o #LearnOnTikTok:

TikTok continúa demostrando su valor como un destino para el descubrimiento de contenido educativo y enriquecedor. Con #AprendeConTikTok, la plataforma reafirma su posición como un lugar donde demuestran que aprender va más allá del estudio y cómo es importante contar con las herramientas correctas para participar en cualquier conversación⁶.

Esta realidad social no debería ser ignorada por los profesores. Estos pueden utilizar la plataforma como estrategia docente para complementar el trabajo realizado en el aula y crear así una conexión entre el mundo real y el del centro educativo, potenciando además la creatividad y la motivación en sus estudiantes.

En este trabajo se presenta una experiencia docente de implementación de videos de TikTok para el aprendizaje de inglés en un grupo de estudiantes universitarios. Los resultados parecen avalar la utilidad de la aplicación para integrar un aprendizaje informal dentro de un entorno educativo formal, favoreciendo con ello el desarrollo del aprendizaje autónomo fuera del aula y el descubrimiento de estrategias de aprendizaje autodirigidas.

En la siguiente sección, se presenta en primer lugar un breve repaso del concepto de “nanoaprendizaje”, un modelo que ha recibido la atención de los investigadores en los últimos años, y su relación con las posibilidades que ofrecen los videos de TikTok como herramienta educativa de aprendizaje informal. A continuación, se detallan los procedimientos de implantación y los resultados de una experiencia docente que utiliza estos videos como complemento al aprendizaje formal en el aula universitaria. Finalmente, se recogen algunas limitaciones de este trabajo, así como posibles orientaciones para futuras investigaciones en este campo.

3 38,5% entre 18 y 24 años y 32,5% entre 25 y 34 años (DataReportal 2023) <https://datareportal.com/reports/digital-2023-spain>

4 Datos extraídos de la página web de Tridens Technology <https://tridens technology.com/es/tiktok-estadisticas-usuarios/#h-key-tiktok-usage-statistics>

5 El 40 % de los usuarios de TikTok “millennials” afirman que la plataforma les ayuda a descubrir cosas nuevas (TikTok for business) <https://www.tiktok.com/business/es-LA/insights>

6 TikTok Newsletter (14 mayo 2024) <https://newsroom.tiktok.com/es-es/tiktok-celebra-el-dia-de-los-museos-2024>

2. TIKTOK Y EL NANOAPRENDIZAJE

Como red social, TikTok tiene una serie de particularidades que la diferencian radicalmente de otras. En primer lugar, las publicaciones en esta plataforma son siempre videos, nunca se trata de textos solamente y muy pocas veces se publican imágenes estáticas. Además, rara vez duran más de un minuto, en contraste con los videos en otras plataformas, como YouTube o Vimeo, más adecuados para la reproducción de charlas o conferencias, ya que pueden tener una duración indeterminada, superior a 60 minutos en algunas ocasiones. Es más, el modo de consumo por parte de los usuarios favorece que, cuando los videos en TikTok son más largos, no se vean hasta el final. Un simple gesto del pulgar para deslizar la pantalla y el usuario empieza a ver el siguiente.

Aparte de su duración, estos videos tienen una serie de propiedades distintivas que hacen de ellos un género muy definido. Por ejemplo, en términos de estética, el formato es siempre vertical y son habituales las sobreimpresiones de palabras, gráficos o “emojis”, así como la inclusión de música o de efectos sonoros. El registro es de carácter coloquial y el tono, informal y directo.

Los usuarios interactúan con estos videos en diversos modos, desde ir deslizando la pantalla (“scrolling”) para, simplemente, verlos en sucesión, a expresar su opinión marcando la opción “me gusta” (“like”), o bien enviando un comentario en forma de texto que otros usuarios pueden ver. También es posible compartirlos con otras personas, dentro o fuera de la aplicación, e incluso indicar que determinado tipo de contenidos no les interesa. En este sentido, es importante señalar la función algorítmica de la plataforma por la cual, al usuario se le ofrecen en la página inicial (“Para ti”) determinados contenidos en función de las preferencias que haya manifestado y el tipo de videos que consume habitualmente. Es decir, que si un usuario suele ver videos con consejos de salud, este tipo de contenidos será el que le aparezca por defecto en la página inicial, o que si muestra interés en videos educativos, podrá acceder a estos cada vez con más frecuencia sin tener que realizar búsquedas específicas. Otra característica interesante es la descripción que hacen los creadores de sus propios videos, en la que suelen incluir una o varias etiquetas (“hashtags”), las cuales permiten categorizar el contenido y facilitan las búsquedas por parte de la audiencia de aquellos temas que son de su interés. Así, es posible encontrar “hashtags” generales como #AprendeConTikTok, #LearnOnTiktok o #idiomas, o mucho más concretos como #ingles, #aprenderingles, #englishtips, #irishenglish, #americanenglish, #englishpronunciation, #englishgrammar, #presentperfect, etc.

Todas estas características de los videos de TikTok los convierten en la herramienta ideal para el “aprendizaje informal”, una tendencia que ha recibido mucha atención en las últimas décadas y que está estrechamente ligada al desarrollo de las tecnologías y los dispositivos móviles. Básicamente, se entiende por aprendizaje informal aquel que ocurre fuera del ámbito de los programas institucionales, aun cuando tenga lugar dentro de las propias instituciones educativas, como señala Schugurensky (2000). Según este autor, pueden distinguirse tres tipos de aprendizaje

informal: auto-dirigido, incidental o resultado de la socialización. Se trata de un aprendizaje que no está planificado ni jerarquizado, que no es evaluado por ninguna instancia, que tiene una clara orientación personal y que suele ser más práctico que teórico (Alves y Ferreira, 2016). Aunque hay diversos tipos de aprendizaje informal, es con la generalización de los dispositivos móviles y el desarrollo de nuevos hábitos de consumo en los mismos con los que el concepto se ha desarrollado, definiéndose como el conjunto de recursos de aprendizaje propio que cada uno utiliza fuera del aula y que invitan a aprender a través de diversos contextos (Martinenco et al., 2021).

Más allá del entorno en el que se produce, dos de los aspectos más destacados del aprendizaje informal son, por un lado, su consideración como proceso social y colaborativo, ya que puede darse entre usuarios que no necesariamente se definen como expertos, y por otro, el papel activo del aprendiz. Es este quien toma la iniciativa del proceso y realiza sus propias elecciones dependiendo de sus gustos, metas o intereses, lo que hace de este aprendizaje un modelo completamente personalizado (Callanan et al., 2011; Rogoff et al., 2016). Resulta evidente el paralelismo entre estos aspectos que definen el aprendizaje informal y el tipo de interacción que establecen los usuarios de TikTok con los videos educativos en la plataforma.

Los vídeos de YouTube se han explorado ampliamente como herramienta de aprendizaje informal en distintas edades y contextos (Wang & Chen, 2020; Colás-Bravo y Quintero Rodríguez, 2022; Martínez-Domingo et al., 2021; entre otros). Sin embargo, como se ha señalado anteriormente, los videos de TikTok tienen unas características peculiares, especialmente en lo referente a su duración, que podrían hacer dudar de sus posibilidades para generar una adquisición de contenidos que pudiera considerarse un verdadero aprendizaje. De ahí que los escasos estudios que han explorado las posibilidades de TikTok como herramienta educativa hablen más bien de “nanoaprendizaje”.

El nanoaprendizaje consiste en una estrategia de aprendizaje/enseñanza que fragmenta el conocimiento que se quiere transmitir en pequeños segmentos de información, con ninguna o muy escasa explicación y normalmente con una orientación muy práctica. Los estudios sobre este modelo coinciden en distinguir el “microaprendizaje”, con una duración aproximada de 15 minutos, del “nanoaprendizaje”, que no excedería de 2 minutos. De esta distinción parece desprenderse que el nanoaprendizaje es una versión más reducida del microaprendizaje, ya que ambos coinciden en buscar una reducción del esfuerzo cognitivo y se orientan a objetivos de aprendizaje muy concretos de carácter práctico. Sin embargo, existen algunas diferencias sustanciales entre ambos modelos más allá de la mera duración. Así, por ejemplo, el nanoaprendizaje tiene siempre un formato audiovisual y nunca consiste en una actividad orientada, como la que puede darse en el microaprendizaje. Se ha señalado además que, mientras que el microaprendizaje puede darse tanto en contextos de aprendizaje formal como informal, el nanoaprendizaje sólo se da en contextos de aprendizaje informal (Khalif & Salha, 2021), aunque parece probable que esta distinción se difumine en los próximos años y el nanoaprendizaje se vaya integrando cada vez más en contextos formales, como ya lo ha hecho el microaprendizaje.

García et al. (2022) consideran que esta tendencia es el resultado de una inclinación en la sociedad actual hacia resultados inmediatos y apuntan también como factor la reducción del tiempo medio de atención de los usuarios en redes sociales. Sourojit y Figueroa (2023) recogen los resultados de entrevistas hechas a usuarios que destacan su preferencia por TikTok frente a YouTube porque “va antes al grano y es mejor para personas impacientes como yo”⁷. De hecho, entre las ventajas que se suelen observar en este tipo de aprendizaje, aparte de las que son propias del aprendizaje informal como la personalización o la orientación práctica, está la de concentrar la atención en un microcontenido específico, favoreciendo de este modo una mayor retención de lo aprendido (García et al., 2021; Radzitskaya & Islamov, 2024). Por otra parte, algunos autores sugieren la posibilidad de que estos “bits de información” actúen como impulso para despertar el interés del aprendiz por explorar algún tema con mayor profundidad (Radzitskaya & Islamov, 2024).

La facilidad de acceder a estos nanocontenidos a través del teléfono móvil permite un aprendizaje a intervalos frecuentes de poca duración en cualquier momento del día, a menudo en un paréntesis entre otras tareas o durante los desplazamientos en tren o autobús. Con ello, se propicia un aprendizaje continuado en conjunto que concentra la atención y facilita la asimilación, contribuyendo así a la retención de lo aprendido. En este sentido, el algoritmo, al ofrecer al usuario contenidos semejantes a los que ve con más frecuencia, contribuye a esta continuidad. Por otra parte, algunos autores señalan que la falta de estructura jerárquica o de relación entre los diversos nanocontenidos podría verse como un inconveniente en algunos campos (García et al., 2021), especialmente de corte técnico o tecnológico, ya que no existen indicaciones de secuenciación para los contenidos o aclaraciones sobre la necesidad de conocimientos previos de carácter básico.

En el campo del aprendizaje de lenguas extranjeras, existen varios estudios recientes sobre las posibles aplicaciones del nanoaprendizaje al área, y más concretamente sobre las oportunidades que ofrece TikTok para el desarrollo de competencias orales (Dingler et al., 2017; Xiuwen & Razali, 2021; Zhang et al., 2023; Cagas, 2022; Medina et al., 2023; entre otros). Por lo general, estas aplicaciones muestran pequeñas píldoras de aprendizaje centradas en los errores más comunes, ya sea en cuestiones gramaticales muy enfocadas, o en vocabulario específico, constituyendo así un pequeño complemento al aprendizaje formal e institucionalizado.

Considerando lo expuesto hasta aquí, los videos de TikTok se presentan como un modelo ideal de nanoaprendizaje, capaz de integrar las ventajas de este procedimiento (concentración de la atención, continuidad, orientación práctica) con la rutina diaria de los aprendices que ya eran usuarios de la plataforma, combinando el entretenimiento asociado a estos videos con la adquisición de conocimiento. En la siguiente sección se detallan los procedimientos llevados a cabo en una experiencia docente que utiliza los videos de TikTok como complemento al aprendizaje formal mediante la estrategia

7 “TikTok gets to the point faster than YouTube, which is better for impatient people like me.” (P4) (Sourojit y Figueroa 2023: 2436).

de aprender enseñando, convirtiendo a los aprendices en creadores de contenido educativo en TikTok.

3. CREACIÓN DE VIDEOS EN TIKTOK. APRENDER ENSEÑANDO

La experiencia se llevó a cabo durante el curso 2022/23 con un grupo de 26 estudiantes de primer curso del grado en Estudios Ingleses en la Universidad de Alcalá. Aunque el nivel general de inglés de estos estudiantes suele ser intermedio-avanzado (B2-C1 en el MCER), es habitual observar cierta disparidad entre el grado de desempeño de las competencias orales y escritas. Incluso en aquellos individuos que muestran una aceptable fluidez en la expresión oral, se detectan con frecuencia errores en la pronunciación de algunas palabras, ya sea debido a inferencias de su lengua nativa, a errores fosilizados, o la mera falta de atención a los detalles cuando están inmersos en un proceso comunicativo.

3.1. Procedimiento

La edad de los participantes se encontraba en el rango de 18-21, lo que hacía suponer que la mayoría de ellos eran consumidores habituales de videos de TikTok con fines de entretenimiento, circunstancia que se confirmó mediante un breve cuestionario antes de iniciar la actividad. Aunque prácticamente la totalidad admitían que visitaban la aplicación con regularidad, incluso a diario, menos del 20% afirmaba utilizarla con algún fin educativo, aunque sí reconocían informarse de la actualidad y “aprender cosas” mediante estos vídeos. Por otra parte, un reducido número, sólo 5 estudiantes, revelaron que en alguna ocasión ellos mismos habían publicado sus propios videos en la plataforma.

La actividad se integró dentro de una unidad diseñada para el perfeccionamiento de la pronunciación, la cual incluía algunas nociones de fonética y ejercicios de práctica de corte tradicional, tales como el reconocimiento de pares mínimos, escuchar y repetir y dictados de palabras aisladas. Se trata de prácticas habituales que los estudiantes conocen y han realizado durante su formación en años anteriores. Como ocurre con otras destrezas en la adquisición de lengua extranjera, es posible que los aprendices realicen correctamente estos ejercicios, identificando y distinguiendo los diferentes sonidos, y, sin embargo, no integren este conocimiento en sus producciones orales.

El diseño de la actividad se enmarcó en la estrategia de “aprender enseñando” (Duran, 2017; Ribosa y Duran, 2022) o “aprendizaje entre iguales” (“peer to peer”) ya que esta conecta con las características del aprendizaje informal propio de los videos educativos de TikTok, como se ha mencionado anteriormente. Mediante esta estrategia, los estudiantes aprenden un contenido con el fin de transmitirlo y enseñar a otros, convirtiéndose en tutores o enseñantes. Según algunos estudios (Annis, 1983; Duran, 2014; Roscoe, 2014), los procesos mentales que se activan cuando se aprende para enseñar son diferentes que en el mero aprendizaje para uno mismo. Los investigadores señalan que el aprendizaje es más profundo y duradero, ya que implica una mejor

estructuración del contenido, la integración de conocimientos previos e incluso procesos metacognitivos que se desarrollan para poder responder a las preguntas formuladas por los aprendices.

El objetivo final del proyecto era la creación y publicación de una serie de videos de TikTok con pequeños consejos de pronunciación destinados a hablantes de español, entendidos como “píldoras de aprendizaje” o nanocontenidos en la materia. La selección y presentación de estos nanocontenidos tendría en cuenta las experiencias de los estudiantes como hablantes nativos de español y aprendices de inglés sobre los errores más comunes en la pronunciación del inglés por parte de hispanohablantes nativos. Esta fase de la actividad se diseñó con el fin de promover el desarrollo de los procesos metacognitivos de los estudiantes, fomentando la autorreflexión sobre sus propios fallos, así como una evaluación del desempeño de otros hablantes no nativos. Para ello, una primera sesión en el aula se dedicó al debate e identificación de estos errores, con ejemplos y posibles estrategias para corregirlos. Se recogieron todas las propuestas en una lista que se compartió con todos los participantes. Cabe señalar que la relación de errores incluía, a propuesta de los estudiantes, tanto los errores puramente fonéticos más habituales como la pronunciación de *s* líquida, la terminación “-ed” de verbos regulares en pasado, la distinción entre *b* y *v*, o la distinción de vocales cortas y largas, como también la pronunciación incorrecta de palabras comunes como “answer”, “woman”, “vegetable” o “wifi”, además de algunas menos frecuentes como “choir” o “dragon”.

Aunque, como se ha indicado, los estudiantes estaban familiarizados con la tipología y estilo de los videos de TikTok, no lo estaban tanto con los de contenido educativo, por lo que se consideró necesario llevar a cabo una sesión de análisis de los mismos. Para ello, se visualizaron en clase algunos ejemplos de videos con nanocontenidos para el aprendizaje del inglés. Los estudiantes extrajeron las características comunes a todos ellos, las semejanzas y diferencias que podían observarse e identificaron algunas estrategias empleadas por los creadores para hacer sus videos más efectivos. Nuevamente, este procedimiento tenía como objetivo desarrollar la observación y la reflexión por parte de los estudiantes, que conocían bien la plataforma, pero que nunca se habían detenido a analizar sus videos en detalle. A este respecto, los participantes manifestaron que la superposición de texto y de elementos icónicos eran elementos que ayudaban a la comprensión y retención de los contenidos. Particularmente, valoraron el humor como uno de los mecanismos más destacados para captar y mantener la atención sobre los mismos. Este resultado parece confirmar el valor de entretenimiento que los usuarios asocian con la plataforma y, por consiguiente, también con este tipo de aprendizaje informal.

En la siguiente fase del proyecto, se acordaron conjuntamente las pautas y las características de los videos que los estudiantes iban a crear y publicar con el fin de dar una cierta coherencia al conjunto. Todos los videos debían tratar de un problema o error común de pronunciación del inglés para hablantes de español, tal y como se había visto en la sesión anterior. Además, todos ellos abrían y cerrarían con las mismas frases. Los propios estudiantes propusieron que estas frases fueran: “Hello

fellas, it's tea time" para iniciar y "Cheers" para finalizar. Se sugirió también incluir en la descripción de los videos los "hashtags" #aprenderingles y #englishpronunciation para facilitar su difusión y que otros usuarios accedieran a estos videos. Con el fin de respetar la privacidad de los estudiantes, se les dio la opción de utilizar imágenes en vez de grabarse a sí mismos si lo preferían, o incluso de no identificar los videos con su propio nombre y utilizar un alias en su lugar, comunicándoselo a la profesora. Todos los videos se publicaron en una misma cuenta de TikTok creada con este propósito (@estudiosingleses). De este modo, los estudiantes no se veían obligados a abrir sus propias cuentas o descargar la aplicación si no lo deseaban y además permitía localizar todos los videos fácilmente, dando así unidad al proyecto.

Los participantes visualizaron y comentaron los videos de sus compañeros en la plataforma y se destinó una última sesión conjunta en el aula para la discusión de resultados. Finalmente, los estudiantes completaron un cuestionario de evaluación de la actividad, lo que permitió a la profesora extraer conclusiones de la experiencia y valorar su efectividad, además de plantear posibles modificaciones al proyecto para aplicarlas con otros cursos en el futuro.

3.2. Resultados

Los resultados de la experiencia fueron necesariamente dispares, dependiendo de las capacidades creativas y de las habilidades técnicas de cada uno de los participantes. Sin embargo, es interesante señalar que todos ellos se mostraron satisfechos al concluir la experiencia y orgullosos de sus logros. En la última sesión, dedicada a la discusión de la actividad y en la que comentaron de manera informal sus percepciones, los estudiantes manifestaron su entusiasmo al constatar un resultado tangible del proyecto, esto es, una cuenta en TikTok que reunía todos sus videos, y que cualquier usuario de la plataforma podría ver y disfrutar. Dado que, según se había reflejado en el cuestionario inicial, eran pocos los que alguna vez habían subido sus propios videos, la experiencia había supuesto para la mayoría un desafío personal que habían superado. Al mismo tiempo, el papel de "expertos" desempeñado en estos videos, que convirtió a los estudiantes en enseñantes dentro de la estrategia "aprender enseñando", les había resultado muy motivadora, y les había obligado a cuidar más que nunca su pronunciación y entonación durante la grabación de los videos.

En los cuestionarios finales de valoración de la actividad se preguntó a los participantes sobre cuestiones más específicas en cuanto a la eficacia de la misma para el perfeccionamiento de su pronunciación. Se incluyeron preguntas sobre sus percepciones respecto al nanoaprendizaje y sobre la pertinencia de las actividades de aprendizaje informal dentro del programa de la asignatura. Además, se dejó espacio en el cuestionario para cualquier cuestión adicional que desearan comentar. Dado que se respondieron de forma anónima, los estudiantes eran libres de expresar también críticas o valoraciones negativas.

En las respuestas a los cuestionarios, los estudiantes manifestaron que la experiencia les había permitido prestar atención a pequeños detalles en la pronunciación

del inglés que no habían considerado antes. Es decir, que uno de los resultados de la actividad fue la “concienciación” con respecto a la pronunciación. Este proceso de toma de conciencia es un paso previo a la integración de conocimientos en el aprendizaje de una lengua. Así lo señala Ellis (2002) para el aprendizaje de la gramática, pero es posible también aplicarlo a la pronunciación. Según este autor, el proceso de concienciación (“consciousness-raising”) no contribuye directamente a la adquisición de conocimiento implícito, el que permite utilizar bien la gramática (en nuestro caso, la pronunciación) durante una interacción espontánea en otra lengua, pero sí lo hace indirectamente, ya que es el primer paso de los tres que permiten la adquisición de conocimiento implícito: observación, comparación e integración (“noticing, comparing and integrating”) (Ellis, 2002: 171). Así pues, esta concienciación de la pronunciación que experimentaron los participantes debería conducir a una mejora en su pronunciación a medio plazo, aunque sus efectos no sean observables de manera inmediata.

Otro resultado destacable de la experiencia es la declaración de algunos participantes de que habían descubierto la utilidad de los videos educativos en TikTok y que tenían la intención de seguir viéndolos porque les resultaban entretenidos y al mismo tiempo aprendían “cosas nuevas del inglés”. Se deduce de sus respuestas que han descubierto una herramienta útil en el nanoaprendizaje a través de los videos de TikTok y cabe suponer que el interés que se ha despertado en ellos por estas pequeñas “píldoras” de aprendizaje tendrá una continuidad más allá de la actividad. Dado que, para la mayoría de ellos, la visita a la plataforma forma parte de su rutina diaria, es más que probable que, efectivamente, sigan viendo algunos videos educativos y que estos se integren en sus listas de visualización, especialmente considerando la función algorítmica que ofrece al usuario materiales afines a aquellos que suele consumir.

Finalmente, en su valoración global, los participantes se mostraron en general satisfechos con la experiencia, destacando sobre todo el carácter innovador de la misma, que les permitía “hacer algo diferente”. Solamente un estudiante expresó algunas dudas sobre la utilidad o la relevancia para la asignatura de esta actividad, señalando que había empleado mucho tiempo en hacer una grabación y descubrir cómo subirla a la plataforma y que con esto “no había aprendido nada” sobre la lengua inglesa. Por otra parte, una estudiante observó que nunca antes había prestado una atención focalizada a la pronunciación, ya que era algo que normalmente se adquiría “conjuntamente” (es decir, de manera implícita) y que había descubierto que cometía más errores en su pronunciación de los que ella pensaba. Algunos otros, por su parte, valoraron positivamente que se utilizara en las clases algo “de la vida real”, esto es, una aplicación que forma parte de su vida diaria fuera del centro educativo.

4. CONCLUSIONES

La utilización de los videos de TikTok para el perfeccionamiento de la pronunciación resultó una experiencia altamente positiva. Los estudiantes participaron activamente en la actividad. Esta fomentó su motivación por la asignatura y, más concretamente, por un aspecto de esta que suele ser relegado en los programas, al

asumirse que la pronunciación se adquiere de forma implícita. No es posible medir el efecto real en su expresión oral, ya que, como se ha indicado, el resultado no sería inmediato. Sin embargo, el especial cuidado que manifestaron haber tenido en la grabación de sus videos para cuidar la pronunciación, así como el proceso de concienciación que se refleja en las respuestas al cuestionario, hacen suponer que la actividad tendrá una incidencia positiva a medio plazo en sus interacciones orales.

La estrategia de “aprender enseñando” se reveló también motivadora. Los estudiantes sentían la responsabilidad de no cometer ningún fallo de pronunciación en las grabaciones, especialmente sabiendo que se publicarían en la plataforma y serían de libre acceso para cualquier usuario. Al mismo tiempo, la necesidad de identificar los errores más comunes por sí mismos e investigar cómo solucionarlos o cómo presentarlos a sus iguales de una manera clara y, sobre todo, muy breve, les obligó a adquirir estos conocimientos de manera profunda y, posiblemente, a retenerlos por más tiempo.

Por otra parte, más allá de las competencias específicas de la asignatura de lengua inglesa, la experiencia parece haber servido a algunos estudiantes para despertar en ellos un interés por el nanoaprendizaje. Si los participantes integran este modelo de aprendizaje en su rutina diaria, en intervalos breves de tiempo pero con frecuencia, es posible que desarrollen una capacidad de aprendizaje autónomo que responda más a sus necesidades y a sus intereses individuales. En último término, es un hábito que favorecería también el aprendizaje a lo largo de la vida, al poder trasladar este modelo a otras materias o campos de conocimiento.

En conjunto, este trabajo es tan solo una pequeña contribución a las investigaciones más recientes sobre las posibilidades de TikTok como herramienta para el nanoaprendizaje y su posible integración en contextos formales de aprendizaje. No es posible ignorar que los resultados son de alcance muy limitado, ya que esta experiencia estaba muy localizada, con un grupo de estudiantes muy reducido y un objetivo también bastante restringido, por lo que no se deben generalizar las conclusiones obtenidas. Al tratarse, además, de una actividad de pronunciación, no ha sido posible medir los efectos reales de retención y aplicación de los conocimientos adquiridos, más allá de las propias percepciones de los participantes. Sin embargo, considerando que estas son muy positivas, creemos que es una línea de trabajo en la que merece la pena continuar, experimentando con otros objetivos de aprendizaje o en otros ámbitos de conocimiento y con grupos de estudiantes más numerosos para evaluar mejor las posibilidades que ofrece TikTok para un aprendizaje duradero y continuado.

BIBLIOGRAFÍA

- Alves, C. y Ferreira, C. (2016): “Las redes sociales y el aprendizaje informal de estudiantes de educación superior”, *Acción Pedagógica*, 25, 6-20.
- Annis, L.F. (1983): “The processes and effects of peer tutoring”, *Human Learning*, 2, 39-47.

- Cagas, R. L. D. (2022): "The use of Tiktok videos in enhancing the speaking and grammar skills of higher education students", *Language Education Forum*, 3, 1-3. <https://doi.org/10.12691/lef-3-1-1>
- Callanan, M., Cervantes, C., y Loomis, M. (2011): "Informal learning", *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2(6), 646-655.
- Colás-Bravo, P. y Quintero-Rodríguez, I. (2022): "YouTube como herramienta para el aprendizaje informal", *Profesional de la información/Information Professional*, 31(3), e310315 <https://doi.org/10.3145/epi.2022.may.15>
- Dingler, T., Weber, D., Pielot, M., Cooper, J., Chang, C., y Henze, N. (2017): "Language learning on-the-go: Opportune moments and design of mobile microlearning sessions", *Proceedings of the 19th international conference on human-computer interaction with Mobile devices and services, MobileHCI' 17*: 1-12. <https://doi.org/10.1145/3098279.3098565>
- Duran, D. (2014): *Aprender enseñando. Evidencias e implicaciones educativas de aprender enseñando*, Madrid, Narcea
- Duran, D. (2017): "¿Se puede aprender enseñando? Evidencias científicas e implicaciones educativas", *Aula de Innovación Educativa*, 259, 35-40.
- Ellis, R. (2002): "Grammar teaching-practice or consciousness-raising?", en J.C. Richards y W.A. Renandya (eds) (2002) *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, Cambridge, Cambridge University Press: 167-174.
- García, M. B., Juanatas, I. C., y Juanatas, R. A. (2022): "TikTok as a Knowledge Source for Programming Learners: a New Form of Nanolearning?", *10th International Conference on Information and Education Technology (ICIET)*, 219-223. <http://doi.org/10.1109/ICIET55102.2022.9779004>
- Khlaif, Z. N., y Salha, S. (2021): "Using TikTok in education: a form of micro-learning or nano-learning?", *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, 12(3), 213-218. <https://doi.org/10.30476/ijvlms.2021.90211.1087>
- Martinenco, R. M., Martín, R. B., y García, L. (2021): "Ecologías de aprendizaje en educación secundaria: TIC y aprendizaje informal", *Tecnología, Ciencia y Educación*, 18, 77-97. <https://doi.org/10.51302/tce.2021.571>
- Martínez-Domingo, J. A., Trujillo-Torres, J. M., Rodríguez-Jiménez, C., Berral-Ortiz, B., y Romero-Rodríguez, J. M. (2021): "Análisis de los canales de YouTube como influencers del aprendizaje en Educación Primaria", *Revista Espacios*, 42(3), 130-145. <https://doi.org/10.48082/espacios-a21v42v03p10>
- Medina, A. E. R., Cerqueda, D. M., y Ortega, M. D. P. B. (2023): "TikTok para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en educación superior: percepciones de profesores mexicanos", *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 4(1), 46-59. <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/3283>
- Radzitskaya, Y., y Islamov, A. (2024): "Nanolearning approach in developing professional competencies of modern students: Impact on self-regulation development". *Journal of Computer Assisted Learning*, 40(3), 1154-1165. <https://doi.org/10.1111/jcal.12943>
- Ribosa, J. y Duran, D. (2022): "Do students learn what they teach when generating teaching materials for others? A meta-analysis through the lens of learning by

- teaching”, *Educational Research Review*, 37, 100475 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100475>
- Rogoff, B., Callanan, M., Gutiérrez, K. D., & Erickson, F. (2016): “The organization of informal learning”. *Review of Research in Education*, 40(1), 356-401. <https://doi.org/10.3102/0091732X1668099>
- Roscoe, R.D. (2014): “Self-monitoring and knowledge-building in learning by teaching”, *Instructional Science*, 42, 327–351. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9283-4>
- Schugurensky, D. (2000): “The Forms of Informal Learning: Towards a Conceptualization of the Field”, *WALL Working Paper n.º 19-2000*. Centre for the Study of Education and Work University of Toronto. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf>
- Sourojit G. y Figueroa, A. (2023): “Establishing TikTok as a Platform for Informal Learning: Evidence from Mixed-Methods Analysis of Creators and Viewers”, *Proceedings of the 56th Hawaii International Conference on System Sciences*, 2431-2440. <https://hdl.handle.net/10125/102931>
- Wang, Hung-Chun y Chen, Cheryl-Wey-Yu (2020): “Learning English from youtubers: English L2 learners’ self-regulated language learning on YouTube”, *Innovation in Language Learning and Teaching*, 14(4), 333–346. <https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1607356>
- Xiuwen, Z., & Razali, A. B. (2021): “An overview of the utilization of TikTok to improve oral English communication competence among EFL undergraduate students”, *Universal Journal of Educational Research*, 9(7), 1439-1451. <https://doi.org/10.13189/ujer.2021.090710>
- Zhang, Y., Lucas, M., Bem-Haja, P. y Pedro, L. (2023): “Analysis of Short Videos on TikTok for Learning Portuguese as a Foreign Language”, *Comunicar: Media Education Research Journal*, 31(77), 9-19. <https://www.revistacomunicar.com/ojs/index.php/comunicar/article/view/115346>.

**DESARROLLO DE LA COMPETENCIA COMUNICATIVA
INTERCULTURAL EN LENGUA ITALIANA (LE) A TRAVÉS DE
WHATSAPP POR MEDIO DE MICROACTIVIDADES DE INTERACCIÓN
EN LÍNEA EN ESTUDIANTES ADULTOS¹**

***DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMMUNICATIVE COMPETENCE
IN THE ITALIAN LANGUAGE (FL) THROUGH WHATSAPP BY MEANS
OF MICRO-ACTIVITIES OF ONLINE INTERACTION IN ADULT
LEARNERS***

M^a GRACIA MORENO CELEGHIN

UNED

Resumen

El objetivo de este estudio es demostrar la eficacia de la aplicación móvil WhatsApp como un espacio virtual de aprendizaje social que estimula la participación natural de los aprendientes. en actividades de interacción en línea en lengua italiana (LE). Las microactividades propuestas fomentan tanto la práctica como la observación de aspectos culturales italianos característicos y, en consiguiente, contribuyen a desarrollar la competencia comunicativa intercultural.

Palabras clave: competencia intercultural, competencia comunicativa intercultural, interacción en línea, WhatsApp, italiano (LE).

Abstract

The aim of this study is to demonstrate the effectiveness of the mobile application WhatsApp as a virtual social learning space that stimulates learners' natural participation in online interaction activities in Italian (LE). The proposed micro-activities promote both the practice and the observation of characteristic Italian cultural aspects and, consequently, contribute to the development of intercultural communicative competence.

Keywords: intercultural competence, intercultural communicative competence, online interaction, WhatsApp, Italian (FL).

1 Correo-e: mmorenoc@flog.uned.es. Recibido: 29-03-2024. Aceptado: 04-10-2024.

1. INTRODUCCIÓN

La competencia comunicativa en una lengua extranjera no puede estar desvinculada de los conocimientos socioculturales que determinan las relaciones personales, las convenciones sociales y los comportamientos en la vida cotidiana. Dichos conocimientos resultan básicos para que los aprendientes interactúen de forma eficaz con los hablantes de la lengua meta en distintas y variadas situaciones comunicativas e interpreten correctamente costumbres, actitudes y rituales de su cultura. Para poder hacerlo deben desarrollar una competencia no siempre presente en las aulas ni en los manuales de lenguas: la competencia intercultural, estrechamente vinculada al aprendizaje social, observacional y experimental.

Entre los recursos que facilitan al docente el desarrollo de la competencia intercultural de sus aprendientes, las redes sociales y las aplicaciones de mensajería pueden convertirse en canales de comunicación válidos para este fin, tanto dentro como fuera del espacio físico y temporal del aula. La eficacia del aprendizaje de lenguas asistido por redes y plataformas sociales, conocido por SMALL (*Social Media Assisted Language Learning*) ha sido avalada por numerosas investigaciones que han demostrado que su implementación en el aula favorece el desarrollo de la competencia comunicativa en todas sus subcompetencias, así como las distintas habilidades y estrategias comunicativas (Reinhardt, 2019; Al Arif, 2019; Amin et al., 2020; Jamshidian y Salehi, 2020; Hamadeh et al., 2020; Ariantini et al., 2021; Pikhart y Botezat, 2021)². La naturaleza social de estos recursos propicia, especialmente, la interacción en línea, incluida en el *Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación. Volumen complementario* (2020). En concreto, la implementación didáctica de la aplicación móvil WhatsApp, una de las más utilizadas³, estimula la participación natural de los aprendientes en actividades de interacción en la lengua meta. El objetivo de este estudio es demostrar su eficacia en la creación de comunidades de aprendizaje en las que sus miembros interactúen a partir de microactividades lingüísticas dirigidas a fomentar tanto la práctica como la reflexión intercultural.

2. LA COMPETENCIA INTERCULTURAL (C.I.)

En primer lugar, es necesario reflexionar sobre algunos conceptos clave relacionados con la C.I. con el fin de desarrollar diseños didácticos basado en enfoques culturales:

Por competencia intercultural se entiende la habilidad del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera para desenvolverse adecuada y satisfactoriamente en las situaciones de

2 Las tradicionales cuatro habilidades han pasado a denominarse “actividades y estrategias comunicativas” y se manifiestan a través de cuatro modos de comunicación: comprensión, expresión, interacción y mediación. (Consejo de Europa, 2020: 42).

3 Según los datos del estudio elaborado anualmente por *We are social* (enero de 2024), la aplicación de mensajería ocupa el tercer lugar en la clasificación de plataformas *Social Media* en el mundo por el número de usuarios: 2000 millones.

comunicación intercultural que se producen con frecuencia en la sociedad actual, caracterizada por la pluriculturalidad (A.A. V.V., 2008a).

A su vez, la comunicación intercultural es la interacción resultante entre interlocutores pertenecientes a lenguas y culturas diferentes, los cuales:

han experimentado previamente procesos de socialización distintos y han desarrollado marcos de conocimiento diferentes; su competencia intercultural les permite satisfacer eficazmente sus necesidades comunicativas superando esas diferencias (A.A V.V., 2008b).

En relación al punto de partida en el que se sitúa el hablante, Rodrigo-Alsina (1999) subraya que es preciso desarrollar una perspectiva pluricultural que permita distanciarnos de nuestra propia cultura para ser capaces de analizarla críticamente y comprender cualquier otra a la que nos aproximemos con el fin de que la comunicación intercultural sea eficaz. Se trata de la denominada conciencia cultural crítica (*Critical cultural awareness*) definida por Bryam et al. como “an ability to evaluate, critically and on the basis of explicit criteria, perspectives, practices and products in one’s own and other cultures and countries” (2002: 9). Nugent y Catalano (2015: 17) sostienen que no solo necesitamos proporcionar oportunidades a los aprendientes para desarrollen una conciencia cultural crítica, sino que, además, tenemos que darles tiempo para identificar y reflexionar sobre sus prejuicios y estereotipos preconcebidos cuando se trabaja a través de las diferencias culturales. En la misma línea se situaba Rodrigo-Alsina (1999) al afirmar que es necesario repensar la propia cultura cuando nos encontramos en contextos de comunicación intercultural.

La reflexión crítica nos permite ser conscientes de los valores, creencias y actitudes que transmitimos cuando nos comunicamos con interlocutores pertenecientes a una cultura diferente, las cuales pueden dar lugar a malentendidos, no solo a través del lenguaje verbal⁴. Catalano y Muñoz-Barriga (2021) se muestran de acuerdo con Dervin (2011) al criticar que la educación intercultural logre por arte de magia que todos los objetivos interculturales se cumplan y siempre sean exitosos: debemos aceptar que a veces aprendemos a través del fracaso. En la misma línea se manifestaba Rodrigo-Alsina (1999) al sostener que el malentendido forma parte de los encuentros interculturales.

Estrechamente relacionada con la C.I., se encuentra la competencia plurilingüe y pluricultural, definida por el Consejo de Europa en el Marco Común Europeo de Referencia (MCER) y ampliada en el *Volumen complementario*.

El alumno o estudiante de una lengua y de su correspondiente cultura, ya sea segunda lengua o lengua extranjera, no deja de ser competente en su lengua y cultura maternas; así como tampoco esta nueva competencia se mantiene separada totalmente de la antigua. El alumno no adquiere dos formas de actuar y de comunicarse distintas y que no se relacionan, sino que se convierte en plurilingüe y desarrolla una interculturalidad. Las competencias lingüística y cultural respecto a cada lengua se modifican mediante el conocimiento de la otra lengua y contribuyen a crear una conciencia, unas destrezas y unas capacidades interculturales (Consejo de Europa, 2002: 47).

4 La comunicación cinésica (a través del lenguaje corporal), prosémica (mediante la distancia con el interlocutor) y la comunicación a través de los objetos (vestuario, estatus *symbol*, la comida, entre otros) pueden provocar malentendidos entre interlocutores que desconocen las reglas que rigen este tipo de comunicación (Balboni, 2015).

En concreto, esta competencia se adquiere con la construcción de un repertorio pluricultural cuyo aprovechamiento proporciona, entre otras ventajas, la capacidad de detectar las diferencias entre personas procedentes de otras culturas y entender que su comportamiento puede estar regido por normas y costumbres distintas. Por otra parte, a partir de un nivel B2, la competencia pluricultural permite a los aprendientes saber gestionar y resolver situaciones ambiguas de diversidad cultural, así como analizar los estereotipos. A nivel comunicativo, el aprovechamiento del repertorio pluricultural otorga la capacidad de reconocer y utilizar las similitudes de naturaleza cultural para mejorar la comunicación. Asimismo, es de destacar que esta competencia proporciona al aprendiente la necesaria predisposición para ofrecer y pedir aclaraciones y evitar, de este modo, posibles malentendidos (Consejo de Europa, 2020).

Teniendo en cuenta la importancia que revisten la interculturalidad, el plurilingüismo y la pluriculturalidad en el aprendizaje de lenguas extranjeras, desde niveles tempranos de aprendizaje se hace necesario presentar propuestas didácticas que favorezcan la adquisición de un repertorio pluricultural cuyo aprovechamiento permita a los aprendientes reconocer, interpretar y valorar de forma neutra las posibles semejanzas y diferencias que pueden producirse en variadas situaciones comunicativas, desde las más sencillas hasta las más avanzadas. De acuerdo con Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2019):

la CI no debe tratarse puntual y aisladamente en un momento del curso, sino que, muy al contrario, tiene que integrarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje de lenguas extranjeras de forma sistemática, estrechando el vínculo entre lengua y cultura en el aula (197).

Otra competencia estrechamente relacionada es la competencia sociocultural, clasificada por el MCER entre las competencias generales de la persona. No es una competencia necesariamente adquirida por experiencia previa y, por esta razón, puede estar distorsionada por estereotipos. Entre los ámbitos que pueden ser objeto de conocimiento sociocultural y determinados por el MCER, destacamos las relaciones personales, la vida cotidiana, los valores, creencias y actitudes, el lenguaje corporal y las convenciones sociales.

Al conocer y reconocer las convenciones socioculturales, los aprendientes podrán actuar de forma consciente y adecuada aplicando las competencias lingüísticas, sociolingüísticas y pragmáticas al contexto intercultural. Sin embargo, no basta con introducir contenidos culturales a nivel cognitivo y comunicativo, sino que es preciso estimular el desarrollo de un componente imprescindible en las relaciones interculturales: la dimensión emotiva. Esta se encuentra en la base de los distintos enfoques metodológicos en los que se fundamenta la adquisición de la C.I.⁵. Algunos

5 Rodrigo-Alsina afirmaba: “Cuando se entra en relación con personas de culturas muy distintas se puede producir lo que se ha denominado un “choque cultural”. En este choque cultural no sólo se produce una incomprensión del comportamiento ajeno, sino que también afloran una serie de emociones negativas: desconfianza, incomodidad, ansiedad, preocupación, etc. Para superar este choque cultural hay que comunicarse. La comunicación no es un simple intercambio de información. La comunicación implica, también, ser capaz de compartir emociones. Es decir, hay que ser capaz de crear una relación de empatía. La empatía es la capacidad de sentir la emoción que otra persona experimenta. Tener la habilidad de empatizar es imprescindible en muchas relaciones interpersonales” (1999: 79).

de ellos, como el *Social Skills Approach*, se centra en el desarrollo de las destrezas sociales, persigue que el aprendiente asimile las convenciones culturales y las normas pragmáticas con el fin de comportarse como un miembro más de la comunidad de hablantes de la lengua objeto de estudio. El enfoque holístico (*The Holistic Approach*) constituye la base conceptual del MCER, al considerar la lengua como parte integrante de la cultura; persigue que el aprendiente adquiera una sensibilidad y una disposición de apertura que le permita reconocer y valorar las diferencias culturales para interpretarlas sin renunciar a su propia identidad cultural.

Sólo así aquel superará el etnocentrismo sin renunciar ni a su personalidad ni a su identidad y, al reducirse el impacto del choque cultural, será capaz de convertirse en un mediador entre las culturas en contacto (A.A. V.V., 2008a).

2.1. La competencia comunicativa intercultural (C.C.I.)

El lingüista italiano Paolo Balboni desarrolló en 2015 un modelo de competencia comunicativa intercultural (C.C.I.) con el fin de guiar al aprendiente hacia una comunicación eficaz sin caer en el riesgo de malentendidos interculturales y, a la vez, desarrollar una comprensión emotiva hacia las particularidades de la cultura meta (Balboni, 2015). Dicho modelo se basa en los siguientes *saberes*: i) observar descentrándose; ii) omitir juicios de valor; iii) relativizar; iv) escuchar de forma activa; v) comprender emotivamente y vi) negociar el significado. De todos ellos, destacamos la capacidad de escuchar activamente al interlocutor cuando nos encontramos en contextos culturales con el fin de evitar interpretaciones precipitadas que conduzcan a posibles malentendidos; es preciso puntualizar que una escucha activa y paciente no debe ser necesariamente silenciosa: puede estar acompañada de requerimientos de aclaraciones que permitan una comprensión total del contexto cultural.

La denominación de la C.I. respecto a la competencia comunicativa ha sido una cuestión tratada por diferentes autores, dado que el orden en el que se denominan los dos términos afecta a los límites de su aplicación. A este respecto, Balboni (2015) observa que en América se denomina *intercultural communication competence*, mientras que en Europa se prefiere *intercultural communicative competence*, siendo la competencia comunicativa la que se aplica bajo una perspectiva intercultural.

Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2019) recogen el punto de vista de Barros-García y Kharnásova (2012) al reflexionar sobre la conveniencia de categorizar la C.I. como una macrocompetencia que contendría dentro de sí la competencia comunicativa, lo cual permitiría que la interculturalidad se incluiría de forma transversal en los currículos de enseñanza.

3. SOCIAL MEDIA ACQUISITION LANGUAGE LEARNING Y APRENDIZAJE INFORMAL

Las redes sociales han invadido y transformado la comunicación y la transmisión de contenidos. Se han convertido en un espacio virtual de diálogo permanente en el

que conectamos con otros usuarios con el fin de interrelacionarnos o para compartir información. Las redes sociales forman parte de la rutina diaria de una inmensa franja de población que las utiliza como una extensión vital⁶.

La taxonomía de De Haro (2010: 205) divide estos espacios en i) redes sociales, focalizadas en la relación personal entre sus miembros; y ii) servicios 2.0 con carácter social, cuya finalidad es crear y compartir contenidos específicos, desde vídeos musicales, fotografías o lecturas, hasta recetas de cocina y artículos científicos en cualquier lengua. Los *Social Media* permiten que el aprendiente de una lengua no solo entre en contacto con los propios contenidos redactados en distintos idiomas, sino que, a diferencia de los repositorios de la antigua Web 2.0, le ofrecen la oportunidad de comunicar en la lengua meta con otros usuarios y/o aprendientes. Si la comunicación interpersonal la trasladamos al aula de lenguas, las redes sociales pueden ser utilizadas por parte de los docentes como un canal idóneo para el desarrollo de actividades de interacción de manera que el estudiante entre en contacto con el aprendizaje informal. Además del contacto con información de interés, esta práctica social construye redes sociales, fomenta el intercambio de ideas, promueve el entendimiento mutuo y el aprendizaje en contextos informales (Andújar-Vaca, 2016: 2). A este respecto, Veytia-Bucheli et al. (2020) sostienen que las instituciones universitarias, en general poco permeables al cambio, no pueden permanecer ajenas a la revolución social que el paradigma digital está provocando y deben incluir el aprendizaje informal como modalidad facilitadora de las competencias, actividades y estrategias comunicativas requeridas en el aprendizaje de lenguas.

Son numerosos los estudios que han demostrado los beneficios de los *Social Media* en el aprendizaje de idiomas. Ariantini et al. (2021) llevaron a cabo una investigación bibliográfica sobre los efectos de su implementación sobre el aprendizaje del inglés. La revisión bibliográfica reveló que YouTube, WhatsApp, Facebook, Instagram y Twitter fueron los más utilizados. El impacto positivo demostrado en los treinta y dos estudios analizados se tradujo en la mejora de las habilidades lingüísticas gracias al desarrollo de la competencia gramatical, léxica, fonológica y ortográfica. Por otra parte, todos ellos coinciden en que la implementación de las redes sociales con fines didácticos potenció la motivación de los estudiantes, así como en su pensamiento creativo y crítico. Estos resultados reflejan una actitud positiva hacia las redes sociales como parte inseparable de los contextos de aprendizaje de los estudiantes del siglo XXI.

La fundamentación teórica sobre la que se sustentan los efectos positivos derivados de la implementación didáctica de los *Social Media* está estrechamente vinculada a la teoría sociocultural del aprendizaje de Vygotsky según la cual el aprendizaje es una actividad social en la que el cambio cognitivo se estimula gracias al intercambio de conocimientos que se produce en las interacciones sociales: "All the higher functions originate as actual relationships between individuals" (Vygotsky y Cole, 1978: 57). De la interacción social nace, de forma natural, la colaboración

6 Los datos recogidos indican que existen 5 billones de cuentas de usuarios de Social Media en el mundo (We are social, enero 2024).

y cooperación, fundamentales en el constructivismo colectivo e individual de conocimientos.

Por lo tanto, tanto el constructivismo cognitivo como el constructivismo sociocultural forman parte de un enfoque único en el que el conocimiento y la experiencia son inseparables; y en el que el discente adquiere la mayor importancia como constructor de su propio aprendizaje, ya no desde una perspectiva individualista sino desde el contacto que establece con los demás componentes del proceso (Giordano-Paredes y Moreno-Celeghin, 2023: 726).

La construcción del conocimiento colectivo enriquece el conocimiento individual y los *Social Media* promueven que el aprendizaje social se produzca fuera de los límites del aula. En el caso de las lenguas extranjeras, permiten que los aprendientes sigan en contacto con la lengua meta salvando los espacios temporales entre la impartición de las clases. Las redes sociales pueden ser el elemento clave de nuevos planteamientos didácticos al transformar el aprendizaje en un proceso social, informal y continuo (*social, informal and seamless learning*).

3.1. WhatsApp en el aprendizaje de lenguas

La aplicación móvil WhatsApp ha sido objeto de numerosos estudios empíricos aplicados al aprendizaje de lenguas. Ariantini et al. (2021) destacan que la razón del éxito de su implementación con fines didácticos se debe a los mismos motivos por los que es la aplicación de mensajería más utilizada en el mundo: su facilidad de uso, su accesibilidad, unido a la posibilidad de compartir ideas y contenido textual, audiovisual y multimedia.

Su difusión entre todos los miembros de la comunidad educativa (docentes y estudiantes) ha permitido su implementación para fomentar las distintas actividades y estrategias comunicativas: i) Comprensión y producción escrita lectora: Bataineh et al. (2018), Wahyuni y Febianti (2019); Kaid y Rashad (2019); Kartal (2019); ii) Comprensión y producción oral: Andújar-Vaca y Cruz-Martínez (2017), Al-Arif (2019), Minalla (2018), Ahmed (2019) y iii) Interacción y mediación: Andújar-Vaca y Salaberri-Ramiro (2021); Vogiatzis et al. (2022).

En todos los estudios analizados se observó que la propuesta de actividades comunicativas a través de WhatsApp favorece la obtención de los siguientes logros, sintetizados por Moreno-Celeghin y Vilhelm-Ríos (2023: 112): i) permite el contacto con la lengua fuera de los límites físicos y temporales del aula dentro de un contexto de aprendizaje fluido y ubicuo; ii) promueve la comunicación, la discusión y el intercambio de ideas, tanto sincrónico como asincrónico (*Mobile Mediated Communication*); iii) fomenta el aprendizaje colaborativo y facilita la enseñanza socio constructivista; iv) fortalece el sentimiento de pertenencia a un grupo, así como la motivación y la implicación en el propio proceso de aprendizaje; v) promueve la autocorrección y la corrección entre pares; vi) reduce el filtro afectivo y permite gestionar el estrés que provoca la realización de determinadas actividades, especialmente las de producción oral.

Uno de los mayores beneficios que aporta la aplicación de mensajería móvil a la presente investigación es que su implementación como recurso educativo puede favorecer la interacción interpersonal entre sus miembros, tanto docentes como aprendientes. Tal y como se explicita en el *Volumen complementario* del MCER: “Se considera que la interacción interpersonal es el origen del lenguaje, con las funciones interpersonal, colaborativa y transaccional” (Consejo de Europa, 2020: 83).

En los últimos años, varios estudios han demostrado su eficacia como espacio de aprendizaje colectivo y social en el que la interacción comunicativa se lleva a cabo en la lengua meta. Los resultados en la investigación de Aburezeq e Ishtaiwa (2013) indicaban que el 71% de los estudiantes aseguraron que WhatsApp mejoró la comunicación entre pares y la interacción en lengua árabe.

Esta interacción y participación social móvil se convierte en una potente herramienta en el desarrollo de la segunda lengua (L2) y constituye un recurso educacional que todavía continúa sin ser explotado por los profesores de L2. Muchos investigadores apoyan la efectividad de materiales para el aprendizaje de lenguas basados en la interacción de la vida real, de modo que es fundamental tener en consideración no solo los materiales, sino la interacción real en sí misma (Andújar-Vaca y Cruz-Martínez, 2017: 44).

Las interacciones personales a través de WhatsApp, si son socialmente espontáneas, favorecen el desarrollo de la propia identidad personal y, por lo tanto, la competencia general de “saber ser”. Este concepto quedó corroborado por el estudio de Keogh y Robles (2018) en el que la aplicación móvil se convirtió en un espacio en el que la participación en discusiones y debates contribuyó a la mejora de la identidad de los aprendientes. Coincidimos con la visión de Keogh (2017) y Catalano y Muñoz-Barriga (2021) al concebir WhatsApp como un “espacio seguro” donde los estudiantes pueden compartir opiniones. Cuando se logra, la interacción nace de manera espontánea y el conocimiento se construye a través de la comunicación y el intercambio.

From the social-constructivist stance, WhatsApp can be said to offer chances for social interaction to its users through which they can share ideas and experiences in reciprocal relations. Taking collaborative learning into account, users of this application can provide help and scaffold each other in a natural context of interaction (Tulgar, 2019: 19).

Prueba de ello es la experimentación de Moreno-Celeghin y Vilhelm-Ríos (2023), en la que WhatsApp logró reforzar el sentimiento de pertenencia al grupo de sus miembros gracias a las interrelaciones generadas a través de la aplicación móvil. La consecuencia directa fue el estímulo de la interacción en la lengua meta (italiano como lengua extranjera) no solo sobre temas relacionados con el aprendizaje sino también sobre experiencias y vivencias personales. Con este estudio se demostró que la creación y el mantenimiento de un ambiente sereno y seguro, en el que los aprendientes se sientan cómodos, favorece la participación, aumenta la motivación, reduce el filtro afectivo y el ansia de prestación.

El mismo objetivo se propuso el estudio llevado a cabo por Vogatzis et al. (2022) al formar un grupo de WhatsApp compuesto por estudiantes adultos de alemán en un centro de formación en el Reino Unido, que asistía a clase una vez por semana. Los participantes tuvieron total libertad de interactuar, iniciar una conversación y

compartir cualquier información que tuviese relación con el aprendizaje del alemán. Sin embargo, el análisis de las conversaciones corroboró el hecho de que los estudiantes participaban solamente cuando el docente proporcionaba el *input* y los resultados de la entrevista final revelaron que la limitada participación estaba causada por la percepción de que solo el docente tenía la autoridad suficiente para iniciar las conversaciones. Esta idea puede estar más arraigada en aprendientes adultos, no acostumbrados a contextos informales de aprendizaje; sin embargo, revela que es fundamental diseñar adecuadamente las actividades lingüísticas de manera que favorezcan la comunicación espontánea entre iguales, tal y como tiene lugar en la vida diaria. Los resultados de este estudio revelaron que el papel del docente en el mantenimiento de un espacio de aprendizaje adecuado forma parte fundamental del diseño didáctico⁷.

Focalizando la atención en la literatura analizada para el presente proyecto de investigación, Vigil-García et al. (2020) tuvieron como objetivo potenciar el desarrollo de la competencia comunicativa, interactiva e intercultural en un grupo de estudiantes de inglés del grado en Educación de Lenguas Extranjeras de la Universidad de Pinar del Río "Hermanos Saiz Montes de Oca" (Cuba). Obtuvieron una mejora en el desarrollo de sus habilidades metacomunicativas y metalingüísticas y demostraron que la aplicación WhatsApp facilitó la transmisión cultural entre los aprendientes y disminuyó el ansia de prestación, aumentando, en consecuencia, la motivación hacia el aprendizaje. El profesorado propuso como *input* la discusión en línea de temas de carácter cultural y reflexiones sobre el uso de la lengua: algunos de ellos, relacionados con la situación del COVID-19, puesto que el grupo se creó durante la pandemia, pero también con clásicos cinematográficos y canciones. El cuestionario final de valoración señaló unos resultados altamente positivos en cuanto a la mejora de la adquisición cultural de todos los participantes. Los autores destacaron que su experimentación demostró que "el aprendizaje es el resultado de la interacción social entre los estudiantes en la acción colaborativa de su adquisición" (Vigil-García et al., 2020: 202).

En otro estudio, Catalano y Muñoz-Barriga (2021) implementaron la aplicación de mensajería para desarrollar la comunicación intercultural a través de un *pen pal exchange*. Los estudiantes, docentes en formación que cursaban las asignaturas de Comunicación Intercultural, procedían de dos universidades, *The University of Nebraska-Lincoln* (EE. UU.) y la Universidad de la Salle (Colombia). El estudio, consistente en un intercambio de seis semanas más tres encuentros síncronos por la aplicación Zoom, revelaron que WhatsApp es un recurso eficaz para contribuir al desarrollo de la C.I. mediante actividades de interacción entre *pen pal* que favorecieron la comunicación intercultural. Por otra parte, el espacio de aprendizaje originado en los grupos animó a algunos de los estudiantes de español a completar con un viaje la experiencia de intercambio lingüístico, intercultural e interpersonal. En este tipo de proyectos es significativo que los aprendientes descubren a menudo que las aparentes diferencias no lo son tanto, como reveló el estudio de Mitchell y Benyon (2018), en Catalano y Muñoz-Barriga (2021), en el que los estudiantes participantes en el intercambio a

7 Para profundizar en las funciones del docente al implementar una red social en el proceso de aprendizaje, ver Moreno-Celeghin (2022).

través de WhatsApp se sorprendieron por encontrar similitudes en sus preferencias musicales. En la misma línea, gracias a una experiencia de interacción intercultural, un grupo de estudiantes de lengua turca aprendieron cómo celebraban de manera diferente los días festivos similares (Tulgar, 2019). Este estudio reveló que la aplicación móvil demostró ser un recurso eficaz para el mantenimiento de la comunicación entre los miembros del grupo una vez que volvieron a sus países de origen tras un curso de tres semanas en Turquía. El grupo creado en WhatsApp se convirtió en un ambiente virtual de aprendizaje intercultural cuyos miembros aportaban sus propias contribuciones personales, sociales y lingüísticas, fomentando la interacción en línea y la adquisición de la C.C.I. Al mismo tiempo que aumentaban sus conocimientos como ciudadanos globales, preservaban sus propias identidades culturales como ciudadanos locales al compartir aspectos de su vida cotidiana, como fotografías sobre costumbres gastronómicas y lugares destacados de sus respectivas localidades de residencia. De hecho, el interés principal de esta investigación radica en que la aplicación de mensajería favoreció la interacción intercultural a nivel glocal⁸.

Sin embargo, no siempre los intercambios interculturales en línea son exitosos: la distancia física puede dificultar la comunicación en situaciones ambiguas y generar malentendidos que se aclararían con menor dificultad si tuvieran lugar presencialmente. García-Gómez (2020: 27), en un estudio sobre la interacción a través de WhatsApp entre un grupo de estudiantes universitarios británicos y españoles, observó que muchas de las interacciones eran hostiles debido a intentos fallidos de comprensión y negociación del significado. Para evitar que se obstaculice la comunicación en los intercambios en línea entre aprendientes de países y culturas distintas, es fundamental que los discentes se aproximen a la otra cultura al mismo tiempo que neutralizan la propia y dejen de considerarla como la única referencia cultural válida. De esta forma, desarrollarán la predisposición necesaria que les empuje a aceptar y a entender las diferencias con sus interlocutores, las cuales, en ocasiones, tienen su origen en concepciones distintas del mundo.

Como resumen, se enumeran los logros más relevantes obtenidos en los estudios analizados, gracias a la implementación de la aplicación de mensajería WhatsApp en el aula de lenguas:

- fomento de la interacción interpersonal entre sus miembros;
- fortalecimiento de la identidad y del sentimiento de pertenencia al grupo;
- construcción colectiva del conocimiento;
- aumento de la motivación y de la participación;
- reducción del filtro afectivo y del ansia de prestación;
- transmisión de experiencias personales y culturales;

8 El adjetivo glocal compuesto por los términos *global* y *local*, utilizado en el ámbito económico, aunque se extiende a otros como el campo de la cultura. De acuerdo con el diccionario de Oxford, el anglicismo *glocal* se define como aquello 'que hace referencia a factores tanto globales como locales o reúne características de ambas realidades' (FundéuRAE, 22/04/2019).

4. PRESENTACIÓN DEL PROYECTO

El presente proyecto, de carácter progresivo, intenta responder a las siguientes preguntas de investigación:

- ¿WhatsApp es un recurso adecuado para fomentar la práctica y la reflexión intercultural en el aula de lenguas extranjeras?
- ¿WhatsApp es un canal eficaz para desarrollar la interacción en línea como habilidad lingüística identificada en el *Volumen complementario* del MERC (2020)?

Para la recopilación de datos, este estudio se ha basado en la observación como instrumento principal, empleando un método cualitativo descriptivo. Se recogen y observan los artefactos lingüísticos de los estudiantes con un doble criterio de análisis: el grado de adquisición de la C.I. y de la C.C.I. y el desarrollo de la interacción en línea.

Con este fin se diseñaron distintas microactividades llevadas a cabo fuera del espacio físico y temporal del aula.

Para el presente artículo se han seleccionado cuatro microactividades a partir de la implementación de WhatsApp como espacio de aprendizaje social en cuatro grupos de estudiantes adultos hispanófonos de un centro de estudios italianos en Madrid. El número de participantes ha sido de 25 estudiantes de nivel A1-A2. Por lo tanto, se trata de un contexto de educación no formal en modalidad presencial.

Tal y como se ha señalado anteriormente, WhatsApp es un recurso *Social Media* eficaz como canal de comunicación en la lengua meta entre estudiantes y docentes y puede implementarse con facilidad ya que se trata de una herramienta de gran difusión. Además, es utilizada habitualmente en el centro de estudios para la comunicación de noticias, eventos relacionados con el aprendizaje de la lengua italiana.

4.1. La interacción en línea

Para la presente investigación nos centramos en la interacción en línea, nueva categoría incorporada al MCER en el *Volumen complementario* y ausente del texto de 2001. Se trata de un tipo de interacción que difiere de sus variantes escrita y oral, al integrar elementos del lenguaje oral y escrito, complementándolos con otros propios del lenguaje virtual, como emoji, vídeos, audios, imágenes y memes, convirtiendo el texto resultante en un mensaje multimodal⁹.

El documento de referencia indica que la interacción grupal en línea tiene características que no son comunes ni con la interacción oral ni con la escrita y, si bien tiene ciertas ventajas sobre la comunicación cara a cara (como es la posibilidad de compartir recursos de forma sincrónica), el soporte utilizado puede ser un obstáculo

9 De las dos actividades de interacción identificadas en el *Volumen complementario*: i) conversaciones y discusiones en línea y ii) colaboración y realización de transacciones en línea para alcanzar un objetivo, el presente artículo se focalizar en la primera de ellas (N. de la A.).

para la correcta comprensión de los mensajes emitidos y recibidos. En este sentido, en el *Volumen complementario* se enumeran algunos requisitos que garantizan que la comunicación en línea sea exitosa (Consejo de Europa, 2020: 97):

- la necesidad de una mayor redundancia en los mensajes;
- la necesidad de comprobar que el mensaje se ha entendido correctamente;
- la capacidad para reformular con el fin de facilitar la comprensión y resolver malentendidos;
- la capacidad para gestionar las reacciones de tipo emocional.

En las conversaciones sincrónicas en línea es frecuente, por ejemplo, saltarse turnos de palabra y mantener conversaciones con varios interlocutores a la vez; como consecuencia, se ponen en práctica estrategias propias de la interacción oral para pedir aclaraciones y verificar la correcta comprensión del mensaje, recurriendo a menudo a reformulaciones. Además, los comentarios a las intervenciones realizadas por otros interlocutores y la reacción a los medios audiovisuales compartidos son muy recurrentes. El *Volumen complementario* identifica en las escalas de los descriptores “la capacidad de incluir símbolos, imágenes y otros códigos para hacer que el mensaje transmita el tono, la acentuación y la prosodia, pero también el lado afectivo y emocional, como la ironía, etc.” (Consejo de Europa, 2020: 98). En este sentido, WhatsApp ofrece una amplia variedad de emoji y *stickers*, algunos de ellos muy populares, a los que los miembros de la comunidad de aprendizaje pueden recurrir para interactuar con los demás, siendo, según algunos estudiosos, elementos de interacción social y emocional (Sampietro, 2017; Veytia-Bucheli et al., 2020)¹⁰.

4.2. Tipología de las microactividades

A partir de la taxonomía de propuestas didácticas que contribuyen al desarrollo de la C.I. y de la C.C.I. formulada por Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2019)¹¹, en la presente investigación se analizarán algunas de las microactividades llevadas a cabo a través de WhatsApp consistentes en: i) actividades de observación y búsqueda de contenidos culturales y ii) actividades de situación¹².

10 En su estudio Veytia-Bucheli et al. (2020) observaron que estos elementos gráficos, además de cumplir con su función original, es decir, la expresión de emociones, sentimientos y reacciones, favorecieron el mantenimiento de un ambiente agradable, de confianza y empatía. Los autores destacan que el uso de los emojis refleja la personalidad de quien los utiliza.

11 Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero (2019) proponen la siguiente tipología de actividades: i) de observación; ii) de análisis del choque cultural; iii) de presuposición; iv) basadas en estereotipos; v) de comparación y contraste; vi) de situación y vii) de crítica constructiva.

12 Las actividades de situación pueden adoptar diferentes modalidades dependiendo del papel que los aprendientes adoptan en la actividad y del grado de improvisación de su “actuación” (Alonso-Belmonte y Fernández-Agüero, 2019: 203):

- i. actividades de simulación (mantenimiento de la identidad en una situación concreta);
- ii. juegos de rol (adopción de un papel predeterminado que desempeñan siguiendo instrucciones);

Con las primeras se pretendía que los aprendientes compartieran sus conocimientos socioculturales previos sobre un aspecto concreto de la cultura italiana y, posteriormente, los ampliaran a partir de la observación del *input*, que se presentaba bajo forma de textos, fotografías o material multimedia. La docente propuso la mayoría de las microactividades, bien previamente a la presentación del tema en el aula o, por el contrario, como actividad conclusiva. En otras ocasiones fueron los mismos aprendientes quienes compartieron con el grupo fotografías o información textual relativas a algún aspecto sociocultural que les hubiera llamado la atención durante su vida cotidiana.

Por otra parte, a lo largo de la investigación se han diseñado varias actividades de situación, en su mayoría de simulación y juegos de rol, como las seleccionadas para este artículo¹³.

4.3. Ejemplos de microactividades

A continuación, se presentan las cuatro microactividades seleccionadas para el presente artículo:

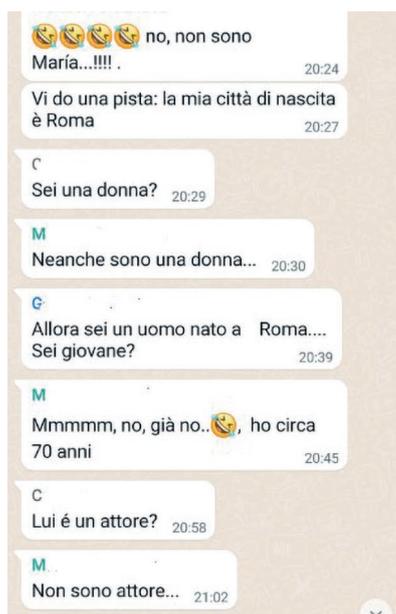
4.3.1 *Indovina il personaggio* (adivina el personaje).

Se trata de un juego de rol en el que, por turnos, cada miembro del grupo debía simular ser un personaje famoso italiano y responder a las preguntas del resto de participantes cuyo objetivo era adivinar de quién se trataba. Las siguientes capturas de WhatsApp recogen la interacción en línea que tuvo lugar para descubrir que el personaje misterioso era el político Mario Draghi. La microactividad se propuso como tarea conclusiva de un ejercicio con contenido cultural sobre personajes famosos italianos, previamente trabajado en el aula. En este caso, la estudiante buscó y amplió sus conocimientos para llevar a cabo la actividad y los difundió a través del grupo WhatsApp:

iii. dramatizaciones (interpretación de un personaje siguiendo un guion preestablecido).

13 Una de las actividades de situación llevadas a cabo en esta investigación fue una dramatización interpretada por tres estudiantes de uno de los grupos quienes simularon una entrevista al famoso director de cine Nanni Moretti, en la que cada uno desempeñaba un papel que debían interpretar según un guion previamente preparado; la entrevista fue grabada y difundida por la aplicación al resto de los miembros del grupo. Esta actividad, incluida en la programación del curso, se completó casualmente con la visualización de una de las películas del director en un cine de Madrid (Moreno-Celeghin (2018)).

Imagen 1: *Indovina il personaggio (a)*



Adivina el personaje (a)

M. - 🤔🤔 ¡No, no soy María...!
Os doy una pista: mi ciudad de nacimiento es Roma.
C.- ¿Eres una mujer?
M.- Tampoco soy una mujer...
G.- Entonces, eres un hombre nacido en Roma...
¿Eres joven?
M.- Mmm ... no, ya no... 🤔, tengo unos 70 años.
C.- ¿Él es un actor?
M.- No soy actor...

Imagen 2: *Indovina il personaggio (b)*



Adivina el personaje (b)

C.- Político
M.- ¡Exacto, eso es! 🙌🙌
C.- Silvio Berlusconi.
M.- Noo
C.- 🤔 Mario Draghi
M.- Siii 🙌🙌
C.- 😊 2-0
M.- C ... ¡¡¡¡lo has hecho muy bien!!! 🙌🙌 Medalla de oro ... 🙌🙌🙌

4.3.2 *Il tuo posto preferito*

Esta microactividad se propuso al finalizar una unidad focalizada en rutas turísticas por Italia. Cada estudiante compartió con el grupo una fotografía acompañada de una descripción de su lugar italiano preferido. Como en el ejemplo anterior, la actividad requirió la ampliación de la información previamente conocida por el aprendiente y su divulgación a través del grupo de WhatsApp.

Imagen 3: *Il mio posto preferito*



Mi lugar preferido

Este es el parque de Bomarzo. Estuve hace cinco años. Se encuentra a unos 80 kilómetros de Roma. Es un parque mágico lleno de estatuas y monstruos de piedra que emergen entre los árboles. La construcción se inició en 1550 [a cargo de] la familia Orsini. Hay una novela de Mujica Lainez que cuenta esa historia. Os aconsejo leer la novela y, evidentemente, visitar el parque.

G.- ¡¡No lo conocía!! ¡Gracias!

4.3.3 Made in Italy

Se propuso como microactividad previa a una unidad dedicada al diseño italiano. Cada estudiante debía compartir una imagen que representara un objeto inventado o elaborado en Italia. La fotografía que compartió la estudiante tiene la singularidad de que la sacó ella misma en una tienda que visitó, en lugar de obtenerla de Internet, como hicieron los demás componentes del grupo:

Imagen 4: *Made in Italy*



Made in Italy

P.- ¡Mirad qué bonita! ¡¡Es fucsia!!
J.- ¡Qué mona! 😍
C.- ¡Qué estilo! ¡Es italiana!

4.3.4 *Facendo la spesa* (haciendo la compra)¹⁴.

Se trata de una actividad de simulación y juego de rol en la que los aprendientes tuvieron que representar una escena en una tienda de comestibles: uno de ellos interpretaba al comerciante y los demás hacían la compra manteniendo su identidad. Esta microactividad se llevó a cabo tras adquirir los contenidos lingüísticos y pragmáticos necesarios en el aula. Tras las instrucciones de la docente, da comienzo el diálogo colaborativo¹⁵

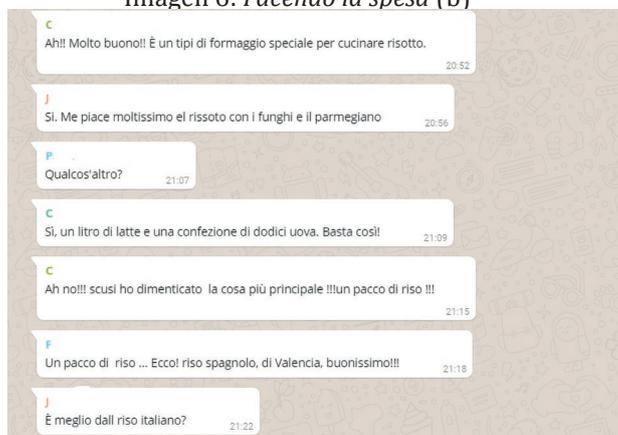
Imagen 5: *Facendo la spesa* (a)



Haciendo la compra (a)

- ¡Buenos días! ¡Dígame!
 -Buenos días, quería queso.
 C.- ¿Cuánto quieres?
 ¡Cuánto quiere?
 J.- 300 gramos, por favor. De
 parmesano 🧀

Imagen 6: *Facendo la spesa* (b)



Haciendo la compra (b)

C.- ¡Ah! ¡Muy bueno! Es un tipo de queso especial para cocinar "risotto".
 J.- Sí. Me gusta muchísimo el "risotto" con setas y parmesano.
 P. ¿Alguna otra cosa?
 C.- Sí, un litro de leche y una caja¹⁶ de doce huevos. Nada más.
 C.- ¡Ah, no! Perdona, ¡me he olvidado de lo principal!! ¡Un paquete de arroz!
 P.- Un paquete de arroz, aquí tiene. ¡Arroz español, de Valencia, buenísimo!
 J.- ¿Es mejor que el arroz italiano?

14 Las microactividad 4 está incluida y ampliamente explicada en Moreno-Celeghin (2018).

15 Instrucciones: ¡Hola! Os propongo un diálogo "colaborativo". Debéis seguir la frase del diálogo escribiendo cada una de vosotras UNA sola frase. Podéis participar varias veces (en esta ocasión no haré ninguna corrección en WhatsApp: el objetivo es un diálogo fluido). Situación: EN LA TIENDA DE COMESTIBLES. (T de la A.).

16 En italiano es usual utilizar el término *confezione* para indicar el contenedor de una gran variedad de productos: huevos, galletas, bombones... (N. de la A.).

4.4. Análisis y discusión

El análisis de las microactividades llevadas a cabo por los aprendientes se ha focalizado bajo una doble perspectiva: i) las actividades y estrategias comunicativas realizadas en la interacción en línea; ii) el desarrollo de la C.I. y de la C.C.I.

En primer lugar, se han analizado las actuaciones llevadas a cabo por los aprendientes en cada microactividad y especificadas en el *Volumen complementario* del MCER respecto a las conversaciones y discusiones en línea (Consejo de Europa, 2020: 98)¹⁷:

- casos de interacción simultánea (en tiempo real) y consecutiva, en esta última con tiempo para preparar un borrador y/o hacer consultas (1);
- participar en una interacción sostenida con uno o más interlocutores (2);
- elaborar publicaciones o intervenciones en línea para que otros respondan (3);
- comentarios (por ejemplo, valorativos) sobre publicaciones, comentarios e intervenciones en línea de otros (4);
- reacciones a contenido multimedia integrado (5);
- la capacidad de incluir símbolos, imágenes y otros códigos para hacer que el mensaje transmita el tono, la acentuación y la prosodia, pero también el lado afectivo y emocional, como la ironía, etc. (6).

En la siguiente tabla se muestra el resultado del análisis de los artefactos lingüísticos de los aprendientes en cada microactividad:

Microactividad	Actuaciones en las conversaciones en línea
<i>Indovina il personaggio</i>	(1), (2), (4), (6)
<i>Il tuo posto preferito</i>	(3), (5)
<i>Made in Italy</i>	(1), (2), (3), (4), (5), (6)
<i>Facendo la spesa</i>	(1), (2), (5)

Tabla 1. Análisis de los artefactos lingüísticos Fuente: elaboración propia

Entre las actuaciones de los aprendientes se observa la interacción simultánea y consecutiva (1) entre varios miembros del grupo (2) en tres de las microactividades propuestas, lo cual denota que han capturado su interés fomentando la intervención inmediata en las conversaciones. Por otra parte, destaca el *input* proporcionado de forma espontánea por la estudiante que compartió con el grupo la fotografía de un objeto *made in Italy* (3) a través de la aplicación móvil. Esta actuación es una muestra de cómo el grupo WhatsApp es un espacio relajado de aprendizaje en el que integrar rutinas y eventos de la vida cotidiana de los aprendientes fuera de los límites del aula. Es relevante que la publicación de la imagen suscitó la reacción consecutiva de dos

¹⁷ La numeración final de cada epígrafe se ha añadido con el objeto de facilitar el análisis de las actividades de interacción (N. de la A.).

de los miembros del grupo (4) (5). Por último, la frecuente presencia de los emojis en las intervenciones (6) demuestra que son un elemento comunicativo fundamental en la comunicación en línea ya que expresan emociones y sentimientos universalmente reconocidos. Gracias a ellos, los aprendientes de una lengua, en especial los que se encuentran en los niveles inferiores (A1, A2), son capaces de completar sus mensajes escritos con el tono emocional adecuado para favorecer la comprensión.

Para comprobar el grado de desarrollo de la C.I. y de la C.C.I., se han observado tanto el *output* como el *input* en las microactividades de interacción en línea llevadas a cabo en WhatsApp y, posteriormente, tras la conclusión de cada microactividad, se han discutido en el aula los aspectos interculturales más destacados de cada una, desde la perspectiva de las distintas dimensiones afectadas: léxica, pragmática, estética y sociocultural. En concreto, tras la realización de *Indovina il personaggio*, a instancias de la docente, los estudiantes recordaron otras figuras destacadas de la política italiana y se contextualizaron brevemente¹⁸. Tras la realización de *Il tuo posto preferito*, se llevó a cabo en el aula una clasificación de los lugares que habían compartido por WhatsApp en función de sus gustos. Aquellos que suscitaron más interés fueron objeto de conversaciones espontáneas entre los estudiantes interesados sobre cuándo era la mejor época para visitarlo y otras recomendaciones útiles. Una vez que finalizó la microactividad *Made in Italy*, se escogió entre el objeto o producto más representativo de entre todos los compartidos por la aplicación, siendo escogida la pasta. Dado que la unidad siguiente estaba relacionada con los alimentos y la cocina, la ocasión fue propicia para discutir en el aula sobre la forma y la frecuencia con que se cocina este producto en España, lo que propició el desarrollo de la C.I. Tras la realización del juego de rol *Facendo la spesa*, se insistió nuevamente en que el tratamiento de cortesía entre los comerciantes, dependientes de una tienda y clientes es habitual en Italia, aspecto que no es tan común en España. En todos los casos, los estudiantes se mostraron satisfechos con la utilización de WhatsApp como comunidad virtual para la realización de las microactividades, por lo que se ha verificado que la aplicación móvil ha sido un espacio de comunicación e intercambio de contenidos socioculturales eficaz en el proceso de aprendizaje, tanto para las propuestas de la docente como para las respuestas de los aprendientes.

5. CONCLUSIONES

Esta investigación ha demostrado que la aplicación móvil de mensajería WhatsApp es un recurso válido para ser implementado en el aula de lenguas extranjeras como espacio virtual de aprendizaje social en el que desarrollar distintas y variadas tipologías de actividades didácticas; entre ellas, la interacción en línea, una actividad comunicativa acorde a la naturaleza social de la aplicación y uno de los objetivos de la investigación.

18 Algunos estudiantes buscaron información sobre determinadas figuras políticas a través de sus teléfonos móviles en páginas web italianas y aportaron algunos en la lengua meta al resto de los compañeros datos (fechas, períodos históricos...).

En efecto, los artefactos producidos por los estudiantes no solo se limitaban a la realización de la microactividad propuesta, sino que contienen secuencias conversacionales en la lengua meta de carácter espontáneo, muy cercanas a las interacciones que llevan a cabo en su propia lengua a través de la aplicación de mensajería. Ello demuestra la importancia de crear y mantener un ambiente sereno y distendido con el fin de promover la participación de todos los aprendientes de la comunidad de aprendizaje. A tal fin, creemos que es fundamental que el docente se abstenga de realizar correcciones de tipo formal, tal y como se decidió para este estudio para evitar que estudiantes con menor grado de competencia comunicativa se inhibieran de participar.

Por otra parte, se ha cumplido el principal objetivo de esta investigación: el WhatsApp es un recurso eficaz para fomentar la práctica y la reflexión intercultural en el aula de lenguas extranjeras fuera de los límites espaciales y temporales del aula. A través de la aplicación móvil se han propuesto microactividades acordes con los conocimientos previos de los estudiantes y discutidos en la clase presencial. Las funcionalidades de la aplicación han favorecido el intercambio de material audiovisual de fácil acceso y los contenidos propuestos estimulaban el desarrollo de la C.C.I. En este sentido, suscribimos la premisa de Catalano y Muñoz Barriga al afirmar que:

When teacher education and mobile technologies are seen from a critical and intercultural pedagogical approach, they imply the development of consciousness towards otherness through digital environments, based on the reading and understanding of experiences and subjectivities (2021: 79).

Por otra parte, este estudio corrobora que WhatsApp es una aplicación *Social Media* que, utilizada en el ámbito educativo, potencia y refuerza aspectos fundamentales para los aprendientes, como el sentimiento de pertenencia al grupo, la motivación, la implicación y el interés hacia la materia objeto de estudio. Para los docentes, WhatsApp facilita el aprendizaje colaborativo y la enseñanza socioconstructivista y refuerza la relación con los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AA. VV. (2008a): "Competencia intercultural". *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/compintercult.htm
- AA. VV. (2008b): "Comunicación intercultural". *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/comintercult.htm
- Aburezeq, I. M. e Ishtaiwa, F. F. (2013): "The impact of WhatsApp on interaction in an Arabic language teaching course", *International Journal of Arts & Sciences*, 6(3), 165–180. <https://universitypublications.net/ijas/0603/pdf/F3N281.pdf>
- Ahmed, S. S. (2019): "WhatsApp and learn English: A study of the effectiveness of WhatsApp in developing reading and writing skills in English", *ELS Journal on Interdisciplinary*

- Studies in Humanities*, 2(2), 148-156. DOI: <https://doi.org/10.34050/els-jish.v2i2.6419>
- Al Arif, T. Z. (2019): "The use of social media for English language learning: An exploratory study of EFL university students", *Metathesis: Journal of English Language Literature and Teaching*, 3(2), 224-233. DOI: <https://doi.org/10.31002/metathesis.v3i2.1921>
- Alonso Belmonte, I. y Fernández Agüero, M. (2003): "Enseñar la competencia intercultural", en L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (eds.) (2003) *Enseñar hoy una lengua extranjera*, Barcelona, Octaedro: 184-225. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2020/12/30809-Ensenar-hoy-una-lengua-extranjera.pdf#page=200>
- Amin, B., Rafiq, R. y Mehmood, N. (2020): "The impact of social media in English language learning", *Journal of Critical Reviews*, 7(10), 3126-3135. DOI: <https://doi.org/10.31838/jcr.07.10.507>
- Andújar Vaca, A. (2016): "Benefits of mobile instant messaging to develop ESL writing", *System*, Vol. 62, 63-76. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.07.004>
- Andújar Vaca, A. y Cruz Martínez, M. S. (2017): "Mensajería instantánea móvil: Whatsapp y su potencial para desarrollar las destrezas orales", *Comunicar: Revista Científica Iberoamericana de Comunicación y Educación*, 50, 1, 43-52. DOI: <https://doi.org/10.3916/C50-2017-04>
- Andujar Vaca, A. y Salaberri Ramiro, M. S. (2021): "Exploring chat-based communication in the EFL class: computer and mobile environments", *Computer assisted language learning*, 34(4), 434-461. DOI: <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1614632>
- Ariantini, K. P., Suwastini, N. K. A., Adnyani, N. L. P. S., Dantes, G. R. Y Jayantini, I. G. A. S. R. (2021): "Integrating social media into English language learning: How and to what benefits according to recent studies", *NOBEL: Journal of Literature and Language Teaching*, 12(1), 91-111. DOI: <https://doi.org/10.15642/NOBEL.2021.12.1.91-111>
- Balboni, P. (2015): "La comunicazione interculturale e l'approccio comunicativo: dall'idea allo strumento", *EDUCAZIONE LINGUISTICA LANGUAGE EDUCATION*, 4(1), 1-20. DOI: <http://doi.org/10.14277/2280-6792/121p>
- Barros García, B. y Kharnásova, G. M. (2012): "La interculturalidad como macrocompetencia en la enseñanza de lenguas extranjeras: revisión bibliográfica y conceptual", *Porta Linguarum*, 18, 115-31. https://www.ugr.es/~portal/in/articulos/PL_numero18/6%20%20Benami%20Barros.pdf
- Bataineh, R., Khalaf, K. B. y Baniabdelrahman, A. (2018): "The effect of e-mail and WhatsApp on Jordanian EFL learners' paraphrasing and summarizing skills", *International Journal of Education and Development using ICT*, 14(3), 131-148. <https://www.proquest.com/docview/2167266773?pq-origsite=gscholar&fromopenview=true&sourcetype=Scholarly%20Journals>
- Byram, M., Gribkova, B. y Starkey, H. (2002): "Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers", Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe. https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1562524/1/Starkey_InterculturalDimensionByram.pdf

- Catalano, T. y Muñoz Barriga, A. (2021): "Shaping the teaching and learning of intercultural communication through virtual mobility". *Intercultural Communication Education*, 4 (1), 75-89. DOI: <https://doi.org/10.29140/ice.v4n1.443>
- Consejo de Europa (2002): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*, Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Instituto Cervantes, Anaya. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/
- 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.
- De Haro, J. J. (2010): "Redes sociales en educación", en C. Naval Durán y C. Sádaba Chalezquer (coord.) (2010), *Educación para la comunicación y la cooperación social*, 27: 203-216. http://eduredes.antonio Garrido.es/uploads/6/3/1/1/6311693/redes_sociales_educacion.pdf
- Dervin, F. (2011): "A plea for change in research on intercultural discourses: A 'liquid' approach to the study of the acculturation of Chinese students", *Journal of multicultural discourses*, 6(1), 37-52. <https://doi.org/10.1080/17447143.2010.532218>
- FundéuRAE (22/04/2019): "Glocal" <https://www.fundeu.es/recomendacion/glocal-termino-valido/#:~:text=De%20acuerdo%20con%20el%20diccionario,re%C3%BAne%20caracter%C3%ADsticas%20de%20ambas%20realidades>. (Consultado en enero de 2024).
- García Gómez, A. (2020): "Intercultural and interpersonal communication failures: analyzing hostile interactions among British and Spanish university students on WhatsApp", *Intercultural Pragmatics*, 17(1), 27-51. <https://doi.org/10.1515/ip-2020-0002>
- Giordano Paredes, M.A. y Moreno Celeghin, M. G. (2023): "Aprendizaje informal y horizontal de lenguas a través de redes sociales: análisis de un caso de interlingüística", en E. Castro León (coord.) (2023) *Interrelaciones entre la imagen, el texto y las tecnologías digitales. Nuevas perspectivas en la enseñanza de las Ciencias Sociales*, Madrid, Dykinson: 724-741.
- Hamadeh, W.; Bahaous, R; Diab, R y Nabhani, M. (2020): "Second Language Acquisition Through Social Media", *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, 21(2), 132-149. <https://callej.org/index.php/journal/article/view/301/232>
- Jamshidian, F. y Salehi, H. (2020): "Innovative Social Media for Foreign Language Learning: A Review of Social Media Types and Their Effects", *Journal of Critical Studies in Language and Literature*, 1(1), 22-34. DOI: <https://doi.org/10.46809/jcsll.v1i1.3>
- Kaid M. A, J. y Rashad Ali Bin-Hady, W. (2019): "A study of EFL students' attitudes, motivation and anxiety towards WhatsApp as a language learning tool", *Arab World English Journal (AWEJ) Special Issue on CALL*, (5), 289-298. DOI: <https://dx.doi.org/10.24093/awej/call5.19>
- Kartal, G. (2019): "What's up with WhatsApp? A critical analysis of mobile instant messaging research in language learning", *International Journal of Contemporary Educational Research*, 6(2), 352-365. DOI: <https://doi.org/10.33200/ijcer.599138>

- Keogh, C. (2017): "Using WhatsApp to create a space of language and content for students of international relations", *Latin American Journal of Content & Language Integrated Learning*, 10(1), 75–104. DOI: <https://doi.org/10.5294/lacil.v10i1.7543>
- Keogh, C. y Robles, H. (2018): "WhatsApp as a site for meaningful dialogue", *International Association for Development of the Information Society*, 158–162. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED590368.pdf>
- Minalla, A. A. (2018): "The effect of WhatsApp chat group in enhancing EFL learners' verbal interaction outside classroom contexts", *English Language Teaching*, 11(3), 1-7. <https://doi.org/10.5539/elt.v11n3p1>
- Mitchell, A. y Benyon, R. (2018): "Teaching tip: Adding intercultural communication to an IS curriculum", *Journal of Information Systems Education*, 29 (1), 1. <https://jise.org/Volume29/n1/JISEv29n1p1.pdf>
- Moreno Celeghin, M. G. (2018): *Lo sfruttamento didattico dell'app" WhatsApp" come community per lo sviluppo di competenze dell'italiano come LS a livello sperimentale nell'ambito del Mobile Assisted Language Learning (MALL) attraverso l'utilizzo di strategie di microlearning* (Tesis doctoral no publicada).
- Moreno Celeghin, M. G. (2022): "Nuevos roles docentes en la implementación de las RRSS durante el proceso de enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras", en S. Bartolotta y M. Tormo-Ortiz (eds.) (2022) *Social Network, Interlingüística y Enseñanza de Lenguas*, Madrid, Editorial UNED: 219-235.
- Moreno-Celeghin, M. G. y Vilhelm-Ríos, M. (2023): "WhatsApp, a Mobile Application for Social Learning of the Italian Language through Micro-Tasks", en M. Arrosagaray Auzqui, B. Sedano Cuevas y M. Sanz Gil (eds) (2024) *Positive impacts of MALL (Mobile Assisted Language Learning)*, Granada, Interlingua Collection of Comares Publishing House: 109-121.
- Nugent, K. y Catalano, T. (2015): "Critical cultural awareness in the foreign language classroom", *NECTFL Review*, 75, 15–30. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1256545.pdf>
- Pikhart, M. y Botezat, O. (2021): "The Impact of the Use of Social Media on Second Language Acquisition", *Procedia Computer Science* 192, 1621-1628. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.procs.2021.08.166>
- Reinhardt, J. (2019): "Social media in second and foreign language teaching and learning: Blogs, wikis, and social networking", *Language Teaching*, 52(1), 1-39. DOI: <https://doi.org/10.1017/S0261444818000356>
- Rodrigo Alsina, M. (1999): *La comunicación intercultural* (Vol. 22), Anthropos Editorial.
- Sampietro, A. (2017): "Emoticonos y cortesía en los mensajes de WhatsApp en España", *Español en la red Lingüística iberoamericana*, vol. 68, 279-301. <https://www.torrossa.com/en/resources/an/4447421>
- Tulgar, A. T. (2019): "WhatsApp as a tool for sustainable glocal linguistic, social and cultural interaction", *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 17-28. DOI: <https://doi.org/10.17718/tojde.598198>
- Veytia Bucheli, M. G.; Gómez Galán, J. y Vergara, D. (2020): "Presence of new forms of intercultural communication in higher education: Emojis and social interactions

- through Whatsapp among graduate students”, *Education Sciences*, 10 (11), 295.
DOI: <https://doi.org/10.3390/educsci10110295>
- Vigil García, P. A.; Acosta Padrón, R.; Andarcio Betancourt, E. E.; Dumpierrés Otero, E. y Licor Castillo, O. (2020): “Mobile learning: el uso de Whatsapp en el aprendizaje del inglés”, *Revista Conrado*, 16 (77), 201-208. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1587>
- Vogiatzis, D., Charitonos, K., Giaxoglou, K. y Lewis, T. (2022): “Can WhatsApp facilitate interaction? A case study of adult language learning”, en B. Rienties, R. Hampel, E. Scanlon y D. Whitelock (eds) (2022) *Open World Learning*, Nueva York, Routledge: 44-62. <https://oro.open.ac.uk/81810/1/81810VOR.pdf#page=64>
- Vygotsky, L. S. y Cole, M. (1978): *Mind in society: Development of higher psychological processes*, Harvard, Harvard University Press.
- Wahyuni, S. y Febianti, K. (2019): “The use of WhatsApp group discussion to improve students’ writing achievement”, *Indonesian Educational Administration and Leadership Journal*, 1(1), 45-51.
- We are social (enero 2024): *Digital 2024: Global overview report*. <https://datareportal.com/reports/digital-2024-global-overview-report> (Consultado en febrero de 2024).

TELEGRAM COMO ENTORNO MEDIADOR EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA DE UNA LENGUA EXTRANJERA¹

TELEGRAM AS A MEDIATING ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF LEARNING AND TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

AURORA CENTELLAS RODRIGO

UDIMA

Resumen

Hay una apertura al aprendizaje permanente y ubicuo que revierte en el aprendizaje autónomo e informal del estudiante que comparte contenido, que colabora, que comunica y que aprende, llevando a los docentes a diseñar y organizar escenarios de aprendizaje significativo en contextos múltiples y socializados, más allá del aula, con el objetivo de hacer partícipe al alumno.

Palabras clave: Aprendizaje compartido, aprendizaje ubicuo, aprendizaje significativo.

Abstract

There is an openness to lifelong and ubiquitous learning that reverts to the autonomous and informal learning of students who share content, collaborate, communicate and learn, leading teachers to design and organize meaningful learning scenarios in multiple and socialized contexts, beyond the classroom, with the aim of involving the student.

Keywords: Shared learning, ubiquitous learning, meaningful learning.

1. INTRODUCCIÓN

El contexto tecnológico educativo de la enseñanza de las lenguas, en este caso para la enseñanza del español como lengua extranjera, lleva, por un lado, a investigar nuevos escenarios para el aprendizaje, para la comunicación, para la adquisición de conocimiento y, por otro, a atender necesidades que afectan a las actividades profesionales y educativas, a la manera de aprender y enseñar, a las infraestructuras y a los medios que se utilizan para a ello. El reto es doble ya que atiende a la formación integral de los estudiantes, en dicho contexto tecnológico, con el compromiso de dotarles de las habilidades y

1 Correo-e: aurora.centellas@udima.es. Recibido: 30-04-2024. Aceptado: 04-10-2024.

capacidades necesarias para enfrentarse al nuevo entorno para el aprendizaje y a cómo afecta el impacto de las TIC al proceso de aprendizaje-enseñanza, con la responsabilidad de proponer cambios sobre cómo incluirlas, en dichos procesos, para, así, favorecer la educación y revisar qué camino es el mejor para facilitar la integración del docente.

La transformación digital en la que estamos inmersos requiere de un proceso de desaprendizaje para volver a aprender, ya que la nueva forma de acceder al conocimiento, desde el aprendizaje informal, se constituye como un hecho social que se apoya en las interacciones de sus participantes (García, 2010) y como proceso personal social en donde las experiencias se transforman en conocimiento (Fainholc, 2013), y esto implica rediseñar la enseñanza, redefinir el concepto de aprendizaje y reflexionar sobre dicho proceso de transformación, como sujetos activos capaces de entender y generar cambio significativo. Esta investigación busca abordar la realidad actual del ámbito educativo que demanda la necesidad de un estudio en torno a las nuevas formas de aprender para poder responder al desafío tecnológico y se centra, concretamente, en definir las posibilidades de una red social como Telegram para el aprendizaje de una lengua extranjera.

Se diseña, por tanto, un curso de español como lengua extranjera, nivel A1.1, en un entorno de aprendizaje interactivo que resuelva eficazmente las posibilidades educativas que ofrece la tecnología desde una metodología colaborativa, integradora y social y se propone desde el marco de Telegram (como herramienta para el aprendizaje de lenguas) elaborar una estrategia holística de apropiación del entorno para mediar el proceso de aprendizaje. Dicha propuesta de investigación llevó a explorar vías de actuación que favorecieran la educación disruptiva en la enseñanza de lenguas, todas ellas encaminadas a trasladar el aprendizaje invisible, informal y cotidiano a un aprendizaje formal, académico o como dice Boström (2002), a informalizar el aprendizaje formal, al entender que los medios de información y comunicación propician el espacio y el contexto para dicho aprendizaje. A continuación, se muestra, en la figura 1, *Ámbitos de investigación*, los distintos ámbitos a los que se circunscribe esta propuesta para tener una visión global de sus influencias y dónde se sitúa en este contexto la investigación.

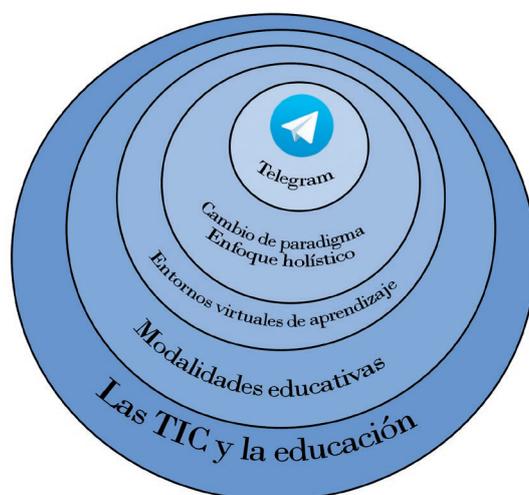


Figura 1. Ámbitos de investigación, Centellas et al. (2023: 37)

Hay una realidad educativa conectada a las TIC que parte de un contexto social revolucionado por la irrupción de la tecnología. La creciente digitalización en todos los ámbitos sociales demanda una transformación de la educación y, al mismo tiempo, propicia una reformulación de los procesos de aprendizaje-enseñanza (figura 1, anillo 1. *Las TIC y la educación*). En las últimas décadas, la tecnología ha propiciado nuevas modalidades de aprendizaje basadas en *Internet* que demandan investigaciones sobre su impacto en la educación y requieren investigar sobre los indicadores de calidad (figura 1, anillo 2. *Modalidades educativas*). Por otra parte, los entornos de aprendizaje buscan establecer comunicación académica y pedagógica entre los usuarios, promoviendo nuevos roles entre los actores del proceso (figura 1, anillo 3. *Entornos virtuales de aprendizaje*), además, el cambio de paradigma generado lleva a definir una estrategia educativa fundamentada a partir de las prácticas innovadoras de los docentes, que son la clave para la transformación del paradigma educativo (figura 1, anillo 4. *Cambio de paradigma. Enfoque holístico*). Finalmente, la propuesta de investigación desde Telegram (figura 1, anillo 5. *Telegram como entorno mediador en el proceso de aprendizaje y enseñanza*), recoge el contexto donde confluyen todos los anillos que definen esta propuesta y que van a garantizar el proceso (Centellas et al. 2023:37). El rol del entorno es, por tanto, mediar el proceso de aprendizaje-enseñanza.

Somos protagonistas de una realidad en la que las nuevas modalidades educativas (*e-learning*, *b-learnig*, *m-learning* y *u-leraning*) demandan investigar sobre cómo afectan al proceso aprendizaje-enseñanza y cómo se abordará, desde las mismas, una formación de calidad. Por otro lado, la educación superior, consciente de todo ello, acepta el reto del cambio metodológico, implantando un modelo de formación para el estudiante de segundas lenguas que favorezca la comunicación, la interacción, la personalización del aprendizaje, así como la capacidad para desarrollar pensamiento crítico, divergente y creativo de forma autónoma, con la responsabilidad de garantizar el proceso y asegurar la calidad de la enseñanza. Como mantiene Cabero (2006) “los procesos de enseñanza- aprendizaje son sistémicos y todas las variables deben adaptarse a las características de los estudiantes y de la acción formativa” (Cabero, 2006: 5). Los nuevos modelos pedagógicos, en continuo diálogo con las TIC, intentan aprovechar todo su potencial comunicativo, informacional, colaborativo, interactivo, creativo e innovador en el marco de una nueva cultura de aprendizaje (Adell y Castañeda, 2012:15), de ahí que la utilización de las TIC en la Educación Superior favorezca la investigación y sea abordada desde diferentes frentes aunque con un mismo objetivo, mejorar el proceso de aprendizaje-enseñanza. El impacto de las TIC en la educación ha llevado a numerosos autores (Cabero, 2012; García 2010; Prado Aragonés, 2002; Salinas, 2007; Sales, González y Peirats, 2002; Schalk, 2010) a investigar sobre cómo incluirlas en los procesos de aprendizaje-enseñanza para favorecer la educación, qué camino es el mejor para facilitar su integración y qué funciones y limitaciones conllevan. Finalmente, hay otro aspecto que camina en paralelo a toda intervención de las TIC en la educación y que cierra la visión global de esta investigación, se trata de las competencias tecnológicas que afectan a docentes y discentes y que deben estar

orientadas a la realidad de cambio. El futuro de la educación se enfrenta a los retos emergentes que conlleva el reajuste de las prácticas reales a versiones virtuales y que obliga a establecer cambios en las estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación.

2. PROPUESTA DE APRENDIZAJE EN UN ENTORNO VIRTUAL

Se propone el análisis, diseño e implementación de un curso de español A1.1, titulado, *Habla y aprende español 5'al día*, en un entorno de aprendizaje *m-learning*, concretamente, en la plataforma Telegram, con el objetivo de explorar las posibilidades de los nuevos espacios de aprendizaje para la formación y el conocimiento de lenguas e indagar sobre si son capaces de generar un cambio metodológico y cómo afecta al proceso. Y los objetivos didácticos asociados a dicho objetivo principal van a responder al discurso que se establece entre la pedagogía y la tecnología a la hora de diseñar el curso de español: 1) evidenciar las posibilidades del entorno como herramienta para potenciar el desarrollo de las competencias lingüísticas, comunicativas y culturales; 2) observar el potencial de Telegram para generar cambio de paradigma desde la contextualización y la comunicación; 3) considerar si el nuevo discurso educativo personaliza la experiencia de aprendizaje y constituye un entorno personal de aprendizaje que promueve el autoaprendizaje; 4) valorar si el entorno utilizado genera usuarios más activos, en contextos significativos, y les prepara para la autorreflexión sobre la lengua y 5) evaluar la efectividad didáctica en un entorno de aprendizaje interactivo.

2.1. Herramienta de aprendizaje (Telegram)

Se elige Telegram como herramienta para el aprendizaje del español como lengua extranjera, por las posibilidades que ofrece el canal al poder integrar contenido didáctico en diferentes formatos (imagen, audio, vídeo, archivos, textos, enlaces, etc.) y, además, se piensa en este entorno porque va a permitir a los estudiantes involucrarse y negociar significado mediante distintas formas de interacción social (Comas-Quinn, De los Arcos Mardomingo, 2012). El hecho de que la aplicación permita la creación de grupos de trabajo va a favorecer la interacción en el entorno social dando lugar a una verdadera red comunitaria:

El aprendizaje se convierte en un proceso social y dinámico en el que el papel activo del usuario forma parte de las comunidades en las que prevalece el aprendizaje compartido, (Bartolotta, Giordano y Moreno, 2018: 71).

Además de los recursos didácticos que pueden integrarse y que van a favorecer y enriquecer al curso, Telegram es una herramienta de comunicación asíncrona donde los estudiantes pueden hacer preguntas al docente sobre el contenido del curso, resolver dudas, comunicarse entre ellos y hacer aportaciones construyendo conocimiento de forma colaborativa y cooperativa. Por otro lado, el hecho de que la herramienta permita una comunicación sincrónica va a permitir a los alumnos y docentes comunicarse en tiempo real. Con las posibilidades que Telegram brinda, se aspira al conocimiento

individual a través de un aprendizaje de carácter autónomo y colaborativo (Cedeño, 2019) y se rompen las barreras de espacio y tiempo.

2.2. Estructura del curso de español A1.1

La integración del curso de español A1.1 en Telegram supone establecer un pulso entre la tecnología y la pedagogía por lo que su efectividad va a depender de la temporalización del curso, de la gestión del mismo y de los grupos de intervención. El nivel de progresión que se asume es el establecido por el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (en adelante, MCERL), base principal desde donde se han diseñado las competencias lingüísticas, pragmáticas y socioculturales e interculturales. En este sentido, seguir las orientaciones del MCERL hace que se considere al alumno como un miembro de una sociedad en la que movilizándolo sus competencias puede llevar a cabo actividades y tareas lingüísticas y no lingüísticas, y además, define el progreso en el aprendizaje, describiendo lo que alumno va a saber hacer con la lengua. Los descriptores que se establecen son los correspondientes al nivel indicado anteriormente (nivel A1.1).

El curso de español se divide en cinco bloques temáticos y cada uno de estos bloques contiene cuatro unidades relacionadas con la temática de dicho bloque, tal y como se puede observar en la tabla 1 (solo se presenta desarrollado un bloque temático con sus correspondientes unidades).

BLOQUE 1	BLOQUE 2	BLOQUE 3	BLOQUE 4	BLOQUE 5
En contacto con el español	Contactos. Gente que conocemos	El entorno. Ciudades y barrios	Actividad social	Hábitos para tiempo libre
Unidad 1. Saludar y presentarse.	Unidad 1	Unidad 1	Unidad 1	Unidad 1
Unidad 2. Preguntar y decir el lugar de origen.	Unidad 2	Unidad 2	Unidad 2	Unidad 2
Unidad 3. Hablar de lenguas.	Unidad 3	Unidad 3	Unidad 3	Unidad 3
Unidad 4. Preguntar y decir para qué se estudia español.	Unidad 4	Unidad 4	Unidad 4	Unidad 4

Tabla 1 Bloques temáticos y unidades

Cada una de las unidades temáticas se compone de cuatro fases: 1) de presentación; 2) de observación; 3) de ejercitación y desarrollo competencial y 4) de comprobación, dependiendo de la fase se incorporan uno o varios recursos en diverso formato (vídeo, texto, imagen, url). El formato vídeo, por ejemplo, es utilizado para la introducción de contenido formal. En la tabla 2 se recoge un modelo de bloque temático.

BLOQUE 1. EN CONTACTO CON EL ESPAÑOL

FASES DE CADA UNIDAD	Unidad 1. Saludar y presentarse.	Unidad 2. Preguntar y decir el lugar de origen.	Unidad 3. Hablar sobre las lenguas.	Unidad 4. Preguntar y decir para qué se estudia español.
1. Fase de presentación	Recurso (vídeo, imagen, texto)			
2. Fase de observación	Actividad de comprensión (vídeo, imagen, url, audio)			
3. Fase de ejercitación y desarrollo competencial.	Material y actividad complementaria (vídeo imagen, url, texto)	Material y actividad complementaria (vídeo imagen, url, texto)	Material y actividad complementaria (vídeo imagen, url, texto)	Material y actividad complementaria (vídeo imagen, url, texto)
4. Fase de comprobación	Actividad final (url, texto, otros formatos)			

Tabla 2 Modelo de bloque temático con recursos didácticos

Por último, en la tabla 3, se muestra la tipología de actividades que se plantean en la fase de ejercitación y desarrollo competencial. El estudiante encontrará una amplia gama de actividades que le ayudarán a desarrollar las habilidades lingüísticas necesarias para hablar en la lengua que aprende a partir de las fases previas (fase de presentación y observación) a la fase de ejercitación y desarrollo competencial.

FASE DE EJERCITACIÓN Y DESARROLLO COMPETENCIAL

ACTIVIDADES	RECURSOS	PROCESO SECUENCIAL	ESTRATEGIAS	COMPETENCIAS
ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN Y EXPRESIÓN EN UN CONTEXTO REAL DE COTIDIANEIDAD	Recurso (vídeo, imagen, texto, podcast)	Producción de textos orales y escritos a partir de la fase 1 y 2 en un contexto real cotidiano.	Uso del lenguaje verbal y no verbal. Estrategias de expresión y comprensión. Estrategias de mediación oral y escrita.	Competencia lingüística-sociolingüística y pragmática (saber hacer-saber aprender) Competencia existencial (saber ser-saber aprender)

ACTIVIDADES INTERACTIVAS	Recurso (chat, foros, streaming)	Producción de textos orales y escritos desde lo experiencial.	Uso del lenguaje verbal y no verbal. Estrategias de mediación oral	Competencia lingüística-sociolingüística y pragmática (saber hacer-saber aprender) Competencia existencial (saber ser-saber aprender)
ACTIVIDADES DE REFLEXIÓN	Recurso (IA -chat GPT-, técnicas performativas)	Producción de textos orales y escritos a partir de la fase 1 y 2. Comprobación de lo aprendido desde la reflexión. Auto-evaluación.	Uso del lenguaje verbal y no verbal. Estrategias de expresión y comprensión Estrategias de mediación oral y escrita.	Competencia lingüística-sociolingüística y pragmática (saber hacer-saber aprender) Competencia existencial (saber ser-saber aprender)
ACTIVIDADES CULTURALES	Recurso (infografía, url, vídeo)	Producción de textos orales y escritos desde lo experiencial.	Uso del lenguaje verbal y no verbal. Estrategias de expresión y comprensión Estrategias de mediación oral y escrita.	Competencia lingüística-sociolingüística y pragmática (saber hacer-saber aprender) Competencia existencial (saber ser-saber aprender)

Tabla 3 Modelo fase de ejercitación y desarrollo competencial. Actividades

Una vez descrita la plataforma, donde se va a implantar el curso de español, y la estructura de curso, se explican las fases de diseño pedagógico y diseño tecnológico que se tuvieron en cuenta en esta propuesta de aprendizaje de un curso de español en una red social.

2.3. Fase de diseño pedagógico y tecnológico

Para el diseño pedagógico, se tuvieron en cuenta los componentes del curso de español atendiendo a las siguientes variables críticas: contenido, *e-actividades*, estrategias didácticas y modelos de evaluación (Cabero, 2006), que en el contexto virtual, en el que va a tener lugar el proceso didáctico van a estar mediadas por herramientas TIC. Dichas herramientas se agrupan en función del lugar que ocupen en el triángulo didáctico (Coll, Mauri y Onrubia, 2008, Bossolasco, 2016). Es decir, las TIC mediaran entre el alumno y el contenido (búsqueda en internet), entre el profesor y el contenido (presentaciones, vídeos...), entre profesor y alumnos (mediante foros,

chat...), etc. En cuanto al diseño tecnológico se centra la atención en variables críticas, tal y como propone Cabero (2006), es decir, las herramientas de comunicación y aspectos organizativos que también van a estar mediadas por herramientas tecnológicas. A continuación, la figura 2 muestra el discurso dialógico que se establece entre la fase de diseño pedagógico y tecnológico.



Figura 2 Discurso dialógico entre la fase de diseño pedagógico y tecnológico

Aunque el diseño pedagógico y tecnológico caminan juntos en el contexto virtual, sirven únicamente como referente al proceso formativo, ya que están sujetos, como sugiere Bossolasco (2013: 76) a “las interpretaciones, negociaciones, significados, niveles de motivación o roles que asuman los participantes del proceso”. Es decir, hubo que esperar al momento de la implementación de la propuesta del curso de español en Telegram para saber si el diseño era adecuado o debía sufrir cambios. Como se observa en la figura 3, se resumen las acciones formativas que se llevaron a cabo, para implantar un curso de español en un entorno *m-learning*, y que se corresponden con los tres aspectos de los que habla Salinas (2004), aspectos pedagógicos, aspectos tecnológicos y aspectos organizativos.

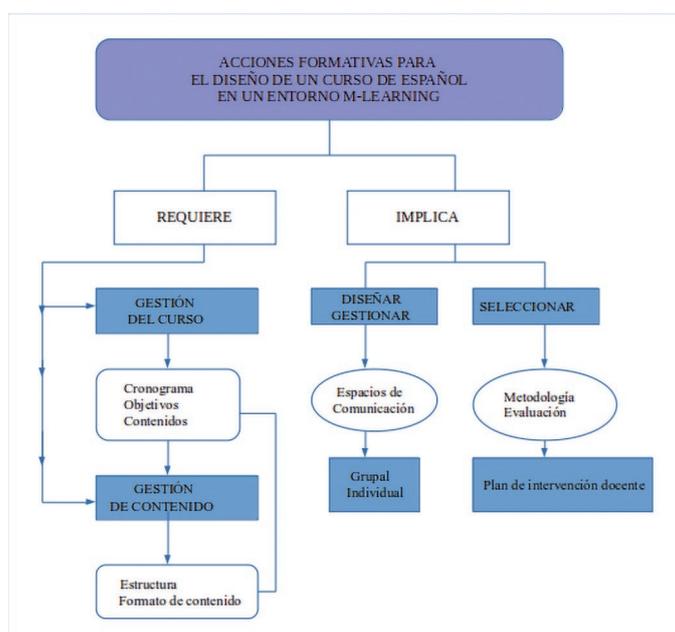


Figura 3 Acciones formativas

Las decisiones tomadas con respecto a las acciones formativas en el entorno de aprendizaje vinieron marcadas por el carácter de la institución a la que se pertenecía (en este caso un centro de Educación Superior a distancia) por el diseño de la enseñanza, por los aspectos relacionados con los espacios de comunicación (individuales y grupales) y con el aprendizaje (motivación, necesidad del aprendizaje, recursos y equipamiento). Además, el diseño del curso supuso programar la intervención docente en el proceso de enseñanza mediante guías, orientaciones y seguimiento grupal e individual.

3. METODOLOGÍA

La metodología que se ha utilizado en esta investigación es combinada o mixta, es decir, de corte cuantitativo-descriptivo y cualitativo-interpretativo. Desde la perspectiva cualitativa se profundiza en aspectos relacionados con el entorno para comprender la realidad abordada, puesto que:

La metodología cualitativa es una poderosa vía para la comprensión e interpretación de los procesos situaciones y interacciones que se llevan a cabo en los entornos virtuales, además, brinda la posibilidad de una aproximación a estos nuevos entornos en su ambiente convencional (Sánchez, 2007:10).

Desde la perspectiva cuantitativa se obtiene una aproximación al escenario educativo donde se ha realizado la implementación, ya que el instrumento utilizado, la encuesta, contribuye a verificar los resultados obtenidos de las herramientas cualitativas. El método mixto ha permitido descubrir las actitudes y aptitudes de los alumnos en el entorno virtual mediante la sistematización de sus experiencias a nivel formal e informal.

A continuación, se muestran, en la figura 4, los ítems que se tienen en cuenta para analizar si el entorno puede mediar el proceso de didáctico, y si además, este se alinea al discurso dialógico establecido entre la tecnología y la pedagogía.

Bloque	Título	Ítems
I	Datos etnográficos Nacionalidad, edad, interés por los idiomas	1, 2 y 3
II	Datos relativos a aspectos tecnológicos Dimensión técnica Variables: herramientas de comunicación. Dimensión física Variables: aspectos organizativos.	4, 5 y 6
III	Datos relativos a aspectos pedagógicos Dimensión pedagógica Variables: contenidos, actividades, estrategias didácticas y modelos de evaluación. Dimensión social Variables: comunidad virtual, el papel del profesor y el papel del alumno.	6, 7, 8, 9 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 y 17
IV	Datos de la experiencia práctica Dimensión social Variables: comunidad virtual, el papel del profesor y el papel del alumno.	18, 19, 20, 21 y 22

Figura 4 Bloques, dimensiones e ítems

4. ANÁLISIS Y RESULTADOS

4.1. Descripción

El curso, *Aprende y habla español 5 minutos al día con UDIMA*, lanzado de forma gratuita por la UDIMA, a través de la plataforma Telegram, tiene una duración de diez semanas, a lo largo de las cuales se va subiendo contenido de lunes a viernes a una hora fijada. El sistema planteado es el de inmersión directa del estudiante extranjero en conversaciones reales. Estas conversaciones se han presentado a través de vídeos y buscan que los estudiantes sean capaces de reconocer y diferenciar patrones para poder comprender y reproducir estos patrones más adelante, en situaciones reales de comunicación.

Para facilitar esta adquisición, se les proporciona información y transcripciones de las conversaciones a través de infografías y documentos PDF. Además, para practicar y permitir la evaluación del progreso, cuentan con podcasts, actividades y cuestionarios autocalificables.

Todos estos recursos se van presentando día a día a través de un cronograma en español y en inglés para facilitar la organización y comprensión a los 577 suscriptores con los que se ha contado en esta ocasión. En este cuarto lanzamiento se han mantenido las mejoras llevadas a cabo previamente como los grupos de conversación interactivos, donde estudiantes del Máster Universitario en Enseñanza del Español como Lengua Extranjera de UDIMA actuaron como profesores y dinamizadores de conversación. En esta ocasión, además de los grupos de conversación, se contó con sesiones en *streaming* los martes y los jueves en las que cada profesor hablaba con los estudiantes conectados en directo. A su vez, se habilitaron los mensajes en el canal para que los estudiantes pudieran consultar dudas sobre los contenidos subidos y/o pudieran negociar significado.

4.2. Datos

A continuación, se incluye el enlace a un documento cuyas tablas recogen los datos numéricos resultantes de este curso: <https://bit.ly/3PvhwJA>

La primera tabla, de doble entrada, está organizada por semanas y días en el lateral y por recursos en la parte superior. Junto a cada tipo de recurso se incluye una columna para registrar el número de visualizaciones del mismo y, en el caso de los cuestionarios, se recoge también el número de veces que se han realizado los tests. Todos estos datos se aportan para cada día y tipo de recurso, por lo que, en el caso de contar con varios recursos de un mismo tipo en un solo día, se aporta la cifra media de visualizaciones y de realización.

En la misma tabla, se puede observar que la aportación diaria de recursos es similar, mientras que los datos sobre visualizaciones y participación muestran una gran acogida al principio y un menor interés hacia el final del curso.

Bajo este primer bloque o tabla principal (véase anexo 3), se refleja por un lado el total de recursos (439), la media total de visualizaciones de los mismos (aproximadamente 191), el porcentaje de visualizaciones (33%) y el porcentaje de realización de los tests (6%). Este último apartado se ha visto incrementado en un punto y medio respecto a la pasada edición. Esto podría deberse al seguimiento que se realiza gracias a la interacción en los grupos de *streaming*.

En la columna situada en el lateral derecho de la tabla principal (véase anexo 4), se registran las puntuaciones obtenidas en los cuestionarios cada día y la media total, que se corresponde con un 8,3 sobre 10.

El cuestionario de satisfacción (véase anexos 5 a 26) refleja un alto grado de satisfacción con el curso por parte de los entrevistados, quienes representan un total de 8 nacionalidades diferentes (con mayor presencia filipina, paquistaní y egipcia). En este caso, los participantes eran principalmente menores de 30 años (71,4%), seguidos de los menores de 40 (14,3%), los que se encuentran entre los 40 y los 50 (7,1%) y los mayores de 50 (7,1%).

Para el 64,3% de los encuestados es la primera vez que estudian a través de su dispositivo móvil y a todos les gusta aprender idiomas. Además, todos ellos reflejan estar satisfechos con el curso, haber podido descargar el contenido y, el 85,7% dicen que no han tenido problema para conectarse al curso.

En cuanto a la utilidad de los diferentes recursos, consideran útiles los contenidos gramaticales (80%), los vídeos (86,6%), las transcripciones (80%), los contenidos de audio (78,5%) y las actividades (93,3%). En general, indican haber adquirido todos los conocimientos trabajados o la mayoría de ellos.

Respecto a la interacción con los grupos (comunidad virtual) el 50% casi todos, han participado mucho o bastante (50%) y califican su experiencia en estos días como muy buena o bastante buena (71,4%). Una cuarta parte de los participantes indica haber hablado con otros compañeros entre bastante y mucho, habiendo podido participar en las clases de conversación (interactivas) el 75% de los encuestados.

Por otro lado, todos muestran interés en seguir aprendiendo español y recomendarían este curso. Los módulos que les han ayudado a aprender español son el canal de Telegram con contenido gramatical y funcional (85,7%), seguido de los grupos de conversación para hablar con otros (50%), el chat del canal (57,1%) y del grupo de *streaming* para hablar en tiempo real con el profesor y otros compañeros (41,9%).

Todos manifiestan su intención de seguir aprendiendo español y recomendarían el curso (100%). En general, valoran positivamente el curso, pero incluyen algunas sugerencias como revisar algunas traducciones, la continuación del curso, la creación de un nivel más bajo, la ampliación de las conversaciones en *streaming* o la realización de las mismas en otros horarios que se ajusten también a las horas diurnas de otros países.

En vista de los resultados obtenidos y teniendo en cuenta que se alcanzaron los 577 suscriptores, se entiende que Telegram es una herramienta a través de la cual es posible llegar a numerosos destinatarios y que los recursos aportados pueden resultar muy útiles según la forma en que se presenten. Por otro lado, las nuevas funcionalidades de la plataforma han permitido una mayor interacción entre la comunidad virtual potenciando la cooperación y el aprendizaje significativo. No obstante, aunque la interacción adquirida en el curso facilita la comunicación y el avance de los estudiantes, aquellos que no han tenido contacto previo con el idioma español, experimentan mayores dificultades. De cara a futuras ediciones parece necesario continuar definiendo el nivel de partida del curso.

5. CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos, en las distintas ediciones de implementación de un curso de español en un entorno virtual de aprendizaje, muestran que la red se convierte en una plataforma virtual ideal para conectar lo educativo con la realidad social del alumno al proponer actividades, generar foros y dar la oportunidad de crear una comunidad interactiva que tenga los mismos objetivos. El nuevo entorno propuesto va a tener un mayor predominio en el proceso didáctico al aplicar estrategias innovadoras que contribuirán al desarrollo autónomo del estudiante la vez que propicia pensamiento crítico y divergente, pero sobre todo porque adquiere un nuevo rol, el de acercar el aprendizaje a lo cotidiano, haciendo que el aprendizaje tenga sentido. También se observó una nueva función didáctica del entorno virtual de aprendizaje, la de organizar los contextos, los ambientes de aprendizaje, en definitiva, la mediación y la distribución de los recursos didácticos para que los alumnos se formen y asimilen mejor los conocimientos y contenidos curriculares y sociales a la vez que se potencia un aprendizaje significativo. El nuevo discurso generado entre la tecnología y la pedagogía aporta nuevos modelos de aprendizaje que tienen que ver con la nueva forma de acceder al conocimiento. La actitud hacia la tecnología se entiende en términos de significado y experiencia (Oliver, 2016).

Los datos revelan que la organización intencional de dicho entorno, el material de apoyo con el que cuenta (infografías, texto, audios, vídeos, etc.), la tipología de actividades, los recursos digitales y los grupos para interactuar con otros estudiantes y con el profesor favorecen un modelo dinámico e interactivo de enseñanza que estimula el aprendizaje y que da lugar a la personalización del mismo.

El aprendizaje no ocurre porque se use la tecnología, sino porque hay una metodología que integra herramientas tecnológicas y actividades, recursos didácticos, estrategias y contextos reales de aprendizaje que lo propician. Entender la integración educativa en entornos virtuales, en este caso en una red social, es entender que hay una necesidad de reconstruir el saber, de reconceptualizar el aprendizaje, y esto supone definir aspectos sustantivos del proceso de aprendizaje-enseñanza para poder establecer un marco sólido, en este caso, para la adquisición de una lengua extranjera.

BIBLIOGRAFÍA

- ADELL, J. Y CASTAÑEDA, L. (2012): "TECNOLOGÍAS EMERGENTES ¿PEDAGOGÍAS EMERGENTES?" EN J. HERNÁNDEZ, M. PENNESI, D. SOBRINO, A. Y VÁZQUEZ GUTIÉRREZ, A. (COORDS.), *Tendencias emergentes en la educación con TIC*. (pp.13-32). Espiral.
- Bartolotta, S., Giordano Paredes, M. A. y Moreno Celeghin, M. G. (2018): "Web 2.0 y aprendizaje cooperativo: una propuesta de la Universidad Nacional de Educación a Distancia para la enseñanza de la lengua italiana". En O. Buzón García (Coord.), *Nuevas pedagogías con tecnologías emergentes* (pp. 7-83). Madrid: Dykinson S.L.
- Bossolasco, M.L. (2013): "El concepto de entornos mediados de enseñanza-aprendizaje. Significados posibles". En A.C. Chiecher, D.S. Donolo, y J.L. Córlica, J. *Entornos virtuales de aprendizaje: nuevas perspectivas de estudio e investigaciones* (pp. 73-94). Editorial Virtual Argentina.
- Boström, A.K. (2002): "Informal learning in a formal context: Problematizing the concept of social capital in a contemporary Swedish context". *International Journal of Lifelong Education*, 21(6), 510-524. <https://doi.org/10.1080/0260137022000016730>.
- Cabero J. (2006): "Bases pedagógicas del e-learning". *Revista de Universidad y Sociedad de Conocimiento*, 3(1), 1-10.
- Cabero, J. (2012): "Las redes sociales en el entramado educativo". En E. Navas (Coord.), *Web 2.0. Innovación, e investigación educativa*, (pp. 11-29). Universidad Metropolitana.
- Cedeño, E. (2019): "Entornos virtuales de aprendizaje y su rol innovador en el proceso de enseñanza". *Rehuso*, 4(1),119-127. Recuperado de: <https://revistas.utm.edu.ec/index.php/Rehuso/article/view/1888>
- Centellas Rodrigo, A., Cazorla Vivas, C. y Bazo Martínez, P. (2023): *Telegram como escenario de aprendizaje disruptivo para la enseñanza del español como lengua extranjera: propuesta de aprendizaje invisible que conecta lo académico con lo cotidiano (dissertation)*. Universidad Complutense de Madrid.
- Coll, C., Mauri, T. y Onrubia, J. (2008): "La utilización de las tecnologías de la información y la comunicación en la educación: Del diseño tecno-pedagógico a las prácticas de uso". En C. Coll, C. Monereo i Font. *Psicología de la Educación Virtual*, (pp.74-103). Edic. Morata.
- Comas-Quinn, A.; de los Arcos, B. & Mardomingo, R. (2012): "Virtual Learning Environments VLEs) for distance language learning: shifting tutor roles in a contested space for interaction". *Computer Assisted Language Learning*, 25(2), 129-143. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.636055>.
- Fainholc, B. (2013): "Las redes virtuales y sus desafíos a la educación". En C. Fonseca (Coord.) *Los entornos personales de aprendizaje. Visiones y retos para la formación*, (pp. 241-265). Universidad Metropolitana.
- García, M. (2010): "Los valores sociales dentro de las redes virtuales de aprendizaje". *Comunicación y pedagogía: Nuevas tecnologías y recursos didácticos*, 242, 24-28.
- Oliver, M. (2016): "What is technology". In N. Rushby & D. Surry (Eds.), *Wiley Handbook of Learning*, (pp. 35-57). Wiley Handbooks in Education.

- Prado Aragonés, J. (2002): *La utilización de internet en idiomas. Educar en Red. Internet como recurso para la educación*. Ediciones Aljibe.
- Sales, C.; González, D. y Peirats, J. (2002): “Las TIC y la metodología de enseñanza: Dos elementos de un modelo didáctico”. En D. Englebert, N. Mazzu. (Coord.). *Comunicación presentada en el I Congreso online del Observatorio para la CiberSociedad*, (pp.1-9). Universidad de Valencia.
- Salinas, J. (2004): “Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria”. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento*. 1(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v1i1.228>.
- Salinas, J. (2007): *El papel de las TIC en el sistema educativo*. Universitat de les Illes Balears.
- Schalk, A.E. (2010). El impacto de las TIC en educación. *Relatoría de la Conferencia Internacional de Brasilia*, (pp.26-29). UNESCO Santiago/ OREALC.

ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DE LA GRAMÁTICA FRANCESA A TRAVÉS DE LAS REDES SOCIALES: *INSTAGRAM* COMO HERRAMIENTA INNOVADORA EN LAS AULAS DE SECUNDARIA¹

TEACHING-LEARNING FRENCH GRAMMAR THROUGH SOCIAL MEDIA: INSTAGRAM AS AN INNOVATIVE TOOL IN SECONDARY SCHOOL CLASSROOMS

GEMA GUEVARA RINCÓN

Universidad de Murcia, España

Resumen

Escogiendo el primer curso de la Educación Secundaria Obligatoria como grupo de referencia, concretamente en la asignatura francés como lengua extranjera, vemos conveniente la introducción de estos instrumentos como parte complementaria al trabajo realizado en el aula. El objetivo es que los alumnos aprendan la gramática básica a través de textos cortos, ya que los caracteres que la aplicación Instagram nos ofrece son limitados.

Palabras clave: Instagram, Innovación, Redes Sociales, Aprendizaje-enseñanza, Francés lengua extranjera.

Abstract

By choosing the first year of compulsory secondary education as a reference group, specifically in the French subject as a foreign language, we see fit the introduction of these instruments as a complementary part to the work done in the classroom. The aim is for students to learn basic grammar through short texts, since the characters that the Instagram app offers us are limited.

Keywords: Instagram, Innovation, Social Networks, Learning-teaching, French foreign language.

1. INTRODUCCIÓN

La llegada de una pandemia en 2020 a España, al igual que en otros países, supuso que los docentes tuvieran que modificar sus metodologías para llegar a los alumnos de una manera más eficaz. Esto supuso “una migración de la educación a

1 Correo-e: gema.guevara@um.es. Recibido: 04-04-2024. Aceptado: 03-10-2024.

contextos digitales y a aulas virtuales, a través del uso de plataformas como Teams, Google Meet, Blackboard, Zoom, etc.” (Cruz-González, 2024: 199).

Este trabajo nace de la necesidad del docente de evolucionar al mismo tiempo que lo hacen sus alumnos. Además, “el uso de las nuevas tecnologías, más conocidas como TICs, en las aulas de secundaria, puede ser una alternativa atractiva para los alumnos frente a metodologías más tradicionales” (Guevara, 2023: 580). Las generaciones actuales están inmersas en las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC en adelante), de hecho, se caracterizan por consumir todo en formatos digitales. Como dice Hernández et al. (2024: 2122), “la generación de estudiantes de hoy en día sin lugar a dudas utiliza el internet para aprender, distraerse, comunicarse, guardar archivos, y el comportamiento de las personas en general, ha sido poco a poco condicionado por esta tecnología”.

De hecho, tras ver los datos estadísticos del Informe Ditrendia Mobile de años anteriores y de acuerdo con Guevara (2023: 578), sabemos que los adolescentes que pasan “una media diaria de 3 horas y 27 minutos (de los cuales 24 minutos son exclusivos para redes sociales y 24,4 para estar comunicados con los demás usuarios)” necesitan más de atención y cambios en los procesos educativos.

Se trata de una investigación- acción, siendo ésta “una aplicación de la teoría a la práctica, [pero, además,] construye un proceso reflexivo sobre la práctica que lleva a una mayor comprensión de las prácticas y contextos” (Latorre, 2004: 9). En ocasiones, y en función del contenido tratado, las clases de idiomas se vuelven muy teóricas y esto implica cierta desmotivación en el alumnado. Por este motivo, he puesto en marcha una metodología nueva, basada en el uso de las RRSS, concretamente Instagram, para el aprendizaje de la lengua extranjera. Aunque dicha red social es utilizada, normalmente, de manera individual, nosotros incluimos el trabajo cooperativo para hacerlo aún más motivador.

2. OBJETIVOS

A través de esta investigación-acción establecimos nuestro objetivo principal como el de enseñar gramática francesa a través de la red social de *Instagram*.

Para ello, también trabajamos sobre otros objetivos secundarios que son:

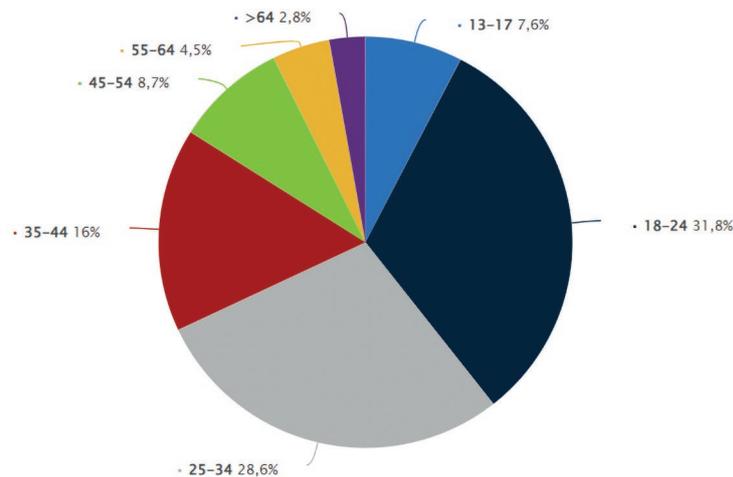
- Fomentar el trabajo en equipo.
- Motivar a los alumnos a través del estudio con redes sociales.
- Promocionar la autonomía del alumnado a través de la metodología *flipped learning*.

3. MARCO TEÓRICO

Existen numerosas redes sociales que son definidas por la RAE como páginas web en las que los internautas tienen la posibilidad de intercambiar información

personal y/o contenidos en formato multimedia de modo que crean una comunidad de amigos virtual e interactiva. Entre las diferentes redes sociales, encontramos *Facebook*, *TikTok*, *Snapchat* o *Instagram* (entre otras). de acuerdo con Belanche et al. (2019: 119) “esta [última] aplicación ha crecido rápidamente en cuanto a su número de usuarios, especialmente entre los jóvenes”.

De hecho, si nos fijamos en los datos ofrecidos por Statista en enero de 2024 en el siguiente gráfico, podemos ver que el 39,4% de los usuarios de *Instagram* tienen entre 13 y 24 años; siendo esta la franja más amplia de todas.



Se trata de una red social que ofrece a los usuarios la posibilidad de crear y compartir con otras personas, que tengan cuenta en esta misma red, fotografías o vídeos y, a cambio, recibir comentarios y “Me gusta”; es decir, un *feedback* casi inmediato a la información que acabamos de mostrar. De esta manera, se crea una comunidad basada en los gustos de cada uno. Además, se puede crear una red de contactos en la que se establece un vínculo vía web para tratar temas comunes. Se puede etiquetar o mencionar a gente en sus publicaciones (*post*); para ello se debe poner una arroba (@) delante del nombre de la persona en cuestión. Entre los jóvenes existe la necesidad de seguir a aquellas personas que tienen marcas de referencia o que son líderes de opinión, estos son llamados *influencers* o *instagrammers*.

Para formar parte de esto, el usuario debe crear una cuenta y subir las imágenes con las etiquetas que la definan (siendo éstas identificadas por llevar el signo de una almohadilla delante). Por poner un ejemplo, si se sube una foto de un gato jugando con una pelota, sus etiquetas (o *hashtags*) serán #gato, #pelota, #animales, #mascotas, etc.

3.1. Instagram en las aulas

Esta red social tiene múltiples aplicaciones en el ámbito educativo que pueden ir “desde la ejercitación de la producción escrita para describir o caracterizar un tema, lugar o personaje, elegir términos clave para los *hashtags* o sintetizar una experiencia educativa, etc., hasta el desarrollo de habilidades propias del análisis de la imagen”

(Gómez y Saba, 2018: 3). Para ello, es necesario centrar muy bien el tema sobre el que queremos trabajar y explicar a los alumnos que se trata de un complemento que nos ayudará a conseguir nuestros objetivos de una manera más distendida.

Para introducir esta red social en el aula debemos de tener en cuenta ciertos aspectos. Lo primero es que se trata de una red social totalmente gratuita donde ni los alumnos ni el centro deberán de pagar nada por ella. Además, tienen multitud de usos diferentes y se utiliza a nivel mundial. Cabe añadir, además, como nos dice Ruiz-San Miguel et al. (2020: 1):

Permite compartir contenido organizado en formato de rejilla, en tres columnas de imágenes fijas o pequeños clips de vídeo, acompañados de texto descriptivo, etiquetas temáticas, geolocalización, e interacción abierta a iconos y comentarios textuales. También permite compartir pequeñas historias audiovisuales de caducidad diaria, o fijarlas en la portada de la cuenta, para ser revisitadas a demanda. Para mensajes más amplios y ambiciosos, cuenta con la posibilidad de un canal propio en el que alojar videos de hasta diez minutos.

De acuerdo con Pineda y Puente (2022), encontramos un número considerable de ventajas como:

- Proporciona información de múltiples maneras.
- El estudiante puede expresar su opinión de diferentes formas.
- El docente puede corregir o revisar las tareas de forma inmediata, o lo que es lo mismo, una tutorización instantánea.
- Da a conocer el potencial formativo de dicha aplicación.
- El hecho de que los estudiantes tengan un rol activo favorece el aprendizaje.
- Tener el soporte visual y auditivo a la vez ayuda a sintetizar contenidos.
- Ayuda al estudiante a tener un pensamiento crítico sobre lo que está haciendo.
- Fomenta la participación, interacción y colaboración en el aula, así como el intercambio de recursos entre alumnos y docentes.

Otros autores como Guevara (2023) o Gabarda et al. (2017) añaden:

- Aumento del respeto por la diversidad.
- Efecto positivo en las personas con problemas sociales.
- Expresión de los sentimientos de diferentes maneras.
- Los mismos autores nos mencionan que también podemos encontrar una serie de inconvenientes que es necesario tener en cuenta antes de llevar a la práctica cualquier actividad con esta aplicación:
- Se reducen las horas de estudio de teoría como las conocemos hasta ahora.
- Podría ser un instrumento que aumente la distracción del alumnado.
- Es necesario tener un centro digital o al menos una clase que disponga de ordenadores.

- El ciberbullying.
- Mala gestión de la privacidad.
- Uso excesivo de las nuevas tecnologías.

3.2. Flipped learning

En este tipo de metodología los docentes solo actúan como guías para orientar a los alumnos mientras éstos aplican los conceptos ya estudiados previamente y construyen su propio conocimiento de manera activa (Bergmann & Sams, 2014).

Una de las propiedades más importantes de *flipped learning* (o clase invertida) es el desarrollo de la autonomía de nuestros estudiantes (tanto dentro como fuera del aula). Ellos deben de tener la capacidad para trabajar de manera independiente, solo con las directrices del profesor.

De acuerdo con Hamdan et al. (2013), los alumnos son capaces de realizar actividades de comprobación y seguimiento con el fin de identificar los verdaderos problemas a los que se enfrentan y conseguir entender los nuevos conceptos para poder así utilizarlos en otras situaciones.

Otros autores, como Cruz-González (2024: 199), nos explican que:

Este modelo de aprendizaje también se presta para profundizar en la evaluación formativa, ya que los docentes pueden comprender con mayor precisión los logros y limitaciones de cada estudiante en función de la retroalimentación constante que estos proporcionan.

3.2.1 Ventajas y de la metodología flipped learning

Como nos explican Pence (2016) y Guevara (2022) la aplicación de dicha metodología en las aulas de secundaria tiene múltiples ventajas como:

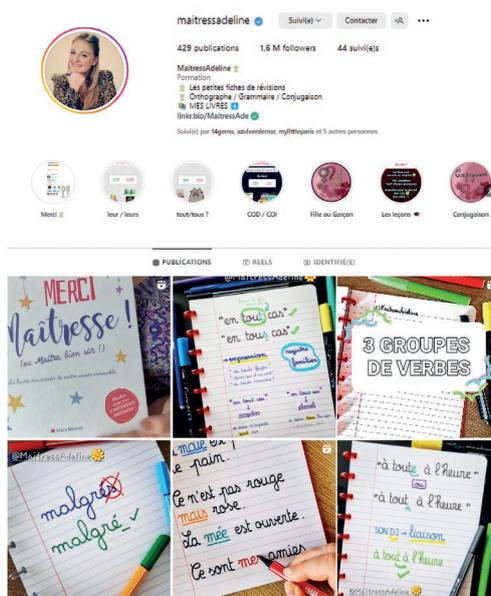
- Una mayor motivación entre los estudiantes.
- La autorregulación.
- Una mayor participación en las actividades propuestas.
- Una mejora en la interacción entre los compañeros.
- El desarrollo de la confianza.
- Una mejora de las cuatro destrezas comunicativas.

También encontramos algunos inconvenientes propios de esta metodología (Guevara, 2022b), como son:

- Inseguridad entre los más introvertidos.
- Probabilidad de pérdida a mitad del proceso de aprendizaje.
- Necesidad de una guía constante del docente.

4. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

Para llevar a cabo este proyecto necesitamos diferentes herramientas tecnológicas. Por un lado, disponer de un aula con ordenadores para todos los alumnos que tenemos en ese momento. En nuestro caso, disponemos tanto ordenadores como de tabletas; esto nos permitió poder trabajar de una manera mucho más cómoda. También debemos recurrir a cuentas de Instagram creadas desde el colegio con un único y exclusivo fin, el pedagógico. Teniendo en cuenta que los alumnos ya conocen el funcionamiento de esta aplicación, los estudiantes deben seguir la cuenta propuesta para este trabajo (@maitressadeline).



5. MARCO EMPÍRICO

5.1. Contexto y participantes

Este proyecto se ha llevado a cabo en dos clases de primero de la ESO. La primera clase está compuesta de 26 alumnos, atendiendo a la diversidad de un alumno con TDAH. Todos ellos tienen un nivel de lengua A1-A2 y con ellos hemos utilizado la metodología tradicional; es decir, hemos utilizado el libro y el cuaderno para explicar lo mismo que en la otra clase se ha explicado a través de *Instagram*.

En la segunda clase tenemos 24 alumnos, con el mismo nivel de lengua y sin ningún alumno que necesite adaptación. Para este grupo hemos utilizado una nueva metodología a través de las redes sociales.

5.2. Temporalización

En cuanto a la temporalización del trabajo, se ha llevado a cabo al final del tercer trimestre para que ya tuvieran ciertos aspectos estudiados. Para ello, hemos utilizado un total de seis sesiones en las que se trabajaba tanto teoría como práctica con una duración de 55 minutos cada una. Además, una sesión más (la séptima) para la realización de las exposiciones finales; ésta con una duración de 90 minutos para que hubiera tiempo suficiente.

Sesión	Tiempo	Punto gramatical	N.º de vídeos
1ª	55 minutos	Partícula <i>chez</i>	1
2ª	55 minutos	Palabras que empiezan por -am/ -amm	1
3ª	55 minutos	Concordancia del participio pasado	3
4ª	55 minutos	Tiempos verbales: futuro y condicional	1
5ª	55 minutos	Plural de los nombres compuestos	1
6ª	55 minutos	Examen final	-
7ª	90 minutos	Exposiciones	-

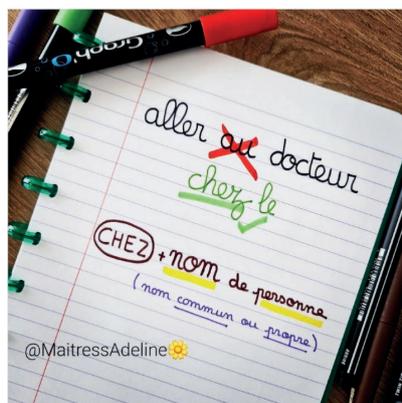
5.3. Metodología

En cada una de las 7 sesiones hemos trabajado diferentes puntos gramaticales para conseguir nuestros objetivos.

- En la primera sesión: Los alumnos visualizaron el primer post de IG (@maitressAdeline) destinado a la partícula *chez*. Lo pusimos en el aula varias veces para fijar el concepto y les dijimos exactamente dónde estaba para que lo pudieran volver a ver en casa sin problemas.

Tras estas visualizaciones, realizamos diferentes actividades sin tener delante la teoría:

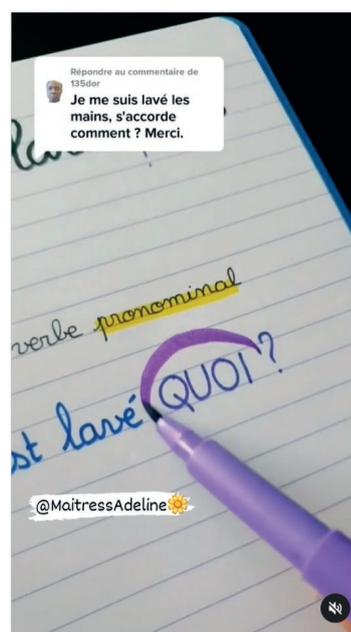
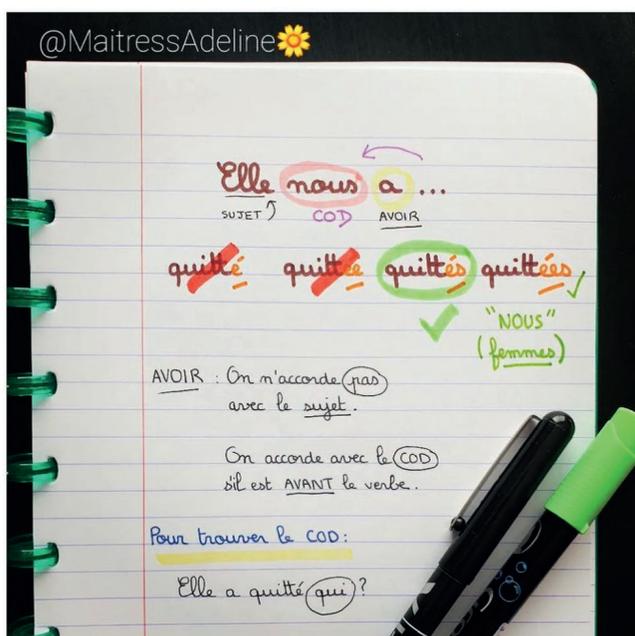
- Explicar a un compañero lo que acaban de ver/ escuchar.
- Escribirlo en su libreta para que no se olvide.
- Juntarnos en grupos de 4 y hacer frases (de forma oral) para practicar.
- Comentar la publicación con un ejemplo (en casa).



- En la segunda, trabajamos las palabras que empiezan por -am/ -amm. Realizamos el mismo proceso de visualización e hicimos las siguientes actividades:
 - a. Buscar en el diccionario cinco palabras que empiecen por -am/ -amm y copiar su significado.
 - b. En grupos de cuatro, compartir las palabras y preparar el juego de las parejas.
 - c. Jugar a nuestro juego.
 - d. Comentar, una vez más, la publicación con uno de los ejemplos que hemos trabajado en clase (en casa).



- En la tercera sesión, el punto gramatical fue un poco más complejo, ya que se trataba de la concordancia del participio pasado. Por este motivo, en vez de tener solo un vídeo buscamos un total de tres, con diferentes ejemplos para que quedara más claro.

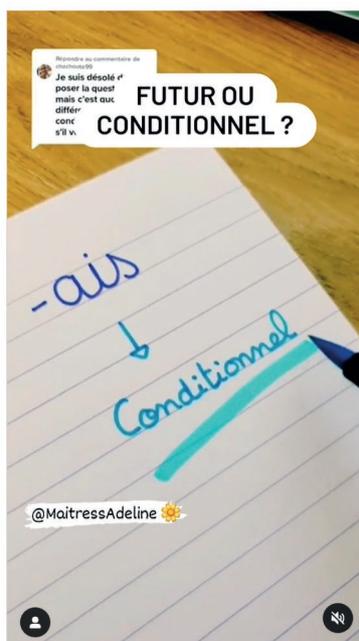


Una vez vistos los vídeos, realizamos algunos ejercicios estructurales. Además, les dimos un texto en el que había concordancias erróneas y debieron de corregirlas según la teoría vista con anterioridad. Para su corrección, se pusieron por equipos para ver dónde habían fallado y ayudarse entre ellos. La siguiente actividad fue un juego que consistía en encontrar a la pareja correspondiente entre el resto de los compañeros. Previamente, el docente había preparado unas cartulinas con los dos verbos auxiliares que hay en francés (*être* y *avoir*), además de algunos verbos de la primera conjugación (los acabados en -er) en participio pasado. Se repartieron dichas tarjetas por la clase y debieron encontrarse para hacer, o no, la concordancia con los verbos.

Como en el resto de las sesiones, en casa comentaron la publicación con uno de los ejemplos que habíamos trabajado en clase.

- En la cuarta sesión, volvimos a trabajar con los tiempos verbales, esta vez con el futuro y el condicional. Vimos las imágenes y vídeos propuestos por la profesora Adeline y estuvimos hablando en clase de las diferencias que hay entre ellos (en español, ya que no tenían los conocimientos suficientes para hacerlo en francés). Además, vimos las similitudes y diferencias con nuestro idioma e hicimos dos columnas en las que clasificamos todos sus usos.

Posteriormente, redactaron dos pequeños textos. En el primero, contaron qué harían durante el verano (con el fin de utilizar el tiempo futuro); en el segundo, darían una serie de consejos a alguien que quiere empezar a hacer deporte y no sabe cómo.



- En la quinta sesión, la última destinada a la teoría y práctica, trabajamos sobre el plural de los nombres compuestos.

Para la práctica de este punto, utilizamos el patio como espacio pedagógico para jugar al pañuelo. A cada alumno se le dio una tarjeta que contenía una palabra en plural. Al haber dos equipos, las cartas estaban repetidas en ambos. El desarrollo del juego fue el siguiente: el profesor decía un sustantivo en singular y los alumnos que tuvieran su plural debían correr hacia el centro para coger el pañuelo lo más rápido posible.

Al terminar esta actividad se hicieron carreras de relevos en las que debían escribir el plural de una palabra que estaba puesta en un papel y transmitirla a los compañeros que estaban situados en la zona posterior.



- La sexta estuvo consagrada a la realización del examen final.
- La séptima y última la dedicamos a las exposiciones.

6. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN

Una vez realizada la visualización de las imágenes y los vídeos y tras las actividades realizadas, se hizo una prueba escrita con los puntos gramaticales; de esta manera se evaluaron las cuatro competencias (expresión y comprensión escrita y oral). Este examen tenía actividades relacionadas con los puntos gramaticales anteriormente mencionados. Actividades estructurales, una redacción, preguntas cerradas (en las que debían responder con una frase exacta), y corrección de un texto que contenía faltas.

Para la comprensión se realizó un dictado de los que @maitressAdeline hizo en directo sobre la temática abordada.

Nombre del alumno:	1	2	3	4	Otros
Capta las palabras clave					
Tiene una correcta ortografía					
Entiende y escribe correctamente el participio pasado					
Comprende y escribe correctamente el futuro					
Comprende y escribe correctamente el condicional					
Capta la "e" abierta en los nombres en plural					
Capta el fonema -am					
Comprende y escribe correctamente el presente					

Para la expresión oral hemos evaluado a través de una rúbrica mientras hacían la exposición de la tarea final.

Nombre del alumno:	1	2	3	4	Otros
Utiliza los tiempos verbales adecuadamente					
Tiene una correcta fonética					
Fluidez					
Habilidad comunicativa					
Ayuda entre compañeros					
Vestimenta					
Uso de TICs					
Vocabulario específico					
Nota grupal					

Para la comprensión oral hemos comprobado si los alumnos entendían los vídeos propuestos (además del dictado de la primera rúbrica); para ellos hemos confeccionado la siguiente tabla de evaluación:

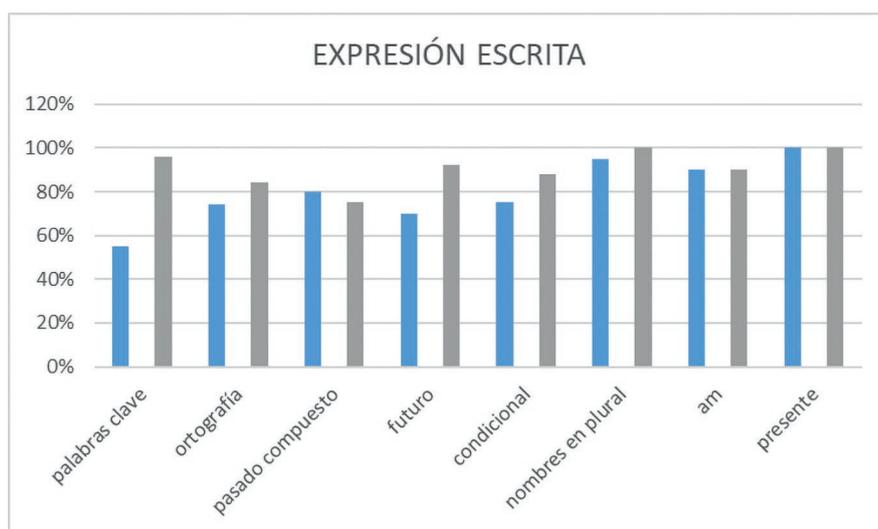
Nombre del alumno:	1	2	3	4	Otros
Capta las palabras clave					
Tiene una correcta ortografía					
Comprende y escribe correctamente el pasado compuesto					
Comprende y escribe correctamente el futuro					
Comprende y escribe correctamente el condicional					
Comprende y escribe correctamente los nombres en plural					
Comprende y escribe correctamente -am					
Comprende y escribe correctamente el presente					

Para las competencias escritas se han utilizado las mismas rúbricas.

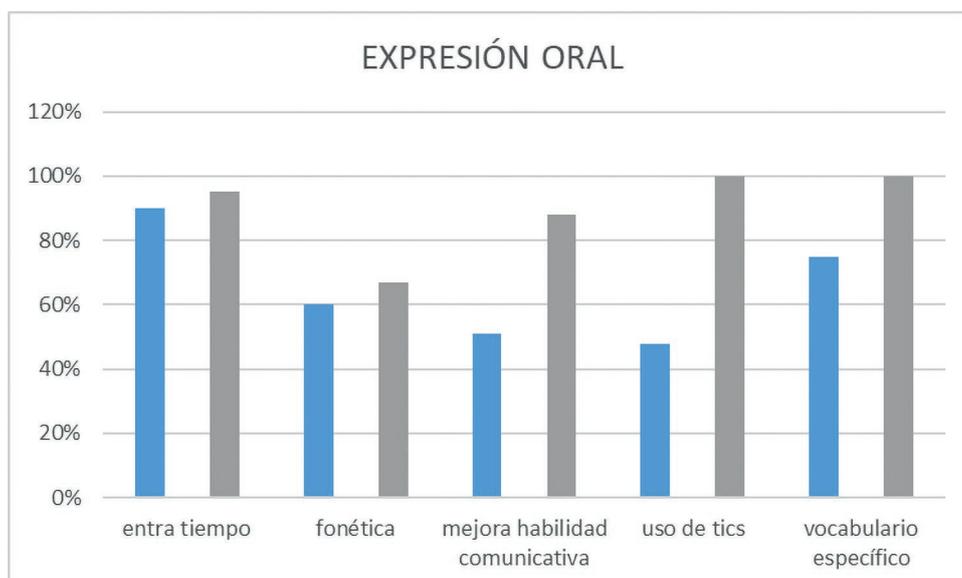
7. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tras realizar las pruebas de evaluación correspondientes en ambos grupos (experimental y de control), se pueden ver en las gráficas los siguientes resultados:

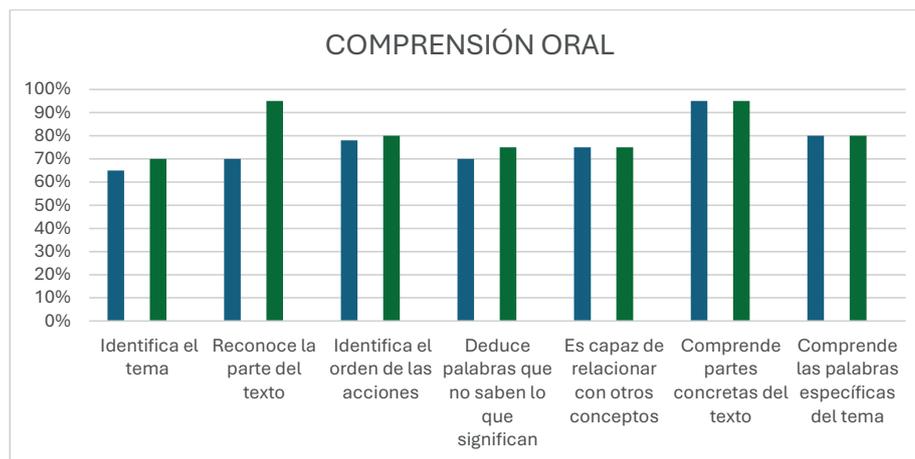
En la gráfica de abajo encontramos en azul el grupo control y en gris el grupo experimental. Como podemos observar, los alumnos con los que hemos utilizado una nueva metodología han obtenido mejores resultados en casi todos los ítems evaluados. En los dos últimos puntos gramaticales han obtenido la máxima nota.



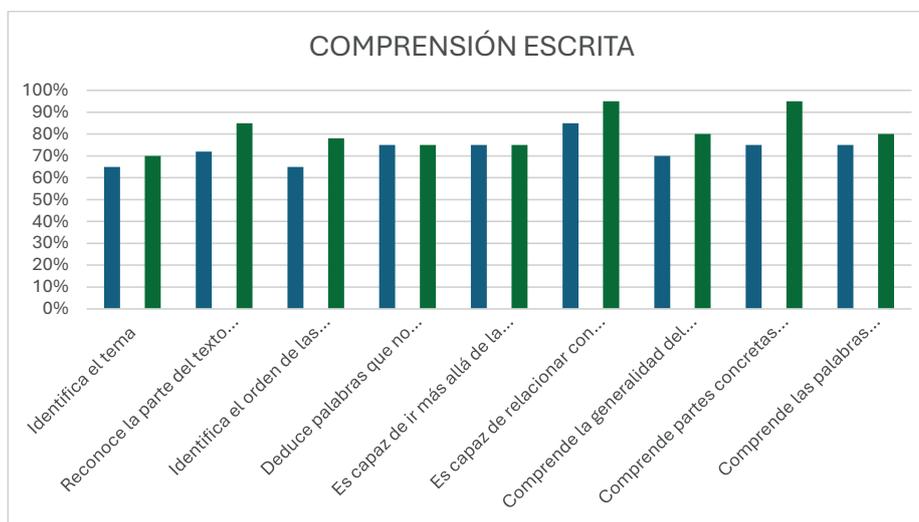
En cuanto a la expresión oral, ha sucedido prácticamente lo mismo. Los participantes del grupo control han obtenido unos resultados más bajos que aquellos que han aprendido los conceptos a través de Instagram. Nos sorprende sobre todo el dato de la mejora en la habilidad comunicativa, ya que hay una diferencia bastante mayor. Cabe resaltar, aunque es una obviedad, que el grupo 2 demuestra un mejor manejo de las TICs, ya que las han usado durante todo el proceso.



En cuanto a la comprensión oral, los porcentajes están más igualados. Se puede deber a que en clase todo se hace en francés (desde quinto de primaria) y están acostumbrados a ello. En este caso queremos hacer mención especial a la disparidad a la hora de reconocer una parte concreta del texto. En el segundo grupo, hemos trabajado mucho el reconocimiento del texto a través de los vídeos e imágenes de la cuenta de la profesora, consideramos insistir en ciertos conceptos para una mejor comprensión y asimilación de la información.



Por último, en la comprensión escrita, podemos seguir viendo mejores resultados en el grupo experimental que en el de la metodología tradicional.



8. 8. CONCLUSIONES

Las redes sociales están a la orden del día, y por este motivo pueden ser una buena opción didáctica en las aulas de secundaria. Para un docente es necesario estar

actualizado en todo momento, y no hay mejor manera de entender al alumnado que adentrándose en su propio mundo.

Como hemos podido comprobar, el grupo experimental (o grupo 2) se ha visto más motivado al introducir esta nueva metodología en el aula y ha participado en todas las actividades propuestas. Las exposiciones y las evaluaciones también han tenido mejores resultados en estos estudiantes, colaborando entre ellos cuando tenían problemas para realizar alguna tarea. El trabajo en equipo ha sido de gran ayuda para los casos en los que algunos compañeros han tenido problemas.

Tras una puesta en común con los alumnos sobre ejecución de este proyecto, están de acuerdo en lo divertido y lo fructífero que ha sido, y, de hecho, han pedido realizar estas actividades en otras asignaturas, aunque les parece un poco complejo para las materias de ciencias. Están convencidos de que, al ser más difíciles para ellos, les costaría más aprenderlo si no es de la manera tradicional. Como una futura línea de investigación, sería conveniente replantearse esto, ya que podrían existir otras posibilidades para la enseñanza de estas asignaturas.

Consideramos muy interesante el hecho de trabajar otros puntos gramaticales más concretos, incluso de crear nuestra propia cuenta de *Instagram* en un futuro. De esta manera, los alumnos estarían todavía más motivados al ver que es su profesora la que hace esos vídeos.

Tras la revisión del marco teórico y las pruebas realizadas en el aula, podemos concluir diciendo que, a través de Instagram es posible aprender gramática francesa. Además, también se han conseguido los dos objetivos secundarios planteados al principio de esta investigación: el trabajo cooperativo y la motivación de los alumnos.

BIBLIOGRAFÍA

- Belanche, D., Lozano, N., y Pérez-Rueda, A. (2019): "Instagram como herramienta de aprendizaje en el aula universitaria", *IN-RED*, 198-210.
- Bergmann, J., y Sams, A. (2014): *Flipped Learning: Gateway to Student Engagement*. Washington, DC: *International Society for Technology in Education*.
- Cruz-González, M. C. (2024): "Instagram como herramienta para nuevos procesos de enseñanza-aprendizaje de las teorías de la comunicación en la educación superior", *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación*, 214, 197-221.
- Ditrendia, digital marketing trends (2021): Informe ditrendia: Mobile en España y en el Mundo. Recuperado de: <https://ditrendia.es/informe-mobile-2021-espana-y-mundo/> (10/01/2024).
- Gabarda, S., Orellana, N. y Pérez, A. (2017): "La comunicación adolescente en el mundo virtual", *La experiencia de investigación educativa. Revista de Investigación Educativa*, 35, 251-267.

- Gómez, M., y Saba, M. (2018): "Las redes sociales en educación: Instagram en el aula", *Docentes en línea*.
- Guevara, G. (2022): "Clase invertida para una mejora de la expresión oral en el alumnado", *Actas-I International Congress: Education and Knowledge*, p. 45, Octaedro.
- Guevara, G. (2022b): "Flipped classroom en secundaria para la mejora de la competencia comunicativa", *Transformando la educación a través del conocimiento*, pp. 553-562, Octaedro.
- Guevara, G. (2023): "El trabajo de las competencias escritas a través del uso de Instagram. Propuesta didáctica". *La innovación docente en pedagogía y su contribución social mediante la transferencia de conocimientos*, 578-591.
- Hamdan, N., McKnight, P., McKnight, K., y Arfstrom, K. M. (2013): "The flipped learning model: A white paper based on the literature review titled a review of flipped learning". *Flipped Learning Network*, (c), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.008>
- Hernández, C. F., Calle, L P., Plaza, D. R., y Cordero, I. S. (2024): "Aplicación del Modelo Pedagógico Aula Invertida en la Materia de Armonía del Conservatorio Superior José María Rodríguez". *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(1), 2120-2143.
- Instagram Maitresse Adeline: <https://www.instagram.com/maitressadeline/>
- Latorre, A. (2004): "La investigación-acción", *Conocer y cambiar la práctica educativa*, 4.
- Pence, P. (2016): "Flipping a first-year medical surgical associate degree registered nursing course: A 2- year pilot study", *Teaching and Learning in Nursing*, 11(2), pp. 52-57.
- Pineda, M., y Puente, P. (2022): "Instagram, una herramienta de aprendizaje para el alumnado universitario", *Reidocrea*, 11(60), 684-694.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <<https://dle.rae.es>> [12/02/2024].
- Ruiz-San-Miguel, F. J., Ruiz Gómez, L. A., Hinojosa-Becerra, M., y Maldonado-Espinosa, M. (2020): "Uso de Instagram como herramienta de debate y aprendizaje", *15th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)*. <https://es.statista.com/estadisticas/875258/distribucion-por-edad-de-los-usuarios-mundiales-de-instagram/>

APROXIMACIÓN A LA CULTURA Y LENGUA FRANCESAS DESDE LAS REDES SOCIALES¹

APPROACHING FRENCH CULTURE AND LANGUAGE THROUGH SOCIAL NETWORKS

MERCEDES SANZ GIL

Universitat Jaume I

Resumen

Este artículo presenta una experiencia de aprendizaje de la lengua y cultura francesas utilizando las redes sociales en contexto universitario. Se destaca su potencial como herramienta educativa complementaria. Los resultados muestran que estas actividades mejoran la motivación, el compromiso y las competencias lingüísticas y culturales del estudiantado, concluyendo que las redes sociales pueden ser espacios auténticos de aprendizaje.

Palabras clave: Redes sociales, Aprendizaje de lenguas, Cultura francesa, Educación digital, Actividades educativas.

Abstract

This article presents learning experience of French language and culture using social media in a university context. Its potential as a complementary educational tool is highlighted. The results show that these activities improve students' motivation, engagement, and linguistic and cultural competences, concluding that social media can be an authentic learning space.

Key words: Social Networks, Language learning, French culture, Digital education, Educational activities.

1. INTRODUCCIÓN

En la era digital del siglo XXI, las redes sociales se han convertido en pilares fundamentales para la interconexión global, transformando la forma en la que nos comunicamos, aprendemos y experimentamos el mundo. Según el informe "Digital around the world" de la agencia *We Are Social*, en julio de 2023 el número de identidades

1 Correo-e: sanzg@uji.es. Recibido: 28-04-2024. Aceptado: 04-10-2024.

activas de usuarios en redes sociales superó los 4,8 billones, lo que representa el 60.6% de la población mundial (Kemp, 2023).

Según un estudio publicado por Ana Martín del Campo en octubre de 2022, el ranking de las redes sociales más utilizadas estaba encabezado por *Facebook*, con un 87% de usuarios, seguido por *YouTube*, con un 68%. Martín del Campo señalaba que *YouTube* era la plataforma que concentraba a la mayoría de los seguidores jóvenes, con un 76% de usuarios entre 16 y 30 años. Instagram ocupaba el tercer lugar en el ranking, habiendo experimentado un aumento en su número de seguidores respecto a estudios anteriores, pasando del 49% al 54%. Twitter se mantenía en cuarto lugar, con un 50% de usuarios, mientras que *LinkedIn* ocupaba el quinto lugar, con un 57% de usuarios.

Al observar las preferencias específicas de la juventud, el análisis detallado de Martín del Campo (2022) reveló que *YouTube*, *Instagram*, *TikTok* y *Snapchat* eran líderes indiscutibles en su preferencia social actuando como foros donde se gestan y difunden las tendencias culturales. Este vínculo estrecho entre las redes sociales y la construcción de identidad juvenil subraya su papel no solo como canales de entretenimiento, sino como espacios moldeadores de percepciones, preferencias y modos de expresión.

Unos años antes, una encuesta realizada en 2018 por el *Pew Research Center* a casi 750 jóvenes estadounidenses de entre 13 y 17 años ya reveló que un 45 % estaba conectado prácticamente todo el día y que el 97 % utilizaba alguna plataforma de medios sociales, como *YouTube*, *Facebook*, *Instagram* o *Snapchat*, lo que evidencia un uso generalizado además de una conexión prácticamente constante (Anderson y Jiang, 2018).

Este último dato no es una muestra muy relevante en cuanto al número de sujetos encuestados, pero sí reveladora en lo que se refiere a la tendencia y el rango de edad seleccionado, pues corresponde justamente al estudiantado que encontramos actualmente en las aulas universitarias, emergiendo, de esta manera, como un grupo demográfico particularmente inmerso en la esfera digital.

Este escenario no solo refleja una generación que vive y respira a través de las redes sociales, sino que también, como docentes, nos permite plantear la pregunta crucial de cómo estas plataformas pueden integrarse efectivamente en contextos educativos para potenciar el aprendizaje.

En nuestro contexto, tratamos de responder a dicha pregunta buscando la manera de capitalizar la inmersión digital de los estudiantes en estas plataformas para mejorar la enseñanza de idiomas y la comprensión cultural, con el estudio que presentamos en este trabajo.

Para ello, realizamos una encuesta a estudiantes de la asignatura de *Lengua y Cultura Francesa*, niveles A1 y A2, del 2º curso del *Grado en Estudios Ingleses* de la Universitat Jaume I. Esta encuesta permitió identificar las redes sociales más utilizadas por los jóvenes universitarios y el tipo de uso que hacen de ellas.

A partir de los resultados obtenidos, diseñamos una serie de actividades integradas en la programación de la asignatura a lo largo del curso. Dichas actividades

tenían como objetivo que los estudiantes hicieran uso de la lengua francesa en sus redes sociales.

2. REDES SOCIALES EN EL APRENDIZAJE DE LENGUAS

Los elevados datos de consumo de las redes sociales, mencionados anteriormente, sugieren que este tema ha sido objeto de estudio, investigación y análisis a lo largo de su historia, especialmente en los últimos años, a raíz de la pandemia provocada por el virus del COVID-19. Efectivamente, así es, tal y como lo demuestran los datos que exponemos a continuación.

Una búsqueda simple de trabajos de investigación en la base de datos de *Google Scholar*, por ejemplo, utilizando como palabras clave las expresiones “redes sociales”, “aprendizaje de lenguas extranjeras” y “educación superior”, todas ellas entrecomilladas y conectadas mediante el símbolo “+”, nos arroja más de 650 resultados² en un período de poco más de tres años. Hay que tener en cuenta que este símbolo restringe los resultados, asegurando que todas las palabras clave deben aparecer en el mismo documento y en el mismo orden en que se especificaron entre comillas.

Si ampliamos la búsqueda suprimiendo el parámetro “enseñanza superior”, los registros ascienden aproximadamente a 1150, y, si aún ampliamos más referido al “aprendizaje de lenguas” en general, no solo las extranjeras, los resultados casi se duplican llegando a los 2200 aproximadamente. Es importante tener en cuenta, también, que estas búsquedas se han limitado a obras escritas en solo español y desde el año 2020.

Ampliando la búsqueda a cualquier fecha y utilizando los mismos parámetros de búsqueda, los resultados obtenidos son de aproximadamente 1300, 2500 y 5000 obras, respectivamente. Como se puede observar, en los tres últimos años, casi se ha duplicado la producción científica en torno a las redes sociales en el aprendizaje y enseñanza de lenguas. Obviamente, si no limitamos la lengua como parámetro de búsqueda, los resultados se multiplican exponencialmente.

Estos datos evidencian un importante interés por el tema de las redes sociales en la educación, desde aspectos conceptuales y descriptivos (Mariño Benítez y Saavedra Márquez, 2022) o revisión de la literatura (Medina-Coronado *et al.*, 2023) hasta estudios aplicados que relatan experiencias educativas utilizando diversas redes sociales.

Por mencionar algunos ejemplos, Baynat Monreal (2020) muestra la aceptación del alumnado de actividades en grupos de conversación en francés realizada a través de *Facebook* durante 9 años. Aunque esta plataforma no era una de las más populares entre los jóvenes universitarios, especialmente durante los últimos años de la experiencia, el éxito en términos de motivación, colaboración y aprendizaje fue indiscutible. De manera similar, Sanz Gil (2021) utilizó la misma plataforma durante

2 Las cifras que presentamos en este apartado corresponden a la foto fija de la búsqueda realizada el 21 de abril de 2024. Sin duda, búsquedas posteriores utilizando estos mismos parámetros proporcionarían otros datos.

10 años en las aulas universitarias con diferentes objetivos educativos, revelando que esta o cualquier otra red social pueden ser canales de aprendizaje que van más allá de la socialización y la comunicación.

Bárcena y Read (2019), por su parte, exploraron el rol de las redes sociales en la comprensión oral de segundas lenguas con soporte móvil, mostrando cómo el uso de dispositivos móviles y redes sociales puede mejorar la adquisición de habilidades lingüísticas.

Vigil García *et al.* (2020) investigaron el uso de *WhatsApp* como una herramienta para el aprendizaje del inglés. Su estudio resalta la importancia de esta aplicación para fomentar la práctica y el intercambio de información en entornos educativos. Por otro lado, Letsina-Epie y Eyeang (2022) también utilizaron *WhatsApp* en la creación de grupos de trabajo de inglés, alemán y español para superar las dificultades de aislamiento y conexión que pueden surgir en entornos rurales. Este estudio demuestra la fiabilidad de esta red como herramienta educativa, especialmente en áreas con acceso limitado a internet, ya que requiere menos datos de consumo.

Medina, Cerqueda y Ortega (2023) analizaron la percepción de profesorado universitario en torno a la utilización de *TikTok* como herramienta para la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras, revelando nuevas perspectivas sobre el potencial educativo de esta red social.

También en 2023, Parra Simón y Martí investigaron la viabilidad de introducir la Inteligencia Artificial de la red social *Snapchat* en las aulas para mejorar la producción escrita en Francés Lengua Extranjera en contexto universitario, subrayando el papel didáctico y social que esta herramienta puede jugar en el desarrollo de habilidades interpersonales del estudiantado.

Estas experiencias educativas son solo una pequeña muestra del potencial de las redes sociales como herramientas educativas y de su capacidad para adaptarse a diferentes contextos y necesidades, poniendo de manifiesto la interconexión que puede existir entre el aprendizaje formal y el aprendizaje informal (Babault, Grabowska y Rivens, 2022; Grabowska, 2022) que se realiza desde este tipo de plataformas.

3. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

La hipótesis inicial de este estudio planteaba que, dado el alto uso de las redes sociales por parte del estudiantado universitario en la actualidad, integrar actividades de aprendizaje que lo involucrara en el manejo activo de estas plataformas podría favorecer su proceso de aprendizaje.

El objetivo principal de esta investigación, por lo tanto, dada la rapidez con la que evolucionan las tecnologías y, al tiempo, los comportamientos de los ciudadanos ante ellas, era verificar la validez de esta hipótesis y evaluar hasta qué punto el estudiantado universitario de la segunda década del siglo XXI aceptaría, como complemento del aprendizaje convencional, una propuesta educativa basada en el uso de las redes sociales que utilizan cotidianamente en su vida diaria.

Nos proponíamos, igualmente, identificar qué redes sociales utilizan en la actualidad y qué uso hacen de ellas, con el fin de proponer actividades de aprendizaje que les permitieran mejorar su experiencia de aprendizaje y adquisición de competencias lingüísticas y culturales. Queríamos evitar el posible desinterés del alumnado al que apunta Baynat Monreal (2020) cuando se proponen tareas basadas en recursos que no dominan.

Para llevar a cabo este estudio, se seleccionó la lengua y cultura francesa y francófona como temas centrales, con el objetivo de fomentar la comprensión lingüística y cultural del estudiantado en un entorno que le fuera familiar y relevante.

Como hemos mencionado anteriormente, el estudio se llevó a cabo como parte del curso de *Lengua y Cultura Francesas*, de 2º año del *Grado en Estudios Ingleses* de la Universitat Jaume I, durante un período de dos meses con la participación de 30 estudiantes, entre un grupo de 41 matriculados, de niveles entre A1 y A2 según el Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas (MCER). En este tiempo, se implementó una serie de actividades diseñadas para integrar el uso de redes sociales en su proceso de aprendizaje.

Este proyecto, al que llamamos *À la découverte de la culture et langue française et francophone* se integró de manera orgánica dentro del programa curricular con actividades periódicas evaluables. Respecto a los contenidos de lengua que se trabajan en este curso son los marcados por el MCER en nivel A2. Por el contrario, los contenidos de cultura varían de un año para otro en función del calendario, pues incorporamos temas culturales (tradiciones, costumbres, festividades, efemérides) coincidentes con los días de clase, además de temas de actualidad y sociedad, con el objetivo de contextualizar el aprendizaje dentro de un marco cultural actual y relevante. Adicionalmente, proponemos que sean los propios estudiantes quienes aporten temas de su interés en un trabajo de investigación y posterior exposición oral ante la clase³.

Las actividades planificadas, su desarrollo y calendarización durante los dos meses fueron las siguientes:

1. Actividad 1: *Questionnaire de départ*. El primer día de clase del semestre, desde hace varios años, los estudiantes responden a un cuestionario en el que se les pregunta por su conocimiento previo de la lengua francesa, intereses y perfil de aprendiz de lenguas. En esta ocasión se añadieron tres preguntas con el objetivo de conocer cuáles son las redes sociales que manejan habitualmente, la frecuencia de uso y el tipo de uso que hacen de ellas. Las respuestas a estas preguntas nos permitirían valorar si el proyecto planteado sería viable (como así fue y explicaremos más adelante) y qué tipo de actividades podríamos diseñar.

3 Aun que la asignatura está programada para un nivel A2, es habitual que cada año, entre un 25 y 30% del estudiantado sea de nivel 0 puesto que se trata de una asignatura troncal en el *Grado en XXX*, para elegir, *Lengua y Cultura Francesas* o *Lengua y Cultura Alemanas*. Por ello, esta exposición oral se puede realizar en español o catalán (lenguas maternas) o en francés, en función del nivel de cada uno. El objetivo no es tanto la expresión oral en francés (que se valora, pero sobrepasa el nivel del curso) como el acercamiento a los aspectos culturales.

2. Actividad 2: *Lexique des réseaux sociaux*. Se trata de una actividad colaborativa que tenía como objetivo la movilización de conocimientos previos relacionados con el léxico de las redes sociales. Esta se realizó una semana más tarde. En pequeños grupos de 2-3 personas debían identificar entre 4 y 6 palabras en español relacionadas con el ámbito de las redes sociales. Debían ponerse de acuerdo en la selección de términos y anotarlos, como grupo, en un documento compartido de la plataforma *Google Drive*. Debían anotar también los equivalentes en francés, si lo conocían. Entre todos los grupos se construyó un pequeño glosario de términos en francés, con su equivalente en español, relacionados con las redes sociales, tales como *influenceur / influenceuse, abonné, partager, téléchargement*, etc.
3. Actividad 3: *Questionnaire sur les réseaux sociaux*. En la misma sesión en la que realizaron la actividad de léxico, se les pasó un segundo cuestionario que tenía como objetivo conocer si seguían alguna cuenta, perfil o personaje en lengua francesa, sobre la lengua francesa o relacionado con la cultura francesa o francófona y sobre los ámbitos de interés que seguían habitualmente en su lengua o en otras lenguas.
4. Actividad 4: *Fiches de suivi*. Se les pidió que, teniendo en cuenta sus intereses de consumo de contenido en las redes sociales, buscaran algún perfil, cuenta o personaje francófono o que publicara contenido en francés para hacer un seguimiento de ellos durante una quincena, de manera autónoma y a su ritmo. Se crearon tres fichas de seguimiento que debían completarse quincenalmente en las que se les pedía o preguntaba, en la *Ficha 1*: 1) sobre la red o las redes sociales utilizadas, 2) el nombre del perfil, cuenta o personaje seguido, 3) pequeña descripción de este, 4) algún contenido que les hubiera llamado la atención, 5) palabras o expresiones nuevas que hubieran aprendido o les hubieran sorprendido, chocado o interesado y 6) si habían reaccionado a alguna publicación. En caso de que la reacción se hubiera hecho en francés, debían incluir una captura de pantalla como evidencia. La *Ficha 2* incluía, además de las 6 preguntas de la *Ficha 1*, una nueva casilla 7) en la que se preguntaba si durante la segunda quincena habían encontrado algún otro perfil de su interés que hubieran empezado a seguir, y en, caso afirmativo, debían replicar la ficha para completarla con las mismas cuestiones. La *Ficha 3*, por su parte, que completaron al finalizar la tercera quincena, añadía a las anteriores, dos casillas más en las que se les pedía 8) que tradujeran al español alguna intervención del personaje y 9) si habían recibido respuesta de este a sus comentarios de semanas anteriores, en caso de que hubieran participado. Esta actividad tenía como objetivo entrenar la comprensión escrita y oral en lengua francesa al tiempo que descubrían aspectos de la lengua, la cultura, la sociedad y la actualidad de sus centros de interés.
5. Actividad 5: *Questionnaire final*: tras dos meses siguiendo contenido en redes sociales en lengua francesa, para finalizar el proyecto, los estudiantes participantes completaron un cuestionario final en el que se les preguntaba

sobre 1) el número de perfiles en lengua francesa que seguían antes de iniciar estas actividades, 2) el número de perfiles en lengua francesa que siguen una vez finalizado el proyecto, 3) si tienen intención de continuar siguiendo estos perfiles, 4) el tiempo que estimaban haber dedicado a estas actividades, 5) si habían reaccionado a algún mensaje, 6) la valoración del proyecto en términos calificativos (útil, inútil, complicado, fácil, difícil, estresante, aburrido, divertido, completo, pesado, fácil de realizar, etc.), 7) la valoración, en una escala de 0 a 5, de su nivel de aprendizaje del francés, 8) la valoración, en una escala de 0 a 5, de su nivel de aprendizaje del contenido encontrado en los perfiles seguidos, 9) el grado de satisfacción con el proyecto, también en una escala de 0 a 5. Finalmente, se les pedía 10), en texto libre, que escribieran alguna otra opinión, comentario o sugerencia sobre alguna actividad en concreto o sobre la globalidad. El objetivo de este cuestionario era proporcionar un instrumento que permitiera, por un lado, al estudiantado realizar una mirada retrospectiva sobre su trabajo con las redes sociales en francés durante los dos meses y, por otro lado, a la docente valorar el éxito o fracaso del proyecto y obtener datos para proponer nuevas actividades basadas en sus cometarios.

En relación con la evaluación de estas actividades dentro de la programación del curso, es importante señalar que estas forman parte de la *Carpeta de aprendizaje* que los estudiantes deben elaborar a lo largo del semestre. Esta carpeta reúne todo el trabajo realizado para la asignatura y representa el 50% de la calificación global, mientras que el otro 50% corresponde al examen. Dentro de la *Carpeta de aprendizaje* la única actividad que tiene un valor asignado es la presentación oral sobre temas de cultura (20%). El 30% restante lo conforma el trabajo individual y autónomo que realiza cada estudiante.

4. ANÁLISIS DE RESULTADOS

En primer lugar, relacionado con la *Carpeta de aprendizaje* mencionada conviene puntualizar que 1) el contenido de una carpeta a otra difiere debido a su carácter personal e individual, y, 2) se puede alcanzar el 30% acordado sin haber realizado las actividades de las redes sociales, puesto que estas no se plantearon como obligatorias. Aun así, el 71% del alumnado matriculado en la asignatura se interesó y se comprometió con el proyecto.

En cuanto a los resultados preliminares derivados de las respuestas del primer cuestionario (*Questionnaire de départ*) se observó lo siguiente:

- El 100% del estudiantado participante en el estudio tiene cuentas en varias redes sociales, las cuales utilizan diariamente. *WhatsApp* es la red social más utilizada por todos ellos. Le siguen *Instagram*, con el 84,4% de usuarios, *TikTok* con el 56,3%, *Youtube* con un 40,6%, y *Spotify* con un 37,5%. Además, un 28,1% utiliza *Twitter*, mientras que menos del 20% utiliza *Pinterest* (15,6%),

Snapchat (6,3%), *Facebook* (6,3%) y *Linkedin* (3,1%). Ningún estudiante afirma no utilizar ninguna red social.

- En cuanto al uso que se hace de estas redes sociales, se destaca que el 90,8% las utiliza principalmente para comunicarse con las personas cercanas. El 71,9% las utiliza para ver o compartir contenido, el 65,6% para seguir la actualidad general y el 50% para seguir a *influencers* o creadores de contenido. Un 37,5% utiliza las redes sociales para descubrir nuevos productos, mientras que otro 34,4% las utiliza para comentar el contenido publicado por personas cercanas. Además, un 28,1% de los estudiantes da “me gusta” a los contenidos expuestos, y otro 21,9% consulta opiniones antes de comprar un producto. Por otro lado, por debajo del 20%, utilizan las redes sociales para participar en grupos o comunidades temáticas (15,6%), compartir opiniones sobre productos o servicios (6,3%) y jugar o hacer test (3,1%).

Estos resultados nos permitieron programar las actividades descritas anteriormente, al comprobar que el proyecto podía ser viable, pues todos los estudiantes tenían cuentas en varias redes sociales y las utilizaban a diario. De esta manera, nadie quedaría excluido o se vería en la necesidad de utilizar nuevas herramientas, ya que la propuesta de actividades se realizaba a partir de las que manejan cotidianamente.

Así pues, trascurridos los dos meses de realización del proyecto sobre la utilización de las redes sociales en la programación de lengua y cultura francesas, los resultados del cuestionario final (actividad 5) nos proporcionan una visión detallada de la participación de los estudiantes y su percepción sobre la actividad de seguimiento de perfiles en redes sociales en lengua francesa. A continuación, se presentan los datos clave.

4.1. Participación inicial y continua en redes sociales en francés

Los estudiantes reportaron una variedad de niveles de participación antes y después de realizar las actividades. Antes de comenzar con el proyecto, el 70% de los encuestados seguía entre 0 y 3 perfiles en lengua francesa, de los cuales, el 36,7% no seguía ningún contenido de este tipo.

Al finalizar, como era de esperar, estos porcentajes se invierten y tan solo un 6,6% manifestó que solo seguía el contenido de un único perfil mientras que un 26,6% alcanzó a seguir entre 4 y 9 perfiles, superando el mínimo que sería esperable (entre 1 y 3) como resultado de la actividad 4 en la que debían completar tres fichas de seguimiento. Esto nos lleva a pensar que esta propuesta no solo logró el objetivo de que los participantes siguieran perfiles en francés, sino que también motivó a un grupo considerable de ellos a explorar un número mayor de perfiles de lo inicialmente sugerido.

4.2. Tiempo dedicado a la actividad de seguimiento

El análisis del tiempo dedicado a esta actividad revela un compromiso significativo por parte de los participantes. El mayor porcentaje (33,3%) manifestó haber

dedicado entre 5 y 15 minutos diarios a la actividad, lo que sugiere una participación regular y constante. Además, otro 13,3% dedicó más de 15 minutos al día, lo que indica un compromiso aún mayor; solo un 6,7% dijo que había dedicado menos de 5 minutos al día. En total, el 53,3% de los encuestados hizo un seguimiento diario de los perfiles en francés, mostrando un compromiso regular a lo largo del período de dos meses.

Entre quienes no hicieron seguimiento diario, un 46,6% dedicó entre 5 y 15 minutos, o más de 15 minutos, varias veces a la semana.

Estos resultados destacan el interés y la dedicación de los participantes hacia la actividad, reflejando una participación activa y continua en el seguimiento de los perfiles en lengua francesa.

4.3. Intención de continuar siguiendo perfiles

La gran mayoría de los encuestados (86,7%) mostró un claro interés en seguir los perfiles descubiertos durante este periodo. El resto indicó que quizá continuaría o no estaba seguro. Es importante destacar que nadie expresó la intención definitiva de dejar de seguir estos perfiles. Este resultado, sumado al hábito cotidiano de consultar las redes sociales, nos lleva a pensar que persistirá el interés por el contenido en francés que se encuentra en estas plataformas.

4.4. Interacción con el contenido

Sobre la interacción con el contenido, un 40% de los encuestados manifestó haber reaccionado de alguna manera a los mensajes de los perfiles seguidos, mientras que el 60% restante no lo hizo.

En cuanto al tipo de reacciones, la mayoría de las respuestas consistieron en simplemente marcar el icono de “me gusta” o en dejar pequeñas frases como “Merci beaucoup”, “Très belle”, “C’est super”, “J’adore”, “J’aime le vidéo”⁴. Sin embargo, también se observaron respuestas más elaboradas, como “Quel site merveilleux, j’adore tous les sacs!!”, “Cela semble très intéressant ! j’aimerais vivre cette expérience !», «Comme tout est savoureux !!!», «Je veux vraiment lire les livres de Magnolia Parks», «Je suis heureuse d’avoir vu ton vidéo. Ainsi, je serai mieux préparée quand j’irai en France», o, «Merci beaucoup pour votre publication. Je suis en train d’apprendre la langue française et cette publication est très utile».

Respecto a los motivos indicados sobre por qué no reaccionaron, estos han sido variados. La mayoría de los encuestados mencionó que no suelen interactuar en las redes sociales. Sin embargo, algunos indicaron que, al seguir a personajes famosos, no esperaban respuestas a sus reacciones. Otros señalaron que les daba un poco de vergüenza.

Es relevante destacar que ningún participante mencionó que la dificultad para expresarse en francés, dado su pequeño nivel, fuera un motivo para no interactuar con

4 Reproducimos las frases tal y como las han sido escritas por los estudiantes cuando han reaccionado a alguna publicación, sin corregir los posibles errores.

el contenido. Esto indica que, a pesar de cualquier dificultad percibida en el idioma, los participantes se sintieron lo suficientemente cómodos como para interactuar de alguna manera con el contenido en francés, aunque solo fuera en el nivel de comprensión. Esta falta de mención puede interpretarse como un indicador positivo de confianza en las habilidades lingüísticas desarrolladas durante la actividad, lo que refuerza la efectividad de la herramienta para fomentar la interacción y el aprendizaje del francés en un entorno práctico y real.

4.5. Niveles de aprendizaje

Los niveles de aprendizaje tanto de la lengua francesa, como de los contenidos encontrados en los perfiles seguidos variaron entre los participantes. En ambos casos, en una escala de 0 a 5, el porcentaje mayoritario se sitúa a mitad de la tabla. En efecto, el 50% de los encuestados calificó su nivel de aprendizaje del francés con un 3, mientras que un porcentaje ligeramente mayor, el 53,3% otorgó la misma puntuación al nivel de aprendizaje sobre los contenidos encontrados.

Sin embargo, se observa una diferencia en las puntuaciones superiores: un 26,6% otorgó un 4 o un 5 al nivel de aprendizaje del francés, mientras que un 36,6% lo hizo para el nivel de aprendizaje sobre el contenido publicado. Esto muestra que la actividad mejoró el conocimiento del idioma francés entre los participantes y, sobre todo, incrementó su comprensión del contenido encontrado en los perfiles seguidos.

4.6. Valoración de la actividad y grado de satisfacción

La actividad tuvo una acogida positiva entre los participantes. La mayoría la consideró fácil de realizar (83,3%), interesante (80%), muy útil (60%) y divertida (53,3%). Además, una proporción significativa (23,3%) la calificó como completa. Solo un pequeño porcentaje (3,3%) la consideró inútil, pesada, estresante o complicada.

Es importante mencionar que algunos de los comentarios negativos escritos en la sección de texto libre matizan esta percepción. Por ejemplo, un participante comentó: «Complicquéé parce que je n'ai pas beaucouup de temps, mais c'était merveilleuse». Esto indica claramente que la dificultad para algunos participantes se debía a la falta de tiempo, no a la propia actividad en sí.

En cuanto al grado de satisfacción general, la mayoría la calificó con una puntuación muy alta. En efecto, el 80% de los encuestados le dio una puntuación de 4 o 5, mientras que solo un 16,7% la calificó con 3 puntos y un 3,3% con 2 puntos.

4.7. Resultados cualitativos

Sobre los resultados cualitativos, estos tienen que ver con el contenido reportado en las tres fichas de seguimiento (actividad 4) y comentarios realizados en el cuestionario final (actividad 5) relacionados con la temática de los perfiles seguidos, el vocabulario y expresiones aprendidas o los aspectos que les llamaron la atención.

Respecto a la temática, hemos observado que un tercio del grupo se ha interesado por aspectos de moda, belleza y cuidado corporal siguiendo normalmente a *influencers* conocidos o marcas. En segundo lugar, se han interesado por perfiles lingüísticos de profesores de francés o aficionados que publican contenido sobre la lengua francesa o en contraste con el español u otras lenguas⁵. El mundo del espectáculo también está presente interesándose por cantantes, actrices o bailarinas, así como del deporte, centrado principalmente en futbolistas de renombre internacional o deportistas olímpicos. Otro ámbito que ha interesado a varias personas en diferentes momentos de la actividad es la cocina, sobre la que han seguido a importantes chefs o simplemente personas anónimas que difunden sus vídeos de elaboración o recetas. Museos (Orsay o Louvre, por ejemplo) o monumentos son, igualmente, de interés, del mismo modo que perfiles en los que se presentan aspectos de la cultura en general.

A lo largo de las semanas, se han ido incorporando otros temas más específicos como contenidos de humor, libros y lecturas, autoayuda o videojuegos. Nos ha llamado especialmente la atención que un pequeño grupo de participantes ha seguido perfiles de personas aleatorias, anónimas que comparten en las redes sociales pequeños vídeos o retransmisiones en directo de su cotidianeidad, desde los estudios, las rutinas de ejercicio físico o la ingesta de alimentos, tal y como lo expresa este estudiante “Me parece interesante ver qué hace en su día a día y además entiendo bastantes cosas de las que dice porque habla de una forma bastante clara”. Este aspecto también ha sido valorado referido a las personas famosas, conocer sus rutinas diarias ha sido uno de los aspectos que más ha captado su atención, sobre todo, cuando las publicaciones se han realizado en formato vídeo.

En cuanto a las expresiones y palabras que se les pedía anotar en las fichas, estas han sido variadas. Normalmente han anotado aquellas que consideraban clave para entender los mensajes, en la mayoría de los casos, con su equivalente en español, pero también han reportado explícitamente algunas que no conocían previamente para aprenderlas y que han calificado como difíciles. Se trataba normalmente términos de la lengua coloquial, abreviaciones, argot o incluso *verlan*⁶.

Otra competencia que se ha trabajado con estas actividades es la expresión escrita. Esta no era el objetivo de la actividad de seguimiento de los perfiles pues, dada la variedad de niveles de lengua de los participantes (algunos principiantes absolutos) las fichas podían ser completadas en francés o en lengua materna (en nuestro caso, español y catalán). Sin embargo, el 65% de los participantes respondió a todas las cuestiones de las fichas en francés, lo que permitió poder hacer un ejercicio de corrección y de retroalimentación lingüística.

5 Italiano y polaco particularmente, lenguas de varios estudiantes Erasmus que hay en el grupo.

6 El *verlan* es una forma de argot en francés que consiste en invertir las sílabas de una palabra, “lengua espejo” llamada por Mela (1991). Este argot es utilizado mayoritariamente por las generaciones más jóvenes. Sobre los orígenes, procedimientos de creación y categorización del *verlan*, se puede consultar, también, Napieralski (2022).

Finalmente, hubo participantes que escribieron comentarios con sugerencias de mejora como, ampliar el tiempo entre la entrega de las fichas, realizar en clase actividades sobre los perfiles seguidos o incluso exigir que se redacten las respuestas en francés, sugerencias que, por otra parte, refuerzan la aceptación de la experiencia promoviendo el uso del francés.

5. MÁS ALLÁ DE LA RED SOCIAL

Al cerrar el estudio para la presente publicación, los resultados obtenidos nos sugieren numerosas posibilidades para diseñar actividades posteriores inspiradas en las respuestas recopiladas en las fichas de seguimiento de los estudiantes. Entre los temas que podrían tratarse se encuentran:

- Rasgos de oralidad en la escritura de los textos escritos que aparecen en las redes sociales, pues se observa un uso frecuente de argot, especialmente el *verlan*. Por ejemplo, algunos términos que se han recogido en las fichas son *cimer* en lugar de *merci*, *ouf* en lugar de *fou* y palabras abreviadas como *perso*, *resto*, *ordi* o coloquiales como *trouille* o *bouille*. Este tema resulta bastante complejo para el nivel general de lengua del estudiantado de esta experiencia, pero se ha demostrado que provoca su interés y, aunque no se trate en profundidad, proponer actividades de sensibilización o de identificación de términos es perfectamente factible para facilitar la comprensión contextualizada del día a día de las personas que siguen en redes sociales, en buena parte, jóvenes como ellos.
- Presencia y análisis de elementos multimodales que se encuentran en los contenidos de las redes sociales. Es habitual la presencia de diversos elementos como fotos, vídeos, iconos, *emojis*, texto y elementos tipográficos que pueden facilitar la comprensión, especialmente en niveles de lengua básicos.
- Diferencia en el uso del tratamiento de cortesía o familiaridad (*vous/tu*) en las redes sociales en comparación con los diferentes registros de lengua.
- Errores de escritura. Es frecuente la presencia de errores de escritura en las producciones de las personas que escriben en las redes sociales, lo que podría ser objeto de reflexión sobre la relajación lingüística y de corrección.

Estos temas podrían ser abordados en actividades posteriores centradas en:

- Análisis de publicaciones de redes sociales. Se podría analizar en el aula diferentes publicaciones de redes sociales, seleccionadas por los propios estudiantes, e identificar los rasgos de oralidad, elementos multimodales y el uso del tratamiento de cortesía o familiaridad.
- Producción de escritos para redes sociales. Los estudiantes podrían crear sus propios mensajes para comentar en redes sociales, teniendo en cuenta los rasgos de oralidad y los elementos multimodales identificados previamente.

Estas pueden realizarse, como hemos visto, en función del nivel de lengua que tengan, desde intervenciones muy sencillas hasta frases más elaboradas, que previamente se pueden trabajar en el aula.

- Pequeño debate sobre el uso del lenguaje en las redes sociales y su influencia en la comunicación oral y escrita, debate que sería guiado en los primeros niveles facilitando las estructuras más sencillas del discurso de un intercambio de ideas y debate libre relacionado con la conversación argumentativa en niveles superiores.
- Presentación por parte del estudiantado de algunos perfiles o temáticas seguidas para darlos a conocer al resto de la clase.

Hay que precisar que estas actividades no se han podido llevar a la práctica pues hemos consagrado la mayor parte del semestre al estudio de viabilidad, sin embargo, es importante señalar que algunos estudiantes se inspiraron en las temáticas seguidas en las redes sociales para la elaboración de su trabajo de investigación obligatorio sobre aspectos relacionados con la cultura francesa y francófona, mencionado en el apartado 3. En este sentido, se realizaron exposiciones orales sobre gastronomía y cocina, fiestas y tradiciones, cine, música, arte o historia.

6. CONCLUSIONES

El estudio presentado, al igual que los que hemos referenciado, evidencia el potencial de las redes sociales como herramientas educativas complementarias para el aprendizaje de lenguas extranjeras, en nuestro caso, del francés. Los resultados obtenidos demuestran que la integración de actividades basadas en el uso de estas plataformas puede mejorar el proceso de aprendizaje, estimulando el interés, la motivación y la participación.

Convenimos con Grabowska y Sadkowska-Fidala (2023) en que la autonomía de los estudiantes en el marco de una actividad como esta permite vincular los aprendizajes informales procedentes de sus centros de interés, y adquiridos en su entorno vital cotidiano, con los contenidos previstos por el programa, para lograr desempeños de naturalezas muy diferentes, pero altamente satisfactorios, como hemos visto.

Las actividades diseñadas durante el estudio, adaptadas a los intereses y niveles de los estudiantes, tuvieron un impacto positivo en su aprendizaje del francés. No solo ampliaron su vocabulario y expresiones en la lengua, sino que también desarrollaron habilidades de comprensión lectora, interacción escrita y comprensión oral. Además, se familiarizaron con la cultura francesa a través de diversos contenidos multimedia presentes en las redes sociales.

La alta tasa de participación y satisfacción de los estudiantes refleja el valor percibido de estas actividades como herramientas de aprendizaje motivadoras y significativas. Utilizadas adecuadamente, las redes sociales pueden convertirse en espacios de aprendizaje auténtico donde los estudiantes interactúan con la lengua y la cultura de manera natural y contextualizada.

Por otra parte, el compromiso regular con la actividad a lo largo de los dos meses y la intención manifestada de seguir explorando los contenidos descubiertos nos hace pensar que el aprendizaje formal y curricular del francés se verá beneficiado por el aprendizaje informal que ofrecen las redes sociales. Incluso el simple gesto diario de consultar las nuevas publicaciones de las personas seguidas, aunque no interactúen con el contenido, demuestra su aprecio por el material encontrado.

A partir de los resultados obtenidos, se sugieren diversas propuestas para profundizar en el uso de las redes sociales como herramientas educativas. Estas actividades podrían enfocarse en aspectos como el análisis del lenguaje informal, la multimodalidad, el tratamiento de la cortesía y la corrección de errores comunes en la escritura digital.

En resumen, aunque la muestra de población fue pequeña, este estudio proporciona evidencia empírica que respalda el uso de las redes sociales como herramientas educativas valiosas para el aprendizaje de lenguas extranjeras. La integración planificada y estratégica de estas plataformas como complemento en la programación de las materias puede mejorar la experiencia de aprendizaje de los estudiantes y promover un aprendizaje más activo, participativo y significativo.

Sin embargo, es importante tener en cuenta que, junto con sus beneficios educativos, las redes sociales también plantean desafíos que deben abordarse. La difusión de información errónea o falsa (*fake news*), el aumento del ciberacoso y el potencial de adicción son solo algunas de las preocupaciones que rodean el uso de las redes sociales. Por lo tanto, es crucial utilizar (y enseñar a utilizar) las redes sociales con un ojo crítico, evaluando la autenticidad de la información, participando en interacciones en línea respetuosas y manteniendo un equilibrio saludable entre las actividades digitales y fuera de línea. Introducir actividades en el aula que fomenten ese uso crítico, ético, razonable y significativo de las redes sociales puede contribuir a esta educación digital integral, que va más allá del aprendizaje de las lenguas.

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, M. y Jiang, J. (2018): "Teens, Social Media and Technology 2018", <https://www.pewresearch.org/internet/2018/05/31/teens-social-media-technology-2018/> (Consultado en marzo de 2024).
- Andujar, A., y Hussein, S. A. (2019): "Mobile-mediated communication and students' listening skills: a case study", *International Journal of Mobile Learning and Organisation*, 13(3), 309-332. DOI: <https://doi.org/10.1504/IJML0.2019.100432>.
- Babault, S., Grabowska, M. y Rivens, A. (2022): "Apprentissage formel et informel des langues: quelles articulations?", *Recherches en didactique des langues et des cultures*, DOI: <https://doi.org/10.4000/rdlc.11780>.
- Bárcena, E. y Read, T. (2019): "El rol de las redes sociales en la comprensión oral de segundas lenguas con soporte móvil", *Miscelánea: A Journal of English and American Studies*, 59, 47-69. DOI: https://doi.org/10.26754/ojs_misc/mj.20196338.

- Baynat Monreal, M. E. (2020): “Grupos de conversación en Facebook para favorecer el aprendizaje de lenguas y la interculturalidad”, en Baynat, Monreal, M. E., Eurrutia Caverro, M. y Sablé Cathy (eds.) (2020) *TIC e interculturalidad. Miradas cruzadas* Granada, Comares: 61-88.
- Grabowska, M. (2022): *L'apprentissage informel des langues étrangères*, Paris, L'Harmatan.
- Grabowska, M. y Sadkowska-Fidala. A. (2023): “L'apprentissage informel au service de l'enseignement de la littérature et de la culture à la philologie française”, *Academic Journal of Modern Philology*, 20, 83-94. DOI: 10.34616/ajmp.2023.20.6.
- Kemp, S. (2023): “Digital around the word”, *We Are Social* <https://wearesocial.com/wp-content/uploads/2023/03/Digital-2023-Global-Overview-Report.pdf> (Consultado en marzo de 2024).
- Letsina-Epie, R. y Eyeang, E. (2022): “Grupo de trabajo WhatsApp para la enseñanza de lenguas extranjeras durante el Covid-19 en un país de África Subsahariana (Gabón)”, *Revista RedCA*, 5(14), 70-89. DOI: <https://doi.org/10.36677/redca.v5i14.18666>.
- Mariño Benítez, M. E., y Saavedra Márquez, W.M. (2022): “Las redes sociales en la enseñanza-aprendizaje de idiomas”, *Revista Científica Cultura, Comunicación y Desarrollo*, 7(1), 41-47. <https://rccd.ucf.edu.cu/index.php/aes/article/view/333> (Consultado en marzo 2024).
- Martín del Campo Fernández-Paniagua, A. (2022): “Las redes sociales más utilizadas: cifras y estadísticas”, <https://www.iebschool.com/blog/medios-sociales-mas-utilizadas-redes-sociales/> (Consultado en marzo 2024).
- Medina, A. E. R., Cerqueda, D. M. y Ortega, M. D. P. B. (2023): “TikTok para la enseñanza y aprendizaje de lenguas en educación superior: percepciones de profesores mexicanos”, *Revista Paraguaya de Educación a Distancia (REPED)*, 4(1), 46-59, <https://revistascientificas.una.py/index.php/REPED/article/view/3283> (Consultado en marzo 2024).
- Medina-Coronado, D., Salas-Sánchez, R. M., Castillo-Silva, E. V., y Ulloque-Delgado, R. V. (2023): “Redes digitales de aprendizaje para el desarrollo profesional en educación superior: Revisión sistemática de literatura” en Deroncele Acosta, A. (2023) (comp.) *Travesías educativas multidisciplinares: un enfoque científico en temáticas variadas para una educación transformadora*, Guayaquil, Editorial EXED: 61-98. DOI: <https://doi.org/10.58594/PNTT9189>.
- Mela, V. (1991): “Le verlan ou le langage du miroir”, *Langages*, 101, 77-94. <http://www.jstor.org/stable/23906698> (Consultado en marzo 2024).
- Napieralski, A. (2022): “Le verlan et la néologie”, *Estudios Románicos*, 31, 265-278. DOI: <https://doi.org/106018/ER510271>.
- Parra Simón, M.C. y Martí, A. (2023): “Snapchat, una herramienta interactiva para la mejora de la producción escrita en Francés Lengua Extranjera” en Rodríguez Rodríguez, J.A. (ed.) (2023) *Psicología siglo XXI. Una mirada amplia e integradora*, Madrid, Dykinson: 171-180.
- Sanz Gil, Mercedes. (2021) “Las redes sociales más allá de la socialización y la comunicación” en Mercedes Sanz Gil (ed.) *Estrategias lingüísticas para la sociedad multilingüe*. Octaedro.

[Estudios]

ERASMISMO, ALUMBRADISMO Y DOS JUDEOCONVERSAS: ISABEL DE VERGARA Y PETRONILA DE LUCENA¹

ERASMISM, ALUMBRADISM AND TWO JUDEO-CONVERSESES: ISABEL DE VERGARA AND PETRONILA DE LUCENA

JESÚS CÁSEDA TERESA

Resumen

Este artículo analiza las figuras de Isabel de Vergara y de Petronila de Lucena, pertenecientes a dos de los linajes judeoconvertidos más importantes de su tiempo -finales del siglo XV y primera mitad del XVI- en Toledo. La primera fue hermana de Juan de Vergara, de Francisco de Vergara y de Bernadino de Tovar y sobrina asimismo de los hermanos Francisco y Alonso Ortiz. Petronila fue sobrina del protonotario Juan de Lucena. Ambas se integraron, aunque en distinta medida, en los movimientos heterodoxos peninsulares de la primera mitad del siglo. Y las dos sufrieron persecución inquisitorial, aunque no en igual forma. Este estudio analiza asimismo las relaciones entre ambas, tanto semejanzas como diferencias, y su vinculación con los otros miembros de su familia.

Palabras clave: Isabel de Vergara, Petronila de Lucena, Juan de Vergara, erasmismo, *Lazarillo de Tormes*.

Abstract

This article analyses the figures of Isabel de Vergara and Petronila de Lucena, who belonged to two of the most important Judeo-converted lineages in Toledo at the end of the 15th century and the first half of the 16th century. The former was the sister of Juan de Vergara, Francisco de Vergara and Bernadino de Tovar, and also the niece of the brothers Francisco and Alonso Ortiz. Petronila was the niece of the prothonotary Juan de Lucena. Both were involved, albeit to different extents, in the heterodox movements in the peninsula in the first half of the century. And both suffered inquisitorial persecution, although not to the same extent. This study also analyses the relationships between the two, both similarities and differences, and their links with the other members of their family.

Key words: Isabel de Vergara, Petronila de Lucena, Juan de Vergara, Erasmism, *Lazarillo de Tormes*.

1 Correo-e: casedateresa@yahoo.es. Recibido: 29-01-2023. Aceptado: 18-03-2024.

1. INTRODUCCIÓN

Dos de los aspectos menos conocidos del erasmismo en España son, en primer lugar, la asunción de las ideas del escritor holandés por el inquieto mundo judeoconverso que vio en su pensamiento una forma de enfrentarse al rigorismo de la ortodoxia cristiana después de la implantación de los tribunales inquisitoriales en la Península y de la obligada conversión o en su defecto expulsión de los judíos; y, en segundo lugar, la penetración que tuvo dentro del círculo de mujeres judeoconversas, algunas de ellas con ciertas inquietudes intelectuales como Isabel de Vergara, hermana de Juan de Vergara, y Petronila de Lucena, sobrina del protonotario Juan Ramírez de Lucena e hija de Carlos de Lucena y de María del Castillo.

Ambas pertenecen a dos de las familias más relevantes a nivel intelectual y político del mundo judeoconverso castellano. Y ambas son un buen ejemplo de la actitud de sus respectivas familias ante el fenómeno erasmista y alumbradista y de las disputas que mantuvieron por cuestiones, como veremos, no menores. Sin embargo, apenas se ha trabajado este aspecto y todo lo que ello supone. Se piensa que el erasmismo y otras corrientes de pensamiento como el alumbradismo y el primer protestantismo tuvieron en Castilla como únicos protagonistas a hombres, en muchos casos intelectuales cristianos, bien situados política y socialmente, miembros de una élite próxima al poder como es el caso de los hermanos Valdés, Juan Luis Vives o Andrés Laguna. Y sin embargo, también encontramos a diversas mujeres que se encuentran en la órbita del erasmismo o en territorios próximos como el alumbradismo, por ejemplo María de Cazalla, Isabel de la Cruz y las dos mujeres objeto de este estudio, Isabel de Vergara y Petronila de Lucena.

Este trabajo pretende analizar la situación de ambas en este momento convulso del pensamiento heterodoxo –primera mitad del siglo XVI-, sus semejanzas pero también sus diferencias. Y no solo como ejemplos de una determinada forma de pensar, sino también como reflejo de las familias a que pertenecen, tal vez las más significadas dentro del mundo judeoconverso del centro peninsular. Por un lado, encontramos a la familia Vergara, cuyo miembro más relevante en Toledo fue Juan de Vergara, secretario del arzobispo Francisco Jiménez de Cisneros y de Juan de Fonseca, canónigo en la catedral de Toledo, profesor en Alcalá de Henares, hombre cultísimo y de enorme preparación, traductor y buen amigo de Erasmo con el que mantuvo continua correspondencia epistolar². Y por el otro, se halla la familia Lucena³, originaria de Soria, muy vinculada con la familia Mendoza en Guadalajara –entonces ya duques del Infantado-, miembros de una élite intelectual y política con Juan Ramírez de Lucena como personaje más relevante y mejor posicionado socialmente, el cual mantuvo con la familia Vergara a través de la rama de los Ortiz un enfrentamiento personal importante que explica en buena medida las acusaciones de Petronila de Lucena a la culta e intelectual Isabel de Vergara (Cáteda, 2022a). Petronila de Lucena fue hija de Carlos de Lucena –hermano del protonotario- y de María del Castillo y vivió buena parte de su vida en Alcalá de Henares.

2 Sobre Vergara, véase Amrán (2016); también Vaquero (2019).

3 Véase Medina (1999).

Aunque la crítica las suele citar como primeros ejemplos de intelectuales pertenecientes al mundo femenino junto con otras como la hija de Elio Antonio de Nebrija, Francisca de Nebrija, o Luisa de Medrano –ambas profesoras universitarias–, así como también Beatriz Galindo “La Latina”, Tecla de Borja, Isabel Losa, Luisa Sigea, Catalina de Pazo o Isabel de Vega, no han sido sin embargo objeto de un estudio en profundidad. Quien mejor ha analizado el pensamiento de ambas ha sido Stefanía Pastore (2007 y 2010) en varios trabajos que han diseccionado especialmente la persecución inquisitorial que sufrió Petronila de Lucena en un auto de fe. En realidad, ha sido ella la única que ha estudiado monográficamente tanto el caso de Isabel de Vergara como el de la sobrina del protonotario Juan de Lucena.

Además de Pastore, también Ricardo García Cárcel (1992) ha trabajado la situación política y social de las mujeres conversas en el siglo XVI y Gonzalo Francisco Fernández Suárez (2005) ha llevado a cabo un estudio del caso de las mujeres judeoconversas del linaje Sarmiento en Valladolid. Eustaquio Sánchez Salor (2020) ha estudiado la situación de las mujeres humanistas de este momento histórico y Natalie Zemon (1999) la imagen de las Indias a través de varias cartas de mujeres de este tiempo. Nieves Baranda (2004) ha diseccionado la generación de mujeres poetas de mitad del XVI. Y María Cecilia Trujillo Maza (2009) ha profundizado en la censura que sufrieron entonces en sus lecturas.

Son muchísimos los trabajos sobre ellas en la segunda mitad del XVI y muy pocos en la primera, probablemente por el importante fenómeno de las escritoras místicas y otras religiosas seguidoras de Teresa de Jesús y de San Juan de la Cruz que eclosionó durante el reinado de Felipe II. Y, también, por la llegada a las élites intelectuales de las influencias humanistas, especialmente a partir de los años cuarenta y cincuenta. Se suele hablar en ese sentido de “mujeres entre el claustro y el siglo”, como indica Ángela Atienza López (2018) y ha estudiado Julia Lewandowska (2019). Ana María Velasco (2019) encuentra algo en común entre ellas, la “disidencia” en su momento histórico y su posterior olvido. Quizás el hecho de que muchas de las escritoras fueran religiosas y que solo tuvieran contacto con el exterior a través de sus cartas hizo que en ellas vertieran muchos de sus pensamientos y sentimientos que ahora la crítica ha ido desentrañando a través de estos textos epistolares, como así han hecho Nieves Baranda, María Carmen Marín, María del Mar Cortés o Rafael Manuel Mérida (2014).

Uno de los escasos ejemplos de escritoras fuera de la órbita religiosa es el de la autora del *Cristalián de España*, la vallisoletana Beatriz Bernal, objeto de estudio de Donatella Gagliardi (2004). Y también el de algunas coautoras de los cancioneros contemporáneos, estudiadas por Ana María Gómez Bravo (2018). En cualquier caso, son las religiosas las que en mayor número comenzaron a escribir en castellano. El primer ejemplo conocido es el de Teresa de Cartagena, animada por la tía de Jorge Manrique y esposa de Gómez Manrique. Dentro de este grupo de religiosas encontramos a Marcela de San Félix, María Jesús de Ágreda –estudiadas en estos dos casos por Diana Cabello Muro (2018)– y Ana de la Trinidad (Cáseda, 2020), ya a principios del siguiente siglo, alumna aventajada de la poeta del Carmelo, la vallisoletana Cecilia del Nacimiento.

En definitiva, este estudio pretende situar a Isabel de Vergara y a Petronila de Lucena en el mundo intelectual, social y político de su tiempo. Y quiere, asimismo, establecer sus diferencias y divergencias que no siempre responden a las diversas visiones ideológicas existentes entonces –en un caso alumbradista y protestante, en el otro claramente erasmista-, sino también a diferencias personales y especialmente familiares entre dos de los linajes más importantes del mundo judeoconverso de la primera mitad del siglo XVI: el de los Lucena y el de los Vergara y Ortiz.

2. BREVE SEMBLANZA BIOGRÁFICA DE ISABEL DE VERGARA Y DE PETRONILA DE LUCENA

Isabel de Vergara fue hermana del gran erudito del XVI Juan de Vergara. Y fue hermana asimismo de Bernardino de Tovar, de Francisco de Vergara, de Tomás de Cortona y de María de Vergara, todos ellos hermanos de padre y madre. Su abuelo materno fue Juan Martínez de Toledo, probablemente emparentado con el arcipreste de Talavera, el autor del *Corbacho* Alfonso Martínez de Toledo (Cáteda, 2019a). Su abuelo paterno fue Tomás de Vergara o de Cortona, mercader de origen italiano, al que se refiere Andreas Schott en su *Hispanae Bibliotheca*:

A la ciudad de Cortona, en la Etruria, (que como antiquísima encuentro alabada por Petronio Árbitro) remiten los Vergara su origen, a cuyos mayores por las facciones de los gibelinos, siendo ellos partidarios de los güelfos, huidos de Italia, hicieron venir a España. El abuelo se afincó en Medina del Campo, célebre mercado, donde indistintamente se les llamaba unas veces Cortona, otras Vergara (Vaquero, 2019a: 14).

Dicha circunstancia –el ser seis los hermanos, y no cinco como hasta hace no mucho se pensaba- queda plenamente acreditada a partir del documento del reparto testamentario de bienes que realizó Jorge de Vergara, padre de los anteriores, en julio de 1513, en que se dice lo siguiente:

Y otrosí [intervino en la partición] el honrado Jorge de Vergara, así como padre //f. 4v. [= f. 115v.] y legítimo administrador de las personas y bienes de Juan de Vergara y de Bernardino de Tovar y de Francisco de Vergara y de Tomás de Cortona y de María de Vergara, monja en el monasterio de Santo Domingo el Real de la dicha ciudad de Toledo, y de Isabel de Vergara, sus hijos legítimos y de Leonor Martínez, su mujer, difunta, que Dios haya, hija de los dichos Juan Martínez y María Ortiz, su mujer (Vaquero, 2019a: 42).

Obsérvese que la abuela de todos ellos es María Ortiz, miembro como veremos de la familia del nuncio Francisco Ortiz y del canónigo de la catedral de Toledo Alonso Ortiz, gran erudito de su tiempo y hombre de amplia cultura.

Se trata de una de las familias judeoconversas más conocidas de Toledo, muy poderosa a nivel social y político, formada por miembros de una elite intelectual y en algunos casos de la catedral primada como canónigos, en el ejemplo de Juan de Vergara y de los Ortiz citados. O como profesores de la Universidad de Alcalá en el de Francisco de Vergara -catedrático de Griego- y también en el de Juan de Vergara. Tomás de Cortona fue, probablemente, también clérigo, y fue monja María de Vergara, a la que situamos en 1513 en el monasterio de Santo Domingo el Real de Toledo.

Isabel no aparece como religiosa –en verdad nunca lo fue- ni tampoco en ningún otro escrito consta como casada. Se trata de la hermana más pequeña puesto que en esta clase de documentos habitualmente se nombra a los hermanos de mayor a menor edad, y en este caso ella figura la última, siendo el mayor Juan de Vergara por ser el primero citado. Quizás por ello este se volcó en Isabel, una mujer muy próxima a él geográfica y personalmente, con el que mantuvo una muy buena relación a lo largo de toda su vida, ello favorecido asimismo porque se mantuvo soltera hasta su muerte.

Ambos hermanos, como veremos, sufrieron persecución inquisitorial en los años treinta, acusados de alumbradismo, en procedimientos en que actuó como fiscal el que luego sería “clérigo de Maqueda” (Cáseda, 2022b) –como en el *Lazarillo*- Diego Ortiz de Angulo, encargado de la práctica totalidad de las acusaciones contra alumbrados desde los años veinte a los cuarenta del siglo XVI, cuando se retiró a esta localidad toledana gracias a una bula de Paulo III que le otorgó una “capellanía perpetua en la Iglesia de Santo Domingo de Maqueda”. Fue Diego Ortiz de Angulo el encargado de llevar la acusación, como fiscal, contra Pedro Ruiz de Alcaraz, Antonio de Medrano, Miguel de Eguía y contra Juan de Vergara, entre otros muchos acusados de alumbradismo.

Probablemente, Juan de Vergara atendió económicamente a su hermana Isabel a lo largo de su vida, según se desprende de la documentación que ha hallado la profesora Vaquero Serrano:

Su hermano Juan, en su testamento de 16 de febrero de 1557, le manda «que goze por todos los días de su vida» de varios miles de renta de juro. Y, entre otros aderezos de casa, le lega «los tres paños de tapiçería de caça y los quatro reposteros de Flandes, con un par de antepuertas comunes», y dispone que «también mi hermana pueda tomar una dozena de libros latinos o de romance para su lectura, y no para darlos, ni para otro efecto» (Vaquero, 2019a: 47).

Pocos meses después -11 de agosto de 1557-, falleció Juan de Vergara, al que, con motivo de su muerte, dedicó un poema en latín su buen amigo y profesor de la Universidad de Toledo Álvaro Gómez de Castro inserto en sus *Edyllia* (1558). En esta obra aparecen varios versos dedicados a Isabel que dicen así:

Quo properas, venerande senex? Te cura sororis
nulla tenet, cuius serpit per pectora cancer
horrificus, tentatque latus depascere utrumque
virginis intactae soror est quae digna vocari
Vergarae, constansque animi, patiensque doloris.
Chirurgo excindenda truci sua membra virago
obtulit, atque piaie gemuerunt undique
silvae, intrepida illa tamen sanie, taboque cruenta
viscera dinumerat, mortemque tuetur in ipsis.
Morbo victa gravi tandem concedere fati
cogitur, atque libens moritur aublata dolori (Vaquero, 2019b: 36).

Según traducción del texto por la profesora Vaquero:

¿Adónde te apresuras, oh venerable anciano [Juan de Vergara, difunto]? Ahora ninguna preocupación tienes por tu hermana [Isabel], cuyo horrendo cáncer le serpentea por el pecho e intenta devorar uno y otro costado de la casta doncella. Hermana de Vergara es esta, digna de llamarse así, constante de ánimo y sufridora del dolor. Como una heroína, ha puesto sus miembros ante un duro cirujano para que se los corte. Y los bosques de todas partes han gemido piadosos. Ella, en cambio, valiente, cuenta las partes de su cuerpo ensangrentadas con sangre corrompida y llenas de pus y contempla en ellas la muerte. Por último, vencida por la grave enfermedad, se ve obligada a rendirse al destino, y de buen grado, aniquilada por el dolor, muere (Vaquero, 2019b: 42).

Parece que Isabel falleció un mes antes que su hermano Juan, concretamente en julio del mismo año, aquejada de un cáncer de pecho que la consumió.

A su soltería se alude en el procedimiento judicial a María de Cazalla en estos términos:

Y le dixé yo a la María de Caçalla: «¿Quiéresme apostar que casan a Ysabel de Vergara aora?» [...] «Ya le pesa [a Tovar] aver sido santo y a su her[man]a porque no se a casado», y ella me respondió que ansí le parecía a ella (Vaquero, 2019a: 47).

La crítica señala que Isabel fue buena conocedora, quizás instruida por sus hermanos Juan y Francisco, del latín y del griego, y que tradujo algunos textos de Erasmo y también fue colaboradora en la elaboración junto con Juan de la *Biblia Políglota Complutense* bajo impulso de Jiménez de Cisneros. Formaría parte, en este sentido, del grupo de mujeres contemporáneas de Juan Luis Vives sobre las que este dice lo siguiente:

Hay algunas doncellas que no son hábiles para aprender letras; así también hay de los hombres; otras tienen tan buen ingenio que parecen haber nacido para ellas o a lo menos, que no se les hacen dificultosas. Las primeras no se deben apremiar a que aprendan; las otras no se han de vedar, antes se deben halagar y atraer a ello y darles ánimo a la virtud a que se inclinan” (Vives, 1948: 18).

Juan de Vergara mantuvo una excelente relación con Erasmo de Rotterdam, a quien conoció en persona y trató en los Países Bajos y en Bélgica, así como con Juan Luis Vives en Brujas, Lovaina y Basilea. Y asistió en 1521 a la Dieta de Worms, donde se trató de la retractación de Lutero de sus famosos postulados. Fue en Brujas donde entró en contacto con Erasmo en 1520 guiado por Juan Luis Vives, quien le puso en contacto con el círculo erasmista. Vergara mantuvo una constante correspondencia epistolar con Erasmo y este fue informado en todo momento por él de lo que aquí sucedía. Pero en 1530 la Inquisición de Toledo, en acusación redactada por su fiscal Diego Ortiz de Angulo⁴, le imputó, entre otros delitos, su proximidad al luteranismo, a Erasmo y a las ideas alumbradas. Se dijo de él que defendía la oración en silencio frente a la vocal y que se opuso a los rezos en las horas canónicas (Serrano y Sanz, 1902: 37). Se le recriminó defender que la confesión no era derecho divino, sus ataques a las bulas o su rechazo a la Inquisición. Fue por ello condenado a abjurar *de vehementi* en auto de fe en la plaza de Zocodover, en Toledo, el 21 de diciembre de 1535, a una multa de 1.500 ducados y a un año de prisión en la catedral de Toledo y antes en el monasterio de San Agustín. Tras permanecer confinado tres años, logró la libertad en 1537 (Thomas, 2001: 179).

4 “Proceso de fe de Juan de Vergara”. Archivo Histórico Nacional. ES.28079.AHN//INQUISICIÓN,223,Exp.7.

Es evidente que Juan de Vergara transmitió sus ideas a su hermana Isabel muy tempranamente cuando todavía lo situamos en la Universidad de Alcalá y luego en Toledo como canónigo y secretario de los arzobispos Cisneros y Fonseca. En Toledo encontramos, en su Universidad, otro foco muy importante de alumbrados y erasmistas bajo la dirección del canónigo y compañero de la catedral de Toledo, el también judeoconverso Bernardino Illán de Alcaraz (Cáseda, 2019b). Entre estos últimos destacan los profesores Andrés Laguna, Álvaro Gómez de Castro o Alejo Venegas, así como Juan del Castillo, profesor de Gramática y de Griego, y Gutierre Ortiz o Miguel Ortiz. No consta, sin embargo, que Isabel acudiera a este centro universitario o al de Alcalá; pero sin duda sus hermanos, especialmente Juan, fueron sus grandes maestros en latín, en griego y en las ideas erasmistas.

Pese a todo, Isabel de Vergara no padeció persecución inquisitorial como su hermano; pero sí que le alcanzaron algunos ataques de su “amiga” Petronila de Lucena que la acusó de ser demasiado refinada y excesivamente “erásmica” y se refirió a ella despectivamente durante el proceso inquisitorial que sufrió. La propia sobrina de Juan Ramírez de Lucena reconoce que la distancia entre ambas creció conforme se fue haciendo mayor la influencia sobre ella de su mentor ideológico, su hermano Juan del Castillo, verdadero maestro de Petronila.

Petronila de Lucena, al igual que Juan de Vergara, sufrió persecución inquisitorial y en ambas causas el fiscal encargado fue Diego Ortiz de Angulo, a partir de 1539 clérigo en Maqueda⁵, muy probablemente el que aparece como protagonista del famoso tratado del *Lazarillo de Tormes* de 1554. Como ya he señalado con anterioridad, era sobrina del protonotario y diplomático Juan Ramírez de Lucena, el famoso autor de la *Epístola exhortatoria a las letras*, primer manifiesto castellano sobre el Humanismo. Esta obra está dedicada al secretario de la reina Isabel, Fernán Álvarez de Toledo Zapata (Cáseda, 2022a), judeoconverso como él, padre del rector de la Universidad de Toledo Bernardino Illán de Alcaraz. Fue autor también del conocido diálogo *De vita beata*, traducción bastante libre del *Dialogus de felicitate vitae* de Barlomé Facio en el que charlan animadamente Lucena, el judeoconverso y obispo de Burgos Alfonso de Cartagena –tío de Teresa de Cartagena–, Juan de Mena e Íñigo López de Mendoza, el I marqués de Santillana, sobre la auténtica felicidad y sus formas y medios para alcanzarla. Pese a gozar del favor de la reina Isabel y de ostentar importantes cargos como diplomático en Europa, la escritura de una carta titulada *De temperandis apud Patres fidei vindices poenis hoereticorum* dirigida a los reyes produjo su caída en desgracia. Fue esta contestada por un familiar de la familia Vergara, concretamente por el clérigo toledano Alonso Ortiz, hermano del nuncio Francisco Ortiz, en que se oponía punto por punto en lo que este señala en su carta (Ortiz, 1493).

La profesora Vaquero Serrano ha podido documentar la relación familiar entre Juan de Vergara y los Ortiz a través de textos del expediente 6762 del Archivo Histórico Nacional y del testimonio de Juan de Soria Ortiz:

5 “Bula de Paulo III en relación a una petición de Diego Ortiz de Angulo, clérigo de la Diócesis de Burgos, sobre la provisión de una capellanía perpetua en la Iglesia de Santo Domingo de Maqueda (Toledo) de 15 de febrero de 1540. Real Chancillería de Valladolid. S.47186.ARCHV//PERGAMINOS,CARPETA,204,15.

[...] otro canónigo de esta Santa Iglesia, que se llamó el doctor Vergara, era Ortiz de los del Nuncio y, como tal, dejó parte de su hacienda agregada a la memoria del dicho Nuncio, y en su testamento hizo unas mandas a las hermanas Catalina y Leonor del dicho Francisco Gaitán como a deudas suyas y no las gozaron por haberse casado, porque era con condición que no se casasen (Vaquero, 2019a: 60).

El texto de Lucena, hoy perdido, lo conocemos gracias en buena medida al de Alonso Ortiz. Lucena protestaba contra la Inquisición y sus métodos y contra la persecución sufrida por los judeoconversos. El trabajo rigurosísimo y muy documentado de Alonso Ortiz contestó detalladamente cada uno de los argumentos de Lucena, impugnando los veinte “errores” que detectó en su carta.

Comienza su contestación Ortiz con una frase sentenciosa: “Fablar non sé, callar no puedo”. Y continúa afirmando que

E por tanto así porque sin verdad lo afirmo como por reprehender sin las circunstancias debidas a personas de tanta excelencia cometió grand yerro contra vuestras majestades.

El ataque contra Lucena incluye también la defensa de los reyes porque, según indica Ortiz, la acusación dirigida por aquel es especialmente grave y merece la reprobación más absoluta.

A lo largo de su contestación, este último desmonta punto por punto los argumentos en contra de la Inquisición, tratando algunas de las pretensiones de Lucena y sus razonamientos llenos, en su opinión, de blasfemia, especialmente cuando arremete contra esta institución diciendo que los reyes no pueden imitar a Dios a la hora de impartir una justicia que solo le corresponde a Él. El ataque es furibundo, lo acusa de ignorante, de defender presupuestos “intolerables” y de manipular torticeramente lo dicho mucho antes por los Padres de la Iglesia.

Al final de edición sevillana de su *Tratado* contra la carta del protonotario aparece, como colofón, lo siguiente: “En Córdoba, ante muchos prelados y maestros en Teología, se reconcilió a la Yglesia y fue condenada su carta y tratado públicamente”.

Parece por todo ello que la obra de Alonso Ortiz tuvo éxito y consiguió no solo ser llevada a la imprenta, sino que ganó el voto favorable de una mayoría de clérigos y teólogos y también las bendiciones de los reyes a los que dirigió, como modelo de educación para el príncipe Juan, su *Liber de educatione Johannis Serenissimi Principis et primogeniti regum potentissimorum Castelle Aragonum et Siciliae Ferdinandi et Helisabet inclyta prosapia coniugum clarissimorum*. Por el contrario, Juan Ramírez de Lucena, a quien la reina trató con gran deferencia durante muchos años antes, perdió el favor de la Corte y tuvo que retirarse lejos de ella, dedicándose finalmente a sus negocios.

Para la familia Lucena lo que hizo Alonso Ortiz, familiar de Juan de Vergara, con el protonotario apostólico, ridiculizándolo en su escrito, resultaba intolerable. Se trataba, al fin y al cabo, de dos judeoconversos y lo único que pretendió Lucena con su carta fue tratar de librar a los suyos de las persecuciones inquisitoriales indiscriminadas. El hecho de que el principal opositor a su escrito fuera precisamente otro judeoconverso, bajo un evidente oportunismo, resultaba ciertamente paradójico

para muchos de ellos, miembros de familias muy relacionadas entre sí y con cierto poder político y económico. ¿Es este el origen de la animadversión de Petronila de Lucena contra la hermana de Juan de Vergara, Isabel de Vergara? Probablemente este es un elemento más que debemos añadir al conjunto de reproches.

En el caso de aquella, es también muy evidente la influencia que sobre esta tuvo su hermano Juan del Castillo. Este último mantuvo relación con los Vergara especialmente en la Universidad de Alcalá de Henares donde estudió. Más tarde, tras su estancia en Sevilla como maestro de niños, e instalado en Toledo, pudo tratar de forma habitual especialmente a Juan de Vergara, canónigo de su catedral. Y antes, en Alcalá, a su hermano Francisco. Gran helenista, como los dos hermanos, en Toledo, además de docente, estableció relaciones comerciales con Flandes, de donde traía de incógnito un buen número de libros prohibidos que llegaron también a los Vergara (Pastore, 2007). Fueron estas lecturas el alimento ideológico de Juan del Castillo para convertirse en un ferviente seguidor del protestantismo. En el procedimiento que luego se instó contra él reconoció abiertamente su rechazo de los preceptos romanos, su desprecio por la oración vocal, por el rezo de las horas canónicas, por la autoridad del papa y por los sacramentos, por el libre albedrío y por las obras para la salvación.

En Toledo tuvo trato con alumbrados y con los erasmistas, como María de Cazalla, a la que visitó en Guadalajara, en casa de los Mendoza, y también con el hermano de Juan de Vergara Bernardino de Tovar. Este último fue detenido en 1530 y ello le puso sobre aviso y por tal razón huyó de las garras inquisitoriales primero a Francia y luego a Italia.

La vallisoletana Francisca Hernández y el clérigo franciscano Diego Hernández lo delataron calificándolo en su procedimiento de luterano. Ello provocó que se tratara su extradición. Cuando en 1532 se supo que se encontraba en Bolonia como profesor de griego, y una vez que entonces estaba Carlos V en la ciudad, aprovecharon para detenerlo y llevarlo a España. Fue también apresado junto a él su hermano Gaspar de Lucena y Petronila dos años más tarde, en 1534. Solo conservamos el proceso de esta última, en el que aparecen varias cartas de consuelo dirigidas a su hermano. Sería finalmente quemado vivo, según la profesora Stefania Pastore, en 1537.

¿Cuál fue realmente la causa de que Petronila sufriera persecución inquisitorial como sus hermanos? El hecho de que entrara al servicio de una familia muy relacionada con la suya desde el tiempo del abuelo de Juan Ramírez de Lucena, el judío Samuel Pesquer, la de los Mendoza, entonces duques del Infantado. La segunda esposa del entonces titular -Diego Hurtado de Mendoza-, la "Maldonada", la llamó a su palacio en Guadalajara. En aquel momento su hermano se encontraba en Italia, alejado de la Inquisición. Alrededor de la esposa del duque hubo un círculo de alumbrados, entre ellos María de Cazalla, perseguida por la Inquisición a partir de 1532. Lo más curioso es que dos alumbradas como María de Cazalla y su buena amiga María Núñez entraron en continua disputa, al punto de que llamó a esta última "mujer mentirosa

6 "Proceso de fe de Petronila de Lucena". Archivo Histórico Nacional. ES. 28079.AHN//INQUISICIÓN,111,Exp.14.

y alborotadora de pueblos e rebovedora de casas que debaxo de color de virtuosa y santa era viciosa de muchas maneras” (Cánovas, 2008: 6). Finalmente, sería María Núñez quien denunciaría a una buena parte de estos alumbrados alcarreños.

Entre las alumbradas al servicio del duque se encontraba Isabel de la Cruz, maestra de alumbrados, con alumnos como Rodrigo de Vivar –maestro de canto- y el capellán del duque Alonso del Castillo, además del hermano de Juan de Vergara, Bernardino Tovar. El duque no fue perseguido porque murió en fechas próximas al inicio de la persecución de Cazalla, de Petronila y de Juan del Castillo. De hecho, la relación de Petronila con el duque queda de manifiesto en el proceso inquisitorial seguido contra esta en que se manifiesta lo siguiente:

Después la llevaron al Duque del Infantado defunto que envió por ella para su Maldonada, y dende a ocho días que ella fue, falleció. E fue su hermano Lucena e un licenciado su pariente y otros por ella cuando supieron la muerte del Duque y entonces me dixo Lucena en Santiago que era el Duque gentil e que creía que estaba en lo de la salvación general con lo de Lutero e que no desconformaba en sentirlo, y no sé si me dixo que su hermana era mujer de gran marco e que si el Duque viviera que hablara con ella, que privara mucho con él porque le diera de sentir gran cosa⁷.

En el círculo literario que frecuentará la pequeña corte artística del IV duque del Infantado, el hijo de D. Diego, D. Íñigo López de Mendoza, figuran el novelista Luis Gálvez de Montalvo, el profesor de la Universidad de Toledo Álvaro Gómez de Castro y otros muchos.

En Guadalajara, entró en contacto Petronila con el círculo heredero de Isabel de la Cruz (Canabal, 2001), religiosa franciscana natural de esta ciudad que enseñaba a bordar a las hijas de la nobleza local. En 1519 fue denunciada junto con Pedro Ruiz de Alcaraz por sus ideas alumbradas. La heredera de estos fue sin duda María de Cazalla, junto con su hermano el obispo Juan de Cazalla. María estaba casada con Lope de Rueda, un acaudalado hombre de negocios de la ciudad, y llevó a su casa a la beata Mari Núñez, con la que finalmente mantendrá, como ya he señalado, diversos enfrentamientos que acabarán con su delación inquisitorial.

Resulta sorprendente el número tan abundante de mujeres alumbradas y heterodoxas erasmistas e incluso protestantes en este grupo de Toledo, de la Alcarria y de Valladolid que mantuvieron entre sí relaciones personales a veces conflictivas. Este fenómeno se adelantó en varios años al del misticismo femenino y, aunque de signo muy diferente según la percepción oficial de la Iglesia, no es quizás errado afirmar que fue un precedente por el cual las mujeres comenzaron a protagonizar las corrientes de espiritualidad e incluso a convertirse en escritoras. María de Cazalla, por ejemplo, es autora de un libro de comentarios bíblicos escritos junto a su hermano Juan, conocido y muy valorado por Felipe de Melanchón. E Isabel de Vergara trabajó, como aquella, también con su hermano, en este caso Juan de Vergara, en la traducción de textos de Erasmo y parece que también en la *Biblia políglota complutense* cisneriana.

7 Cita según Herrero Casado, Antonio, “Los alumbrados en Guadalajara”. En red: [Los alumbrados en Guadalajara – Los Escritos de Herrera Casado](#). Consultado el 11/06/2022.

No parece, sin embargo, que Petronila de Lucena escribiera nada junto al suyo. También, como le ocurrió a María de Cazalla, entró en conflicto con su antigua amiga, Isabel de Vergara, a la que calificó despectivamente de “erásmica” y de demasiado refinada. Diego Hernández, su delator, cuenta cómo “esta Petronila hacía burla de Ysabel de Vergara porque era muy erásmica [...] esta sabe más y siente más sin letras que la otra con ellas” (Pastore, 2007: 61). Petronila entró también en contacto en Alcalá de Henares con el impresor Miguel de Eguía, cuyo nombre aparece en su proceso, en la testificación de Diego Hernández:

De Miguel de Guía no me dixo nada el maestro Castillo [Juan del Castillo, hermano de Petronila] ni este me habló a mí ni yo a él, aunque me dio este que aborrecía a su hermano Diego de Guía y a Vivar que eran muy necios y escrupulosos (Pastore, 2007: 64).

En el procedimiento, Petronila supo salir airosa de muchas de las preguntas que se le hicieron, pese a contar con las cinco cartas que facilitó al tribunal el clérigo Diego Hernández enviadas por su hermano Juan del Castillo, en que se percibía la comunión de ideas erasmistas y protestantes de ambos. Según Stefanía Pastore

Su proceso inquisitorial evidencia una extraordinaria capacidad argumentativa y una gradual comprensión de las dinámicas inquisitoriales, que le permitieron una parcial absolución de su causa. Emerge, asimismo, la particular herejía de su hermano, el grecista Juan del Castillo, en el que encontramos sugerencias luteranas y el viejo eclecticismo “hispano” de la España de las tres religiones, y cuyo núcleo principal es la idea de una salvación universal y de una revelación común a cristianos y musulmanes (Pastore, 2007: 69).

Claudia del Val señala que se convirtió en el símbolo de la persecución contra las mujeres en su época:

Una heroína de la época, tuvo que soportar el menosprecio de ser considerada “idiota y sin letras”, a pesar de ser una mujer con muchísimas inquietudes intelectuales, pero careció de estudios, cosa que no le faltó a Isabel de Vergara, que por ser de la familia que era, hablaba y escribía latín (Val, 2015: 105).

Pastore cree que, en buena medida, el alejamiento de ambas se debió no solo a cuestiones personales, sino al hecho de que los erasmistas y los protestantes se fueron alejando unos de otros. Así, el pensamiento erasmista de Isabel de Vergara terminó divergiendo del protestantismo de los Lucena.

En el proceso seguido contra Petronila, esta negó una y otra vez las acusaciones y respondió en infinidad de ocasiones con “no sé”, “no recuerdo” y un cierto tono ingenuo en sus respuestas. Si a Juan de Vergara le ayudó para librarse de la hoguera su red de influencias políticas y religiosas, como secretario en tiempos pasados de Jiménez de Cisneros y de Fonseca, conocidísimo en todos los círculos de poder, a Petronila le salvó su ingenuidad y el hecho de no contar con estudios, presentándose ante el tribunal como una persona iletrada, lo cual no dejaba de ser una estrategia perfectamente urdida. La contumacia de su hermano Juan del Castillo, su reconocida preparación intelectual, sus múltiples relaciones y testimonios como abanderado del protestantismo peninsular acabaron por llevarlo a la hoguera de la que no pudo librarse quizás por no tener las influencias y red de contactos de que dispuso Juan de Vergara.

Petronila llegó a llamar “loco” a su hermano en el juicio y a inculpar a su delator Diego Hernández y se refirió a su relación con Isabel de Vergara:

Dixo que ella tenía por loco a su hermano Juan del Castillo y que también conversó con Diego Hernández que es otro que bien bayla [...] Y dixo más que con Tovar y con Miguel de Eguía han hablado algunas vezes y con la hermana de Tovar también tenía conocimiento (Val, 2015: 106).

A estas declaraciones añadió que era “doncella y huérfana y quería dar asiento en mi vida”, solicitando el perdón y la clemencia de los jueces.

En la sentencia se valoró positivamente su arrepentimiento y propósito de enmienda, no existiendo pruebas suficientes para acreditar su culpabilidad en los hechos por los que le denunció el fiscal Diego Ortiz de Angulo:

Petronila revocó lo que tenía dicho e depuesto contra ella estando en el tormento y fuera de y, la susodicha no tiene otra provanza que sea suficiente [...] se debía de soltar de la dicha cárcel y dar pobre fianças (Val, 2015: 107).

Ya apuntó Marcel Bataillon que no puede hablarse de protestantismo en España hasta tiempo más tarde, especialmente en la segunda mitad del siglo XVI. Probablemente el luteranismo o protestantismo de que se acusó a Petronila y a su hermano estaban muy cerca del erasmismo de Isabel de Vergara y de su hermano Juan y del alumbradismo de estos últimos, que situamos también en el palacio de los duques del Infantado en Guadalajara. En cualquier caso, parece evidente que tanto Petronila como Isabel tenían dos sensibilidades diferentes: más intelectual la segunda, más sensitiva la primera. Y, pese a que se han marcado quizás en exceso las diferencias de ambas por su diferente formación, en realidad la distancia no fue tan grande. Ciertamente es que las dos estuvieron dirigidas intelectualmente por sus hermanos y que no hay un rastro literario de ninguna de ellas –o al menos no se ha probado–; pero, sin embargo, las dos muestran una similar postura reformadora. En el caso de Isabel de Vergara, dando su apoyo a su hermano en la escritura de sus obras en un trabajo eminentemente teórico e intelectual. Y, en el de Petronila de Lucena, situándose en el centro más real de las ideas, en el palacio de los duques del Infantado, en la práctica del reformismo en Guadalajara. Sin embargo, Petronila tuvo que lidiar con la persecución, algo que no le ocurrió a Isabel. Por ello, cuando le preguntaron a la primera si era conocedora o le había entregado su hermano alguna obra de las perseguidas, ella contestó con una pícaro ingenuidad lo siguiente:

El maestro Juan del Castillo su hermano dio a esta delatante un libro pequeño de mano como unas oras de reçar de molde y en latín e le dixo toma ese libro guárdale [...] le preguntó qué libro era y el dicho maestro Castillo le dixo que no curase de saber qué libro era que si no le quería tener que le diese a Gaspar de Lucena su hermano o que le rompiese. Castillo dixo [...] que era libro que estaba vedado que le rompiese [...] le echó a un arroyo que si esta era de las que supiera latín mirávalo que era con letra del dicho libro era castellana aunque esta declarante no lo entendiera bien (Val, 2015: 104).

Isabel, por el contrario, no tuvo que enfrentarse a las garras de la Inquisición, protegida en todo momento por el poder de su familiar, quien, no obstante, también sufrió su persecución como alumbrado y erasmista poco antes de que, bajo estas coordenadas ideológicas, se escribiera el *Lazarillo de Tormes* cuyo origen fue, como creo haber demostrado, la aprobación del Estatuto de limpieza de sangre de la catedral de

Toledo por Juan Martínez Silíceo en 1547 (Cáseda, 2022c). A este se opusieron, entre otros, los judeoconversos Juan de Vergara, Bernardino Illán de Alcaraz (el “arcipreste de San Salvador” de la obra) y Diego de Castilla (de Valladolid, segundón y “sucio” –marrano o judeoconverso- como el escudero de la obra) frente al mercedario y obispo auxiliar de Silíceo Pedro de Oriona y los acólitos del obispo como el “maestro pintor” Francisco de Comontes o el capellán de la catedral toledana retratado en el capítulo del aguador o azacán del *Lazarillo*.

3. CONCLUSIONES

- 1º.- Este estudio subraya la importancia que alcanzaron las mujeres en la primera mitad del siglo XVI dentro del círculo del alumbradismo que situamos en Toledo, en Guadalajara y en Valladolid con anterioridad a la eclosión de las escritoras místicas de la segunda mitad del siglo. Selecciono en este caso dos ejemplos, Isabel de Vergara y Petronila de Lucena, miembros de dos de las más importantes familias judeoconversas de Castilla en los siglos XV y XVI.
- 2º.- Ambos nombres han de añadirse a otros como las contemporáneas María de Cazalla e Isabel de la Cruz, además de otras intelectuales de su tiempo como Francisca de Nebrija, Luisa de Medrano, Beatriz Galindo, Tecla de Borja, Isabel Losa, Luisa Sigea, Catalina de Pazo o Isabel de Vega.
- 3º.- Trazo la biografía de cada una de ellas en el estudio y encuentro que tienen muchas cosas en común. Ambas son judeoconversas, muy vinculadas a la ciudad de Toledo, protegidas y dirigidas en sus ideas y en su formación por sus hermanos mayores (Juan de Vergara y Juan del Castillo), vinculadas a los centros de formación más importantes de su tiempo (Universidad de Alcalá y de Toledo) y sus familias perseguidas en su tiempo por un mismo individuo: el fiscal de la Inquisición Diego Ortiz de Angulo, el que aparece en el *Lazarillo* como “clérigo de Maqueda”. Este último llevó a cabo la acusación de la totalidad de las causas de alumbradismo entre los años treinta y cuarenta del siglo XVI, entre otros de Vergara, de Juan del Castillo y de Petronila de Lucena, de María de Cazalla y de Pedro Ruiz de Alcaraz o de Antonio de Medrano.
- 4º.- Si bien Isabel de Vergara tiene un perfil más intelectual que Petronila de Lucena, ambas mantuvieron relación, en algunos momentos, cordial y, en otros, más distante. La causa de la animadversión de la segunda por la primera (a la que llamó “erásmica” y trató despectivamente en su proceso inquisitorial) tiene probablemente mucho que ver con la persecución que sufrió su tío Juan Ramírez de Lucena por culpa de su familiar Alonso Ortiz, autor de una impugnación contra la carta de Lucena contra la Inquisición, por cuya causa fue perseguido y perdió el favor de los Reyes Católicos.
- 5º.- La diferencia entre ambas que considero más relevante es, sin embargo, la concepción del hecho religioso y la diferente heterodoxia en ambas

respecto a la Iglesia en su tiempo. Es evidente que Isabel de Vergara, como su hermano, fue erasmista y de hecho colaboró con este en algunas de sus obras. Fue una mujer de grandes conocimientos en lenguas clásicas y bebió de las ideas del escritor de Rotterdam de una forma muy directa, a través de las cartas que Juan de Vergara se intercambiaba con aquel. Petronila, sin embargo, está mucho más cerca del protestantismo, como su hermano Juan del Castillo, que del erasmismo. Si bien es cierto que el protestantismo en Castilla se desarrolló en la segunda mitad del siglo, y buen ejemplo es el sobrino nieto de Bernardino Illán de Alcaraz, Juan de Luna, el autor de la continuación del *Lazarillo* impresa en París (1620), huido de Toledo por la persecución inquisitorial, sin embargo dos de los primeros precedentes los encontramos en Juan del Castillo y en Petronila de Lucena.

6º.- Ambas mujeres manifestaron su heterodoxia religiosa de forma muy distinta. Isabel de Vergara fue una intelectual que vivió sus ideas de forma teórica, encerrada en el mundo de los libros y de las ideas. Petronila de Lucena, a cambio, las llevó a la práctica en el palacio del Infantado de Guadalajara donde sirvió al duque -buen amigo, como sus antecesoras, de la familia Lucena- y a su esposa “la Maldonada”, formando parte de un círculo de alumbrados muy activo en su tiempo y en el que encontramos intelectuales como Luis Gálvez de Montalvo, Pedro Ruiz de Alcaraz y muchos otros.

7º.- Es por otra parte evidente que Juan de Vergara, pese a que sufriera persecución inquisitorial que lo empobreció con una fuerte multa y le obligó a estar confinado cerca de tres años, pudo salir vivo gracias a su círculo de influencias, como persona muy bien relacionada con el poder de su tiempo. De hecho, su hermana, pese a ser citada en varias ocasiones en varios procesos, no sufrió la ira del fiscal Ortiz de Angulo y ni tan siquiera fue llamada a declarar. Sin embargo, el poder y la influencia de los Lucena habían disminuido enormemente tras la caída en desgracia del tío de Juan del Castillo y Petronila de Lucena, en buena medida a causa de la denuncia del familiar de Juan de Vergara, Alonso Ortiz, el hermano del nuncio Francisco Ortiz. Por tal causa, Juan del Castillo acabó en la hoguera y su hermana a punto estuvo de ser condenada, de lo que se salvó gracias a la calculada ingenuidad de sus respuestas y a su actitud desvalida y de total desconocimiento, amén de un arrepentimiento que los jueces consideraron, no obstante, sincero.

BIBLIOGRAFÍA

- Atienza López, Ángela (ed.) (2018): *Mujeres entre el claustro y el siglo. Autoridad y poder en el mundo religioso femenino, siglos XVI y XVII*, Madrid, Sílex Ediciones.
- Amrán, Rica (2016): “[Juan de Vergara y el estatuto de limpieza de sangre de la catedral de Toledo](#)”, *eHumanista: Journal of Iberian Studies*, 33, 402-424.

- Baranda Leturio, Nieves (2004): "Reflexiones en torno a una metodología para el estudio de las mujeres escritoras en las justas del Siglo de Oro", en Domínguez Matito, F (ed.), *Memoria de la palabra: Actas del VI Congreso de la Asociación Internacional Siglo de Oro*, San Millán-Burgos, Fundación San Millán de la Cogolla, 307-316.
- Baranda, Nieves (coord.) (2014): *Letras en la celda: Cultura escrita de los conventos femeninos en la España moderna*, Madrid, Iberoamericana Vervuert.
- Cabello Muro, Diana (2018): "Silenciadas en sus propias carnes y hábitos. El caso de sor Marcela de San Félix y María Jesús de Ágreda", en Romano Martín, Yolanda (coord.), *Las inéditas: voces femeninas más allá del silencio*, Salamanca, Universidad, 51-64.
- Canabal Rodríguez, Laura (2001): "Heterodoxia en el reinado del emperador: Toledo, los alumbrados e Isabel de la Cruz", en Martínez Millán, José (coord.), *Carlos V y la quiebra del humanismo político en Europa (1530-1558)*, Madrid, Sociedad para los centenarios de Felipe II y Carlos V, 309-332.
- Cánovas, Any (2008): "De l'agressivité envers les sorcières et les illuminées (Inquisition de Tolède, 1529-1655)", *Méridiennes*, 1-13.
- Cáseda Teresa, Jesús Fernando (2019a): "Los orígenes del arcipreste de Talavera y del primer acto de *La Celestina*", *Celestinesca*, 43, 59-92.
- Cáseda Teresa, Jesús Fernando (2019b): "Una nueva hipótesis sobre el autor del *Lazarillo de Tormes*: Bernardino Illán de Alcaraz", *Lemir*, 23, 97-124.
- Cáseda Teresa, Jesús Fernando (2020): *Sor Ana de la Trinidad. Dolor humano. Pasión divina*, Logroño, Pepitas de Calabaza.
- Cáseda Teresa, Jesús Fernando (2022a): "El destinatario de la *Epístola exhortatoria a las letras* de Juan Ramírez de Lucena: Fernando Álvarez Zapata y el poder político de una familia judeoconversa toledana. Los orígenes del *Lazarillo de Tormes*", *Artifara*, 22.1, 9-23.
- Cáseda Teresa, Jesús Fernando (2022b): "Alumbradismo en el *Lazarillo de Tormes*: Del ciego que le "alumbró", al clérigo de Maqueda y fiscal de la Inquisición Diego Ortiz de Angulo", *Artifara*, 22.2, 105-120.
- Cáseda Teresa, Jesús Fernando (2022c): "El Estatuto de limpieza de sangre de la catedral de Toledo (1547) en el *Lazarillo de Tormes*: Del arzobispo Silíceo a su "pintapanderos" (el maestro Francisco de Comontes), a su obispo auxiliar (el mercedario Pedro de Oriona) y al "escudero" (el deán Diego de Castilla)", *eHumanista*, 53, 341-358.
- Fernández Suárez, Gonzalo Francisco (2005): "La presencia de mujeres del linaje Sarmiento en los conventos vallisoletanos durante el siglo XVI", en Viforcós Marina, María Isabel (coord.), *Fundadores, fundaciones y espacios de vida conventual: nuevas aportaciones al monacato femenino*, León, Universidad de León, 163-172.
- García Cárcel, Ricardo (1992): "Las mujeres conversas en el siglo XVI", en Duby, Georges y Perrot, Michelle (coords.), *Historia de las mujeres en Occidente*, Madrid, Taurus, 597-616 del vol. III.
- Gagliardi, Donatella (2004): *Quid puellae cum armis? Una aproximación a D^a Beatriz Bernal y a su Cristalián de España*. Tesis Doctoral dirigida por Alberto Varvaro y Luis Alberto Blecua Perdices, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona. En red.: "[Quid puellae cum armis?](https://www.tdx.cat/handle/10835/42141)" Una aproximación a Doña Beatriz Bernal y a su cristalián de España (tdx.cat).

- Gómez Bravo, Ana María (2018): "(Co)autoría femenina en la poesía de Cancionero", *Revista de Literatura Medieval*, 30, (2018), 153-172.
- Herrero Casado, Antonio (s.f.): "Los alumbrados en Guadalajara". En red: [Los alumbrados en Guadalajara – Los Escritos de Herrera Casado](#).
- Lewandowska, Julia (2019): *Escritoras monjas: autoridad y autoría en la escritura conventual femenina en los Siglos de Oro*, Madrid, Iberoamericana Veruert.
- Medina Bermúdez, Alejandro (1999): "Los inagotables misterios de Juan de Lucena", *Dicenda*, 17, (1999), 297-311.
- Ortiz, Alonso (1493): "Tratado de la carta contra el protonotario de Lucena en que defiende la Inquisición y ataca a este autor", en *Los tratados del doctor Alfonso Ortiz*, Sevilla, Tres Alemanes Compañeros, fols. 51v-100v.
- Pastore, Stefania (2007): "Mujeres y alumbradismo radical: Petronila de Lucena y Juan del Castillo", *Historia social*, 57, 51-74.
- Pastore, Stefania (2010): *Una herejía española: conversos, alumbrados e Inquisición (1449-1559)*, Barcelona, Marcial Pons Historia.
- Sánchez Salor, Eustaquio (2020): "Mujeres humanistas en el siglo XVI: Un desiderátum teórico", en Martínez de Codes, Rosa María (coord.), *La mujer en la Europa Renacentista y en el Nuevo Mundo*, Madrid, [Fundación Academia Europea e Iberoamericana de Yuste](#), 271-298.
- Serrano y Sanz, Manuel (1902): "Juan de Vergara y la Inquisición de Toledo", *Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos*, 6, 29- 42.
- Thomas, Werner (2001): *La represión del protestantismo en España, 1517-1648*, Leuven, University Press.
- Trujillo Maza, Cecilia (2009): *La representación de la lectura femenina en el siglo XVI. Tesis doctoral dirigida por María José Vega Ramos*, Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona. En red: [La representación de la lectura femenina en el siglo XVI \(tdx.cat\)](#).
- Val Tovar, Claudia del (2015): *El protestantismo de la Edad Moderna en Alcalá de Henares*, Madrid, Bubok.
- Vaquero Serrano, María del Carmen (2019a): "La familia de Juan de Vergara, canónigo erasmista toledano", *Lemir*, 23, 9-95.
- Vaquero Serrano, María del Carmen (2019b): "Los *Idilios* (1558) de Álvaro Gómez (Un libro en honor de Juan de Vergara y Bernardino de Alcaraz)", *Lemir*, 23, 1-140.
- Velasco, Ana María (2019): "Las primeras mujeres de letras en España: disidencia, aceptación y olvido", *Femeris*, 4.1, 166-186.
- Vives, Juan Luis (1948): *Instrucción de la mujer cristiana*, Madrid, Espasa-Calpe.
- Zemon Davis, Natalie (1999): *Mujeres de los márgenes. Tres vidas del siglo XVI*, Madrid, Cátedra- Universitat de Valencia-Instituto de la Mujer.

REVISIÓN DEL ÉXITUS POETICO DE ALFONSINA STORNI: NUEVAS PERSPECTIVAS DE LOS TEMAS Y SIMBOLOGÍA DE *MASCARILLA Y TRÉBOL*¹

MARCO CASTAÑO MEISSEL

Universidad de León

Resumen

El presente artículo explora *Mascarilla y trébol*, la última obra de Alfonsina Storni. El objeto de estudio es, pues, la revisión de las ideas preconcebidas sobre su poesía al tiempo que se arroja luz sobre la dimensión reflexiva y existencial de su última etapa, examinada de forma somera por los críticos. La predilección por la ausencia de rima y la crítica social tanto en el ámbito material como en el filosófico-ideológico de la sociedad bonaerense marcan el acento de sus poemas.

Palabras clave: Poesía posmodernista, existencialismo, crítica social.

Abstract

This article explores *Mascarilla y trébol* the latest work by Alfonsina Storni. The objective of this study is to review preconceived ideas about her poetry while shedding light on the reflexive and existential dimension of her final stage, which has been only superficially examined by critics. The absence of rhyme and the social critique, encompassing both the material and the philosophical-ideological aspects of Buenos Aires society, are key features that characterize her poems.

Key words: Postmodernist Poetry, Existentialism, Social Critique.

1. INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XX se dio en Hispanoamérica una revolución en términos sociales, culturales y literarios. La figura de la mujer empezó a emanciparse de la del hombre, en especial, a través de su incorporación gradual a la mano de obra asalariada. Esta libertad se trasladó a la proliferación de nuevas escritoras y cronistas apoyadas por las editoriales. Alfonsina Storni, que fue colaboradora a lo largo de su vida en *La nota* y *La nación*, publicó su primer libro, *La inquietud del rosal*, en 1916. Este y los tres que le siguieron estuvieron caracterizados por un halo modernista ya casi agotado

1 Correo-e: marcocastano15@gmail.com. Recibido: 08-08-2023. Aceptado: 04-06-2024.

entre los gustos del lector medio (Pagliali, 2005: 89) y, complementariamente, por el grito de rebeldía proyectado en sus versos más emancipadores. En consecuencia, no fueron bien recibidos por parte de la crítica literaria más acostumbrada a la producción literaria entre “la pluma y la aguja” de sus antecesoras (Pagliali, 2005: 183) que al discurso serio e independiente de los valores tradicionales que proponía Alfonsina Storni en parte de sus poemas.

Entre toda su literatura, a lo largo de los distintos géneros que la escritora cultivó, su último libro, *Mascarilla y trébol* (1938), ofrece temas, ideología y formato insólitos con respecto a sus obras precedentes. A pesar de lo novedoso que presenta este libro, poco o nada ha sido analizado por la crítica. Ella misma pensaba haber llegado al cénit de su carrera literaria con esta obra, que representa el paradigma más reflexivo, filosófico y existencialista de la poeta argentina. Los análisis, las obras y los artículos sobre la escritora, en cambio, parecen estar más centrados en la primera etapa. Los manuales de referencia en el análisis de la poesía alfonsina son el de Conrado Nalé Roxlo (*Genio y figura de Alfonsina Storni*, 1964), Lucrecio Pérez Blanco (*La poesía de Alfonsina Storni*, 1975) o Mark I. Smith-Soto (*El arte de Alfonsina Storni*, 1986), e incluso en obras más recientes como la de Tania Pleitez Vela (*Mi casa es el mar*, 2003) que siguen la tendencia mencionada. Actualmente, el estudio de su poesía está en un proceso de revisión de las obras y artículos de estos críticos pretéritos (me refiero, por ejemplo, a *Lo que en verso he sentido: poesía feminista de Alfonsina Storni* de Milena Rodríguez Gutiérrez, publicado en 2007) y no en el avance del conocimiento de la creación poética de una de las poetas más importantes del siglo XX.

Ante la ausencia de artículos que presenten un análisis exhaustivo y profundo de la obra final de Storni y frente al desconocimiento general de las líneas más reflexivas de su último libro, es necesario rescatarlo del olvido, examinarlo y encuadrarlo de manera precisa dentro del corpus literario de la escritora argentina. Esta, pues, es la perspectiva de las páginas sucesivas, aproximarse al contenido y temática de su última obra, *Mascarilla y trébol*, y dar cuenta de sus símbolos e influencias más importantes.

2. MASCARILLA Y TRÉBOL

Después de la publicación de sus cuatro primeros libros, de una profunda influencia rubendariana, Alfonsina desembocará en una meseta de madurez creativa en la que producirá *Ocre* (1925). No debe sorprender que esta madurez poética coincida con su emancipación monetaria, que le permitirá, no solo escribir, sino hacerlo del modo y de los temas que quiera. Es importante destacar que su fuente de ingresos no era únicamente el mundo editorial, también ejercía de maestra. En este tramo de su vida no tenía una postura conciliadora en lo relativo al hombre y, en especial, al amor. En cambio, prefería explorar una ideología más crítica con los problemas sociales del *status quo*. Esta revisión se iría tornando con el paso de los años el tema más recurrente en su escritura junto al examen de la naturaleza humana. En su

última etapa², se caracterizaría por una crítica directa y sin ambigüedades sobre las desigualdades sociales, en especial, acerca de la situación de la mujer y los roles que se le habían asignado tradicionalmente y sobre nuestra supuesta predilección sobre los objetos materiales en vez del cultivo de la mente y el alma, lo que ella consideraba más importante. A raíz de esta ideología, la escritora publicaría tanto *Mundo de siete pozos* como *Mascarilla y trébol*, obras centradas en la crítica social a través de temas como el mar y la ciudad, desconocidos hasta entonces en su obra poética.

En diciembre de 1937, Alfonsina Storni visitó a su viejo amigo Roberto Giusti. Le entregó el borrador de lo que sería su última obra y él la comparó con Góngora. Este libro, aun siendo el que según la escritora “was the best thing she had done in her life”³ (Phillips, 1975: 101), fue tachado de sombrío. Ella misma, con buen instinto premonitorio, escribió en el prefacio: “preveo que va a ser tildado de oscuro” (“Breve explicación”, *Mascarilla y trébol*, 1938 en Muschietti, 1999: 393). No le faltó razón, su propio amigo, Manuel Ugarte, le comunicó sus reservas respecto al libro. Como señala Phillips, los críticos

have generally chosen to side with Ugarte against Storni, and to condemn the poem as obscure and lacking in lyricism. [...] The issue seems more one of semantics than of aesthetic judgment. “Lyrical” poetry for readers and critics such as Ugarte and Giusti seems to be synonymous with “subjective” or “confessional”⁴ (1975: 101).

Realmente, parece que la escritora había desembocado en un tipo de poesía atraída por los detalles concretos, en palabras de ella: “me emociona lo que puede significar en sugerencias y en símbolos escalonados, una oreja, una naranja, un objeto considerado vulgar...” (Phillips, 1975: 101-102). En términos generales, en el presente estudio y en los poemas de *Mascarilla y trébol* se distinguirán dos grupos de poemas: el primero estará conformado por los sugerentes y por los trascendentales. En el otro grupo se hallarán los meramente descriptivos.

2.1. Estructura y forma

Mascarilla y trébol es una respuesta agresiva (en el sentido formal) a su libro anterior, *Mundo de siete pozos*. Mientras que en este último se concentra al máximo la versificación libre y la carencia de complejidad formal, aquel representa lo más estable y regular en el aspecto formal de su producción poética. Tanto es así que el 100% de los poemas del libro son sonetos endecasílabos.

2 En el presente estudio se considerará como última etapa a la encuadrada entre los libros *Mundo de siete pozos* (1935) y *Mascarilla y trébol* (1938).

3 Es la mejor cosa que había hecho en su vida.

4 Los críticos generalmente escogieron el lado de Ugarte en contra de Storni, y condenaron los poemas como oscuros y faltos de lirismo. [...] El problema parece ser más semántico que de juicio estético. La poesía “lírica” para los lectores y críticos como Ugarte y Giusti parece ser sinónima de “subjetiva” y “confesional”.



	Mascarilla y trébol		Mundo de siete pozos	
	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Soneto	100%	53	19,23%	10
Cuarteto	0%	0	3,85%	2
Libre	0%	0	75,00%	39
Dístico	0%	0	1,92%	1

Fig. 1. Comparación de los libros de la tercera etapa respecto al aspecto formal de los poemas. Elaboración propia.

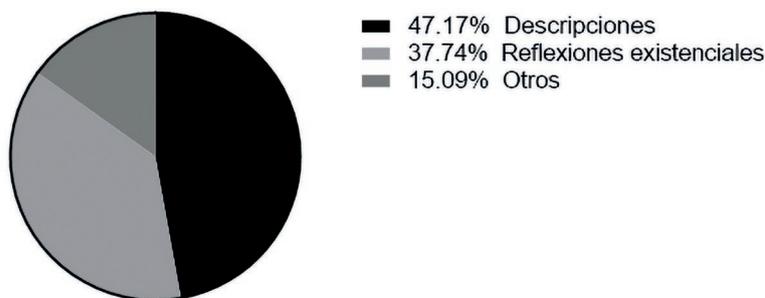
Es cierto, por otra parte, que representa, además, el cénit de la indiferencia hacia la rima. Ninguno de los versos expuestos en *Mascarilla y trébol*, efectivamente, rima. Esta configuración formal de los poemas es a lo que la escritora llamaba “antisonetos”. Estos parecen responder a un cambio ideológico de la autora, que ella misma explicita en el libro:

En el último par de años cambios psíquicos fundamentales se han operado en mí: en ello hay que buscar la clave de esta relativamente nueva dirección lírica y no en corrientes externas arrastradoras de mi personalidad verdadera. (“Breve explicación”, *Mascarilla y trébol*, 1938 en Muschietti, 1999: 393)

En el poemario no se distingue a simple vista una división formal en varias secciones. No obstante, se pueden advertir series regulares en cuanto a la temática. La obra comienza con un prefacio titulado “Breve explicación”. El primer poema, “A Eros”, abre de forma significativa el libro. Ya nos da varias pistas acerca del tono de desencanto tanto amoroso como social en *Mascarilla y trébol*. A continuación del texto mencionado, hay una serie de descripciones: once naturales y, posteriormente, dos concretas⁵. A esta serie le siguen nueve poemas en los que la escritora argentina reflexiona sobre aspectos relacionados con el tiempo, la muerte o la vida. A estos los he denominado

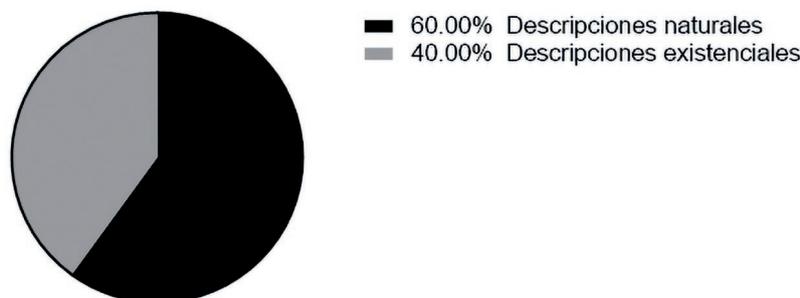
5 Las “descripciones naturales” hacen referencia a aquellos poemas que versan sobre el mar, el atardecer, sobre un árbol o, en definitiva, aquellos donde el objeto poético se encuentra, por lo general, en la naturaleza. Por el contrario, las “descripciones de lo concreto” se centran en objetos que, pudiendo ser artificiales o naturales (un lápiz, una lágrima, un girasol), no trascienden hacia el simbolismo natural que sí podemos percibir en los primeros, sino que, más bien, parecen ser un ejercicio poético descriptivo (que en algunos casos carece de significado poético y que, al mismo tiempo, en otros sí lo tiene).

“reflexiones existenciales”. A raíz de este punto habrá una miscelánea de poemas que presentan una temática heterogénea (“desengaño amoroso”, “crítica social”, “crítica a su poesía anterior”...). El libro se cierra con otra serie de descripciones, esta vez con una preponderancia notable de “descripciones de lo concreto” para finalizar con “A Madona poesía”, un texto metapoético en el que el “yo lírico” se asimila con el personaje histórico de Storni por lo que ella posee una voz dentro del poema. Esta se aprovecha para pedir perdón al tiempo que critica su obra anterior.



	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Descripciones naturales	47,17%	25
Reflexiones existenciales	37,74%	20
Otros	15,09%	8

Fig. 2. Gráfico con los distintos propósitos de los poemas en Mascarilla y trébol. Elaboración propia.



	Frecuencia relativa	Frecuencia absoluta
Descripciones naturales	60,00%	15
Descripciones existenciales	40,00%	10

Fig. 3. Tipología en las descripciones en los poemas de Mascarilla y trébol. Elaboración propia.

2.2. Los círculos imantados: el contenido

El título que figura en la portada, *Mascarilla y trébol*, es premonitorio. Ambos términos nos brindan una unión entre la muerte y la naturaleza, como un círculo irrompible, imantado⁶. La mascarilla, por su parte, induce a varias nociones: primeramente, al olvido recurrente por parte del ser humano de lo que Alfonsina

6 Esta sugerente propuesta la regala la autora en el subtítulo del libro: *Círculos imantados*.

consideraba su naturaleza real y, por otro lado, a la falta de predilección por alimentar la parte más importante de nuestra vida debido al culto de lo superficial que la rutina parece imponer sobre la gente en los espacios urbanos y, en especial, en Buenos Aires⁷. Esto quiere decir que, a primera vista, la autora nos plantea una disociación entre lo que ella toma como verdadero, sus ideas, y lo que el ser humano realiza a diario inconscientemente. En *Mascarilla y trébol* podemos observar cómo la escritora reflexiona pausadamente sobre la infinitud, la naturaleza y la conjunción entre planos abstractos como la muerte y la vida. Este ejercicio no debe estar reñido con las ocupaciones mundanas como el trabajo. El error estará en no enfocarse, además, en el plano más trascendental. Esta concepción de la vida la forja tras el pensamiento introspectivo de los anteriores libros, que son el reflejo vital de sus pensamientos pretéritos.

Por tanto, en este último tramo, Storni no se centra en ella, sino en el mundo exterior. La autora observa cómo la sociedad solo se detiene en objetos materiales, el dinero, la moda, la industrialización de la vida, en vez de centrarse en las necesidades etéreas y rodearse de la naturaleza, es decir, perseguir la homeostasis psicológica a través de lo que Alfonsina considera necesidades creadas, como los objetos materiales mencionados, y no reales, como la meditación y la reflexión existencial en contacto con la naturaleza, el *locus amoenus* del ser humano. En sentido complementario, el símbolo de la mascarilla “points to the sense of dissociation which Storni evidently felt towards her own existence- her “persona”, envisioned as detached from herself, immobilized and dead”⁸ (Phillips, 1975: 102). No debemos dejar de lado la connotación de muerte que lleva impregnada la mascarilla: “vaciado que se saca sobre el rostro de una persona o escultura, y particularmente de un cadáver” (DLE s.v. “mascarilla”). A través de esta imagen, la autora sugiere la relación tan íntima entre la naturaleza y la muerte. Ciertamente, en este libro parece querer lograr una trascendencia vital a través del fallecimiento, aunque, como veremos, la escritora invertirá los valores y corromperá el significado de ambos planos. En este sentido, se pueden destacar las palabras de Rachel Phillips que aboga que el subtítulo podría corresponder a la “psychological urgency which draws poet to poem, to reader to poet in a really «magnetized circle» of poetic experience”⁹ (Phillips, 1975: 103). Rachel Phillips parece olvidar lo más obvio, que es la relación entre el lector y el poema. Es la propia Alfonsina Storni quien, desde su prefacio, se refiere a su libro como lectura laboriosa: “Desde luego que alguna parte de este volumen necesita de la colaboración imaginativa, en cierto modo creadora, del que lo transita.” (“Breve explicación”, *Mascarilla y trébol*, 1938 en Muschietti, 1999: 393). A través de este enunciado podemos suponer, además, otra cuestión: la producción de *Mascarilla y trébol* fue concebida para que fuera el lector quien culminase el ejercicio literario. Es decir, “la creación literaria se completa en la

7 Este tono va perdiendo fuerza en este poemario con respecto a Mundo de siete pozos, ya que se focaliza en ideas mucho más trascendentales. No obstante, sigue estando presente.

8 Apunta al sentido de disociación que Storni evidentemente sintió hacia su propia existencia, su “persona”, visualizada como separada de sí misma, inmovilizada y muerta.

9 La urgencia psicológica que dibujan el poeta con el poema y el lector con el poeta en un realmente círculo imantado de experiencia poética.

actividad de la lectura” (Hermosilla Álvarez, 1996: 155) suponiendo “la culminación de un proceso comunicativo abierto cuando desde el emisor [literario] sale un mensaje [...] a un receptor [literario o intradiegético y extradiegético o no ficcional] que lo descifra según un código compartido” (*Ibid.*: 158).

En esta misma parte del libro, Alfonsina nos expondrá su método de trabajo. Los “antisonetos” son el resultado de ejercicios poéticos en un estado de semi-inconsciencia producida en cualquier espacio geográfico. Así nos explica la escritora su *furor poeticus*:

me han brotado [...] casi en estado en trance ya que escribí la mayoría en pocos minutos, a lápiz, en un lugar público, un vehículo en movimiento, o en mi lecho despertando a deshora; aunque cepillarlos me haya demandado meses (“Breve explicación”, *Mascarilla y trébol*, 1938 en Muschietti, 1999: 393)

Como bien afirma Smith-Soto, es característico de los “antisonetos”, además, “el uso de giros verbales gongorinos en su brillantez y opacidad y el uso de un vocabulario que combina incesantemente el lenguaje tradicional poético con términos prosaicos, mecánicos o científicos, palabras [...] antipoéticas” (1986: 103).

Todos estos rasgos, previo conocimiento a través del prefacio y el título, conforman, en líneas generales, la hoja de ruta de lectura. Sin embargo, a través de los poemas el lector podrá dar cuenta de las diferencias temáticas que brindan a este libro de una heterogeneidad que no rompe con el curso general de la obra. Estas series temáticas se dividen en: “ruptura con el pasado”, “descripciones de lo concreto”, “descripciones naturales”, “reflexiones existenciales” y, por último, poemas de temática variada.

Los poemas que abren y cierran el libro, “A Eros” y “A Madona poesía”, no comparten temática pero sí ideología, influida por un pensamiento agotado (la atención que recibían sus sentimientos y su experiencia vital física, temáticas que se exploran en sus anteriores libros) y asentada en una desconfianza hacia las ideas pretéritas además de la creación de un nuevo tipo de escritura con base en la nueva filosofía ya mencionada.

Ambos poemas tienen un destinatario intradiegético (los personajes mitológicos Eros¹⁰ y Madona¹¹). El primero tiene como objetivo mandar un mensaje claro: desmitificar el amor romántico. En este sentido, el primer verso es esclarecedor: “He aquí que te cacé por el pescuezo¹²”.

Lejos de dar la impresión de alabar al amor o, por el contrario, de hacer una elegía romántica, el “yo poético” se dirige de forma concisa y directa a Eros. La primera reacción del agente lírico es “cazarle por el pescuezo”. Nada más lejos de la realidad sería encontrar algún atisbo de amor romántico. Ella, simplemente, encuentra “en el suelo tu floreal corona [de Eros]” claro indicador de que, lo que era el amor (la primavera) en

10 Según el Diccionario de iconología y simbología de José Luis Morales y Marín, Eros es el Dios del amor, quien en primavera se dedica a “expandir la fecundidad por la tierra” (1984: 138).

11 Nombre convencional de la Virgen María, especialmente en Italia.

12 La fuente de los textos será siempre D. Muschietti (ed.) (1999) Alfonsina Storni: obras, Buenos Aires: Losada.

la primera etapa, no tiene la misma presencia o importancia. Alfonsina ha examinado con pulso de cirujano todo su corpus de conocimiento vital y ha descubierto que el amor, tal como ella lo había entendido, no es una posibilidad, sino una mentira. Aquí aparece como una herramienta social, una distracción de lo que realmente importa en la vida, Eros es una máquina, un “robot” que incita al amor con trampa:

Como a un muñeco
destripé tu vientre y
examiné sus ruedas
engañosas
y muy envuelta en sus
poleas de oro hallé una
trampa que decía: sexo
(“A Eros”, *Mascarilla y
trébol*, 1938)

Asimismo, en “A Madona poesía” revisa su contenido lírico anterior. Tal y como ya hubiera hecho en otras ocasiones, fundamentalmente en entrevistas y conferencias, reniega de sus versos y, en especial, de los de la primera etapa. Equipara a la Virgen María con la poesía, que es su verdadera religión:

Aquí a tus pies lanzada,
pecadora, [...]
No me atrevo a mirar
tus ojos puros [...]
miro hacia atrás y un río
de lujurias me ladra
contra tí, sin Culpa
Alzada. [...]
ya que vivir cortada de
tu sombra posible no me
fue, que me cegaste
cuando nacida con tus
hierros bravos.
(“A Madona poesía”,
Mascarilla y trébol, 1938)

De acuerdo con Rachel Phillips hay “cinco poemas que abanderan la nueva visión del reino de los seres humanos” (1975: 107) que son parte de los que yo he incluido dentro de los poemas: “descripciones de lo concreto”. Realmente, la filosofía de esta poesía es muy cercana a la definición que dio Ortega y Gasset en *La deshumanización del arte* de la técnica microscópica y el “infrarrealismo”:

consiste en un simple cambio de la perspectiva habitual. Desde el punto de vista humano tienen las cosas un orden, una jerarquía determinada. Nos parecen unas muy importantes, otras menos, otras por completo insignificantes. Para satisfacer el ansia de deshumanizar no es, pues, forzoso alterar las formas primarias de las cosas. Basta con invertir la jerarquía y hacer un arte donde aparezcan en primer plano, destacados con aire monumental, los mínimos sucesos de la vida. (2017: 82)

“Langostas”; “El mirasol”; “Mar de pantalla I”; “Dibujos animados II”; “Página musical”; “Una oreja”; “Un lápiz”; “Una gallina”; “Un diente”; “Una lágrima” son parte de este ejercicio poético. En concreto, esos poemas a los que Phillips se refiere aparecen hacia el final del libro, es decir, los últimos cinco citados anteriormente. Como se ha expuesto, dentro de este subgrupo de poemas descriptivos, podemos distinguir dos vías de expresión poética. Por un parte hay poemas donde el ejercicio poético no parece desempeñar un papel simbólico: “Una oreja”; “Un lápiz”; “Una gallina”; “Un diente”; “Una lágrima”

Torre sobre un montículo se
estaba solo hacia el cielo y
tercas sus raíces pedían tierra
adentro nuevo apoyo
y relucía mármol de su
almena.

En su trapiche dio la vuelta
al mundo más de cien veces
y agostó sembrados que
pasaron por él en aluviones,
ya el itálico arroz, la nuez de
Oriente.

(...)

(“Un diente”, *Mascarilla y trébol*, 1938)

Por diez centavos lo compré en la
[esquina
y vendímelo un ángel desgarbado;
cuando a sacarle punta lo ponía
lo vi como un cañón pequeño y fuerte.

Saltó la mina que estallaba ideas [...]
lo eché en el bolso entre pañuelos
resecas flores, tubos colorantes,
billetes, papeletas y turrone.

Iba hacia no sé dónde y con violencia
me alzó cualquier vehículo, y

[golpeando

iba mi bolso con su bomba adentro.

(“Un lápiz”, *Mascarilla y trébol*, 1938)

y, en otros, sí parece connotarse un mensaje oculto tras la hipotiposis. En estos se plasma la vida urbana y los avances tecnológicos: “Langostas”, “Mar de pantalla I”, “Dibujos animados II”, “Página musical”.

Se viene el mar y vence las
paredes y en la pantalla
suelta sus oleajes
y avanza hacia tu
asiento y el milagro
de acero y luna toca tus
sentidos. [...]
Las máquinas lunares en
el lienzo giran cristales de
ilusión tan vivos
(...)
("Mar de pantalla I",
Mascarilla y trébol, 1938)

Una mística flor, técnica y fría,
que el pomo de colores, semillero
de seres planos que el dibujo alienta,
si bien terrestre, de un trasmundo
viene.

Hace millares de años que la garra
audaz del hombre, por
desentrañarlo,
pintó paredes y mordió las piedras
[...]

Mira el pequeño ser en blanco y
negro
que te calca, tú que eres otro calco
de un modelo mayor e indefinido (...)
("Dibujos animados II", *Mascarilla
y trébol*, 1938)

Las "descripciones naturales" policroman la primera mitad del poemario. Son, de un especial interés los versos que narran la metamorfosis del Río de la Plata con base en las condiciones lumínicas. Rachel Phillips afirma que, frente a la misantropía que se aprecia en la escritora en algunos estadios de este libro, Storni prefiere proyectar sus preocupaciones a la naturaleza en un diálogo como alternativa a la autocontemplación (1975: 112). Verdaderamente, no podemos establecer ningún tipo de diálogo entre dos seres humanos en este libro. Pueden atisbarse rasgos antropomórficos en algunos poemas ("Flor en una mano") pero carecen de importancia en el plano del significado del poema ya que este se enfoca en el rasgo perecedero de la flor. De esta serie, son pocos los poemas en los que podemos destacar un acento reflexivo¹³; parecen, en realidad, un ejercicio para-eufrástico¹⁴. Aunque no tengan diferencias sustanciales, considero apropiado distinguir la serie de Río de la Plata – "Río de La Plata en negro y ocre"; "Río de La Plata en gris áureo"; "Río de La Plata en arena pálido"; "Río de La Plata en celeste nebliplateado"; "Río de La Plata en lluvia") del resto ("Barrancas del Plata en Colonia"; "La Colonia a medianoche (a Sofía Kussrow)"; "Danzón porteño"; "Las euménidas bonaerenses"; "Sol de América"; "Sugestión de un sauce"; "Cigarra en noche de luna"; "Planos en un crepúsculo"; "Jardín zoológico de nubes"; "Aeroplano

13 Como se observará más adelante, algunos tienen, de forma tangencial, el tema de la ciudad incluso; cuestión más adscrita a la reflexión introspectiva de la naturaleza humana.

14 Si consideramos la visión del Río de la Plata, por ejemplo, como un cuadro natural.

en un espejo” —. Mientras que los primeros tienen un espacio geográfico definido, los otros tienen una focalización natural más dispersa.

Respiración la suya rave y lenta
se estaba quieto, y no perder quería
el sueño, y de su cuerpo en tiernos grises
abría dulces ángeles dorados.

Soñaba una ciudad de altos azules,
ni un hombre roto en su peciolo y limpias
sus iguales aristas; [...]

No le pesaban en su piel las moscas
ultramarinas ni las sacudía
y estaba como atado el cielo puro.

(...)

(“Río de La Plata en gris áureo”, *Mascarilla y trébol*, 1938)

La serie temática con más profundidad conceptual es sin duda la que responde al nombre de “reflexiones existenciales”. En estos poemas se especula sobre la muerte, el estado de la vida, la soledad y, por otro lado, sobre temas más mundanos, como la maternidad y la mujer (como ente social; ya se ha comentado que la escritora no es objeto poético, sino que es un ente observador de la realidad). Los títulos que acompañarán a esta serie son “Ruego a Prometeo”, “El hijo”, “Sugestión de una cuna vacía”, “Tiempo de esterilidad”, “Autorretrato barroco”, “Juventudes”, “Fuerzas”, “Regreso a la cordura”, “Pie de árbol”, “Palabras manidas a la luna”, “Gran cuadro”, “Ultrateléfono”, “Pelota en el agua”, “Flor en una mano” “Nido en una estatua”, “El muerto huyente (a Raquel Sáenz)”, “Sirena de buque en puerto”, “Sugestión del canto de un pájaro”, “El sueño”, “Dios- Fuerza”.

Aunque todos tengan la reflexión existencial como tronco, de este salen distintas ramas que rozan diferentes acentos y tonos. Por ejemplo, uno de los temas más recurrentes es la muerte (el 20% de los poemas de la escritora a lo largo de su trayectoria tienen relación directa con la muerte¹⁵). En estos versos podemos atisbar la firme creencia de Alfonsina en que las fronteras de la vida y la muerte están, cuanto menos, difusas. En “Ultrateléfono” la poeta anuncia su pronta autolisis y se comunica con Horacio Quiroga¹⁶ y su padre

15 Dato extraído del análisis estadístico de elaboración propia.

16 El escritor uruguayo se había suicidado un año antes y era una persona íntimamente cercana a Storni. Existe un poema no publicado en ningún libro cuyo destinatario es el propio Quiroga titulado “A Horacio Quiroga”.

¿Con Horacio? — Ya sé que en la vejiga
tienes ahora un nido de palomas
y tu motocicleta de cristales vuela sin hacer
ruido por el cielo.

— ¿Papá? — He soñado que tu damajuana
está crecida como el Tupungato;
aún contiene tu cólera y mis versos. Echa una
gota. Gracias. Ya estoy buena.

Iré a veros muy pronto; recibidme con aquel
sapo que maté en la quinta
de San Juan ¡pobre sapo! y a pedradas. (...)
("Ultrateléfono", *Mascarilla y trébol*, 1938)

(...)
Y la serpiente que me perseguía
en los sueños, está; y hay una
garza rosada que se viene desde el río
y la ballena destripada llora.

[...]
Y mi perro lanudo que se sienta en las
traseras patas y se expande
en un castillo que trastorna al viento.
("Jardín zoológico de nubes", *Mascarilla
y trébol*, 1938)

Referente al tiempo, se genera una división entre la serie de la maternidad y la menopausia: "El hijo"; "Sugestión de una cuna vacía"; "Tiempo de esterilidad"

Se inicia y abre en tí, pero estás ciega

[...]

Lo acunas balanceando, rama de aire,
y se deshace en pétalos tu boca
porque tu carne ya no es carne, es tibio
plumón de llanto que sonrío y alza.

Sombra en tu vientre apenas te

[estremece

y sientes ya que morirás un día
por aquél sin piedad que te
deforma.

(...)

("El hijo", *Mascarilla y
trébol*, 1938)

y por otro el del *collige virgo rosas*: "Juventudes"

(...)

[...]

Terrible juventud esta postrera,
me alzaba en imantados vuelos
como
si todo fuera un desflecado
sexo.

Henchida estaba mi
garganta de

[aire

reverdecido y exultantes ojos
me modelaban por que bien
muriese.

("Juventudes", *Mascarilla y
trébol*, 1938)

El primer grupo son poemas demoledores, crudos, desmitificadores del concepto romántico de la maternidad inducido por la sociedad capitalista patriarcal. Sí es verdad que habla de ese amor natural e incondicional que sienten las madres cuando dan a luz, pero no deja, ni mucho menos, de lado el trastorno físico que causa el parto del neonato. Cuando este crece y se independiza, se crea un síndrome comúnmente llamado “síndrome del nido vacío” y que la escritora explora en “Sugestión de una cuna vacía”. Por último, el poema más lírico, tal vez, de los tres, “Tiempo de esterilidad”, aborda de una manera sugerente el camino hacia la menopausia derivada de su cáncer. Este grupo de poemas es el que más se acerca al estudio de las dificultades mundanas y no a la búsqueda de las necesidades intrínsecas del ser humano de los que conforman la colección de “las reflexiones existenciales”. Son problemas existentes, del mundo real y que tienen como receptor interno (y seguramente también externo) a la mujer.

“Juventudes” aborda el tiempo con el famosísimo lugar común *collige virgo rosas* de forma abstracta y no directa. Solo infiriendo el contenido podremos llegar a esta conclusión y entender la profunda presión que el tiempo ejerce sobre Storni.

Otros poemas que cabe destacar son “Alguna mujer”, donde la poeta hace una crítica mordaz contra la sociedad en la que vive. Es decir, pone en tela de juicio la manera de conjugar la educación y la cultura que olvida los valores primarios (valores como la comunión entre entes, la solidaridad, la ayuda, o en definitiva, los valores que nos configuran como animal social) y prioriza otros como el dinero, utilizándolo como *máscara* de poder. Es interesante, además, su subtítulo “(Biblia-Calle Florida)” que pone el foco en la función educadora que ha tenido históricamente la Iglesia, enfrentándola con la cultura urbana. Es decir, el poema es un instrumento para criticar la cultura occidental¹⁷.

O “Dios-Fuerza” donde la escritora deja patente su visión crítica acerca de la religión cristiana e invierte los valores de fe. En el poema, es Dios quien no cree en su creación:

Cuán descreído es Dios, que no arquitecta
cosa de perdurar y el paso cruza
[...]
Echa a nacer un pueblo con la diestra,
y en la siniestra preparados tiene
descolorantes, [...]
Nada a su lengua es pan que dé provecho, [...]
 (“Dios-Fuerza” *Máscara y trébol*, 1938)

17 Hay referencias que son fundamentales a la hora de entender este poema, como, por ejemplo, la referencia en la sinécdoque “levantan hasta el cielo sus almenas / negras”, que nos conduce a los “cabecitas negras”. Estos son una consecuencia de una “inmigración [indígena] dentro del país, un traslado masivo del campo a la ciudad. El recién llegado, el intruso, no sólo sufrió el rechazo, el menosprecio de la clase media, liberal y democrática, sino también el de sus hermanos de clase, el de sus compañeros de taller o de fábrica. [...] “Cabecitas negras”, se los llamó a los nuevos e inoportunos conquistadores de la ciudad.” (Orgambide, 1967).

Además de estos, y junto “A Eros”, hay otros poemas relevantes en el sentido del desengaño amoroso como son “La sirena” y “Regreso a mis pájaros”:

Llévate el torbellino de las horas
y el cobalto del cielo y el ropaje
de mi árbol de septiembre y la mirada
del que me abría soles en el pecho.

Apágame las rosas de la cara

[...]

Mas déjame la máquina de azules
que suelta sus poleas en la frente [...]
lo haré alentar como sirena en campo
de mutilados y las rotas nubes (...)

(“La sirena”, *Mascarilla y trébol*, 1938)

Ya no escuché vuestro frugal concierto,
mis pájaros: que vi almenada en oro
una ciudad de espejos y en sus faros
banderas, más que manos, llamadoras.

[...]

Ya os escucho de nuevo,

[...]

en mi balcón: “¿por qué me abandonaste?”

(“Regreso a mis pájaros”, *Mascarilla y trébol*, 1938)

En el primer poema, los cuartetos sirven para situar la postura del “yo poético”. El receptor lírico es el propio amor. Ella se dirige a él para comunicarle su indiferencia ante los trucos del amor romántico; ya no le interesan. En cambio, en los tercetos, le pide que le deje las armas de seducción (de ahí el título) para cautivar a las personas. El segundo parece una respuesta al primero. El emisor interno es la poeta, quien dice ya no escuchar al amor antiguo (simbolizado por la naturaleza y los pájaros). En los tercetos, el emisor mantiene una conversación con el amor que le pregunta el porqué de su abandono al amor romántico.

Verdaderamente, Alfonsina Storni está creando un portal, una dimensión, rompiendo todos los axiomas contraponiendo lo natural a los espacios urbanos, lo que supone la deshumanización del ser humano y la racionalización vital. Es un espacio total, nihilista, existencial. Disipa la frontera entre la vida y la muerte, los tiempos verbales se usan, en algunas ocasiones indistintamente, hecho que prueba que el tiempo está quebrado (por ejemplo, en “Ultratéfono” utiliza el pretérito, el pasado y el futuro casi sin distinción y solo con el contexto histórico podemos identificar a Horacio y a

“Papá” como personas “muertas”¹⁸; además, la naturaleza toma parte como símbolo, ya no de amor (como en la primera etapa y parte de la segunda¹⁹), sino de muerte y vida, de existencia plena. Esta ruptura de planos existenciales también la vemos en las difusas fronteras que la poeta propone entre el estado onírico y el de la vigilia como en “La Colonia a Medianoche” o “El sueño”; en definitiva, *Mascarilla y trébol* es el libro de *exitus* poético²⁰ de la escritora y en el que, en estado de trance, como avanzó en “Breve explicación”, conjugó su filosofía vital depositando en los elementos naturales e inefables el apoyo para una existencia plena. Sin embargo, ¿por qué Alfonsina, en su libro presuntamente ascético, observa detenidamente los objetos mundanos? Bajo un análisis cauteloso se podrá observar un ejercicio paralelo al de “menosprecio de corte y alabanza de aldea” pero focalizado en la naturaleza y la ciudad. Es decir, no hay poemas donde aparezcan reflexiones existenciales con base en objetos artificiales. Para la poeta, la parte física del ser humano es una simple máquina, tal como lo es un buque o una pantalla, un lápiz o una lágrima; el cuerpo es “máquina de marchar que el viento empuja” (“Barrancas del Plata en Colonia”, *Mascarilla y trébol*, 1938, en Muschietti, 1999: 399). En definitiva, la vida no debe empañarse con las necesidades materiales, sino que son prioritarias las necesidades etéreas y estas son infinitas, además de trascender el sueño, la vida, el tiempo y la muerte.

2.3. Símbolos

Esta ruptura entre estratos se puede denotar en la *contaminatio* simbólica que aparece en algunos poemas. Según Pérez Blanco, el “sueño” (el 13% de los poemas en *Mascarilla y trébol* tienen relación directa con este según el análisis estadístico de la obra) es símbolo de muerte²¹ (1975: 208), aunque, como ya se ha expuesto, los límites entre la vigilia, la muerte, el sueño y la vida están completamente difuminados. De ahí que en poemas como “El sueño” aparezcan símbolos del *exitus*:

Máscara tibia de otra más helada
sobre tu cara cae y si te borra
naces para un paisaje neblina
en que tus muertos crecen, la flor corre. [...]
 (“El sueño”, *Mascarilla y trébol*, 1938)
(...)
Ay, ya rompe su cáscara la tierra
y caminan insomnes a mi lado,

18 Según la filosofía del “yo poético” de Storni y las rupturas de los estadios de la vida y la muerte, podemos llegar a pensar que, para ella, no estaban en un estado de “no existencia” y, en consecuencia, el verso “Iré a veros muy pronto” tiene mucho más sentido (“Ultrateléfono” *Mascarilla y trébol*, 1938).

19 Cambio que se puede percibir en el primer poema “A Eros”: “vi en el suelo tu floreal corona”.

20 Cuando entrega el libro para inscribirlo en el concurso de poesía le dirá a Juan José Urquiza: “¿Y si uno muere, a quién le pagan el premio?” (Pleitez Vela, 2003: 264)

21 *Somnis imago mortis*.

lunados brotes, los conquistadores.

(“La Colonia a medianoche”, *Mascarilla y trébol*, 1938)

Este mismo poema es ejemplar de la comunión que hay entre muerte y naturaleza en este libro (las isotopías naturales aparecen en un 20% de los versos). El propio título, como ya se ha explicado, explicita esta relación. Esta simbiosis o, como expone Alfonsina en el subtítulo del libro, “círculo imantado”, es extremadamente productiva en la obra:

Debe existir una ciudad de musgo [...]
cruzan ángeles verdes con las alas
caídas de cristal deshilachado.

Y unos fríos espejos en la yerba
a cuyos bordes inclinadas lloran
largas viudas de viento amarilloso [...]
y una niña muerta
que va pensando sobre pies de trébol. (...)
(“Sugestión de un sauce”, *Mascarilla y trébol*, 1938)

Reunió la muerte el tronco derrumbado
[...]
secos del árbol y mandó a la luna
[...]
Un ciervo herido con los cuernos rotos
(...)
(“Gran cuadro”, *Mascarilla y trébol*, 1938)

¿Con Horacio? — Ya sé que en la vejiga
tienes ahora un nido de palomas
(“Ultrateléfono”, *Mascarilla y trébol*, 1938)

La “mano” (el 18% de los poemas en *Mascarilla y trébol* tienen relación directa con este término según el análisis estadístico) ha sido utilizada por Storni como símbolo de poder a lo largo de su trayectoria. Y su utilización no ha sido anecdótica; es, precisamente, la segunda palabra más utilizada en su producción poética total, arrojando, en el análisis estadístico, un resultado de un 27.1%²² de utilización en su corpus literario. Mientras que en las etapas primera y segunda se utiliza como símbolo erótico, en *Mascarilla y trébol* se utiliza como ente ejecutor de la muerte

22 Es decir, la palabra mano aparece en más de ¼ de los poemas de la escritora.

(...)

No; no era un cuadro para pintores
de mucho fuste, pero entré en la tela
y ágil movió la muerte sus pinceles.
("Gran cuadro", *Mascarilla y trébol*, 1938)

Oh llamas, llamas... Campanillas de oro
suena tu lengua y en las manos llevas
la miel que no he gustado y en tus ojos
se desenrosca, alegre, Primavera.
Ya voy... ya voy... aguárdame, que aún tengo
que poner rosas frescas en las sienes
y soltar los cabellos y ceñirme
un cinturón de plata; dulcemente
caeré a tus pies bajo la luna llena. (...)
("Luna llena", *El dulce daño*, 1918)

La simbología de la mentira y el engaño también sirve de instrumento poético. Este ardid está relacionado con el mundo de lo artificial, de lo creado por el ser humano.

(...)

y examiné sus ruedas engañosas
y muy envuelta en sus poleas de oro
hallé una trampa que decía: sexo. (...)
("A Eros", *Mascarilla y trébol*, 1938)

(...)

mis pájaros: que vi almenada
en oro una ciudad de espejos
[...]
y cayó la ciudad empapelada
y el aire escribió lívido: miseria
(...)

("Regreso a mis pájaros", *Mascarilla y trébol*, 1938)

Es de una importancia vital comprender y adquirir el conocimiento simbólico que solo la lectura de los poemas de la escritora nos puede otorgar para descodificarlos eficazmente en *Mascarilla y trébol*. La crítica literaria no centra sus esfuerzos en exponer los símbolos de este libro y se quedan cortos enunciando la oscuridad de sus imágenes frente a la claridad de las primeras etapas. Por tanto, rescatar los símbolos más notables del libro es, sin lugar a duda, de extrema relevancia.

3. CONCLUSIONES

Frente al olvido al que parece estar sometido el último libro de Alfonsina Storni, *Mascarilla y trébol*, este artículo intenta dar cuenta de la gran profundidad que adquiere este respecto a las obras pretéritas de Alfonsina Storni al tiempo que da luz a los versos supuestamente oscuros de la poeta en su última etapa. Ante los libros predilectos de los críticos (*El dulce daño*, 1918, *Irremediablemente*, 1919, *Languidez*, 1920 y, en especial, *Inquietud del rosal*, 1916, además de *Ocre*, 1925) se hace necesario rescatar los poemas de la última década de la autora, fundamentalmente los de *Mascarilla y trébol*. A diferencia de los primeros, que parecían focalizar su acción en el amor, en la naturaleza como lugar del encuentro amoroso, en el desamor y en la emancipación de la mujer, en este, Alfonsina, propone un ejercicio más reflexivo, profundo y analítico. En consecuencia, debemos prestar especial atención a la simbología, acudir, en ocasiones, al contexto histórico e inferir el contenido de una escritura altamente codificada. Involucrar al lector en la lectura de forma activa parecía, entre otros, un objetivo importante para la escritora.

El ejercicio poético que practica Alfonsina al analizar la vida humana evolucionó desde una perspectiva personalista en sus primeras obras hasta abordar de manera crítica los problemas sociales y la realidad circundante de la poeta en la obra objeto de estudio. Asimismo, de forma tangencial, reflexiona sobre algunas de las obsesiones que le habían acompañado en su trayectoria poética, en especial, el tiempo y la muerte en un tono existencialista. Anima al ser humano a conjugar el mundo físico con el trascendental para conseguir el objetivo de una vida plena. Para ello, según la filosofía de Storni, no debemos enfocarnos en el cultivo de las necesidades materiales, sino que debemos reconciliarnos con la naturaleza y el ejercicio de la introspección filosófica.

Todo ello lo realiza en el marco del que, según ella, era su plenitud literaria en términos de calidad además de recoger y reunir todas sus ideas trascendentales y filosóficas exponiéndolas a través del ejercicio poético. Realmente, podemos concluir que *Mascarilla y trébol* es un reflejo fidedigno de la situación vital de los últimos meses de la escritora. Simultáneamente, construye un escaparate de la sociedad bonaerense de mediados de siglo. Ejercicio que sería imposible concebir en su producción poética juvenil que, aunque muestra signos de rebeldía y reflexión crítica, no tiene el acento meditado y adulto que los reveses de la vida imprimieron en los poemas de su etapa final.

En consecuencia, es incorrecto clasificar a la escritora en unos términos, sean cuales fueren, sin analizar la obra completa. Sus letras juveniles, llenas de escenarios mortíferos, amorosos o bélicos idealizados, poco o nada tienen que ver con la visión madura que se puede apreciar en los versos analizados en los que revisa, desde un salto de perspectiva analítico, reporteril y objetivo, la vida. Por ello, no se entiende la poca visibilidad que se le ha dado a su último poemario, solo mencionando, de forma tangencial, su inclinación hacia formas vanguardistas y su oscuridad conceptual frente a la fama, extensión y recurrencia en los análisis y artículos de sus primeras obras.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberti, R. (1987): “Marinero en tierra”, en R. Marrast (ed.) (1987) *Marinero en tierra. La amante. El alba de alhelí*, Madrid, Clásicos Castalia.
- D. Muschietti (ed.) (1999): *Alfonsina Storni: obras*, Buenos Aires, Losada.
- Hermosilla Álvarez, M. Á. (1996): “La lectura literaria”, en Hernández Guerrero J. A. (Coord.) (1996) *Manual de teoría de la literatura*, Sevilla, Algaida: 155-175.
- Morales y Marín, J. L. (1984): *Diccionario de iconología y simbología*, Madrid, Taurus.
- Nalé Roxlo, C. (1964): *Genio y figura de Alfonsina Storni*, Buenos Aires, Editorial Universitaria.
- Orgambide, P. (1967): “El racismo en Argentina”, en *Revista Extra*.
- Ortega y Gasset, J. (2017): *La deshumanización del arte*, Barcelona, Austral.
- Pérez Blanco, L. (1975): *La poesía de Alfonsina Storni*, Madrid, Villena Artes Gráficas.
- Phillips, R. (1975): *From poetess to poet*, Londres, Tamesis books limited.
- Pleitez Vela, T. (2003): *Alfonsina Storni: mi casa es el mar*, Madrid, Espasa Calpe.
- Real Academia Española: Diccionario de la lengua española, 23.^a ed., [versión 23.6 en línea]. <https://dle.rae.es>.
- Rodríguez Gutiérrez, M. (2007): *Lo que en verso he sentido: la poesía feminista de Alfonsina Storni*, Granada, Universidad de Granada.
- Smith-Soto, M. I. (1986): *El arte de Alfonsina Storni*, Bogotá, Tercer Mundo.

ANEXOS

El siguiente esquema es un resumen, en forma de cuadro, del análisis de la obra. En cada poema se determinaba el tema principal al tiempo que se destacaban las palabras más susceptibles de ser repetidas o de tener una simbología asociada. A través del estudio cuantitativo de los temas y de las palabras más repetidas, además de asociarle en algunos casos un significado al léxico, se logró crear una base de datos para apoyar y defender las tesis planteadas.

MASCARILLA Y TRÉBOL (1938)		
POEMA	TEMA	ISOTOPÍA
Breve explicación		
A Eros	Desengaño Amoroso	Cacé, pescuezo, orilla, mar, flechas, herirme, suelo, floreal, corona, destripe, vientre, engañosas poleas, oro, sexo, trampa, luna, engaño, madrina, olas.
Río de La Plata en negro yocre	Descripciones naturales	Niebla, horizonte, altas columnas, agrisadas, marea, atlántica, norte, Puma, verde, monte, piedra, bien nacido, moría, rizaba, labios, apretados, lavadas, rosas, cielo, seno, humo, buques.
Río de La Plata en gris aéreo	Descripciones naturales	Respiración, grave, lenta, quieto, cuerpo, grises, ángeles, dorados, ciudad, azules, altos, hombre, roto, mano, abierta, portales, piel, moscas, ultramarinas, cielo, puro, árbol, pájaro, lejano, nubes, espero.

Río de La Plata en arena pálido	Descripciones naturales	Desierto, antiguo, memoria, sed, cuerpo, muerto, espacio, agua, cielo, volar, ola, nubes, suave, yacer, vagos, cuerpos, humo, azul, arena, carro, escupe, boca, dócil, cielo, lluvia, paz, cerrada.
Río de La Plata en celeste nebliplateado	Descripciones naturales	Cielo, enamoras, piensa, subes, cruzas, lento, espacio, cielo, llanura, blanca, vela, filo, mar, asciende, comba, horizontal, mueve, plateados, Amor, flor, cielo, agua, cuerpo, azul, fino, nublado, humo, grises, nubes, cabeceo.
Río de La Plata en lluvia	Descripciones naturales	Cielo, ciego, ciudad, sumergida, grises, cupón, llanto, cúpulas, naufragio, horizonte, muerta, ciudad, cielo, plomo, tierna, desafiante, pluvioso, mar, aves, árboles, hombres, dormir, sueño, triste, fría.
Barrancas del Plata en Colonia	Descripciones naturales	Redoble, verde, tambor, sapo, alto, candelabro, cardos, agua, sol, torre, tarde, paisaje, falda, filo, pierna, morado, agua, tierra, negra, pino.
La Colonia a medianoche (a Sofía Kusrow)	Descripciones naturales	Puñal, luna, estrella, alucinada, magia, campo, encapuchado, río, negra, colonia, agua, aves, cascara, brotes, conquistadores.
Danzón porteño	Descripciones naturales	Borracha, uvas, amarilla, muerte, Buenos Aires, sol, otoño, o, negro, tango, luces, aguas, sangre, bloques, fábricas, mohosas, alientos, chimeneas, llanto.
Las euménidas bonaerenses	Descripciones naturales	Viento, basuras, suburbio, amarillas, desagüe, caños, negras, bocas, señales, largas, avenidas, árboles, arañas, verdín, puente, esperanza, pies, alba, alfe, sexo, ojos, grises.
Sol de América	Descripciones naturales	Cerrada, playa, sueño, mito, libros, hombre, cabeza, alma, animal, mano, sol, ardiente, sueño, cuarto, oscuro, llama.
Sugestión de un sauce	Descripciones naturales	Ciudad, musgo, cielo, gris, ángel, verde, alas, caídas, fríos, espejos, hierba, lloran, viudas, viento, amarillo, vidrio, niña, muerta, espacio, agua, trébol, pies, llueve, vegetal, hojas.
Langostas	Descripciones de lo concreto	Cielo, hambre, árboles, volar, pararrayos, autogiro, ciudades, altas, hambre, hombres, sesgo, ramas, siglos, rascacielos.
El mirasol	Descripciones de lo concreto	Sueño, cara, roma, perfil, viento, gigantes, carnaval, plantas, trasnochadas, ritmo, oso, delgaducho, vientre, sol, parola, lanzas, vino, berza, aventura, burguesa, sueño, astro, oro.
Ruego a prometeo	Reflexiones existenciales	Roca, Prometeo, vuela, astro, noche, encadenada, furia, vengadora, perros, hocicos, cuerpo, potro, espuma.
El hijo	Reflexiones existenciales	Ciega, flores, mujer, espadas, hombre, alma, acuna, pétalos, boca, carne, tibio, pulmón, llanto, sonrío, morirás, día.
Sugestión de una cuna vacía	Reflexiones existenciales	Pájaro, luna, tierra, inhabitada, humana, rosa, abriendo, párpado, cárcel, luz, noche, triángulos, mecedor, flores, celeste, mano.
Tiempo de esterilidad	Reflexiones existenciales	Mujer, números, miraron, río, rojo, espiral, mundo, marea, cara, seno, isla, verde, florecida, hombre, desierto.
Autorretrato barroco	Reflexiones existenciales	Máscara, griega, enmohecida, romanas, catacumbas, vino, espacio, cara, cráneo, viejo, mármol, rachas, trópico, sol, testa, bucle, combativo, cuerpo, luna, ligero, rosa, tropical, órgano, dobló, pecho, cráneo, boca.
Juventudes	Reflexiones existenciales	Estratos, dedo, ojo, lloraba, moría, capullo, luz, rojos, ardientes, agua, azul, terrible, juventud, postrera, sexo, garganta, aire, ojos, muriese.
Fuerzas	Reflexiones existenciales	Espada, mar, luna, sol, viejo, nido, olas, lavarse, pechos, semilla, tierra, agricultura, flor, fuego, arena, fría, mar, cielo, máquinas, gobierna, jade, palabra, grave, luna, nueva, vientre, penetra, florece.
Regreso a la cordura	Reflexiones existenciales	Sol engranajes constelaciones luz arder tierra alzaste mar estrellado corales falda heliotropos pecho sombra sola sol falda rebaño
Pie de árbol	Reflexiones existenciales	Manos, tierra, lengua, fruto, caballa, aire, látigo, fuego, turbiones, tormenta, chillé, apretados, bestias, temerosas, quietos, encogidos, tierra, animal, túnel, espesura.

Regreso a mis pájaros	Desengaño Amoroso	Lugar, concierto, pájaros, almenada, ciudad, espejos, faros, banderas, empinada, ciudad, aire, miseria, pecho, balcón, abandonas.
La sirena	Desengaño Amoroso	Horas, cielo, árbol, pecho, sol, rosas, labios, dientes, pan, ramo, versus, máquina, polea, pensamiento, sirena, mutilado, rotas, cielo, alto.
Palabras manidas a la luna	Reflexiones existenciales	Aire, azul, mundo, angustia, río, llora, ame, transparente, nácar, nieve, corazón, podrido, dedos, blancos, quiero, dormir, dejando, odio, confesado, humilde, destronado.
Gran cuadro	Reflexiones existenciales	Muerte, tronco, capitel, árbol, rata, insecto, cielo, ciervo, cuerno, roto, pintores, fuste, pincel, tela.
Ultratéfono	Reflexiones existenciales	Horacio, vejiga, nido, palomas, motocicleta, ruido, cielo, cólera, versus, papá, gota, buena, sapo, sartén.
Pelota en el agua	Reflexiones existenciales	Mano, agua, raíz, glauco, flor, cristal, niñas, piscina, agua, móvil, oro, árbol, azul, trébol, buscas, morir, flor.
Cigarra en noche de luna	Descripciones naturales	Horizonte, árbol, grillos, rocío, tanques, sapos, luna, nieve, azul, azufre, yeso, luna, bayoneta.
Flor en una mano	Reflexiones existenciales	Pétalo, blanda, dormida, dedos, sueño, canales, mano, cuerno, gemelos, huesos, cabeza.
Alguna mujer (Biblia-Calle Florida)	Crítica social	Monte, cabeza, sol, noche, bandera, flor, negro, trigo, oro, alba, rojo, labio, llanto, sonrisa.
Planos en un crepúsculo	Descripciones naturales	Tela, rosado, dragón, gris, azul, pájaro, oscuro, nubes, mar, bloque, pino, raíz, humano, dientes.
Jardín zoológico de nubes	Descripciones naturales	Cantar, osito, mente, serpiente, sueño, garza, rosada, ballena, gato, mano, mato, fijado, perro, trasera, pata.
Aeroplano en un espejo	Descripciones naturales	Sueño, nido, grises, altas, paredes, negras, lecho, tierra, launa, espejo, aeroplano, azul, fosforescente.
Nido en una estatua	Reflexiones existenciales	Brazo, recogido, ave, pasas, erizo, bronce, humanizado, niño, amor, río, rosa, paz, pájaro, bronce.
El cielo	Crítica a su Poesía anterior	Casa, estrella, cama, sábanas, sol, picado, rapaz, boca, abierta, mar, muerte, guerra, solar, poeta, torrente, engaño, cielo, alzado, jardín, flores, niños, azul.
El muerto huyente (a Raquel Sáenz)	Reflexiones existenciales	Sol, mediodía, luto, mar, bandera, horas, fibras, tiempo, párpado, noche, estatua, humana, piedra, animales, llanto, clama, muerto, gases.
Sirena de buque en puerto	Reflexiones existenciales	Grites, perro, proa, ciudad, azul, buques, arpón, ves, florecida, lirios, cristal, mar, luna, blanca, hormiga, brazos, sangro, cabeza, ciudad.
Sugestión del canto de un pájaro	Reflexiones existenciales	Muerte, nacido, dormida, playa, rosa, cicuta, mariposa, amarillo, polen, oficinas, descosido, manzana, Guillermo.
El sueño	Reflexiones existenciales	Máscara, nada, cara, muertos, flor, araña, cólera, besa, busca, ausente, magia, olvido, juventud.
Dios- Fuerza	Reflexiones existenciales	Dios, empresas, cimientos, pueblo, almas, paisajes, colores, mar, pulga, lava, lengua, pan, hombre, barro.
Alegoría de la primavera	Paisajes alegóricos	Tierra, prado, rosa, lomo, mundo, musgo, árboles, piedra, agua, pomo, golondrinas, cajas, flores, ciudades, montañas, verde, viento, mano, hombre, pecho, trompetas.
Mar de pantalla I	Descripciones de lo concreto	Mar, paredes, pantalla, oleajes, asiento, milagro, acero, luna, cuerpo, viento, agua, gritar, máquinas, lunares, cristal, ilusión, celuloide, flor, técnica, fría.
Dibujos animados II	Descripciones de lo concreto	Flor, técnica, fría, pomo, colores, semillero, plano, dibujos, años, hombre, piedra, pared, árbol, blanco, negro, alma, poeta, puerto, viento, papel.
Páginas musical	Descripciones de lo concreto	Pájaros, negra, rosa, tarde, alegría, noche.

Una oreja	Descripciones de lo concreto	Foso, marfiles, muertos, caverna, cuello, humano, sol, sangre, luna, negro, pensamiento.
Un lápiz	Descripciones de lo concreto	Diez centavos, ángel, cañón, pequeño, y, fuerte, mina, triste, memoria, flores, Vehículo.
Una gallina	Descripciones de lo concreto	Agua, oro, azul, rosa, mente, bloque, vida, campo, ojo, gallina, oscura, playa, viento, sola, lirios, polvo, oro.
Un diente	Descripciones de lo concreto	Torre, cielo, raíz, tierra, apoyo, mármol, almena, mundo, cien, vino, tierra.
Una lágrima	Descripciones de lo concreto	Ojos, mano, sol, llanto, mundo, oro, estrellas, bosque, azul, cristal.
A Madona Poesía	Crítica a su Poesía anterior	Pies, pecadora, tierra, azul, cara, oscura, virgen, palmas, manos, humanos, ojos, puros, milagrosa, río, lujuria, pecar, sombra, hierros.

Fig. 4. Cuadro analítico de Mascarilla y trébol. Elaboración propia.

LOS SONETOS PASTORILES DE QUEVEDO: DELIMITACIÓN Y ANÁLISIS *

SAMUEL PARADA JUNCAL

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen:

El siguiente trabajo tiene como objetivo principal analizar los 23 sonetos pastoriles de Quevedo, una sección homogénea perteneciente a su musa VII, *Euterpe*, editada en la publicación póstuma *Las tres musas últimas castellanas* (1670) a cargo de su sobrino, Pedro Aldrete. El examen de estas composiciones permitirá conocer una faceta literaria del autor madrileño hasta ahora poco tratada, profundizando en un estudio poético que proporcionará algunos resultados novedosos a propósito de la bucólica quevedesca: la síntesis de la materia pastoril, así como la progresiva reducción y eliminación de elementos inherentes al género, en consonancia con el declive que experimenta esta modalidad literaria a lo largo del siglo XVII.

Palabras clave: Quevedo, poesía bucólica, musa *Euterpe*, sonetos pastoriles, análisis literario.

Abstract:

The main objective of the following work is to analyze the 23 pastoral sonnets of Quevedo, a homogeneous section belonging to his muse VII, *Euterpe*, edited in the posthumous publication *Las tres musas últimas castellanas* (1670) by his nephew, Pedro Aldrete. The examination of these compositions will allow us to know a literary facet of the author from Madrid that has been little treated until now, delving into a poetic study that will provide some novel results regarding the Quevedesque bucolic: the synthesis of pastoral subject, as well as the progressive reduction and elimination of inherent elements to the genre, in consonance with the decline that this literary modality experiences throughout the seventeenth century.

Key words: Quevedo, bucolic poetry, muse *Euterpe*, pastoral sonnets, literary analysis.

* Este artículo forma parte del proyecto de tesis doctoral *La poesía pastoril de Quevedo*, dirigido por los profesores María José Alonso Veloso y Alfonso Rey Álvarez, y financiado con la Ayuda para la Formación del Profesorado Universitario (FPU20/03773) del Ministerio de Universidades. Esta tesis es resultado de los proyectos de investigación "Edición crítica y anotada de la poesía completa de Quevedo, 2: *Las tres musas*" (Ministerio de Ciencia e Innovación, PID 2021-123440NB-100), así como de la ayuda del Programa de Consolidación y Estructuración GPC de la Xunta de Galicia para el año 2024, concedida al GI-1373 "O século de Quevedo: prosa e poesía lírica" (EDIQUE), con referencia ED431B2024/15.

1 Correo-e: samuelparada.juncal@usc.es. Recibido: 02-02-2022. Aceptado: 07-06-2024.

1. LA POESÍA PASTORIL DE QUEVEDO

Desde los rosáceos dedos de la aurora homérica hasta el huracán de negras palomas que chapotean en las podridas aguas lorquianas, la naturaleza y el paisaje han funcionado siempre como un marco estético que encuadra las composiciones en un determinado tipo de literatura. Sobre esta idea, la modalidad pastoril se erige como una piedra angular, pues es el género que mejor representa la irrupción de la naturaleza en la literatura occidental.

En términos teóricos, Gifford (1999: 1-12) y Garrard (2004: 33-58) diferencian tres estadios de la literatura pastoril: el primero, representado por la herencia grecolatina, que perdura de forma aproximada hasta comienzos del siglo XVIII; el segundo, con el Romanticismo, bajo el amparo de la Revolución Industrial y las oposiciones entre el campo y la ciudad; y el último, que se desplaza a Norteamérica y consiste en una idealización peyorativa de la vida rural, pues hasta este momento solo se habían escrito cosas positivas acerca del campo, pero jamás se había indagado en el trabajo y los esfuerzos que se sufren en él. En cuanto a este estudio, interesaría reflexionar sobre el primer tipo de pastoral, por ser en el que se inserta Quevedo, siendo uno de los últimos representantes de una tendencia imitativa clásica que comienza a agotarse². Así, podría establecerse un marco cronológico de aproximadamente 2000 años, un arco espaciotemporal que viaja desde los primitivos zagales de Teócrito en la Grecia helenística (siglo III a. C.) hasta los insólitos pastores quevedescos del Siglo de Oro español, pasando por la profesionalización del género con las *Bucólicas* de Virgilio (siglo I a. C.) y por el posterior trasvase del latín al romance durante el Renacimiento italiano. Desde Italia, la pastoral vernácula se expande por toda Europa, que vivirá en el siglo XVI su etapa de mayor esplendor.

La literatura pastoril presenta desde su nacimiento numerosas dificultades para su delimitación, ya que no resulta sencillo proponer una definición que aglutine todas sus posibilidades. Trabado (2001: 104) cree que la inexistencia de una preceptiva literaria que aborde el tema provoca la ausencia de una definición concisa:

ésta [la literatura pastoril] se define desde un punto de vista genérico por no tener un referente clásico que le diera carta de naturaleza. La poética en los siglos áureos estaba conformada a partir de las ideas de Aristóteles y Horacio; el hecho de que ninguno de ellos se ocupase de la problemática de la literatura pastoril conllevó que toda la tratadística tuviera no pocas dificultades a la hora de ubicar la materia bucólica.

De hecho, hasta el siglo XVI en Italia, con los *Poetices libri septem* (1561) de Escalígero, apenas se indaga de forma teórica en la literatura bucólica. Pese a esto, los estudios resultan muy superfluos y confusos, destacando el carácter ecléctico de este género, su baja condición estilística y su heterogeneidad formal y métrica³. El caos

2 Para el ocaso de la bucólica durante el siglo XVII, véanse Ruiz Pérez (2002) y Holloway (2017). El propio Ruiz Pérez (2005: 241-262) subordina esta cuestión a la dialéctica entre *natura* y *ars*, en un momento en el que el género evoluciona hacia la segunda propuesta, partiendo de un trasfondo ideológico y estético que trasciende la idea de lo pastoril.

3 Egido (1985) y Parada Juncal (2023a) confirman esta idea en territorio español, aludiendo a distintas preceptivas hispánicas.

interpretativo de la pastoral clásica se instaura en los críticos modernos de los siglos XX-XXI, quienes tampoco han sido capaces de alcanzar una definición que satisfaga el grueso de la taxonomía pastoril⁴.

Sin embargo, tanto los estudiosos antiguos como los modernos coinciden en las características principales del género bucólico: un relato amoroso protagonizado por zagales en un espacio idílico y ameno, en el que conviven con los animales y aparecen motivos de raigambre bucólica, como el canto y los instrumentos. Dentro de este ecosistema ideal pueden aparecer ideas vinculadas a la idiosincrasia de los pastores, como el ocio en relación con la filosofía hedonista, las ansias de libertad del ser humano que está en contacto con la naturaleza o la conocida oposición entre el campo y la urbe, destacando las ventajas del primero. Todas estas singularidades del género aparecen escritas en un estilo sencillo, rústico, en consonancia con el tema que abordan⁵.

En cambio, la pastoral quevedesca presenta una problemática ulterior. Quevedo constituye el último eslabón clásico de una tradición que comienza a resquebrajarse. Este hecho implica que su poesía pastoril no sea una bucólica al uso, pues el autor español se ve en la tesitura de alejarse de los cánones habituales para ofrecer cierta novedad en sus versos.

Una de las características principales de su pastoral es la condensación de la materia bucólica, representada fundamentalmente por los personajes y por el ambiente. Resulta habitual que la acción campestre se enmarque en apenas un par de versos y, muchas veces, desde el propio epígrafe. Estos *chispazos* pastoriles funcionan a modo de *atrezzo* y sirven para etiquetar algunas composiciones bajo este género. Es decir, algunos poemas son considerados pastoriles debido a esta escenografía externa (la mención a Coridón, pastor clásico de Teócrito y Virgilio, o la alusión al Híbla siciliano); sin embargo, el contenido no se acerca del todo a la temática bucólica, sino que presenta muchas conexiones con la poesía amorosa de corte petrarquista⁶.

Otra particularidad exclusiva de la pastoral quevedesca es la supresión del canto y del instrumento. Los pastores de Quevedo no se reúnen en coro para cantar sus desamores mientras tañen la melódica zampoña, sino que las cuitas amorosas por el desdén de la pastora las emite una voz lírica que debemos interpretar como un pastor, según las indicaciones que se nos ofrecen. Es cierto que existen algunos poemas en los que se reconoce el canto por parte de la voz poética, pero es un mero pretexto para enmarcar la acción bucólica: “donde una vez los ojos, *otra el canto*, / pararon y

4 Halperin (1983: 70-71) establece cuatro puntos teóricos que parecen insuficientes; Rosenmeyer (1973) y Kegel-Brinkgreve (1990) emplean las metáforas del *green cabinet* y del *echoing woods* respectivamente para sugerir una definición abstracta debido a la dificultad de hallar una más tangible; Cristóbal López (1980: 6) y López Bueno (2002: 10) simplifican la cuestión, acotándola a una terminología sencilla: “cosas de pastores”, pero esta propuesta resulta incompleta en el caso de Quevedo; Walker (1987: 1) resalta la dificultad de delimitar un género que se encuentra en constante expansión, pero tampoco profundiza en ninguna definición.

5 Sobre el *humilis stylus* y la *rota Vergilii*, remito a Curtius (1995: 328).

6 Algunas de estas ideas fueron adelantadas por Pérez-Abadín (2004: 42-43) en relación con este corpus quevedesco.

crecieron ese río” (653, vv. 4-5) o “Esto *cantaba un pastor*” (818, v. 41)⁷. Nuevamente, se denotan retazos bucólicos que podrían encuadrar este tipo de composiciones en el género pastoril.

La eliminación o la reducción drástica del epíteto renacentista es otra de las características de la bucólica quevedesca, que, en este caso, podría extenderse a otros autores como Góngora o Lope, aunque en menor medida. Quevedo anula un procedimiento inherente a la poesía pastoril y lo sustituye por el concepto. De hecho, en su lírica amorosa Pozuelo Yvancos (1979: 249) reconoce un “procedimiento habitual repetido hasta la saciedad”, que consiste en la “eliminación de epítetos”. Así, en los sonetos pastoriles quevedescos el *cabello dorado* de la pastora se sustituye por las *ondas ricas y rizadas del rey Midas* (573, v. 1); el *crystal sonoro*, por el *crystal riendo* (575, v. 8); el *monte blanco* o *nevado*, por un *monte que envejece enero* (577, v. 1); y ya no se derraman lágrimas por los *rojos labios* de la amada, sino que *se ofrecen en sacrificio al claustro de rubíes* (558, v. 11). Además, el estilo sencillo que correspondería a la bucólica clásica se ve trastocado por la apabullante irrupción del petrarquismo, rompiendo el decoro inicial y permitiendo un estilo grave, que se consolidará durante el siglo XVI: “And towards the end of the century Petrarchism has won” (Kegel-Brinkgreve, 1990: 371).

En el apartado siguiente, dedicado a la delimitación y al análisis de los 23 sonetos pastoriles de la musa *Euterpe*, se profundizará en el análisis de estas características que ahora adelanto de modo muy sintético.

2. LOS SONETOS PASTORILES: DELIMITACIÓN Y ANÁLISIS

Los sonetos pastoriles de *Euterpe* suponen la sección editorial más fiable dentro de esta musa, ya que parece que cuentan con la revisión y ordenación del propio Quevedo, a juzgar por las palabras que aparecen en la edición de Aldrete (1670): “Sonetos que llamó el autor pastoriles y los dedicó a la musa *Euterpe*” (Quevedo, *Las tres musas últimas castellanas*, p. 11). Además, es conocido que el autor pudo haber organizado su poesía en torno a agrupaciones coherentes a lo largo de su vida. Así sucede con *Canta sola a Lisi*, sección segunda de la musa *Erato*; el *Heráclito cristiano*; y, de forma más cercana a esta edición de 1670, las silvas de *Calíope* o los sonetos sacros de la musa *Urania*⁸.

7 Las menciones y los números entre paréntesis de los poemas de Quevedo corresponden a la edición de Rey y Alonso Veloso (2021). La cursiva es mía. Parada Juncal (2022) delimita y explica un posible corpus pastoril quevedesco más allá de los 23 sonetos de *Euterpe*.

8 Crosby (1966: 113-114) afirma que la similitud entre los sonetos pastoriles y los sacros no evidencia la labor editorial de Aldrete, sino la de González de Salas, ya que propone que el sobrino de Quevedo únicamente se limitó a entregar a la imprenta unos papeles que Salas había ordenado. Esta idea es compartida por otros estudiosos, como Blecua (1969: I, XIII-XIV) o Arellano (2001). Por otro lado, Rey (1994, 1999: 23-25, 33-38 y 2000), Fernández Mosquera (1999: 347), Cacho (2001) y Sepúlveda (2004 y 2007) defienden la labor editorial directa del propio Quevedo, al no hallar datos que demuestren lo contrario. Tobar (2013) ofrece un punto medio, reconociendo una intensa intervención de Salas sumada a la intención inicial de Quevedo.

A continuación, ofrezco una lista ordenada de los primeros versos de los 23 sonetos pastoriles: “Ya que huyes de mí, Lísida hermosa” (558), “Este cordero, Lisis, que tus hierros” (559), “Pues eres sol, aprende a ser ausente” (560), “Fuente risueña y pura –que a ser río” (561), “Pues ya tiene la encina en los tizones” (562), “¿Ves con el polvo de la lid sangrienta” (563), “¿Ves gemir sus afrentas al vencido” (564), “Amor, prevén el arco y la saeta” (565), “¿No ves, piramidal y sin sosiego” (566), “Ya viste que acusaban los sembrados” (567), “Estábase la efesia cazadora” (568), “Dichoso tú, que naces sin testigo” (569), “O ya descansas, Guadiana, ociosas” (570), “Tú, princesa bellísima del día” (571), “Ondeada el oro en hebras proceloso” (572), “Rizas en ondas ricas del rey Midas” (573), “En este sitio donde mayo cierra” (574), “Esta fuente me habla, mas no entiendo” (575), “Esta yedra anudada que camina” (576), “Miro este monte que envejece enero” (577), “¿Castigas en la águila el delito” (578), “Las rosas que no cortas te dan quejas” (579) y “Lisi, en la sombra no hallarás frescura” (580).

No obstante, parece que estos sonetos –hoy catalogables como bucólicos– fueron reelaborados a partir de un estadio textual primigenio que no se acomodaba del todo a las características del género pastoril. Solamente los versos de dos de ellos albergan una referencia concreta al oficio de los personajes: “Coridón, pastor ausente” (564, v. 10) y “zagala mía” (571, v. 8). Con respecto a los poemas restantes, en algunos de ellos se habla de pastores en el epígrafe de las composiciones⁹. Así sucede en los siguientes casos: “Alexi, pastor” (566), “la vista de su pastora” (567), “Habiendo llamado a su zagala Aurora” (571), “ausencias de su pastor” (572) y “la fuente donde solía mirarse su pastora” (574). El hecho de que el autor de los títulos se haya preocupado en subrayar la condición de sus personajes en el epígrafe de estos poemas podría indicar una intención pastoril posterior al momento de concebirlos, tal y como propone Candelas (2003: 297). Además, Fernández Mosquera (1999: 335) aprecia una notable similitud entre los poemas dedicados a Lisi de *El Parnaso español* y los que aparecen en esta sección, lo que podría evidenciar que el artificio bucólico que ambienta estas composiciones responde a una revisión posterior del texto. En síntesis, primero se elaboraría el poema amoroso y luego se le añadiría el decorado pastoril. El poema “Ya viste que acusaban los sembrados” (567) podría justificar esta tesis. La peculiaridad de este soneto es que es uno de los ocho únicos poemas autógrafos de Quevedo que se conservan¹⁰. Las enmiendas del propio autor podrían evidenciar que su poesía pastoril se organiza en un estadio textual posterior a su producción, ya que está muy relacionado con los poemas de la musa IV, *Erato*. En una versión primitiva este poema hacía una alusión a Lisi, la amada de Quevedo en su cancionero *Canta sola a Lisi*: “en los tuyos, oh Lisi, hermosa y dura” (Crosby, 1967: 24, v. 11)¹¹. Sin embargo, parece que Quevedo se retracta de su intención inicial: elimina la alusión a Lisi e indica

9 La autoría de los epígrafes quevedescos se trata de un debate controvertido. Sobre la falsa creencia de que Quevedo no escribía epígrafes y su contextualización durante la primera mitad del siglo XVII, véanse Cacho (2001: 246-260), Alonso Veloso (2012) y Ruiz Pérez (2024).

10 Remito al capítulo de Crosby (1967: 15-42) titulado “La creación poética en ocho poemas autógrafos”. El código se conserva en la British Library (Add. Ms. 12108).

11 De hecho, Blecua (1969: I, 673-674) incluye este poema en las composiciones dedicadas a Lisi y lo fecha “hacia 1634, como los demás autógrafos del mismo código”.

en el epígrafe la presencia de un labrador y de una pastora, acercando esta composición a la literatura bucólica. Al respecto, Crosby (1967: 37-38) aclara:

A diferencia de la mayor parte de los poemas examinados en estas páginas, las modificaciones que hizo Quevedo en este soneto no atañen tanto a dificultades de expresión y estilo, como a su tema e ideas. Nos enseñan que en ocasiones los temas y las ideas todavía no estaban determinados en el ánimo del poeta al disponerse a redactar el poema, y en qué modo pudo cambiarlos radicalmente conforme iba escribiendo.

Por lo tanto, parece que existen argumentos suficientes para pensar que la literatura bucólica de Quevedo —o, al menos, este grupo de sonetos pastoriles— se adscribió a la corriente pastoril de forma posterior a su concepción.

Acerca de la disposición en los sonetos pastoriles, Candelas (2003: 290-291) reconoce que también se han ordenado *a posteriori*, uno de los mecanismos predilectos de Quevedo¹². Así, pueden advertirse algunas parejas de sonetos, cuyo emplazamiento correlativo se debe a su semejanza temática: “¿Ves con el polvo de la lid sangrienta” (563) y “¿Ves gemir sus afrentas al vencido” (564), con estructura afín y similitud temática en cuanto a la lucha de los toros celosos; “¿No ves, piramidal y sin sosiego” (566) y “Ya viste que acusaban los sembrados” (567), sendas comparaciones del amor con el fuego y la tormenta; “Dichoso tú, que naces sin testigo” (569) y “O ya descansas, Guadiana, ociosas” (570), sonetos en los que se mencionan los ríos Nilo y Guadiana; o “En este sitio donde mayo cierra” (574) y “Esta fuente me habla, mas no entiendo” (575), con el escenario bucólico de la fuente como vínculo. Todo parece indicar que en el momento de su nacimiento los sonetos pastoriles de Quevedo no fueron engendrados con el objetivo de confeccionar una unidad argumental homogénea; sin embargo, en un estadio posterior a su redacción y por motivos que se desconocen (quizá porque aún no había tratado en profundidad esta materia o porque no tenía en mente agrupar estas composiciones en una musa pastoril), sí se preocupó por reunir algunos poemas bucólicos.

De esta manera, propongo un análisis literario de los 23 sonetos pastoriles siguiendo el orden que presuntamente se le atribuye a Quevedo y respetando la supuesta voluntad del autor¹³. En él apenas profundizo en las fuentes ni en la tradición literaria, puesto que un estudio minucioso de esta parcela poética dilataría en exceso el examen inicial de este corpus¹⁴.

12 Esta propuesta de clasificación es repetida en otras colecciones, como las silvas (Ettinghausen, 1972 y Candelas, 1997: 77-88), *Canta sola a Lisi* (Fernández Mosquera, 1999: 15-54) o los sonetos sacros de *Urania* (Vallejo, 2017: 68-70).

13 Siguiendo a Candelas (2003: 291-293), estos sonetos pastoriles podrían estudiarse a partir de su estructura interna; esto es, clasificando las composiciones en dos grupos bien delimitados y casi simétricos en cuanto al número de composiciones. Así, pueden diferenciarse dos posibilidades en cuanto a su *dispositio*: los sonetos comparativos (doce poemas), en los que “sobresale la repetición del esquema comparativo, bien a través de un *exemplum* específico, bien a través de una comparación de orden retórico” (2003: 291) y los sonetos descriptivos (once poemas): “Otra opción compositora, frecuente en estos sonetos pastoriles, se halla en el desarrollo ingenioso de una anécdota, una escena o una situación o circunstancia de la pastora —o lo que pueda ser— amada” (2003: 293).

14 Dejo abierto este campo de investigación a futuros trabajos. En ocasiones, la tradición pastoril quevedesca se asimila muy bien a los preceptos amorosos-petrarquistas, ya estudiados por Fernández Mosquera

Así, el primero de ellos se trata de “Ya que huyes de mí, Lísida hermosa” (558). El epígrafe sintetiza la idea principal: “A Lísida, pidiéndole unas flores que tenía en la mano y persuadiéndola imite a una fuente”. Desde el comienzo se puede apreciar cómo la voz poética se limita a describir en verso el rechazo de la zagala, empleando el *exemplum* de la fuente.

El inicio del poema es recurrente en estas composiciones, apelando a la pastora y explicando de forma sucinta el sentido general del poema: “Ya que huyes de mí, Lísida hermosa, / imita las costumbres desta fuente” (vv. 1-2). A través del apóstrofe, el enunciador interpela a la zagala y le ruega que actúe como una fuente; es decir, que escape de su amor, pero que le tenga presente: “que huye de la orilla eternamente / y siempre la fecunda generosa” (vv. 3-4). El pastor acepta el rechazo de su amada, pero le pide que, al menos, se acuerde de él, tal y como hace el agua de la fuente. El segundo cuarteto reafirma estas ideas. El agua huye, mientras la voz poética rompe a llorar por la ausencia de la dama: “Huye de mí cortés, y, desdeñosa, / sígate de mis ojos la corriente” (vv. 5-6). El adjetivo *cortés* reafirma el carácter de Lísida: si bien se trata de una mujer comedida y correcta en su forma de actuar, su desdén se acentúa en relación con la tópica amatoria del amor cortés provenzal¹⁵. Inmediatamente, el pastor estalla en llanto y sus lágrimas se comparan con la corriente que sale de la fuente, en una imagen petrarquista. Sin embargo, al final del segundo cuarteto le pide unas flores para conservar un recuerdo de su amada, en consonancia con los tópicos regalos amorosos de la lírica bucólica: “y aunque de paso tanto fuego ardiente / merézcate una yerba y una rosa” (vv. 7-8). El pastor es consciente de la fugacidad de las plantas, pero desea poseer un recuerdo, aunque sea efímero, de su pastora. La metáfora del amante como *fuego ardiente* también posee reminiscencias petrarquistas.

Los tercetos actualizan el sentimiento amoroso de un pastor que padece el desdén de Lísida: “Pues mi pena ocasionas, pues te ríes / del congojoso llanto que derramo / en sacrificio al claustro de rubíes” (vv. 9-11). La crueldad de la dama se hace patente con su risa, mediante la cual se mofa de las lágrimas del enunciador. Además, el verso undécimo acentúa la expresión conceptista: la pastora es concebida como una *donna angelicata*, ante quien el amante sacrifica sus lágrimas. Sin embargo, la ofrenda es insignificante ante el “claustro de rubíes” de Lísida; es decir, su boca roja, que, a través de una metáfora cromática, se burla de la voz poética esbozando una sonrisa. El último terceto funciona a modo de conclusión y recuerda la imagen de la fuente. El pastor se disculpa ante su zagala: “perdona lo que soy por lo que amo” (v. 12), para, finalmente, rogarle que, al igual que la fuente lleva el agua consigo, ella guarde el recuerdo de su amor: “y cuando, desdeñosa, te desvíes, / llévate allá la voz con que te llamo” (vv. 13-14).

ra (1999) y Rey y Alonso Veloso (2011-2013). Manero (1990) sintetiza muy bien las principales imágenes de esta corriente literaria y Ramajo (2022) hace lo propio con la herencia clásica.

15 El gusto por los atributos cortesanos lo ejemplifica Castiglione (*Il Cortegiano* I, 26), en relación con la noción de *sprezzatura*. Green (1955) dedica un ensayo al amor cortés en Quevedo.

El segundo soneto pastoril es “Este cordero, Lisis, que tus hierros” (559). Desde el epígrafe se presenta una escena costumbrista del ámbito bucólico; la voz poética le muestra un perro a su pastora, Melampo, que ha conseguido rescatar al cordero de la zagala de las fauces de un lobo: “A Lisis, presentándole un perro que había quitado un cordero de los mismos dientes del lobo”¹⁶.

El primer cuarteto introduce a la pastora a través de un apóstrofe y se produce la comparación: la voz poética se identifica con el cordero, pues, al igual que el animal, los metafóricos hierros de la pastora han grabado en su alma la inmortalidad de su amor. En estos versos puede apreciarse una de las características prototípicas del conceptismo quevedesco: el empleo de un vocabulario común y agreste (el hierro para marcar el ganado) para expresar asuntos graves, en este caso, la inmortalidad del amor a través de una imagen neoplatónica: “Este cordero, Lisis, que tus hierros / sobrescribieron como al alma mía” (vv. 1-2). En los dos versos siguientes explica el asunto principal del poema: “estando ayer recién nacido el día, / de un lobo le cobraron mis dos perros” (vv. 3-4). El cordero ha sido rescatado con vida por los perros del pastor. A continuación, la voz poética describe la heroica acción de Melampo, que logra recuperar al malogrado cordero: “En el denso teatro destes cerros, / Melampo aventajó su valentía” (vv. 5-6). Cabría destacar la escenificación de la situación, que remite al género teatral y que recuerda al tópico del *theatrum mundi*. Además, se menciona al perro como símbolo de la fidelidad pastoril y de la valentía a la hora de defender el ganado. El segundo cuarteto remata recordando otra hazaña del animal: “ya le viste otra vez, con osadía, / defender a tus voces los becerros” (vv. 7-8).

En los tercetos se actualiza la voz del enunciador poético, que, mediante la dilogía de la palabra *ganado*, se entrega totalmente a la pastora: “Conoce que soy tuyo en tu ganado” (v. 9)¹⁷. A continuación, el conector *pues* realza la comparación entre el pastor y su reses: “pues, por guardarle, desamparo el mío, / y en mi pérdida estimo su cuidado” (vv. 10-11)¹⁸. El pastor se preocupa tanto por Lisis que hasta cuida de su rebaño, lo que provoca que desatienda al suyo. La antítesis entre el *ganado* y la *pérdida* refuerza una comparación en la que salen perdiendo tanto el pastor como su rebaño. El último terceto funciona a modo de conclusión. La voz poética le ofrece a Lisis a Melampo y le pide que no rechace al perro, como ya ha hecho con él: “Pues te sirven sus dientes y su brío, / recíbele: no pierda, desdeñado, / lo que él merece porque yo le envío” (vv. 12-14). El pastor demuestra estar enamorado de la zagala, pues le entrega a su perro más noble con tal de garantizar la protección del rebaño de Lisis. Además,

16 Iventosch (1975: 92-97) reconoce la importancia de este animal en la lírica pastoril, dedicando un apartado de su estudio a los “Perros de pastor”.

17 Esta idea dilógica también aparece en algún soneto perteneciente al ciclo de los mansos de Lope de Vega, como “Querido manso mío, que venistes”: “yo soy vuestro pastor y vos mi dueño; / vos mi ganado, y yo vuestro perdido” (vv. 13-14). Para más datos, véase Larsen (1997).

18 Sobre la importancia de los conectores estructurales en estos sonetos quevedescos, puede verse Parada Juncal (2023b). Roig Miranda (1989: 277) expone la idea de que “Quevedo marque fortement le nouveau mouvement au début du premier tercet par ‘así’, ‘tal’ ou ‘pues’”.

se consuela sabiendo que, al menos, Melampo sí estará cerca de la pastora, cuidándola como lo haría él.

Otro poema dentro de esta sección es “Pues eres sol, aprende a ser ausente” (560). El epígrafe ofrece datos de interés a propósito de su interpretación y su disposición comparativa: “A Aminta, que imite al sol en dejarle consuelo cuando se ausenta”.

El primer cuarteto enmarca la comparación. La voz poética identifica a Aminta con el astro, pero la analogía es recíproca: “Pues eres sol, aprende a ser ausente / del sol, que aprende en ti luz y alegría” (vv. 1-2). El verbo *aprender* y el sustantivo *sol*, que se repiten en apenas dos versos de forma intencionada mediante la figura retórica de la antanaclasis, encuadran la idea principal de la comparación: Aminta debe imitar al sol y aprender a ser ausente como él; y el astro, a través de una hipérbole que apunta al carácter jovial de la pastora, tiene que imitar de ella su alegría y lozanía. Además, el encabalgamiento abrupto entre los dos versos (“ausente / del sol”) subraya esa intermitencia de la estrella, que ha de emular Aminta. Después se establece una interrogación retórica a través de dos metáforas que evidencian la llegada de la noche: “¿no viste ayer agonizar el día / y apagar en el mar el oro ardiente?” (vv. 3-4). El día se extingue entre sus últimos estertores y da lugar a la noche, mientras los rayos de sol se evaporan en el mar como si en él se estuviese fraguando el oro. El segundo cuarteto acentúa la imagen negativa de la noche a través de un léxico lúgubre: “Luego se ennegreció, mustio y doliente, / el aire adormecido en sombra fría” (vv. 5-6). Pero la noche aún alberga una faceta positiva, en parte, gracias a la luz que emana de las estrellas: “luego la noche, en cuanta luz ardía, / tantos consuelos encendió al Oriente” (vv. 7-8). Es decir, pese a que la oscuridad se cierne sobre la escena, todavía queda un resquicio de luz, representado de forma metafórica por el Oriente, lugar por el que sale el sol, que alumbra de esperanza a la noche. La estructura bimembre representada por la anáfora *luego* contrapone dos visiones opuestas de la noche: la negativa, que incide en una oscuridad total (vv. 5-6); y la positiva, que señala la presencia eterna del astro y de la luz (vv. 7-8).

En los tercetos la descripción de la naturaleza astral se traslada a Aminta, quien debe imitar al sol y, en su ausencia, mostrar algo de luz, alguna esperanza a la voz poética. Sin embargo, ella no alumbra las ilusiones del pastor, sino que hace lo propio con las de otro zagal, Silvio, abandonando al locutor poético en una metafórica y constante oscuridad: “Naces, Aminta, a Silvio del ocaso / en que me dejás sepultado y ciego; / sígote obscuro con dudoso paso” (vv. 9-11)¹⁹. Aminta se presenta radiante como el sol ante Silvio, pero deja entre tinieblas amorosas al enunciador lírico, quien persevera en su desdicha y no reniega de la zagala, pese al desdén de esta para con él. En el último terceto tiene lugar el ruego del pastor: la voz poética pide a Aminta

19 El verso undécimo está anotado presumiblemente por González de Salas, quien indica al margen su fuente principal: “Virg. Ibant obscuri sola sub nocte” (Quevedo, 1670: 13). El erudito conecta estas ideas con las de Virgilio (A. VI, 268); no obstante, aunque las reminiscencias parecen lógicas, tampoco se puede descartar la presencia de Petrarca (*Canzoniere* CXXXVI, v. 22): “a quel dubbioso passo”, a partir de un sintagma recurrente en la poesía del autor aurisecular: “con pie dudoso ciegos pasos guío” (289, v. 2), “Oh tú, que con dudosos pasos mides” (557, v. 1), “¿Quién, cuando con dudoso pie y incierto” (597, v. 9) o “Dudosos pies por ciega noche llevo” (681, v. 5).

que le conceda, al menos, la visión. Le suplica que le alumbre, pues se está abrasando en llamas amorosas debido a su ausencia: “Concédele a mi noche y a mi ruego, / del fuego de tu sol en que me abraso, / estrellas, desperdicios de tu fuego” (vv. 12-14). La importancia imperiosa de la vista se adhiere al ideario neoplatónico y la imagen del amante ardiendo en llamas corresponde a los postulados petrarquistas; no obstante, Quevedo reinterpreta el tópico de una manera novedosa: el amante no desea que Aminta le corresponda, solo quiere que le conceda la posibilidad de poder verla, mientras, en una vorágine ígnea, ambos arden: uno, de amor; la otra, por su condición de estrella²⁰.

El siguiente soneto que será analizado es “Fuente risueña y pura — que a ser río” (561). Aquí se vuelve a abordar el motivo de la fuente, quizá el tópico más repetido en la poesía quevedesca de corte bucólico, pues permite mostrar imágenes que evocan los contrarios petrarquistas entre el agua y el fuego. El epígrafe, “A una fuente en que salió a mirarse Lísida”, no proporciona muchos datos, pero ayuda a comprender el conjunto de la composición.

El primer cuarteto expone la escena natural con la mención de la fuente, cuyo caudal aumenta debido a las lágrimas del amante, en una imagen que Quevedo reiterará en otros poemas: “Fuente risueña y pura — que a ser río / de las dos urnas de mi vista aprendes, / pues te precipitas y descienes / de los ojos que en lágrimas te envío —” (vv. 1-4)²¹. Entre los versos primero y segundo destaca el recurso del encabalgamiento, una figura habitual cuando se alude a una fuente, a un río o a una corriente, pues refleja de forma visual el movimiento del agua. Además, se incide en el tópico petrarquista de las lágrimas que van a parar al agua, que se repetirá en composiciones venideras. En este caso, la fuente *aprende* a ser río, que nace en *las dos urnas* (los ojos) de la voz poética y descende transportando su llanto. En el segundo cuarteto reaparecen más imágenes petrarquistas, como la contraposición entre el fuego del amante y el frío de la amada o las lágrimas acrecentando el caudal de la fuente: “si en mentido cristal te prende el frío, / en mi llanto por Lísida te enciendes / y, siempre ingrata, a mi dolor atiendes, / siendo el caudal con que te aumentas mío” (vv. 5-8). El cristal es *mentido*, pues el agua corresponde a las lágrimas del amante. Sin embargo, se enfría debido al desdén de la dama; es preciso que Lísida se encienda a través del llanto de la voz poética, que simboliza su fuego amoroso. La amada atiende al dolor del amante, pues el llanto que hace crecer la fuente se debe a sus lágrimas.

En los tercetos se vuelve a contrastar la imagen de la dama con la del enamorado y el poema se cierra con una alusión al mar embravecido, cuyas aguas turbulentas se trasladan a la fuente para mostrar el desdén de Lísida: “tú de su imagen eres siempre avara, / yo prodigo de llanto a tus corrientes, / y a Lísida de la alma y fe más rara” (vv. 9-11). La voz poética se dirige al agua de la fuente. Es *avara*, porque no le permite

20 Para un estudio completo de este motivo neoplatónico, véase Fernández Rodríguez (2019).

21 Compárese la referencia a la fuente en el inicio de este poema con la de la silva pastoril “Aquí la vez postrera”: “fuente clara y pura” (649, v. 2). Tobar (2012: 55-56 y 63) explicita algunas concomitancias entre estas y otras composiciones en relación con la fuente.

ver la imagen de su amada; en cambio, él aumenta las corrientes del agua con su llanto. Se contraponen aquí dos ideas: la generosidad amorosa frente a la avaricia desdeñosa. Además, el enunciador, aparte de acrecentar el caudal de la fuente, se muestra entregado a Lísida, como un completo devoto de ella. Se reitera el tópico de la *donna angelicata* cuando el agua es la protagonista, como ocurría en el primer soneto, mediante una supuesta religión en la que Lísida es la diosa suprema. En el último terceto se produce una hipérbole que incide en la crueldad de la dama. La inclemencia con la que se comporta el agua de la fuente parece propia de un mar; en este caso, la fuente imita la crudeza marina para mostrar el desdén de la amada, a quien refleja en sus aguas: “Amargos, sordos, turbios, inclementes / juzgué los mares, no la amena y clara / agua risueña y dulce de las fuentes” (vv. 12-14). La voz poética recurre a la ironía a través de la acumulación de adjetivos calificativos en la clausura del poema para evidenciar que la fuente no es paradigma de un *locus amoenus*, sino que, al igual que el mar, revela el desprecio de Lísida a través de sus turbulentas aguas.

Un nuevo soneto que merece comentario es “Pues ya tiene la encina en los tizones” (562). El elemento de la naturaleza objeto de comparación es la estación invernal, cuyo frío se equipara al desdén de Lisi, como se indica en el epígrafe: “Con ejemplo del invierno, imagina si será admitido su fuego del yelo de Lisi”. Candelas (2003: 295) señala las *Geórgicas* como fuente principal de este poema, en contraposición a las *Bucólicas*, destacando “la profunda contaminación que ciertos pasajes de las *Geórgicas* han extendido en el mundo literario pastoril”. Además, en los cuartetos aparecen numerosas referencias mitológicas, cuyo objetivo es ofrecer una imagen invernal que sirva como analogía a la frialdad de Lisi. El conector *pues*, que se repite al inicio de ambas estrofas, preludia una estructura comparativa que no se establecerá hasta el primer terceto.

En el primer cuarteto la alusión al invierno se da en dos direcciones. En primer lugar, el conjunto de personas que se juntan alrededor del fuego para calentarse mientras arde la encina, en una imagen costumbrista con diversas sinécdoques (*tizones, hoja y fruto*): “Pues ya tiene la encina en los tizones / más séquito que tuvo en hoja y fruto” (vv. 1-2). El valor del árbol no se mide por el fruto que ofrece, sino por la leña con la que se calientan las personas. Los versos siguientes mencionan al gigante Orión, símbolo por excelencia de la estación invernal, ya que aparece cuando se oculta la constelación de Escorpio: “y el nubloso Orión manchó con luto / las otro tiempo cárdenas regiones” (vv. 3-4). En el segundo cuarteto se sigue aludiendo a la astronomía, en este caso, a la historia mitológica de Calisto y su hijo Arcas, representada en el poema por *Arturo* y la alusión a los *Triones*. Nuevamente, las constelaciones son un símbolo del invierno y del frío septentrional, época en la que el sol brilla menos: “pues perezoso Arturo y los Triones / dispensan breve el sol, y poco enjuto” (vv. 5-6)²². Los versos siguientes establecen, a través de una metáfora gélida, la presencia dominante de la estación invernal: “y con imperio cano y absoluto / labra el yelo las aguas en prisiones” (vv.

22 La mención a los Triones procede de la cultura romana, cuando apodan “el Carro” a estas constelaciones, debido a su similitud con los carros tirados por los bueyes (‘trío’); sobre este asunto, véase García-Hernández (2022).

7-8). La gama cromática blanca evoca la presencia invernal, de la que se sirve el hielo, como si de un instrumento agrícola se tratara, para congelar el líquido.

En los tercetos la escena invernal se traslada a Lisi, pues su desdén es tan frío como esta estación. Sin embargo, gracias al invierno, en el que se busca el calor, cabe la posibilidad de que el fuego amoroso del amante sea bien recibido por la gélida dama. De esta manera, aparece una nota esperanzadora que posibilita un hipotético final feliz: “hoy que se busca en el calor la vida, / gracias al dueño invierno, amante ciego, / a quien desprecia Amor y Lisi olvida, / al yelo hermoso de su pecho luego / mi corazón, por ver si, agradecida, / se regala su nieve con mi fuego” (vv. 9-14). La antítesis entre el fuego amoroso y la glacial actitud de la amada se exagera a través de la temperatura. La voz poética le muestra su amor, que arde en llamas a través de su corazón, pero se topa con el frío pecho de la dama. No obstante, el amante no se rinde y persevera en su tentativa. Se vuelve a incidir en la idea petrarquista de que el amante es fuego que arde en llamas amorosas, mientras el desdén de Lisi se representa mediante imágenes frías.

El soneto “¿Ves con el polvo de la lid sangrienta” (563) forma un ciclo argumentativo con el siguiente “¿Ves gemir sus afrentas al vencido” (564), pues ambos muestran el poder totalizador del amor, causante de una disputa entre dos toros celosos por enamorar a una novilla. La fuente principal de las dos composiciones es un pasaje de las *Geórgicas* (Verg., G. III, 209-244). Así se indica en el epígrafe del soneto “¿Ves gemir sus afrentas al vencido”, en la edición de 1670: “es imitación de Virgilio en las *Geórgicas*” (Quevedo, 1670: 15)²³. La principal diferencia entre ambas composiciones radica en el tipo de dolor que sufre el toro vencido: si en el primer soneto el animal padece las secuelas físicas del combate, en el segundo sufre las desdichas emocionales por haber sido afrentado por su rival. Se produce de esta manera una progresión coherente con los acontecimientos: del dolor de la batalla se pasa a un sufrimiento espiritual, mucho más desgarrador²⁴.

El epígrafe del poema “¿Ves con el polvo de la lid sangrienta” (563) explica la comparación que tiene lugar entre los toros y los personajes: “Con la comparación de dos toros, pide a Lisi no se admire del sentimiento de sus celos”. Los cuartetos configuran una estructura paralelística reforzada por la anáfora *¿Ves... No ves?*, muy similar a la del poema “¿Ves gemir sus afrentas al vencido”. La *evidentia* confiere vitalidad a la escena descrita, pues a partir de la mirada femenina se advierte la pelea entre los toros: “¿Ves con el polvo de la lid sangrienta / crecer el suelo y acortarse el día / en la celosa y dura valentía / de aquellos toros que el amor violenta?” (vv. 1-4). El amor provoca que dos animales se batan en duelo por enamorar a la novilla. El léxico bélico evoca la crueldad de la batalla y recuerda a las descripciones que hacía

23 No obstante, habría que considerar una influencia múltiple, ya que Herreros Tabernero (1998: 285-294) advierte el impacto de este pasaje virgiliano en otros escritores españoles de los siglos XVII y XVII, como Juan de Mal Lara o Alonso de Acevedo. Así, cabría proponer una relación bidireccional que no resulta contradictoria, sino complementaria: la romana, representada por Virgilio; y la española, encarnada por los mencionados epígonos del poeta romano. Sobre la imitación múltiple en Quevedo, véase Tobar (1999: 326).

24 Parada Juncal (2023c) expone esta idea en relación con la fuente virgiliana.

Virgilio: *lid sangrienta, celosa y dura valentía, el amor violenta*. Además, la imagen del verso segundo procede de Estacio, como se indica en una nota al margen en la *princeps*: “*Staius, lib. 5, Theb: Tellus iam pulvere primo crescit*” (Quevedo, 1670: 14). El segundo cuarteto incide en un vocabulario cruento que se desprende de una lucha encarnizada: *sangre, humo* o *tenaz porfía*. A diferencia de lo que ocurrirá en el soneto siguiente, en los cuartetos no se menciona la afrenta del toro vencido, sino que se describen las consecuencias físicas de la batalla: “¿No ves la sangre que el manchado alienta, / el humo que de la ancha frente envía / el toro negro, y la tenaz porfía / en que el amante corazón ostenta?” (vv. 5-8).

En los tercetos la voz poética actualiza la cuestión y realiza la comparación mediante el uso del conector *pues*. El enunciador animaliza la acción, pero personifica a los protagonistas: muestra una batalla entre dos toros que, en realidad, son dos pastores tratando de cautivar a Lisi. El amante interpela a la dama y le realiza una pregunta retórica de clara raigambre petrarquista: “Pues si lo ves, ¡oh Lisi!, ¿por qué admiras / que, cuando Amor enjuga mis entrañas / y mis venas, volcán, reviente en iras?” (vv. 9-11). El Amor está secando las entrañas de ese toro mientras la pasión amorosa del pastor entra en erupción como un volcán en llamas. Quevedo, a través de las entrañas y las venas del pastor-toro, emplea una imagen petrarquista en la que el fuego amoroso es el protagonista absoluto: mientras el dios reseca el interior del amante, el sentimiento amoroso estalla como un volcán en llamas pasionales, que arden en deseos por la zagala. La violencia de la acción se ve refrendada por el sintagma *en iras*: la brutal lucha entre los dos toros es representada a través de la acción del volcán, que expulsa de forma airada la pasión amorosa del amante. El último terceto recuerda la analogía taurina que estructura todo el poema por medio de una nueva interrogación retórica: “Son los toros capaces de sus sañas, / ¿y no permites, cuando a Bato miras, / que yo ensordezca en llanto las montañas?” (vv. 12-14). Aparece el pastor rival, Bato, de quien se cela la voz poética cuando su zagala lo contempla. Además, el dolor es tan grande que, a través de las lágrimas del pastor enunciador, las montañas ensordecen, por medio de una sinestesia fundamentada en una naturaleza cómplice y personificada²⁵. Esta hipérbole, con claras referencias órficas, apunta hacia un nuevo tipo de sufrimiento: del dolor físico de la batalla se pasa al dolor emocional, espiritual, al comprobar que Lisi corresponde a Bato. Esta progresión en el sufrimiento taurino evidencia la evolución que se plasmará en el soneto siguiente.

Como se ha adelantado, “¿Ves gemir sus afrentas al vencido” (564) formaría un binomio argumental con el poema precedente. El análisis de la composición debe considerarse en relación con el soneto anterior: si en el primero se hace alusión al dolor físico del toro, este versará sobre la aflicción espiritual. A través de la interrogación retórica y la anáfora del verbo *ver* se alcanza cierta unidad argumentativa entre ambas composiciones; no obstante, el léxico se adapta a la gradación mencionada. Del dolor físico que padece el toro se pasa a un dolor anímico, que el animal busca reparar a través de una venganza contra su adversario: *gemir sus afrentas, ausente y afrentado, de*

25 Acerca de la armoniosa estructura de este soneto —y, por lo tanto, del siguiente—, véase Pozuelo Yvancos (2016: 297-298), quien también lo analiza.

sus celos todo el monte herido, ensayar venganzas, ímpetu armado y sabe sentir ser desdeñado. El léxico abstracto corrobora el dolor emocional de un toro que no siente ya las heridas externas, sino que padece una afrenta congojosa. Es en los cuartetos donde Quevedo imita el episodio virgiliano: “¿Ves gemir sus afrentas al vencido / toro, y que tiene, ausente y afrentado, / menos pacido el soto que escarbado, / y de sus celos todo el monte herido? / ¿Vesle ensayar venganzas con bramido, / y en el viento gastar ímpetu armado? / ¿Ves que sabe sentir ser desdeñado, / y que su vaca tenga otro marido?” (vv. 1-8).

Como suele ser habitual, la *dispositio* varía en los tercetos debido al conector *pues*, que señala la analogía de Flor, su pastora, con la novilla, tan recurrente en los tercetos quevedescos. El pastor apela a su interlocutora a través de un apóstrofe: “Pues considera, Flor, la pena mía” (v. 9). Le pide que se compadezca de su dolor frente al de Coridón, pastor con el que se disputa el amor de la zagala, que parece que ni siquiera está presente en la escena: “cuando por Coridón, pastor ausente, / desprecias en mi amor mi compañía” (vv. 10-11). El último terceto actúa de forma conclusiva y refuerza la comparación de Flor con la novilla, que se ofrece al toro vencedor de la lid, en este caso, Coridón: “Ofrecióse la vaca al más valiente, / y con razón premió la valentía” (vv. 12-13). El último verso es un canto resignado y doloroso en el que el enunciador se queja por el despecho que sufre por parte de la pastora: “tú me desprecias, Flor, injustamente” (v. 14). Esto es, pese a que el pastor ha perdido la batalla, su amor por Flor es superior al de Coridón, que ni siquiera está presente en la escena; de ahí el *injustamente* final, pues, pese a que su rival ha vencido y de manera legítima es merecedor de la zagala, no la ama tanto como él.

El siguiente poema es “Amor, prevén el arco y la saeta” (565). En él se presenta de forma transmutada el episodio mitológico protagonizado por Júpiter y Europa. En este caso, la voz poética le pide al dios Amor que emplee con Lisi las mismas flechas con las que hirió al padre de los dioses para que se enamore de la princesa, aunque este hecho no sucede realmente en la fábula ovidiana. Como acostumbra, el epígrafe sostiene el argumento principal: “Aconseja al Amor que, para vencer el desdén de Lisi, deje las flechas comunes y tome las con que hirió a Júpiter para que se enamore de Europa”.

El primer cuarteto, a través del apóstrofe a Cupido, menciona el suceso mitológico cuyos protagonistas son Jove y Europa. La voz poética le ruega que prepare el mismo arco y las mismas flechas con las que logró prender la llama amorosa en el corazón de Júpiter, pues solo así logrará vencer el desdén de su amada: “Amor, prevén el arco y la saeta / que enseñó a navegar y dar amante / al rayo, cuando Jove fulminante, / bruta deidad, bramó llama secreta” (vv. 1-4). Esa saeta enseñó *al rayo* (metonimia conocida por Júpiter) *a navegar*, pues, transformado en toro, rapta a Europa y huye con ella por vía marina. Además, en tanto que toro, se define al dios como una *bruta deidad*, que brama, al igual que los animales, la *llama secreta* del sentimiento amoroso. En el segundo cuarteto se introduce a la amada del enunciador, Lisi, cuyo desdén es tan grande que la voz poética insiste en que Cupido debe emplear sus mejores saetas con ella: “La vulgar cuerda que tu mano aprieta / para el pecho de Lisi no es bastante:

/ otra cosa más dura que el diamante / dudo que la vitoria te prometa” (vv. 5-8). Si el dios Amor emplea los artilugios convencionales, perderá el tiempo, pues esos instrumentos son insuficientes para enamorar a Lisi. La hipérbole enfatiza la esquivez de la amada y el amante duda de que pueda lograr enamorarla.

El primer terceto ensalza las virtudes físicas de Lisi, superiores a las de Europa: “Prevén toda la fuerza al pecho helado, / pues menos gloria, en menos hermosura, / te fue bajar al Sol del cielo al prado” (vv. 9-11). Es decir, la conquista de Júpiter convertido en toro es superflua si se equipara a una hipotética victoria del amante para con Lisi, que, además, es mucho más bella que Europa. Vuelve a utilizarse la hipérbole encomiástica, pues si las flechas del dios Amor triunfan, su hazaña sería mucho mayor que en el episodio mitológico. En el último terceto se incide en la misma idea, ya que la voz poética sigue rogándole al dios Amor: “Y pues de ti no supo estar segura / tu madre, no permitas, despreciado, / que tu poder desmienta Lisis dura” (vv. 12-14). Vuelve a aparecer, aunque de forma velada, otro episodio mitológico: la madre del dios, Venus, tampoco puede *estar segura* (‘ponerse a salvo’) de la pasión amorosa. La voz poética podría aludir a la aventura extramatrimonial que la divinidad experimenta con Marte, engañando a su marido Vulcano.

Un soneto novedoso en lo que a temática pastoril se refiere es el que comienza “¿No ves, piramidal y sin sosiego” (566). En él se realiza una comparación de clara raigambre petrarquista: el amor como fuego, pero este poema se escapa en cierta manera de los cánones establecidos en la bucólica quevedesca. La voz poética no se queja del desdén de la amada como suele ser habitual en estas composiciones, sino que instruye a otro pastor, Alexi, mediante la analogía del amor y las llamas²⁶. Así, puede leerse en el epígrafe: “Con el ejemplo del fuego enseña a Alexi, pastor, cómo se ha de resistir al amor en su principio”. Desde el título del poema se apunta hacia tres cuestiones principales: la comparación del fuego con el amor, el oficio de Alexi y su condición de interlocutor moral. Además, Pozuelo Yvancos señala una gran similitud entre este soneto y unos versos del poeta árabe Ibn Hazm de Córdoba (2007: 158): “¿No ves la candela? Recién encendida, / cuando empieza a lucir, la apaga un soplo. / Pero, cuando prenden en ella llama y fuego, / tu mismo soplo la aviva y la propaga” (vv. 7-10). Sin embargo, el estudioso español aboga por una influencia indirecta, pues duda de que Quevedo haya leído de forma directa al autor árabe²⁷.

El poema se inicia con dos interrogaciones retóricas en los cuartetos, distribuidas de forma paralelística a través de la misma anáfora, que potencia la técnica de la *evidentia* a través del verbo *videndi*: ¿No ves... No ves? La voz poética apela a Alexi y le pregunta si no está observando cómo la llama arde en la vela; sin embargo, es consciente de que, con un mero soplo, ese fuego amoroso se apagará para siempre: “¿No ves, piramidal y sin sosiego, / en esta vela arder inquieta llama, / y cuán pequeño soplo la derrama /

26 Las premisas de esta composición acercarían este texto bucólico a la materia moral. Según Candelas (2003: 298), este soneto, junto al 572, son los más originales desde el punto de vista enunciativo. Fue comentado en la antología de Schwartz y Arellano (1998: 153 y 755-756).

27 Pozuelo Yvancos (1979: 175) defiende una idea que desarrolla a lo largo de su libro: el amor como macroestructura semántica delimitada en un sistema diacrónico de tópica cultural.

en cadáver de luz, en humo ciego?" (vv. 1-4)²⁸. El fuerte hipérbaton de los dos primeros versos ("¿No ves en esta vela arder [una] inquieta llama piramidal y sin sosiego") espolea una antítesis entre la potencia del fuego de la vela y el *pequeño soplo* que sirve para reducir la llama a mero humo, a un *cadáver de luz*, simbolizando de esta manera lo efímero del amor. El cuarteto siguiente reitera las metáforas ígneas; el soplo inflama el fuego amoroso, que se muestra fuerte y vigoroso, mientras extingue la débil chispa de la centella: "¿No ves, sonoro y animoso, el fuego / arder voraz en una y otra rama, / a quien, ya poderoso, el soplo inflama / que a la centella dio la muerte luego?" (vv. 4-8)²⁹. Vuelve a destacar la figura de la antítesis: el fuego amoroso, fortísimo y capaz de abrasar ramas y bosques, puede verse consumido a cenizas de un momento a otro.

En el primer terceto se materializa la comparación del amor con el fuego a través del apóstrofe a Alexi, precedido del conector *ansí*: "Ansí pequeño amor recién nacido / muere, Alexi, con poca resistencia, / y le apaga una ausencia y un olvido" (vv. 9-11). El amor es como la llama, que arde y parece incombustible, hasta que un mero soplo la fulmina para siempre. El terceto final posee reminiscencias virgilianas y exagera ese sufrimiento provocado por el amor. Como se ha visto en el primer terceto, el dolor amoroso, cuando es pequeño, se puede mitigar y olvidar de forma sencilla ("una ausencia y un olvido"). Sin embargo, cuando este sentimiento es desmesurado, no es tan fácil extinguir su fuego: "mas, si crece en las venas su dolencia, / vence con lo que pudo ser vencido / y vuelve en alimento la violencia" (vv. 12-14). El amor crece en las venas de la persona amada y se instala en el cuerpo del amante. La políptoton del verbo *vencer* que se repite en el verso decimotercero reafirma que el amante ha sucumbido ante la potencia de la llama amorosa. El verso final recuerda el episodio entre Dido y Eneas, cuando la reina de Cartago alimenta la herida amorosa que le ha suscitado el troyano (Verg., A. IV, 1-2)³⁰. De esta manera, la pasión amorosa se transforma en alimento, como único medio de subsistencia de la persona amante. Este poema es novedoso en cuanto a la disposición y a la enunciación lírica, pues, a través de una analogía petrarquista (el amor como fuego) y de un *exemplum* mitológico (los amores entre Dido y Eneas), la voz poética alecciona a Alexi sobre los inconvenientes del amor, un hecho infrecuente en la poesía pastoril de Quevedo.

El poema "Ya viste que acusaban los sembrados" (567) ya ha sido mencionado en la introducción a los sonetos pastoriles como una de las escasas composiciones que se conservan manuscritas. Además, también se ha comentado que este poema presenta algunas enmiendas por parte del propio autor que podrían evidenciar que la bucólica quevedesca se organiza en un estadio textual posterior a su producción y está

28 La forma triangular de la vela recuerda a la comparación que el propio Quevedo realiza a propósito del monte Vesubio: "jardín piramidal fuiste y luciente" (184, v. 6). Asimismo, las interrogaciones retóricas en torno a la figura de la *evidentia* facilitan su relación con los sonetos pastoriles de los toros, comentados con anterioridad. El verbo *derramar* es típico en la lírica amorosa quevedesca, vinculado al fuego: "Del volcán que en mis venas se derrama" (204, v. 12) o "que en amoroso incendio se derrama" (298, v. 11).

29 Los dos cuartetos también guardan relación con los del soneto quevedesco "La lumbre, que murió de convencida" (191, vv. 1-8), que versan sobre cómo una dama apagó con su soplido una bujía.

30 La relación entre el sentimiento amoroso y la interioridad poética, representada por las entrañas y las venas, es recurrente en Quevedo (280, vv. 5-7; 294, vv. 1-4, etc.), como demuestra Levisi (1973).

muy relacionada con los poemas de la musa IV, *Erato*. La estructura es la habitual: en los cuartetos se presenta el elemento de la naturaleza que será objeto de comparación en los tercetos; en este caso, una tormenta que se equipara a la vista de la amada. El epígrafe corrobora esta tesis: “Dice que, como el labrador teme al agua cuando viene con truenos, habiéndola deseado, así es la vista de su pastora”.

El primer cuarteto muestra la imagen de la naturaleza a través de la personificación de la tierra. Los campos yermos desean la llegada de la lluvia, pero, a su vez, temen a la tormenta que acompaña el agua: “Ya viste que acusaban los sembrados / secos las nubes y las lluvias; luego / viste en la tempestad temer el riego / los surcos, con el rayo amenazados” (vv. 1-4). La clave interpretativa reside en la dilogía del verbo *acusaban*; es decir, *los sembrados secos* ‘echan en falta’ *las nubes y las lluvias*, debido a que la tierra necesita agua para volverse fértil; pero también *acusan*, ‘señalan’, a las nubes y las lluvias por traer la tempestad, que amenaza con su rayo la mínima estabilidad de la seca tierra. El segundo cuarteto acentúa el temor del campo ante la llegada de la tempestad, pues prefiere la sequedad antes que la tormenta: “Más quieren verse secos que abrasados, / viendo que al agua la acompaña el fuego” (vv. 5-6). El *fuego* actúa como metonimia de la tormenta, figura que se enfatiza en los versos siguientes a través de dos sinestesias insertadas en un fuerte hipébaton: “y el relámpago y trueno sordo y ciego; / y, mustio, el campo teme los nublados” (vv. 7-8). El marcado polisíndeton, a través de la conjunción copulativa, acentúa la velocidad con la que la tormenta alcanza los sembrados; no obstante, los adjetivos empleados (*sordo* y *ciego*) generan dudas con respecto al sustantivo correspondiente. *A priori*, podría pensarse que acompañan a *trueno*, pero parece una interpretación dudosa, porque si bien este fenómeno atmosférico es *ciego* (ya que no se puede ver), su sonoridad también resulta evidente, por lo que no se entendería esa supuesta sordera. Así, propongo asociar *ciego* a *relámpago* y *sordo* a *trueno*, pues calificarían de forma corriente los atributos inherentes al temporal. También podría justificarse el caso contrario: *relámpago sordo* y *trueno ciego*, si se interpreta que Quevedo, a partir de una hipálage en oxímoron, intercambia las sensaciones habituales de ambos fenómenos. En cualquier caso, estos adjetivos parecen referirse no a las cualidades de los sustantivos, sino a sus efectos climáticos.

En los tercetos aparece la analogía: la voz poética desea ver en la vista de su amada un remanso de paz y tranquilidad; sin embargo, ve en sus ojos la misma tormenta que está asolando el campo: “No de otra suerte temen la hermosura / que en los tuyos mis ojos codiciaron, / anhelando la luz serena y pura” (vv. 9-11). Los ojos del amante *codician*, como si de un tesoro se tratase, una *vista serena y pura* en la mirada de su pastora; sin embargo, encuentran una tormenta que fulmina sus sentidos y que enciende en ellos una llama amorosa: “pues, luego que se abrieron, fulminaron / y, amedrentando el gozo a mi ventura, / encendieron en mí cuanto miraron” (vv. 12-14). La amada abre los ojos y, como si de una tormenta se tratase, perturba la tranquilidad y la suerte de la voz poética, dejando encendida una chispa amorosa. Nuevamente, aparece la idea de la llama abrasadora como representación del sentimiento amoroso.

Otro célebre poema dentro de esta sección es “Estábase la efesia cazadora” (568). Ha sido incluido en algunas antologías de la poesía de Quevedo, como la de Crosby (1981: 76-79), en sus dos versiones (*Flores y Tres musas*), o la de Schwartz y Arellano (1998: 154-155 y 756-757). Quizá su importancia radica en que es el único de los sonetos pastoriles que se puede datar, ya que se imprime en las *Flores de poetas ilustres* (1605), una colección de diversos autores publicada en Valladolid por Pedro Espinosa. Necesariamente, este soneto debe ser anterior a esa fecha; incluso se podría precisar más y decir que es anterior a 1603, cuando se otorga licencia y privilegio, y se aprueba de forma legal dicha compilación³¹. Además, se puede apreciar cómo Quevedo lima y retoca sus composiciones hasta que alcanzan su culmen poético, pues existen algunas variantes significativas entre la versión de *Flores* (1605) y la final de *Las tres musas*, según Blecua (1969: I, 518-519). Desde el punto de vista textual, es el único soneto cuyo contenido es exclusivamente mitológico, desde el primer verso hasta el decimocuarto. En este caso, se establece de forma directa una analogía a través del empleo de la fábula mitológica de Diana y Acteón³². La voz poética se sirve de este episodio para realizar una comparación de lo perjudicial que le resulta al amante el sentido de la vista. Esta idea está presente desde el epígrafe: “Significa el mal que entra a la alma por los ojos, con la fábula de Acteón”, por lo que se podría etiquetar esta composición como paradigma del neoplatonismo en la lírica pastoril quevedesca.

El primer cuarteto del poema encuadra la acción que desencadena la trágica historia: el baño de Diana durante los meses estivales. Se menciona a la diosa a través de un epíteto que evidencia su lugar de procedencia: *efesia cazadora*. Después, el cultismo *aljófar* apunta hacia la calidez de la escena; la diosa está sudando y por eso se toma un baño: “dando en aljófar el sudor al baño” (v. 2)³³. La temperatura aumenta cuando se alude al tiempo: “cuando en rabiosa luz se abrasa el año, / y la vida en incendios se evapora” (vv. 3-4). La estructura en quiasmo focaliza la intensidad climática a través de los verbos *abrasar* y *evaporar*: la vida se esfuma como el vapor del baño de Diana. En el segundo cuarteto comienzan a aparecer los inconvenientes ocasionados por la vista. En primer lugar, se equipara a Diana con Narciso: “De sí, Narciso y ninfa, se enamora” (v. 5). Diana es a la vez Narciso y ninfa, por estar enamorada de sí misma y ser deidad femenina en contacto con el agua. Inmediatamente, y de forma accidental, irrumpe en escena Acteón, focalizando la acción en el sentido de la vista e interrumpiendo el baño de las divinidades. Esto provoca que las ninfas, con el objetivo de evitar el agravio, intenten proteger a Diana: “mas viendo, conducido de su engaño, / que se acerca Acteón, temiendo el daño, / fueron las ninfas velo a su señora” (vv. 6-8). Al igual que sucedía en el relato de Ovidio, el séquito de Diana forma una cortina para ocultar a su señora.

31 Para un estudio de las *Flores*, remito a Villar (1994) y Molina (2003). Alonso Veloso y Candelas (2007) señalan los poemas quevedescos incluidos en esta antología.

32 Cristóbal López (2000: 38) documenta la posibilidad del soneto monográfico en los Siglos de Oro españoles. Para este episodio mitológico, bien estudiado por Schwartz (1992), la fuente principal es Ovidio (*Met.* III, 138-253).

33 El *aljófar* como sudor y no como gotas de agua es una imagen que recreará Góngora en el *Polifemo*: “polvo el cabello, húmidas centellas, / si no ardientes aljófares, sudando” (vv. 187-188).

El primer terceto versa sobre los intentos de las ninfas de cegar a Acteón: “Con la arena intentaron el cegalle” (v. 9), pero ya es demasiado tarde, pues el cazador ha contemplado a Diana desnuda: “mas luego que de Amor miró el trofeo, / cegó más noblemente con su talle” (vv. 10-11). En este punto comienza a alejarse Quevedo del magisterio ovidiano, en el que las ninfas echan agua a Acteón para impedir que observe a la diosa desnuda, en lugar de la arena que lanzan en el poema quevedesco. Sin embargo, la ceguera noble no es la que le provocan las ninfas arrojándole arena, sino la suscitada por la deslumbrante belleza de Diana, cuyo tamaño es enorme en comparación con las ninfas y Acteón no puede evitar mirarla. El último terceto explica la conversión del cazador en ciervo: “Su frente endureció con arco feo” (v. 12), a través de una imagen conceptista en la que los cuernos del animal evocan mediante el adjetivo *feo* la condición de los cornudos. No obstante, en los dos últimos versos se produce el giro quevedesco. El poeta madrileño se distancia de la fuente clásica para incidir en la estética neoplatónica, pues, antes de que los perros lo alcanzasen, Acteón ya había muerto metafóricamente al contemplar la hermosura de la diosa: “sus perros intentaron el matalle, / y adelantóse a todos su deseo” (vv. 13-14). Aparece el sobrepujamiento de la dama a través de la vista, que obnubila los sentidos del amante y le provoca un éxtasis inefable.

El poema “Dichoso tú, que naces sin testigo” (569) vuelve a formar un binomio argumental con el siguiente: “O ya descansas, Guadiñana, ociosas” (570). En este caso, el eje temático lo representan las lágrimas del amante, que acaudalan el grosor del río Nilo. Resulta importante mencionar el epígrafe, pues evidencia una creencia popular en cuanto a río africano: “Dice que, como el Nilo guarda su origen, encumbre también él de su amor la causa; y crece así también su llanto con el fuego que le abrasa”³⁴.

El primer cuarteto consiste en una alabanza al Nilo. Los dos primeros versos exponen el convencimiento ya mencionado de que el nacimiento del río era una incógnita: “Dichoso tú, que naces sin testigo / y de progenitores ignorados” (vv. 1-2). El río es *dichoso*, en tanto que libre, pues la creencia popular suponía su lugar de nacimiento en un emplazamiento completamente desconocido; de ahí que nazca *sin testigo* o que sea *de progenitores ignorado*. Tras la apelación posterior, *¡oh Nilo!*, se alude a las virtudes del río, capaz de regar los campos de sus márgenes y de formar nubes debido a la evaporación de sus aguas: “¡oh Nilo!, y nube y río, al campo y prados, / ya fertilizas troncos y ya trigo” (vv. 3-4). El marcado polisíndeton evoca el fluir del río y presenta la imagen calurosa de las nubes que se forman tras la evaporación de sus aguas, que se instaurará en el cuarteto siguiente. La segunda estrofa ofrece una antítesis meteorológica entre las altas temperaturas que enmarcan las riberas del Nilo y sus aguas, que refrescan la atmósfera. Se simboliza de esta manera una imagen petrarquista: el fuego amoroso del amante que queda reducido a vapores debido al desdén de la amada. La metáfora astronómica del “rabioso Can” (v. 6) debe relacionarse con el mito de Orión y la estación estival. El perro del gigante bebe

34 Desde el título se apunta la idea de que el nacimiento del Nilo es una incógnita, convencimiento generalizado desde la tradición historiográfica de la Antigüedad, tal y como proponen Heródoto (*Hist.* II, 28), Plinio (*Nat.* V, 10, 51) y Lucano (*Bell.* X, 172-331).

sediento los vapores que emanan del Nilo y que bañan generosamente sus orillas, suavizando las temperaturas: “El humor que, sediento y enemigo, / bebe el rabioso Can a los sagrados / ríos le añade pródigo a tus vados” (vv. 5-7). Las secas riberas del río se refrescan con el enorme caudal de agua que transporta; de ahí la imagen zodiacal del último verso: “siendo Acuario el León para contigo” (v. 8), pues la estación más cálida, correspondiente al signo Leo, es vencida por el poder refrigerador de Acuario (obsérvese la dilogía: ‘signo zodiacal’ y ‘depósito de agua’). Así, se transmite la victoria de la amada frente al fuego amoroso del amante, que se ejemplificará a través de la comparación en los tercetos.

En el primero se identifica a la pastora bajo el nombre de Lisis, a quien la voz poética confiesa que el origen de su llanto es igual de incierto que el del río: “No de otra suerte, Lisis, acontece / a las undosas urnas de mis ojos, / cuyo ignorado origen se enmudece” (vv. 9-11). El amante no es capaz de explicarle a su amada que el motivo por el que llora es su desdén, por eso sus lágrimas se identifican con el Nilo: ambos tienen un nacimiento desconocido que *se enmudece*, es decir, que no se muestra. El último terceto cierra el poema recuperando el abrasante calor a través de la misma estrella y la exposición de motivos petrarquistas, como el de las lágrimas acaudalando un río o el de la frialdad de la amada: “Pues cuanto el Sirio de tus lazos rojos / arde en bochornos de oro crespo, crece / más su raudal, tu yelo y mis enojos” (vv. 12-14). El *Sirio* alude a la estrella del verso sexto, el Can Mayor, y se vuelve a incidir en la imagen abrasadora. Esa estrella se identifica con los *lazos rojos* de la amada; esto es, su cabello, que se ha teñido de tintes rojizos mediante una metáfora petrarquista: “arde en bochornos de oro crespo” (v. 13). El pelo de Lisis, que ocasiona la perdición del enamorado, es comparado con los rayos del astro. El verso final sintetiza la situación amorosa: “crece / más su raudal”, a través de un encabalgamiento que enfatiza la subida del río, debido a las lágrimas vertidas por el amante; “tu yelo” (‘el rechazo de Lisis’); “y mis enojos”, pues la amada no corresponde a su amor.

En el soneto “O ya descansas, Guadiana, ociosas” (570) continúan los meandros fluviales representados por el motivo de las lágrimas que acrecientan el caudal de los ríos. El epígrafe de la composición informa de la posible fuente: “Con la propiedad de Guadiana – de quien dice Plinio que *saepius nasci gaudet* – compara la disimulación de sus lágrimas”. Una vez más, Quevedo recurre a la historiografía latina, concretamente, a un pasaje de Plinio (*Nat. III, 1, 6*), en el que se reconoce la capacidad del Guadiana para desaparecer en gargantas subterráneas y reaparecer en la superficie. Como en el caso anterior, el motivo vertebrador de la composición se identifica con la arbitrariedad del amor ausente, dado que al igual que el río las lágrimas del amante aparecen y desaparecen sin que la amada pueda contemplar su dolor.

El poema se organiza en los cuartetos a través de una estructura paralelística disyuntiva: *o... o*. Las diferentes anáforas apuntalan la idea de que existen dos posibilidades en torno al río Guadiana: que se pueda ver o que no. El primer cuarteto expone estas ideas: “O ya descansas, Guadiana, ociosas / tus corrientes en lagos que ennobleces, / o líquidas dilatas a tus peces / campañas en las lluvias procelosas” (vv. 1-4). El Guadiana puede desaparecer, haciendo descansar sus corrientes en

lagos subterráneos que, debido a su belleza, ennoblece (vv. 1-2); o puede aparecer, aumentando en *líquidas campañas* su caudal debido a la lluvia, para que los peces surquen sus aguas (vv. 3-4). Cabe destacar el violento apóstrofe del verso primero, para hacer protagonista al río de sus hazañas, así como el encabalgamiento “ociosas / tus corrientes” (vv. 1-2), que evidencia el fluir del Guadiana pese a que esté oculto. Los cultismos *líquida* y *procelosas* se relacionan con la situación física del río, que se torna más bello cuando se puede observar. El segundo cuarteto continúa con esta idea: “o en las grutas sedientas tenebrosas / los raudales undosos desapareces” (vv. 5-6). Se vuelve a incidir en la desaparición del Guadiana mediante la personificación de las grutas, sedientas por no poder beber del caudal del río. Los versos siguientes tratan sobre una nueva aparición: “y de nacer a España muchas veces / te alegras en las tumbas cavernosas” (vv. 7-8). El río, moribundo cuando no se ve, se alegra de volver a la superficie de España desde las profundidades, que son como tumbas en las que yace encerrado.

En los tercetos aparece la comparación de las lágrimas del amante con el río. Sus dos ojos imitan las corrientes del Guadiana, que a veces vierten lágrimas de dolor: “Émulos mis dos ojos a tus fuentes / ya corren, ya se esconden, ya se paran, / y nacen sin morir al llanto ardientes” (vv. 9-11). El cultismo *émulo* coadyuva a alcanzar una analogía con las aguas del río: los ojos del amante copian al Guadiana en su llanto, pues son lágrimas intermitentes. Esta inestabilidad se refuerza con la estructura trimembre del verso décimo, que, progresivamente, desciende en intensidad: “ya corren, ya se esconden, ya se paran”. El movimiento de las lágrimas se oculta y parece que se detiene al igual que el río. El último terceto cierra la composición sin solucionar el desequilibrio emocional del amante: “Ni mi prisión ni lágrimas se aclaran” (v. 12), ya que su metafórico encierro amoroso no encuentra acomodo a través de sus lágrimas, que aparecen y desaparecen como el río sin llegar a su destinataria. El verso siguiente realza la comparación: “todo soy semejante a tus corrientes” (v. 13) y el final apunta a la idea petrarquista de la muerte del amante: “que de su propio túmulo se amparan” (v. 14), pues el llanto nonato, como el Guadiana cuando se esconde, ocasiona su ruina, al no alcanzar sus lágrimas a la amada.

Otro soneto que merece comentario es “Tú, princesa bellísima del día” (571). En este poema el elemento compositivo de la aurora ayuda a crear una imagen dilógica (la aurora como luz que precede a la salida del sol y el nombre Aurora, la amada de la voz poética). El epígrafe juega con esta diferencia: “Habiendo llamado a su zagala Aurora, pide a la del cielo que se detenga para ver en ella el retrato de su misma zagala”.

El primer cuarteto comienza con un violento apóstrofe y con una invocación a la aurora: “Tú, princesa bellísima del día, / de las sombras nocturnas triunfadora” (vv. 1-2). Mediante la anástrofe del verso segundo se evidencia el triunfo de la aurora, que vence a la noche, pues es la primera luz de la mañana. Los versos siguientes inciden en sus cualidades favorables: “oro risueño y púrpura pintora, / del aire melancólico alegría” (vv. 3-4). En este sentido cobran vital importancia las reminiscencias homéricas, dado que las primeras luces del día se caracterizan de un modo muy similar a las descripciones que realiza el poeta griego en sus epopeyas más conocidas: “la Aurora

de rosados dedos”, “la Aurora de azafranado velo”, “la brillante Aurora”, “la Aurora temprana de dedos de rosa” o “la Aurora de hermosos cabellos” (Il. I, 477; VIII, 1; XI, 723. *Od.* II, 1; X, 144). Las tres metáforas conceden un talante positivo al nacer del día: el *oro risueño* evoca a los matices amarillentos del sol, que se ríen porque alumbran un nuevo amanecer; la *púrpura pintora* juega con la idea homérica de los rosáceos dedos de la aurora, que pinta de tonos el firmamento; por último, el alba es *alegría* del melancólico aire de la noche. El segundo cuarteto se articula en dos estructuras bimembres mediante la estructura *pues... pues*. Se vuelve a describir a la aurora, esta vez como embajadora solar, pues supone el preludio de la irrupción del astro sobre la tierra: “pues del sol que te sigue y que te envía / eres flagrante y rica embajadora” (vv. 5-6). La aurora es *flagrante y rica* debido a sus metafóricos vestidos ampulosos con los que viste el cielo y al color dorado del sol. Los versos siguientes suponen una hipérbole amorosa a través del sobrepujamiento de la amada. La voz poética llama a su pastora Aurora, no como homenaje a la luz solar, sino para engrandecer la belleza lumínica a partir del divino semblante de su dama: “pues por ennoblecerte llamé Aurora / la hermosa sin igual zagala mía” (vv. 7-8). Se intensifica la hermosura de la aurora gracias a que se le ha otorgado a la amada su mismo nombre, pues es mucho más hermosa que esta luz.

En los tercetos la voz poética continúa dirigiéndose al amanecer, pero el contenido de sus pláticas varía: ya no se congratula de su presencia, sino que a través de ella evoca el recuerdo de su amada, que le es totalmente desdeñosa: “ya que la noche me privó de vella, / y esquivaba mis dos ojos, piadosa, / entretenme su imagen en tu estrella” (vv. 9-11)³⁵. El amante reconoce que la llegada de la noche le impidió ver a su amada, quien además esquiva su mirada. Le ruega a la aurora que se apiade de su situación y que, pues se llaman de la misma forma, refleje en ella el retrato de su pastora: *entreténme su imagen en tu estrella*. En el último terceto llega al punto de solicitarle a la aurora que no deje salir al sol, pues, si la estrella surgiese, ya no podría contemplar el retrato de su amada: “Niégale al sol las horas; no envidiosa / su llama, que tus luces atropella, / esconde en ti su ardiente nieve y rosa” (vv. 12-14); esto es, los rayos solares borrarían la bella imagen de su amada, que reverbera en la aurora, acabando con su imagen celestial.

Ya se ha adelantado que el soneto “Ondeada el oro en hebras proceloso” (572) es uno de los más interesantes de la lírica pastoril quevedesca, pues se sustenta en un punto de vista enunciativo diferente que no se encuentra en ninguna otra composición bucólica. El propio epígrafe explica esta novedad: “A Fili, que, suelto el cabello, lloraba ausencias de su pastor”. Por primera y única vez en los 23 sonetos pastoriles, la acción es protagonizada por una pastora a quien la voz poética cede el testigo enunciativo en el último terceto para que trate en estilo directo sus desdichas amorosas. Las palabras de Candelas (2003: 298) son reveladoras: “No creo exagerar si admito este poema como el único caso en que una mujer declara su pena en estilo directo en un poema amoroso

35 El soneto quevedesco “Si quien ha de pintaros ha de veros” (189) versa sobre la imposibilidad de retratar la belleza femenina. Schwartz (1997) ofrece algunas explicaciones sobre este motivo en la musa *Erato*.

de Quevedo". El soneto versa sobre el desdén al que Fili es sometida por el pastor Batilo, ejemplificado a través del tópicos de la tórtola como amante doliente.

El primer cuarteto muestra el estado de Fili. Se halla desaliñada y llorando, debido a la enorme pena que padece: "Ondeá el oro en hebras proceloso; / corre el humor en perlas hilo a hilo; / juntó la pena al Tajo con el Nilo, / éste creciente, cuando aquél precioso" (vv. 1-4). Las metáforas, asentadas en la tradición petrarquista, describen la situación física y anímica de la pastora. A ellas se subordinan sendos tropos de segundo grado en relación metonímica de continente por contenido. Su cabello rubio (*oro*) ondea proceloso como una tormenta intempestiva y sus lágrimas (*perlas*) caen de sus ojos *hilo a hilo*. De esta manera, su dolor es capaz de juntar, mediante una hipérbole en quiasmo, a los ríos Tajo y Nilo, haciendo crecer al segundo y manteniendo hermoso al primero, en función de sus arenas auríferas, como su rostro bañado en lágrimas. El segundo cuarteto expone el motivo de su dolor, corroborando las imágenes vertidas en el primero: "Tal el cabello, tal el rostro hermoso / asiste en Fili al doloroso estilo" (vv. 5-6), mientras los versos siguientes explican por quién llora la pastora y cuál es la causa de su llanto: "cuando, por las ausencias de Batilo, / uno derrama rico, otro lloroso" (vv. 7-8). El verso octavo completa las dos correlaciones entre significados afines que ya se han explicitado con anterioridad: *oro*, *Tajo*, *precioso*, *cabello* y *rico*, por un lado; y *perlas*, *Nilo*, *creciente*, *rostro* y *lloroso*, por el otro. En suma, en los cuartetos se expone la escena amorosa: Fili, desaliñada y llorando, lamenta el desdén amoroso de Batilo.

En el primer terceto aparece el *exemplum* de la naturaleza, con quien Fili comparte su dolor. La pastora oye el llanto de una tórtola que acompaña su desdicha amorosa: "Oyó gemir con músico lamento / y mustia y ronca voz tórtola amante, / amancillando querelosa el viento" (vv. 9-11). La imagen de la tórtola ultrajando el viento con sus quejas es de una belleza inigualable, pues el dolor del animal se equipara al de Fili: ella se queja mediante el llanto debido a su condición de humana; la tórtola, en tanto que animal, mancilla la cola del viento mediante un canto desgarrador³⁶. En el último terceto se muestra una escena novedosa: el enunciador poético cede su voz a Fili, quien, en estilo directo, se dirige a la tórtola para recordarle que es imposible que padezca tanto como ella: "Dijo: 'Si imitas mi dolor constante, / eres lisonja dulce de mi acento; / si le compites, no es tu mal bastante'" (vv. 12-14). Las palabras de Fili deben interpretarse de forma acumulativa, pues pretenden hiperbolizar su cuita amorosa a través de una apelación directa al animal: si la tórtola solo intenta imitar su dolor, la queja del ave sonará necesariamente dulce, pues será un pálido reflejo de la de Fili; en cambio, si intenta competir y ganarle en su pena, el dolor del pájaro no bastará para superar la desdicha de la enamorada.

El siguiente poema es quizá el soneto pastoril más comentado de las 23 composiciones que constituyen este ciclo, seguramente, debido a las generosas palabras que Dámaso Alonso (1976: 512) le dedica en su estudio estilístico sobre la

36 A propósito del motivo de la tórtola en el Barroco, remito a Schwartz (2004: 104-124), quien añade más ejemplos de otros autores contemporáneos.

poesía de Quevedo. Su primer verso es “Rizas en ondas ricas del rey Midas” (573) y, como puede advertirse desde el comienzo, la composición se articula en torno a diversos juegos conceptistas que inciden en la belleza del rostro de la amada gracias a diferentes elementos de la naturaleza³⁷. El epígrafe ayuda a discernir esta propuesta, que vincula la composición al tópico de la *descriptio puellae*, que alcanza plena vigencia literaria en el Renacimiento: “A Lisi, que en su cabello rubio tenía sembrados claveles carmesíes, y por el cuello”³⁸.

En el primer cuarteto se presenta una imagen cotidiana de Lisi. Se está atusando el pelo y, mientras lo hace, los claveles que decoran su cabellera arden de forma pasional. Es una imagen preciosista cuya metáfora se acentúa a partir de la mención al rey Midas, símbolo por excelencia de la avaricia: “Rizas en ondas ricas del rey Midas, / Lisi, el tacto precioso, cuanto avaro; / arden claveles en su cerco claro, / flagrante sangre, espléndidas heridas” (vv. 1-4)³⁹. El hipérbaton que atraviesa los dos primeros versos evoca esos ensortijados rizos dorados del cabello de Lisi. Además, la aliteración del fonema vibrante a lo largo de este cuarteto (*Rizas, ricas, rey, precioso, avaro, arden, cerco, claro, flagrante, sangre, heridas*) intensifica el concepto de los bucles del pelo de la amada. Ese cabello está decorado con unos claveles en los que pervive la pasión del enamorado, que no está presente en escena; aunque su sentimiento sí está representado por la sangre y las heridas del verso cuarto, que resplandecen como llamas amorosas en una estructura bimembre. El segundo cuarteto continúa con las imágenes refinadas y la descripción se traslada de forma progresiva del cabello al rostro: “Minas ardientes al jardín unidas / son milagro de amor, portentoso raro, / cuando Hibla matiza el mármol paro / y en su dureza flores ve encendidas” (vv. 5-8). El sintagma *minas ardientes* evoca el color rubio del pelo, que arde como el sol y el fuego. Ese *jardín* funciona como una metonimia de los claveles anteriormente mencionados. Todo ello es un *milagro de amor*, pues la preciosidad del pelo de Lisi se ve refrendada en las flores ardientes, un milagro extraño en toda regla. La mención al monte Hibla entronca con el descenso físico en la descripción de la amada, pues se pasa del cabello al cuello. Además, la referencia al mármol de Paros simboliza la blancura de su tez, que contrasta con esas *flores encendidas* que sonrojan sus mejillas.

En los tercetos se incide en la intensidad del color rojo de los claveles, cuyo tono encarnado se emplea para describir los labios de Lisi. En el primero se establece una lucha entre las flores y el cabello dorado de la amada: “Esos que en tu cabeza generosa / son cruenta hermosura, y son agravio / a la melena rica y vitoriosa” (vv. 9-11). Los claveles, a través del oxímoron *cruenta hermosura*, ofenden al cabello de Lisi, que es definido mediante adjetivos de cariz positivo que refuerzan el concepto del cabello

37 Fue glosado por Crosby (1981: 489-490), Schwartz y Arellano (1998: 165-166 y 765-766) y Pozuelo Yvancos (2016: 299-300).

38 Molho (1977: 172) y Cabello Porrás (1995: 35) analizan este tópico en relación con el poema.

39 La versión más extendida del mito es la de Ovidio (*Met.* XI, 85-193), quien explicita la desgracia del monarca frigio. Schwartz y Arellano (1998: 766) advierten que este episodio se utiliza en los Siglos de Oro con sentido moralizante. Así lo evidencia el propio Quevedo (*Virtud militante*, p. 553), censurando la avaricia del rey griego.

como oro: *cabeza generosa y melena rica y vitoriosa*. En el último terceto se retuercen los conceptos mediante la sonoridad y la intensidad rojiza de la gama cromática. Las flores del cabello son las protagonistas debido a su color: “dan al claustro de perlas, en tu labio, / elocuente rubí, púrpura hermosa: / ya sonoro clavel, ya coral sabio” (vv. 12-14). El *claustro de perlas* es metáfora por la boca de la amada, que encierra en ella los dientes. El color rojo de los claveles se ve reflejado en el *elocuente rubí* que representan los labios de Lisi; es *elocuente* porque a través de la boca la amada habla. Además, son del color de la *púrpura*, como si se tratase de la boca de una divinidad o de una princesa. El verso final vuelve a definir cómo son esos labios: *sonoro clavel* y *coral sabio*, pues son a su vez elocuentes, bellos y sabios. El vocablo principal, *labio*, sobre el que se focaliza la descripción de la amada, es caracterizado mediante cuatro aposiciones metafóricas: “elocuente rubí, púrpura hermosa, / ya sonoro clavel, ya coral sabio” (vv. 13-14). Cabe destacar una estructura paralelística en quiasmo, tanto en el verso decimotercero (adjetivo + sustantivo; sustantivo + adjetivo) como en el decimocuarto (conjunción distributiva + adjetivo + sustantivo; conjunción distributiva + sustantivo + adjetivo). Por último, la acumulación de cultismos al final de la composición engrandece la beldad de Lisi: *elocuente*, *púrpura* y *sonoro*.

En el soneto pastoril “En este sitio donde mayo cierra” (574) aparece nuevamente el elemento líquido: la fuente, a partir de la que se describe un recuerdo del amante con su querida Fílida, tal y como apunta el epígrafe: “Ausente, se lamenta mirando la fuente donde solía mirarse su pastora”. Para algunos críticos este poema bucólico, junto al que se analizará a continuación, son un ejemplo de la parquedad retórica de Quevedo, ya que apenas emplea epítetos o adjetivos que inciden en la belleza del entorno natural⁴⁰.

En los cuartetos la voz poética ubica la acción en un espacio montañoso y en un tiempo determinado: “En este sitio donde mayo cierra / cuanto con más fecunda luz florece, / tan parecido al cielo que parece / parte que de su globo cayó en tierra” (vv. 1-4)⁴¹. El mes de mayo funciona como una metonimia, pues representa a la estación primaveral, que parece encerrar todo lo que florece con su luz. Además, el lugar es muy parecido al cielo, tanto que semeja que parte del orbe cae en la tierra, a través de una hipérbole grandilocuente que equipara la escena con una hermosura similar a la del firmamento. En el segundo cuarteto la voz poética hace a las rocas de ese monte partícipes de su dolor: “testigos son las peñas de esta sierra / (hombros que al peso celestial ofrece) / del duro afán que el corazón padece, / en alta esclavitud, injusta guerra” (vv. 5-8). Las peñas se personifican y se vuelven testigos del dolor del amante. Además, en una imagen conceptista, esos peñascos son hombros que sujetan como el titán Atlante el peso de la bóveda celeste. Esos cerros son testigos de las desdichas

40 Pozuelo Yvancos (1979: 244) reconoce la falta de adjetivos en este poema, pues, a partir de los tercetos, cuando se describe la interacción entre Fílida y la fuente, no se halla ni uno.

41 El v. 4 (“parte que de su globo cayó en tierra”) es casi idéntico a otro perteneciente a una silva quevedesca de cariz pastoril: “parte del cielo que cayó en la tierra” (655, v. 6). La fuente parece bíblica: “y las estrellas del cielo cayeron sobre la tierra” (Ap. VI, 13).

sentimentales de la voz poética, puesto que, desde las alturas, observan cómo se bate en su interior una guerra amorosa.

En los tercetos la descripción de la escena natural evoluciona hacia una explicación de la batalla interna que está librando la voz poética. El amante observa la fuente, objeto de sus desdichas, pues en ella solía mirarse Fílida: “Miré la fuente donde ver solía / a Fílida, que en ella se miraba, / cuando por serla espejo no corría” (vv. 9-11). El agua de la fuente se detiene, para así servir de espejo a Fílida, quien, como una especie de Narciso, ve reflejada en ella su hermosura. En el último terceto se vuelve a reproducir el contrario petrarquista entre el fuego del amante y el helado rechazo de la amada: “Por imitar mi envidia, se abrasaba, / cuando en sus aguas mi atención ardía / y en dos incendios Fílida se helaba” (vv. 12-14). El agua de la fuente, emulando la envidia de la voz poética, se abrasa, debido al sentimiento amoroso que suscita la amada; sin embargo, en el último verso se produce la antítesis petrarquista que evidencia la esquivez de Fílida: los ojos del enunciador lírico arden en deseos amorosos, pero, pese a la presencia de ambos incendios, la amada se mantiene fría como un témpano, al no corresponder a los intereses de la voz poética. Sus ojos (*dos incendios*), no impiden que Fílida continúe helándose, a través de la metafórica imagen del gélido desdén amoroso.

Independientemente de su parecido temático, el poema “Esta fuente me habla, mas no entiendo” (575) es muy similar al anterior en el plano estilístico. En este caso, Quevedo exagera todavía más el aparato ornamental, eliminando todos los adjetivos de la composición. La agudeza retórica se alcanza a través de la expresión conceptista, no mediante la mera acumulación de epítetos que caracterizan ciertos elementos de la naturaleza. Resulta curioso el epígrafe, “A una fuente, donde solía llorar los desdenes de Fili”, que incurre en un posible error, bien del autor, bien del editor, dado que en el verso cuarto del soneto se menciona a la pastora bajo el nombre de Flori. Se produce una confusión entre el antropónimo que aparece escrito en el poema y el que consta en el rótulo, aunque tal discrepancia carece de relieve interpretativo alguno.

Desde el primer cuarteto se menciona a la fuente como motivo importante en la composición. El manantial se comporta como un personaje más a través de una personificación. Tiene la facultad del habla y es capaz de alardear de las cuitas amorosas de la voz poética: “Esta fuente me habla, mas no entiendo / su lenguaje ni sé lo que razona; / sé que habla de amor y que blasona / de verme, a su pesar, por Flori ardiendo” (vv. 1-4). Resulta interesante remarcar el encabalgamiento entre el verso primero y el segundo, pues refuerza el concepto del agua que fluye mientras dialoga con el amante. La fuente se comunica a través del correr del agua y se vanagloria de la desdicha de la voz poética, que arde en deseos amorosos por Flori, apareciendo de nuevo los opuestos petrarquistas. El segundo cuarteto incide en esta idea amorosa. El llanto del enunciador acaudala la fuente, en otro motivo de raigambre petrarquista, como ya se ha indicado en más de una composición. Las lágrimas del amante, transportadas por la corriente, suscitan la risa de la fuente: “Mi llanto, con que crece, bien le entiendo, / pues mi dolor y mi pasión pregona; / mis lágrimas el prado las corona; / vase con ellas

el cristal riendo” (vv. 5-8). El llanto actúa como pregonero de su infortunio y el prado se compadece de él, pues sus lloros también bañan sus hierbas.

En los tercetos la voz poética interioriza su situación a través de la escena que se acaba de describir. Reconoce que su malogrado corazón no recibe la ayuda de sus ojos, pues sus lágrimas, en lugar de apagar su fuego, van directas a la fuente: “Poco mi corazón debe a mis ojos, / pues dan agua al agua y se la niegan / al fuego que consume mis despojos” (vv. 9-11). Su fuego amoroso lo va consumiendo poco a poco sin que sus ojos, a través del llanto, le pongan remedio. La figura del equívoco incide en el elemento acuoso: “dan agua al agua” (‘los ojos lloran y las lágrimas caen al agua’), que simboliza el desdén de la amada en antítesis con el *fuego que consume* al enunciador. En el último terceto se hiperboliza el dolor amoroso del amante mediante una imagen sorprendente, pues se inunda lo anegado mientras el fuego sigue calcinando su abrasado corazón: “Si no lo ven, porque, llorando, ciegan, / oigan lo que no ven a mis enojos: / déjanme arder, y la agua misma anegan” (vv. 12-14). Las lágrimas caen como un torrente de los ojos de la voz poética; sin embargo, el amante propone una solución a través de una sinestesia: esos ojos deben oír, en lugar de ver, pues el llanto ha cegado su visión. Pese a esto, la conclusión sigue siendo la misma y el amante no logra una solución a su desdicha. Esos ojos no apagan el incendio de su amor y, de tanto llanto, han inundado la misma agua de la fuente; se cristaliza un amor desgarrador a través de una imagen conceptista.

El soneto “Esta yedra anudada que camina” (576) es un ejemplo paradigmático de un motivo relacionado con la poesía de corte bucólico: la inquebrantable pareja amorosa de la vid y el olmo o la hiedra y el álamo, tópico vigente desde la Antigüedad clásica⁴². Quevedo emplea este motivo en composiciones de índole moral, amorosa y también burlesca. En este caso, se mantiene dentro del canon preestablecido, pues de forma general este tópico se utiliza para refrendar la destrucción del árbol debido a la actuación amorosa de la yedra. El epígrafe adelanta cuál será la analogía que constituirá este poema: “Compara a la yedra su amor, que causa parecidos efectos, adornando al árbol por donde sube, y destruyéndole”.

En el primer cuarteto se muestra la imagen de la planta que se enrosca en el árbol: “Esta yedra anudada que camina / y en verde labirinto comprehende / la estatura del álamo que ofende, / pues cuanto le acaricia le arruina” (vv. 1-4). La hiedra es definida a través de imágenes geométricas que evocan sus formas onduladas: es como un laberinto debido a la apariencia *anudada* de sus parras y *camina* (‘se retuerce’) de forma caótica, semejante a una maraña. Esa planta trepadora *comprehende*, es decir, abraza “la estatura del álamo”, que se siente ofendido, porque, si bien es cierto que el abrazo le agrada, es consciente de que la hiedra logrará destruirlo. El segundo cuarteto incide en la acción de la planta, que, pese a parecer satisfactoria, provoca la ruina del árbol: “si es abrazo o prisión, no determina / la vista, que al frondoso halago atiende” (vv. 5-6). El sentido de la vista no es capaz de determinar si el abrazo de la hiedra es

42 Cito solo a algunos estudiosos modernos que han indagado en esta pareja literaria, como Egido (1982), Rodríguez Alfageme (1986) u Orobítz (1999), entre otros.

cárcel o es un gesto cariñoso. Además, aparece la reminiscencia cortés y petrarquista de la cárcel de amor, que se ve reforzada mediante la alusión al *labirinto* del verso segundo: la planta pasa a reflejar una prisión amorosa que confina al álamo. Los versos siguientes, a través del condicional *si*, reflejan la duda del tronco: “el tronco solo, si es favor, entiende, / o cárcel que le esconde y que le inclina” (vv. 7-8). El escepticismo del árbol radica entre la fluctuación ante un abrazo que parece favorable, pero que, en el fondo, resulta letal, pues simboliza una cárcel que lo aprisiona y desmorona poco a poco. Además, el violento hipérbaton de los cuartetos justifica ese metafórico laberinto o maraña vegetal que entrañan la yedra y el álamo.

En los tercetos se inserta la comparación con Lisi: la voz poética desearía ser un álamo y que Lisi lo destruyese con tal de sentir su abrazo: “¡Ay, Lisi!, quien me viere enriquecido / con alta adoración de tu hermosura / y de tan nobles penas asistido, / pregunte a mi pasión y a mi ventura, / y sabrá que es prisión de mi sentido / lo que juzga blasón de mi locura” (vv. 9-14). El amante se dirige a quienes juzgan su decisión, pues él considera la acción de la dama de forma positiva: *enriquecido*, *adoración*, etc. De hecho, el oxímoron *nobles penas* enmarca una escena paradójica en la que la voz poética goza del sufrimiento que le provoca su amada. Como la hiedra, ella se ha adueñado del sentimiento del amante, pero él, a diferencia del álamo, disfruta de esa sensación: *pasión*, *ventura*. Los dos versos finales ratifican que la situación de la voz poética es totalmente premeditada. Se apunta hacia aquellos que censuran y catalogan al enunciador como un loco, pues él es consciente de que está encerrado en una cárcel amorosa de la que no puede escapar; sin embargo, parece que le agrada la actuación de la hiedra, que apenas se describe de forma negativa.

En el poema “Miro este monte que envejece enero” (577) la analogía se establece a través de una imagen fría y nevada; esto es, las blancas cumbres de un monte que la voz poética compara ya en el epígrafe con el gélido desdén de su amada: “Dice que el sol templó la nieve de los Alpes, y los ojos de Lisi no templan el yelo de sus desdenes”.

Los cuartetos mencionan el elemento de la naturaleza con el que se comparará a la amada. En este caso, la blanca cima de un monte, a través de una imagen nival, proporciona un clima frío y desagradable a la escena: “Miro este monte que envejece enero, / y cana miro caducar con nieve / su cumbre que, aterido, obscuro y breve, / la mira el sol, que la pintó primero” (vv. 1-4). Una vez más, en el primer verso se puede ver una de las características de la bucólica del siglo xvii que Quevedo explota sobremanera: la sustitución del epíteto renacentista por el concepto barroco. Los elementos de la naturaleza suelen invitar al epíteto; no obstante, en su búsqueda de originalidad estilística, Quevedo los elimina para favorecer una imagen conceptista: su monte no es blanco, sino que *envejece enero*; es decir, se denota una cualidad física del monte a través de una etopeya relativa a su edad. La metáfora de los versos segundo y tercero resulta menos sorprendente: la cumbre del monte se identifica con las canas, en tanto que su cima está nevada. Ahora se incide en el carácter humano del monte a través de una prosopopeya, que se refuerza con tres adjetivos negativos que, más que describir de forma física al monte, parece que especifican su condición humana: *aterido*, *obscuro* y *breve*. Esa cima la observa el sol, *que la pintó primero*, pues el astro, como

un pintor, colorea la montaña de diversos tonos cromáticos; sin embargo, la estación invernal provoca que la oscuridad y el frío se ciernan sobre la cumbre, blanca porque los rayos solares no pueden fundir su nieve. El segundo cuarteto muestra la imagen del deshielo. Ese monte puede ofrecer su hielo o bebérselo, en alusión metafórica al proceso de fusión o de evaporación del agua: “Veo que en muchas partes, lisonjero, / o regala sus yelos o los bebe” (vv. 5-6). El máximo beneficiario del deshielo es el río, definido a través de la imagen conceptista *músico cristal libre y parlero*, que agradece a las cumbres de este monte que le entreguen sus aguas: “que, agradecido a su piedad, se mueve / el músico cristal libre y parlero” (vv. 7-8).

En los tercetos aparece la comparación con Lisi a través del conector *mas*, una de las marcas prototípicas en las analogías pastoriles quevedescas. La cumbre de los Alpes se equipara al desdén al que la amada somete al enamorado: “Mas en los Alpes de tu pecho airado / no miro que tus ojos a los míos / regalen, siendo fuego, el yelo amado” (vv. 9-11). El monte le ha concedido al río su hielo en el segundo cuarteto, pero Lisi no le otorga su amor a una voz poética que, pese a ser fuego, no es capaz de derretir la nieve del indiferente pecho de su amada. Vuelven a utilizarse los contrarios petrarquistas entre el hielo y el fuego, pero las llamas de los ojos del amante no son capaces de abrasar a Lisi. En el último terceto la voz poética incide en su condición de amante ardiendo en llamas que no derrite el hielo de Lisi: “Mi propia llama multiplica fríos, / y en mis cenizas mismas ardo helado” (vv. 12-13). El oxímoron *ardo helado*, de raigambre petrarquista, evidencia la situación de una voz poética que debe acercarse a la ingratitud de su dama para estar vinculado a ella. El verso final sentencia la desdicha del amante, que observa receloso cómo el río fue capaz de conseguir su objetivo con el hielo de la montaña, mientras que él no logra cautivar a Lisi: “invidiando la dicha de estos ríos” (v. 14).

El soneto “¿Castigas en la águila el delito” (578) es otro de los poemas novedosos dentro de este corpus pastoril. La composición posee una estructura original, pues se divide en cuatro interrogaciones retóricas que enmarcan de forma paralelística las diferentes estrofas que la constituyen. Además, cada una de ellas presenta diferentes posibilidades interpretativas, cuyo objetivo radica en averiguar por qué una dama disparó y mató un águila, como se propone en el epígrafe: “A una dama hermosa y tiradora del vuelo, que mató un águila con un tiro”. En este caso, la importancia del título que precede a la composición es absoluta, pues sin él apenas se podría discernir el significado del poema.

El primer cuarteto presenta la escena mitológica de Júpiter y Ganimedes. La voz poética pregunta de forma retórica a la dama si ha matado al águila debido a los celos de Juno, quien contempla envidiosa cómo su marido se enamora del joven del Ida y lo convierte en copero de los dioses: “¿Castigas en la águila el delito / de los celos de Juno vengadora, / porque en velocidad alta y sonora / llevó a Jove robado el catamito?” (vv. 1-4). Sin embargo, la rapidez del rapto de Júpiter (*velocidad alta y sonora*) no puede competir con la precisión en el disparo de la amada, quien es capaz de derribar al águila. La hipérbole de la dama que supera a la divinidad en su belleza o, como en este caso, en sus acciones, es típica en la poesía de corte petrarquista y en

la pastoral quevedesca. La alusión al *catamito* procede de la Antigua Roma y es una corrupción del étimo griego *ganymedes*, que en latín se empleaba para mostrar el deseo homosexual del hombre⁴³. El segundo cuarteto ofrece otra posibilidad interpretativa que entronca mejor con la tradición petrarquista. La voz poética pregunta si su amada acabó con la vida del águila porque el animal se había atrevido a mirarla: “¿O juzgaste su osar por infinito / en atrever sus ojos a tu aurora, / confiada en la vista vencedora, / con que miran al sol de hito en hito” (vv. 5-8). La creencia de que las águilas podían sostener los rayos del sol con su mirada se encuadra a la perfección con los postulados neoplatónicos en torno a la visualidad femenina. En este caso, el segundo argumento que propone el enunciador es que la dama abate al ave porque ha osado mirar de forma directa sus propios ojos, confundiéndolos seguramente con los rayos solares.

Los tercetos recogen sendas amenazas. La primera, dirigida a Júpiter: “¿O por que sepa Jove que en el cielo, / cuando Venus fulminas, de tu rayo / ni el suyo está seguro, ni su vuelo?” (vv. 9-11). Dispararle al águila supone una misma amenaza al rey de los dioses, pues la dama le discute su autoridad en el Olimpo, ya que ni el *rayo* (símbolo de Júpiter) ni su *vuelo* (en tanto que águila) pueden estar tranquilos ante esta advertencia. La segunda, en el último terceto, se dirige a César como metonimia de los gobernantes: “¿O a César amenazas con desmayo, / derramando su emblema por el suelo, / honrando los leones de Pelayo?” (vv. 12-14). La figura retórica evidencia la imagen de dos grupos sociales bien diferenciados: los césares por los gobernantes y los pelayos por los plebeyos. La caza del águila debe servir a modo de advertencia moralizante para los malos gobernantes, que tienen que acercarse más a las solicitudes de su pueblo si no quieren acabar como ella; cabe recordar que el águila era el símbolo principal de las legiones romanas. La originalidad de este poema reside en su final abierto y en la estructura cuatrimembre, cuyas partes están representadas en todos los casos por una estrofa independiente.

La penúltima composición bucólica es “Las rosas que no cortas te dan quejas” (579). Las abejas y las rosas forman una unidad indisoluble desde los albores de la tradición bucólica, por lo que no extraña que Quevedo dedique una composición a este motivo. El epígrafe, “A Lisi, cortando flores y rodeada de abejas”, sintetiza los dos aspectos esenciales del poema: la amada convertida en la reina de una hipotética colmena sobre la que orbitan las abejas⁴⁴.

Con respecto al poema quevedesco, los cuartetos describen una imagen de la naturaleza. En el primero, se insiste en la personificación de las flores, que se quejan de la actitud de Lisis: “Las rosas que no cortas te dan quejas, / Lisis, de las que escoges por mejores; / las que pisas se quedan inferiores, / por guardar la señal que del pie dejas” (vv. 1-4). Por medio de un apóstrofe, la voz poética advierte que las rosas que Lisis no corta protestan, pues desean ser tocadas por la amada. Además, se sugiere que existe

43 Se trata de una variante etrusca procedente de Roma; su uso lo documenta Plauto (*Men. I, 2, 144*): “Ubi aquila Catameitum raperet aut ubi Venus Adoneum?”. Para esta interpretación, también puede verse el *Emblema IV* de Alciato.

44 Estos insectos poseen una tradición literaria sobresaliente bien estudiada por Lida (1963).

una jerarquía con las distintas clases de flores: las que Lisis corta, las que Lisis ignora y aquellas que Lisis pisa, que *quedan inferiores*, pues yacen debajo de su pie, aunque mantienen su silueta. Se personifica a las rosas, en tanto que amantes, que graban en su ser la señal de la dama. En el segundo cuarteto aparece el elemento animal, las abejas, que son burladas por la pastora: “Haces hermoso engaño a las abejas, / que cortejan solícitas tus flores; / llaman a su codicia tus colores: / su instinto burlas y su error festejas” (vv. 5-8)⁴⁵. La amada no solo se muestra ingrata con el amante, sino que hace lo propio con las abejas. Al arrancar las flores, Lisis provoca el engaño de los animales, que confunden las rosas con la belleza de la pastora; de ahí que se aluda a un *hermoso engaño*. Las abejas cercan a la zagala mientras, *codiciosas*, anhelan tanto a las flores como a la propia mujer, dado que se encuentra ataviada con los *colores* de las rosas que la rodean. El verso octavo, inserto en una estructura bimembre, incide en la idea petrarquista de la dama cruel, que se comporta de forma desdeñosa.

En los tercetos el enamorado solicita a Lisis que se apiade de las abejas, pues ya es suficientemente ingrata con él: “Ya que de mí tu condición no quiera / compadecerse, del enjambre hermoso / tenga piedad tu eterna primavera” (vv. 9-11). La voz poética ruega a la pastora que, al menos, tenga compasión del enjambre. La metáfora sensorial de la *eterna primavera* alude a Lisis rodeada de flores, pues sus vivos colores recuerdan a la estación florida. También podría vincularse con el Híbla siciliano, el monte de la eterna primavera, en el que conviven flores y abejas. Debido a esta caracterización, la amada debe corresponder a los animales, ya que, si representa a la primavera, ha de velar por la armonía entre flores e insectos. El terceto final presenta una nota positiva, en la que tanto el enjambre como el enunciador resultarían afortunados si Lisis correspondiese a sus súplicas: “Él será fortunado, yo dichoso, / si de tu pecho fabricase cera, / y la miel de tu rostro milagroso” (vv. 12-14). La felicidad del amante radica en la labor de las abejas. Si son capaces de crear una colmena, fabricar cera y producir miel, el amante se aprovechará de esos productos derivados de su amada. Es lo más cerca que podrá estar de ella, de su *pecho* (cera) y de su *rostro milagroso* (miel), pues en el aspecto afectivo lo ha rechazado.

El último de los 23 sonetos pastoriles es “Lisi, en la sombra no hallarás frescura” (580). Quevedo cierra esta agrupación mencionando el mito de Apolo y Dafne y haciendo una reflexión amorosa en torno a la figura de Lisi, que, como reza el epígrafe, descansa acostada sobre un laurel: “A Lisi, que, cansada de cazar en el estío, se recostó a la sombra de un laurel”⁴⁶. La voz poética juega con la metáfora petrarquista de los

45 La anécdota del engaño se reproduce fielmente en T. Tasso: “Mentre Madonna s'appoggiò pensosa”, quien reitera el “troppo bello error, troppo felice!” (v. 9) que padecen las abejas. No obstante, para Fucilla (1960: 208) la fuente principal de este poema es Groto, con su soneto “Mentre in begli horti i più bei fiori ho colto”, opinión que matiza Ceribelli (2020: 210-211), señalando similitudes y divergencias entre ambas composiciones. Quevedo también expone el engaño que sufren las abejas en las endechas bucólicas “Estaba Amarilis” (628, vv. 49-60), estudiadas por Parada Juncal (2024).

46 El mito de Apolo y Dafne es uno de los más reproducidos en la literatura europea, a juzgar por los trabajos de Giraud (1968) y Barnard (1987). El episodio procede de Ovidio (*Met.* I, 452-583), aunque en España quizá el texto más conocido sea el soneto XIII de Garcilaso: “A Dafne ya los brazos le crecían”. El mito debió de ser del gusto de Quevedo, pues también lo reformula en dos sonetos burlescos: “Bermejazo plate-

ojos de la amada como rayos de sol, que, de forma hiperbólica, alumbran más que el propio astro.

La composición se abre con una apelación directa a la pastora, que recibe un consejo de la voz poética. Como se ha advertido en otras composiciones de esta sección, incluso en los sonetos de índole bucólico-amoroso Quevedo encuentra acomodo para la instrucción. Lisi es definida como un sol, debido al calor que emana de su cuerpo y que atrae a su amante, por eso no encuentra frescura en la sombra del árbol: “Lisi, en la sombra no hallarás frescura, / tú, que con dos ardientes luminas / a la sombra la traes caniculares / que dieran a los Alpes calenturas” (vv. 1-4). Los *dos ardientes luminas* son una metáfora neoplatónica de sus ojos, que, como dos soles, alumbran la estancia y la llenan del calor propio del período de la canícula. Otra vez, aparece la imagen de los Alpes como metáfora gélida; sin embargo, en esta ocasión el calor de Lisi es capaz de abrasar la nieve de la cordillera y de *darle calentura*. En el segundo cuarteto se menciona el mito de Apolo y Dafne: “Del antiguo recato y compostura / han olvidado a Dafne estos lugares, / pues de dos soles tuyos, singulares, / quien huyó de uno solo se asegura” (vv. 5-8). La ninfa, ya convertida en laurel, había olvidado su desafortunado suceso con el dios; sin embargo, ahora tiene que volver a sufrir la presencia no ya de un sol (Apolo), sino de dos (los ojos de Lisi).

En los tercetos la voz poética insiste en la imagen petrarquista de los ojos de la amada como dos soles: “Mas, viéndole en tus ojos dividido, / para poder estar en ti dos veces, / otras tantas le mira en ti vencido” (vv. 9-11). Apolo observa a Dafne a través de los dos ojos de Lisi, por eso está *dividido*; aunque el dios fracasa en ambas conquistas, pues Dafne se ha convertido en laurel y Lisi lo ignora, dejándolo *vencido*. El último terceto reitera la frustración de Apolo, que no ha sido capaz de enamorar a ninguna de las mujeres: “Y siente que, como ella, le aborreces, / pues a su sombra y tronco has retraído / los rayos que le niegas y le ofreces” (vv. 12-14). Al igual que la ninfa, la pastora rechaza a Apolo. La imagen final muestra el triunfo de Lisi con respecto al dios, pues ella sí ha conseguido instaurar en el laurel (en Dafne) la presencia solar, mientras que Apolo (simbolizado como el dios del sol) no lo ha logrado. Lisi duplica la presencia lumínica sobre el laurel (los dos soles de sus ojos) e incluso logra alumbrar al árbol, algo que Febo no ha sido capaz de hacer.

En definitiva, el análisis de los 23 sonetos pastoriles permite confirmar que esos retazos bucólicos en forma de tenues marcas proporcionan un ambiente adecuado para que la pastoral quevedesca florezca a lo largo de su lírica; aunque es preciso reconocer que la ambientación del espacio natural funciona como mero pretexto para alcanzar un artificio amoroso que recuerda a la poesía de corte petrarquista. La amada suele comportarse como una *femme fatale* que desdeña y se burla del sentimiento amoroso del amante, que, en cambio, se reconoce como un adorador de esta supuesta pastora. Los elementos de la naturaleza (fuentes, ríos, fuego, llamas, nieve, Alpes, tormenta, yedra, flores, toros, abejas, etc.), junto con algún pasaje mitológico de resonancias pastoriles,

ro de las cumbres” (384) y “Tras vos un alquimista va corriendo” (385), estudiados, entre otros, por Neira (1980) y Álvarez Barrientos (1984).

ofrecen un hibridismo palpable entre la tradición bucólica y la poesía italianizante, que proporciona cierta novedad a los versos quevedescos. Si a esto se le añade el artificio de su pluma conceptista en detrimento del obsoleto epíteto renacentista y la eliminación de algunos rasgos prototípicos de la pastoral clásica, como el canto, el instrumento y, en ocasiones, hasta la propia figura del pastor, se obtienen unas composiciones relativamente originales desde el punto de vista temático y retórico, capaces de distanciarse en cierta medida de la tradición renacentista anterior y de sus contemporáneos barrocos.

3. CONCLUSIONES

Como colofón a este estudio poético cabría incidir en la novedad que supone el análisis literario de los 23 sonetos pastoriles quevedescos, un ciclo poético que apenas había recibido atención crítica más allá de la mención de escasos poemas en algunas antologías aisladas, como las de Crosby (1981), Schwartz y Arellano (1998) o Pozuelo Yvancos (2016). A excepción del breve examen de Candelas (2003), la aproximación teórica a este corpus bucólico había sido muy exigua y diseminada. Con este artículo reivindicó un estudio homogéneo de una parcela poética de Quevedo olvidada por la crítica, pero que merecería una mayor atención, ya que parece que el autor madrileño sí se interesó, aunque fuese en menor medida, por el género pastoril.

Entrando en materia, ya se han repetido las características principales que hacen de la pastoral quevedesca un conjunto de poemas relativamente originales: la condensación de la materia pastoril en los personajes y el espacio; la eliminación de elementos inherentes a la bucólica clásica, como el canto, los instrumentos y, a veces, hasta los propios personajes; o la sustitución del epíteto renacentista por el concepto barroco, entre otras particularidades. Además, conviene recordar que el escritor aurisecular no se preocupa por reunir un corpus estrictamente pastoril y dedicarlo al completo a una de sus musas, *Euterpe*, en este caso. La poesía pastoril quevedesca, con independencia de estos 23 sonetos, aparece diseminada a lo largo de su Parnaso poético, adoptando formas diferentes. Así, se encuentran composiciones bucólicas en las musas *Erato*, *Euterpe*, *Calíope* y en una agrupación de poemas no publicados ni en *El Parnaso español* ni en *Las tres musas últimas*, que Alonso Veloso (2008) etiquetó como “la musa décima”. Parece que Quevedo, en un contexto de disolución del bucolismo, disuelve él también su no muy abundante producción pastoril, disgregando ideas sueltas que se suman a un corpus principal bastante exiguo y diseminado, hasta el punto de no merecer una musa específica en el diseño editorial de la poesía póstuma.

Esta investigación también permite aproximarse al modo de escribir de Quevedo. Parece que existen argumentos suficientes para demostrar que su pastoral nace en una segunda instancia, a expensas de una producción poética amorosa que el autor desvía de sus intenciones iniciales. En cuanto a los 23 sonetos pastoriles, se sabe que fueron ordenados *a posteriori*, una labor editorial que el autor repite en otros ciclos de su producción lírica y que evidencia su grado de implicación en la transmisión de su obra. La posición contigua de algunos poemas con temática similar (las fuentes, los

toros, el fuego, los ríos, etc.) ratifican una mano organizadora a la hora de clasificar las composiciones.

En definitiva, el análisis de los 23 sonetos pastoriles de Quevedo posibilita que germine el estudio de una rama de su producción poética que tradicionalmente ha sido olvidada por la crítica. Es cierto que no parece ser el género predilecto del escritor, pues la pastoral había florecido en Europa a lo largo del siglo XVI, encontrándose en el XVII ya obsoleta y en vías de agotamiento. Quizá el contexto de producción, el Barroco español, lo llevó a desencantarse de esta modalidad y prefirió otorgar preeminencia a otras más interesantes a su juicio, como la moral o la satírico-burlesca. Con independencia de este hecho, su condición de humanista le impidió renunciar a esta tradición clásica, lo que se tradujo en la escritura de algunos poemas de una bellísima factura bucólica.

BIBLIOGRAFÍA

- Alciato, A. (1985): *Emblemas*, ed. S. Sebastián, Madrid, Akal.
- Alonso, D. (1976): *Poesía española. Ensayo de métodos y límites estilísticos: Garcilaso, fray Luis de León, san Juan de la Cruz, Góngora, Lope de Vega, Quevedo*, Madrid, Gredos.
- Alonso Veloso, M. J. (2008): "La poesía de Quevedo no incluida en las ediciones de 1648 y 1670: una propuesta acerca de la ordenación y el contenido de la 'Musa décima'", *La Perinola*, 12, 269-334.
- Alonso Veloso, M. J. (2012): "Antecedentes de los epígrafes de la poesía de Quevedo en la literatura clásica y del Siglo de Oro. Con una hipótesis sobre su autoría", *Revista de Literatura*, 74, 147, 93-138.
- Alonso Veloso, M. J y Candelas Colodrón, M. Á. (2007): "Los poemas de Quevedo incluidos en la primera parte de las *Flores de poetas ilustres* (1605) de Pedro de Espinosa", *Calíope: Journal of the Society for Renaissance and Baroque Hispanic Poetry*, 13, 2, 63-80.
- Álvarez Barrientos, J. (1984): "Dafne y Apolo en Garcilaso y Quevedo. Un comentario", *Revista de literatura*, 46, 57-72.
- Arellano, I. (2001): "La transmisión de la obra de Quevedo", *Anthropos*, Extra 6, 34-37.
- Barnard, M. E. (1987): *The Mith of Apollo and Daphne from Ovid to Quevedo: Love, Agon, and the Grotesque*, Durham, Duke University.
- Blecua, J. M. (ed.) (1969): Francisco de Quevedo, *Obra poética*, Madrid, Castalia, vol. 1.
- Cabello Porras, G. (1995): *Ensayos sobre tradición clásica y petrarquismo en el Siglo de Oro*, Almería, Universidad de Almería.
- Cacho Casal, R. (2001): "González de Salas editor de Quevedo: *El Parnaso español* (1648)", *Annali dell'Istituto Universitario Orientale. Sezione Romanza*, 43, 2, 245-300.
- Candelas Colodrón, M. Á. (1997): *Las silvas de Quevedo*, Vigo, Universidade de Vigo.
- Candelas Colodrón, M. Á. (2003): "'Gusto i tormento': los sonetos pastoriles de Francisco de Quevedo", en I. Báez y M. R. Pérez (eds.), *Romeral: estudios filológicos en homenaje a José Antonio Fernández Romero*, Vigo, Universidade de Vigo, 287-304.
- Castiglione, B. (2020): *Il libro del Cortegiano*, ed. G. Carnazzi, Milano, BUR.

- Ceribelli, A. (2020): *La literatura italiana en la obra de Quevedo* (Tesis doctoral), Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- Cristóbal López, V. (1980): *Virgilio y la temática bucólica en la tradición clásica*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Cristóbal López, V. (2000): "Mitología clásica en la literatura española: consideraciones generales y bibliografía", *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios Literarios*, 18, 29-76.
- Crosby, J. O. (1966): "La huella de González de Salas en la poesía de Quevedo editada por Pedro de Aldrete", en *Homenaje a Rodríguez-Moñino: estudios de erudición que le ofrecen sus amigos o discípulos hispanistas norteamericanos*, Madrid, Castalia, vol. I, 111-123.
- Crosby, J. O. (1967): *En torno a la poesía de Quevedo*, Madrid, Castalia.
- Crosby, J. O. (ed.) (1981): Francisco de Quevedo, *Poesía varia*, Madrid, Cátedra.
- Curtius, E. R. (1995): *Literatura europea y Edad Media Latina*, trads. M. F. Alatorre y A. Alatorre, México D. F., Fondo de Cultura Económica.
- Egido, A. (1982): "Variaciones sobre la vid y el olmo en la poesía de Quevedo: *Amor constante más allá de la muerte*", en V. García de la Concha (ed.), *Homenaje a Quevedo. Actas de la II Academia Literaria Renacentista*, Salamanca, Universidad de Salamanca, 213-232.
- Egido, A. (1985): "'Sin poética hay poetas'. Sobre la teoría de la égloga en el Siglo de Oro", *Criticón*, 30, 43-77.
- Ettinghausen, H. (1972): "Un nuevo manuscrito autógrafo de Quevedo", *Boletín de la Real Academia Española*, 52, 211-279.
- Fernández Mosquera, S. (1999): *La poesía amorosa de Quevedo: disposición y estilo desde "Canta sola a Lisi"*, Madrid, Gredos.
- Fernández Rodríguez, N. (2019): *Ojos creadores, ojos creados. Mirada y visualidad en la lírica castellana de tradición petrarquista*, Kassel, Reichenberger.
- Fucilla, J. G. (1960): *Estudios sobre el petrarquismo en España*, Madrid, CSIC.
- García-Hernández, B. (2022): "Del origen de *triō*, *-ōnis* 'yunta de bueyes' a la metáfora *Septentriones* 'Osas Polares'", *Revista de Estudios Latinos*, 22, 11-34.
- Garrard, G. (2004): *Ecocriticism*, London, Routledge.
- Gifford, T. (1999): *Pastoral*, London, Routledge.
- Giraud, Y. F. A. (1968): *La fable de Daphné. Essais sur un type de métamorphose végétale dans la littérature et dans les arts jusqu'à la fin du XVII^e siècle*, Genève, Droz.
- Góngora, L. (2010): *Fábula de Polifemo y Galatea*, ed. J. Ponce Cárdenas, Madrid, Cátedra.
- Green, O. (1955): *El amor cortés de Quevedo*, Zaragoza, Biblioteca del Hispanista.
- Groto, L. (2014): *Le rime di Luigi Groto, cieco d'Adria*, ed. B. Spaggiari, Adria, Apogeo.
- Halperin, D. M. (1983): *Before Pastoral: Theocritus and the Ancient Tradition of Bucolic Poetry*, New Haven, Yale University.
- Heródoto (1989): *Historia. Libros I-IX*, eds. F. R. Adrados y C. Schrader, Madrid, Gredos.
- Herreros Tabernero, E. (1998): *Las "Geórgicas" de Virgilio en la literatura española* (Tesis doctoral), Madrid, Universidad Complutense de Madrid.
- Holloway, A. (2017): *The Potency of Pastoral in the Hispanic Baroque*, Woodbridge, Tamesis.
- Homero (1993): *Odisea*, ed. M. Fernández Galiano, Madrid, Gredos.

- Homero (1996): *Ilíada*, ed. E. Crespo Güemes, Madrid, Gredos.
- Ibn Hazm de Córdoba (2007): *El collar de la paloma*, ed. E. García Gómez, Madrid, Alianza.
- Iventosch, H. (1975): *Los nombres bucólicos en Sannazaro y la pastoral española. Ensayo sobre el sentido de la bucólica en el Renacimiento*, Valencia, Castalia.
- Kegel-Brinkgreve, E. (1990): *The Echoing Woods: Bucolic and Pastoral from Theocritus to Wordsworth*, Amsterdam, J. C. Gieben.
- Larsen, K. S. (1999): “‘Suelta mi manso, mayoral extraño’: pastores y ovejas en un ciclo poético de Lope de Vega”, *DICENDA. Cuadernos de Filología Hispánica*, 17, 119-126.
- Levisi, M. (1973): “La expresión de la interioridad en la poesía de Quevedo”, *Modern Language Notes*, 88, 2, 355-365.
- Lida de Malkiel, M. R. (1963): “La abeja: historia de un motivo poético”, *Romance Philology*, 17, 75-86.
- López Bueno, B. (2002): “La égloga. Género de géneros”, en B. López Bueno (ed.), *La égloga. VI Encuentro Internacional sobre Poesía del Siglo de Oro*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 9-21.
- Lucano, M. A. (1984): *Farsalia*, ed. A. Holgado Redondo, Madrid, Gredos.
- Manero Sorolla, P. (1990): *Imágenes petrarquistas en la lírica española del Renacimiento: repertorio*, Barcelona, PPU.
- Molho, M. (1977): *Semántica y poética (Góngora, Quevedo)*, Barcelona, Crítica.
- Molina Huete, B. (2003): *La trama del ramillete: construcción y sentido de las “Flores de poetas ilustres” de Pedro Espinosa*, Sevilla, Fundación José Manuel Lara.
- Neira Martínez, J. (1980): “Quevedo y Garcilaso: dos actitudes ante el mito clásico”, *Cuadernos del Norte*, 1, 5-10.
- Orobitg, C. (1999): “La yedra en la poesía de Francisco de la Torre: simbología y autorrepresentación”, en C. Strosetzki (ed.), *Actas del V Congreso de la Asociación Internacional del Siglo de Oro*, Madrid/Frankfurt am Main, Iberoamericana/Vervuert, 941-953.
- Ovidio Nasón, P. (1988): *Metamorfosis*, ed. A. Ruiz de Elvira, Madrid, CSIC, 3 vol.
- Parada Juncal, S. (2022): “El corpus pastoril de Quevedo”, en M. J. Alonso Veloso (ed.), *Quevedo en su contexto poético: la silva. Actas del Congreso Internacional Santiago de Compostela (21 y 22 de octubre de 2021)*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 531-549.
- Parada Juncal, S. (2023a): “La bucólica clásica y la preceptiva literaria: Quevedo ante la trayectoria y los rasgos de género”, en E. Aceituno Martínez y D. Lea (eds.), *Dende o futuro da investigación literaria. Liñas, métodos e propostas*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela, 317-329.
- Parada Juncal, S. (2023b): “Los conectores estructurales en algunos sonetos pastoriles de Quevedo”, en C. Mata Induráin, A. Núñez Sepúlveda y M. Usunáriz Iribertegui (eds.), *“Multum legendum”. Actas del XII Congreso Internacional Jóvenes Investigadores Siglo de Oro (JISO 2022)*, Pamplona, Universidad de Navarra, 535-552.
- Parada Juncal, S. (2023c): “El motivo del toro en la poesía pastoril de Virgilio y Quevedo”, en E. Rodríguez Martín, M. E. Pérez Gordillo y R. Valera Sánchez (eds.), *“Fata viam invenient”. Nuevas contribuciones a los estudios en Filología Clásica, Cuadernos de*

- la Fundación Pastor de Estudios Clásicos, Madrid, Fundación Pastor de Estudios Clásicos, 171-180.
- Parada Juncal, S. (2024): "La endecha de Quevedo 'Estaba Amarilis'", en M. J. Alonso Veloso y A. J. Sáez (eds.), *Quevedo y la poesía del siglo XVII (con Italia en perspectiva)*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 177-205.
- Pérez-Abadín Barro, S. (2004): *Resonare silvas: la tradición bucólica en la poesía del siglo XVI*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- Petrarca, F. (1989): *Cancionero*, ed. J. Cortines, Madrid, Cátedra, 2 vol.
- Plauti, T. M. (1987): *Comoediae I: Amphitruo. Asinaria. Aulularia. Bacchides. Captivi. Casina. Cistellaria. Curculio. Epidicus. Menaechmi. Mercator*, ed. W. M. Lindsay, Oxonii, E Typographeo Clarendoniano.
- Plinio Segundo, C. (1967-1984): *Naturalis historia*, eds. H. Rackham, W. H. S. Jones y D. E. Eichholz, Cambridge, Harvard University Press, 10 vol.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (1979): *El lenguaje poético de la lírica amorosa de Quevedo*, Murcia, Universidad de Murcia.
- Pozuelo Yvancos, J. M. (ed.) (2016): Francisco de Quevedo, *Antología poética*, Madrid, Biblioteca Nueva.
- Quevedo, F. (1670): *Las tres musas últimas castellanas [...] En Madrid: En la Imprenta Real. Año de 1670. A costa de Mateo de la Bastida, mercader de libros, enfrente de las gradas de san Felipe*.
- Quevedo, F. (2010): *Virtud militante contra las cuatro pestes del mundo: envidia, ingratitude, soberbia y avaricia*, ed. A. Rey Álvarez, en A. Rey Álvarez (dir.), *Obras completas en prosa*, Madrid, Castalia, vol. IV, tomo 2, 445-563.
- Quevedo, F. (2021): *Poesía completa*, eds. A. Rey Álvarez y M. J. Alonso Veloso, Barcelona, Castalia.
- Ramajo Caño, A. (2022): *Tópica y vida en la poesía áurea: la herencia clásica*, Salamanca, Universidad de Salamanca.
- Rey Álvarez, A. (1994): "Criterios y prejuicios en la edición de la poesía de Quevedo", *Edad de Oro*, 13, 131-139.
- Rey Álvarez, A. (ed.) (1999): Francisco de Quevedo, *Poesía moral: (Polimnia)*, Madrid, Tamesis.
- Rey Álvarez, A. (2000): "Las variantes de autor en la obra de Quevedo", *La Perinola*, 4, 309-344.
- Rey Álvarez, A. y Alonso Veloso, M. J. (eds.) (2011-2013): Francisco de Quevedo, *Poesía amorosa*, Pamplona, EUNSA, 2 vol.
- Rodríguez Alfageme, I. (1986): "Baco, Ciso y la hiedra: apuntes para la historia de un tópico literario", en I. Rodríguez Alfageme y A. Bravo García (eds.), *Tradición clásica y siglo XX*, Madrid, Coloquio, 6-36.
- Roig Miranda, M. (1989): *Les sonnets de Quevedo. Variations, constance, évolution*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy.
- Rosenmeyer, T. G. (1973): *The Green Cabinet: Theocritus and the European Pastoral Lyric*, Berkeley, University of California.

- Ruiz Pérez, P. (2002): “Égloga, silva, soledad”, en B. López Bueno (ed.), *La égloga. VI Encuentro Internacional sobre Poesía del Siglo de Oro*, Sevilla, Universidad de Sevilla, 387-429.
- Ruiz Pérez, P. (2005): “La *boscarecha* de Pedro Espinosa: del canto del pastor a la escritura del poeta”, en S. Montesa (ed.), *A zaga de tu huella. Homenaje al profesor Cristóbal Cuevas*, Málaga, Ayuntamiento, Diputación y Universidad de Málaga, vol. 1, 231-262.
- Ruiz Pérez, P. (2024): “Epígrafes y prácticas poéticas: Quevedo y su tiempo (1603-1645)”, en M. J. Alonso Veloso y A. J. Sáez (eds.), *Quevedo y la poesía del siglo XVII (con Italia en perspectiva)*, Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 17-47.
- Sagrada Biblia* (1995): eds. E. Nácar Fuster y A. Colunga Cueto, Madrid, Biblioteca de Autores Cristianos.
- Schwartz, L. (1992): “De la ‘erudición noticiosa’: el motivo de Acteón en la poesía áurea”, en A. Vilanova (ed.), *Actas del X Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas*, Barcelona, PPU, vol. 1, 551-561.
- Schwartz, L. (1997): “La musa *Erato* del *Parnaso* de Quevedo: los retratos de la amada, los afectos del amante”, en M. L. Ortega (ed.), *La poésie amoureuse de Quevedo*, Paris, ENS Éditions, 11-23.
- Schwartz, L. (2004): “Góngora, Quevedo y los clásicos antiguos”, en J. Roses Lozano (ed.), *Góngora Hoy VI. Góngora y sus contemporáneos: de Cervantes a Quevedo*, Córdoba, Diputación de Córdoba, 89-132.
- Schwartz, L. y Arellano, I. (eds.) (1998): Francisco de Quevedo, *Un Heráclito cristiano, Canta sola a Lisi y otros poemas*, Barcelona, Crítica.
- Sepúlveda, L. (2004): “A vueltas con González de Salas”, en F. Domínguez Matito y M. L. Lobato López (eds.), *Memoria de la palabra. Actas del VI Congreso Internacional de la Asociación Internacional Siglo de Oro*, Madrid/Frankfurt am Main, Iberoamericana/Vervuert, vol. 2, 1653-1668.
- Sepúlveda, L. (2007): “La *princeps* del *Parnaso español* y la edición de la obra poética de Quevedo”, *Calíope: Journal of the Society for Renaissance and Baroque Hispanic Poetry*, 13, 1, 115-145.
- Tasso, T. (1608): *Rime del signor Torquato Tasso, divise in sei parti*, Venezia, Evangelista Deuchino & Giovanni Battista Pulciani.
- Tobar, M. J. (1999): “La imitación de la *elocutio* clásica en la poesía de Quevedo”, *La Perinola*, 3, 325-336.
- Tobar, M. J. (2012): “Notas a la silva ‘Aquí la vez postrera’ de Quevedo”, *Analecta Malacitana Electrónica*, 33, 45-75.
- Tobar, M. J. (2013): “La autoridad de *El Parnaso español* y *Las tres musas últimas castellanas*: criterio editorial para la poesía de Quevedo”, *La Perinola*, 17, 335-356.
- Trabado Cabado, J. M. (2001): *Poética y pragmática del discurso lírico. El cancionero pastoril de “La Galatea”*, Madrid, CSIC.
- Vallejo González, M. (2017): *La poesía religiosa de Quevedo: edición crítica y anotada de Urania* (Tesis doctoral), Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.
- Vega, G. (2020): *Poesía*, ed. I. García Aguilar, Madrid, Cátedra.

Vega, L. (1983): *Obras poéticas*, ed. J. M. Blecua Teijeiro, Madrid, Cátedra.

Vergili Maronis, P. (1973): *Opera*, ed. M. Geymonat, Torino, Paravia.

Villar Amador, P. (1994): *Estudio de las "Flores de poetas ilustres de España", de Pedro Espinosa*, Granada, Universidad de Granada.

Walker, S. (1987): *A Cure for Love: A Generic Study of the Pastoral Idyll*, New York, Garland.

LA MARCACIÓN DISCURSIVA EN LA MÍMESIS DE LA ORALIDAD DE PÍO BAROJA: EL CASO DE *BUENO, PUES Y MIRA*¹

THE DISCURSIVE MARKING IN THE ORAL MIMESIS IN PÍO BAROJA'S NOVEL: THE CASE OF *BUENO, PUES AND MIRA*

MARÍA UCEDA LEAL

Universidad de Sevilla

Resumen

En esta investigación se estudia el uso que Pío Baroja hace de los marcadores discursivos en los diálogos de los personajes que se insertan en la *La lucha por la vida*. Se aborda su análisis desde un punto de vista onomasiológico y semasiológico, con el fin de observar qué marcadores se reflejan en esta obra y qué macrofunciones están mejor representadas, así como su polifuncionalidad. A su vez, se resaltarán la posible existencia de diferencias entre las funciones que estos desempeñaban a principios del siglo XX y las que desempeñan hoy en día.

Palabras clave: marcadores discursivos, mimesis de la oralidad, aproximación onomasiológica, aproximación semasiológica, pragmática.

Abstract

This essay delves into Pío Baroja's use of discourse markers within the dialogues of characters across the three novels comprising *La lucha por la vida*, with special focus on *bueno, pues* and *mira*. In this sense, through a comprehensive analysis, this study adopts both semasiological and onomasiological perspectives, aiming to provide a nuanced understanding of how these elements operate within Baroja's trilogy. This essay offers a thorough examination of their role and significance within the literary context by identifying them, assessing their macrofunctions, exploring their polyfunctionality, and considering potential shifts in their functions between the early 20th century and the present day.

Keywords: discourse markers, oral mimesis, onomasiological approach, semasiological approach, pragmatics.

1 Correo-e: mucedal1@us.es. Recibido: 04-03-2024. Aceptado: 10-06-2024.

1. INTRODUCCIÓN

Los principales trabajos sobre la oralidad en la escritura, cuestión que –como señala Santiago del Rey (2019: 284)², ha despertado un enorme interés en los últimos años– se pueden subdividir, de acuerdo con este autor, entre los que se preocupan por la mimesis de la oralidad en la literatura y los que se ocupan de rastrear las huellas involuntarias de lo oral que pueden llegar a manifestarse en lo escrito y que se producen por impericia del hablante, entre otros motivos. La primera de estas vetas de investigación, la relacionada con la mimesis de la oralidad en la literatura, ha sido objeto de estudio en trabajos que también han etiquetado este fenómeno como *oralidad fingida* u *oralidad simulada* (cf. Brumme, 2008) y que coinciden en reconocer que, aunque en las obras literarias podamos identificar algunos rasgos propios de la oralidad, cercanos a los que caracterizan el polo de la máxima inmediatez comunicativa (Koch y Oesterreicher, 2007[1990]), «no encontraremos [...] la proliferación de interrupciones, reinicios, repeticiones, reformulaciones, etc., que se producen en el coloquio informal actual» (Del Rey, 2019: 288).

Tal y como comenta Antonio Narbona, parece imposible trasladar a lo literario todo lo que se da en la conversación real por las diferencias que existen entre ambos contextos: «La escritura no surgió para representar gráficamente lo hablado, ni nadie “escribe como habla”» (Narbona Jiménez, 2018: 321). Así las cosas, en relación con el «carácter realista» (cf. Narbona Jiménez, 2018: 243) que suele atribuirse a algunos textos literarios cuando en ellos se recrea la conversación espontánea, es evidente que, debido a que «la lengua escrita literaria es reflexiva y planificada, porque los textos son cerrados y definitivos» (Méndez García de Paredes, 2019: 351), nunca será posible hablar de calco o trasvase de lo coloquial a lo literario, sino que deberemos indagar «hasta qué punto y con qué grado de fidelidad se reproduce [...] el modo en que se habla realmente» (Narbona Jiménez, 2018: 244).

Una vía extraordinariamente fértil para explorar, justamente, el grado de fidelidad con que la oralidad fingida se hace eco de la oralidad que podríamos denominar conversacional la proporciona el análisis de la recreación literaria de los usos y funciones de los marcadores del discurso (en adelante MD). En relación con la distribución de la presencia de MD en el *continuum* variacional que conforman la lengua hablada y la lengua escrita, entendidas en un sentido concepcional (Koch y Oesterreicher, 2007[1990]), existe cierto consenso en torno al hecho de que hay MD más prototípicos de la oralidad y otros que aparecen más en el ámbito escrito. En este sentido, se ha llegado a afirmar que los MD desempeñan funciones distintas dependiendo de si actúan en el polo de lo oral o en el polo de lo escrito. En concreto, partiendo de la distinción entre una macrofunción interaccional, una macrofunción metadiscursiva y una macrofunción cognitiva (cf. López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010), se ha puesto de relieve cómo, obviamente, la macrofunción interaccional

2 De acuerdo con este autor, las principales referencias sobre mimesis de la oralidad en la literatura son Kabatek (2012), numerosos trabajos de Bustos Tovar (1993, 1996, 2001^a, 2001b y 2011), así como Brumme y Espunya (2012).

(cf. *infra* § 1.1) encuentra su verdadera razón de ser en el ámbito de la inmediatez, mientras que los MD con función cognitiva, que se desenvuelven en el ámbito de la conexión lógica y de la argumentación, suelen aflorar, sobre todo, en la comunicación conceptualmente escrita.

En sintonía con estas afirmaciones, el presente trabajo, que se inserta en una línea de estudios³ centrados en el análisis de los MD que aparecen en los diálogos de los personajes en la trilogía barojiana *La lucha por la vida* (1904-1905), se propone un doble objetivo. Por un lado, desde un punto de vista onomasiológico, el artículo analiza las tres novelas integradas en *La lucha por la vida* –*La busca* (1904), *Mala hierba* (1904) y *Aurora roja* (1905)– a fin de comprobar en qué medida los diálogos de sus personajes ofrecen o no muestras de las diversas funciones específicas en que se subdividen las tres macrofunciones que han servido para clasificar los MD en relación con la variación lengua hablada vs. lengua escrita (cf. López Serena y Borreguero, 2010). Por otro lado, desde un punto de vista semasiológico, se lleva a cabo un análisis específico del comportamiento funcional de los MD *bueno, pues y mira* en las tres novelas que conforman la trilogía seleccionada. Teniendo presentes las descripciones que de las tres unidades mencionadas ofrecen los diccionarios de MD o partículas y la bibliografía especializada, se examinará si su empleo en *La lucha por la vida* se condice o no con la función que se les asigna en la bibliografía, con la finalidad primaria de calibrar el grado de convergencia entre oralidad conversacional y oralidad fingida que se da en este corpus literario, y con el propósito adicional de comprobar si estos tres MD presentaban a principios del s. XX el mismo elenco de funciones que se registran para ellos hoy en día, o si es posible advertir algún posible cambio microdiacrónico.

2. METODOLOGÍA DE ANÁLISIS

El análisis de los MD encontrados en el corpus se realiza, en primer lugar, a partir de una aproximación onomasiológica, y, en segundo lugar, mediante una aproximación semasiológica. Para el primer tipo de aproximación partiremos de las tres macrofunciones propuestas por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010); para la aproximación semasiológica, se tomarán como referencia el *Diccionario de partículas* (Santos Río, 2003), el *Diccionario de partículas discursivas del español* (Briz, Pons y Portolés, coords., 2008) y el *Diccionario de conectores y operadores del español* (Fuentes Rodríguez, 2009). Por cuestiones de espacio y debido a la ingente cantidad de MD que se han extraído de estas novelas, se analizarán detenidamente solo tres de ellos –*bueno, pues y mira*– debido a que los seleccionados nos permiten señalar su polifuncionalidad, además de que pertenecen a macrofunciones que se relacionan prototípicamente con la oralidad⁴. En el desarrollo del análisis se pondrán de relieve las convergencias que existen entre todas estas propuestas.

3 Véase Uceda Leal (2023) y López Serena y Uceda Leal (e.p.).

4 Las macrofunciones más ligadas a la oralidad son la interaccional y la metadiscursiva; la más prototípica de la distancia comunicativa es la cognitiva. En este tipo de novelas suele aparecer mayormente

3. APROXIMACIÓN ONOMASIOLÓGICA

Con el estudio onomasiológico de estas unidades nos proponemos comprobar en qué medida encontramos o no casos de aquellas funciones que se piensa que forman parte de cada una de las macrofunciones propuestas por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010): la macrofunción interaccional, la macrofunción metadiscursiva y la macrofunción cognitiva.

En este sentido, describiremos cada una de ellas y se recogerán en una tabla-resumen los ejemplos de cada una de las funciones que se aprecian, además de resaltar aquellas de las que no hemos registrado casos.

En primer lugar, la función interaccional, que es «desempeñada exclusivamente por los marcadores que aparecen en las interacciones orales y cuyo objetivo principal es señalar los movimientos conversacionales entre los interlocutores» (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010: 440): tomar el turno de palabra y ser capaz de mantenerlo, controlar la recepción de la información, llamar la atención y ceder el turno.

En segundo lugar, la función metadiscursiva «concierno al proceso mismo de la producción del discurso» (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010: 441). En ella

Diferenciamos dos tipos de mecanismos cohesivos: [por un lado,] los que tienen como objetivo la estructuración y ordenación del discurso con el fin de facilitar al receptor [el] procesamiento [del contenido que se transmite y, por otro,] los que se refieren a la formulación misma de los elementos que materializan lingüísticamente el contenido textual y que manifiestan la relación entre el hablante y su propio discurso (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010: 441).

En tercer lugar, se encuentra la función cognitiva o semántico-pragmática, que «engloba todas las funciones que adoptan los marcadores para poner de relieve [diferentes tipos de relaciones]» (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010: 441): la relación lógica

Entre los contenidos proposicionales [...] y su papel en la construcción argumentativa del discurso (función lógico-argumentativa); [la relación] entre los contenidos expresados lingüísticamente y los conocimientos compartidos por los participantes en la comunicación [...] [(casi siempre se da una] función inferencial) [y la relación] entre el contenido textual y la actitud del hablante [...] (función modalizadora de la enunciación) (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010: 441-442).

A esto se le suma la polifuncionalidad, que puede ser sintagmática o paradigmática en tanto que el marcador pueda llevar a cabo distintas «funciones dependiendo del contexto y el co-texto» (López Serena y Borreguero Zuloaga, 2010: 443).

A continuación, se muestran las funciones y subfunciones que se enmarcan dentro de cada una de las tres macrofunciones a través de los ejemplos extraídos del corpus, los cuales permiten hacerse una idea de la pericia con que Baroja recrea la oralidad en los diálogos de sus personajes:

representada esta última, pero, como ya se ha advertido, Pío Baroja ha conseguido realizar una mimesis de la oralidad con gran detalle y acierto.

Macrofunción interaccional	
Control conversacional	
Toma de turno	(1) -Las ideas están ya transformadas -replicó el gomoso. - Perdone ⁵ usted. Yo creo todo lo contrario. Creo que no hay liberal verdadero en toda España. (<i>Aurora roja</i> , III parte, capítulo V).
Llamada de atención	(2) -Te creo, hombre; ¿por qué no? Oye ⁶ , Tripulante -añadió Ortiz, agarrando del brazo al muchacho-. Ojo, ¿eh?, que te vas a caer. (<i>Mala hierba</i> , III parte, capítulo II).
Control de la recepción	(3) -A mí me han encargado... -Bueno; pues tú te callas. ¿Sabes? ⁷ -No me da la gana. (<i>La busca</i> , III parte, capítulo VIII).
Petición de confirmación	(4) -Vamos -dijo Roberto-, no está aquí ninguna de las que busco. ¿Te has fijado? -añadió-. ¡Qué pocas caras humanas hay entre los hombres! En estos miserables no se lee más que la suspicacia, la ruindad, la mala intención, como en los ricos no se advierte más que la solemnidad, la gravedad, la pedantería. Es curioso, ¿verdad? ⁸ Todos los gatos tienen cara de gatos, todos los bueyes tienen cara de bueyes; en cambio, la mayoría de los hombres no tienen cara de hombres. (<i>La busca</i> , II parte, capítulo III).
Contacto conversacional	
Expresión actitudinal	(5) -Relativamente civilizado; no trato de compararme con un inglés. ¿Tengo yo la seguridad de ser un ario? ¿Soy acaso celta o sajón? No me hago ilusiones; soy de una raza inferior, ¡qué le voy a hacer! Yo no he nacido en Manchester, sino en el Camagüey, y he sido criado en Málaga. ¡Figúrate! ⁹ -Y eso, ¿qué tiene que ver? (<i>Mala hierba</i> , I parte, capítulo VI).
Función reactiva	
Reacción opositiva	(6) -Porque ¡qué moler! -dijo-. ¿Por qué le han de quitar a una el género, si quiere venderlo más barato? Como si a mí se me pone en el moño darlo todo de balde. - Pues ¹⁰ , no, señora -le replicó Leandro-. Eso no está bien. (<i>La busca</i> , II parte, capítulo I).

5 Esta función es la que describe Fuentes (2009, s.v. perdona,e.), cuando observa que a partir del valor básico de petición de perdón al interlocutor este marcador desarrolla otros valores interactivos, como el de utilizarse «al inicio de una intervención para quitar violencia al comienzo del habla» o para iniciar una contrarréplica.

6 Cf. Fuentes (2009, s.v. oye 1).

7 Cf. Fuentes (2009, s.v. ¿sabes?).

8 Cf. Fuentes (2009, s.v. ¿verdad?).

9 Cf. Fuentes (2009, s.v. figúrate (figúrese)).

10 Este marcador presenta polifuncionalidad. En este ejemplo se condice con la función que describe Fuentes (2009, s.v. pues 4), pero, como podemos observar, en los ejemplos 22 y 23 desempeña más bien la función inferencial, recogida en Fuentes (2009, s.v. pues 1), sobre la que se dice que «introduce una consecuencia o conclusión del enunciado previo».

Reacción colaborativa	(7) -La verdad es que no puedes vestirme de etiqueta -dijo Vidal, contemplando la indumentaria de su primo-. Vaya unos zapatitos de baile -añadió, cogiendo por los tirantes una bota deformada y llena de barro y levantándola cómicamente para observarla mejor-. Es de la última moda de los poceros de la villa. Y de medias, nada, y de calzoncillos, ídem; de la misma tela que las medias. ¡Estás apañado! - Ya ves ¹¹ . (<i>Mala hierba</i> , III parte, capítulo I).
Petición de explicación	(8) -¿Y dónde están? -Me las he llevado a casa. -¿ Eh? ¹² -Sí, me las prometieron; y como en la primera remesa usted arrambló con todas, yo me he permitido llevarme éstas a casa. (<i>Mala hierba</i> , I parte, capítulo III).
Macrofunción metadiscursiva	
Estructurador de la información	
Ordenador del discurso	(9) -Y para esto puede usted hacer muchas cosas. Primera , intentar curar al enfermo: yodo, hierro, nueva vida, nuevo alimento, nuevo aire; segunda , aliviarlo, limpiar las úlceras, desinfectarlas y demás; tercera , paliar, o lo que es lo mismo, hacer la enfermedad menos dura, y cuarta cosa , disimular las úlceras, o sea poner encima una capa de polvos de arroz. [...] (<i>Aurora roja</i> , II parte, capítulo II).
Cambio de tópico	(10) -¿Estás reñido con él? -Es un tío bestia. Vive con la Escandalosa, que es una vieja zorra; es verdad que tiene lo menos sesenta años y gasta lo que roba con sus queridos; pero bueno, le alimenta y él debe considerarla; pues nada ¹³ , anda siempre con ella a puntapiés y a puñetazos y la pincha con el puñal, y hasta una vez ha calentado un hierro y la ha querido quemar. Bueno que la quite el dinero; pero eso de quemarla, ¿para qué? (<i>La busca</i> , III parte, capítulo VIII).
Marcador de digresión	(11) -No, ése no lo sabía; ése me dirigió a un inglés que se llama Roberto, y éste sabía dónde estabas de cajista. Por cierto , me encargó que fueras a verle. -¿En dónde vive? -En el Hotel de París. (<i>Aurora roja</i> , I parte, capítulo III).
Focalizador de la información	(12) -¡Hombre..., algo gano pintando! -¡Pero qué has de ganar tú! No ganas dos perras gordas. -Eso te parece a ti... Además , mi novia da lecciones. (<i>Mala hierba</i> , I parte, capítulo II).
Adición de comentario	(13) - Pues bien ¹⁴ ; aquella conversación fue para mí la base de las indagaciones que he hecho después; no te contaré yo cómo he ido recogiendo datos y más datos, poco a poco, porque esto te resultaría pesado; te mostraré escuetamente la cuestión. (<i>La busca</i> , III parte, capítulo III).

11 Cf. Fuentes (2009, s.v. *ya ve(s)*).

12 Cf. DPDE (2008, s.v. *¿eh?3*). Consultado el 13/02/24.

13 Este ejemplo se relaciona con lo que señala Fuentes (2009, s.v. *pues nada 1*): «cierre del tema anterior [...] y cambio a otro».

14 Cf. Fuentes (2009, s.v. *pues bien*).

Formulación lingüística	
Ilación discursiva	(14) -Y para esto puede usted hacer muchas cosas. Primera, intentar curar al enfermo: yodo, hierro, nueva vida, nuevo alimento, nuevo aire; segunda, aliviarlo, limpiar las úlceras, desinfectarlas y demás; tercera, paliar, o lo que es lo mismo, hacer la enfermedad menos dura, y cuarta cosa, disimular las úlceras, o sea poner encima una capa de polvos de arroz. Y esto último es lo que usted quiere hacer con las úlceras sociales. (<i>Aurora roja</i> , II parte, capítulo II).
Reformulación parafrástica	(15) -Y para esto puede usted hacer muchas cosas. Primera, intentar curar al enfermo: yodo, hierro, nueva vida, nuevo alimento, nuevo aire; segunda, aliviarlo, limpiar las úlceras, desinfectarlas y demás; tercera, paliar, o lo que es lo mismo, hacer la enfermedad menos dura, y cuarta cosa, disimular las úlceras, o sea ¹⁵ poner encima una capa de polvos de arroz. (<i>Aurora roja</i> , II parte capítulo II).
Reformulación no parafrástica	(16) -Como quieras. Pero voy a lo de antes. Tú y yo, yo sobre todo, hemos nacido para ser ricos; pero ha dado la pijotera casualidad de que no lo somos. Ganarlo no se puede; a mí que no me vengán con historias. Para tener algo hay que meterse en un rincón y pasarse treinta años trabajando como una mula. ¿Y cuánto reúnes? Unas pesetas cochinas; total ¹⁶ , na. ¿No se puede ganar dinero? Pues hay que arreglarse para quitárselo a alguno y para quitárselo sin peligro de ir a la trena. (<i>Mala hierba</i> , III parte, capítulo I).
Macrofunción cognitiva	
Función lógico-argumentativa	
Coorientada aditiva	(17) -¿ Entonces el asunto de usted se habrá aclarado? -Sí; pero me falta dinero. Don Telmo me prestaba diez mil duros, a condición de cederle, en el caso de ganar, la mitad de la fortuna al entrar en posesión de ella, y no he aceptado. -Qué disparate. -Quería, además, que me casase con su sobrina. (<i>La busca</i> , III parte, capítulo III).
Coorientada consecutiva	(18) -De manera que la Rosita que usted dice tendría ahora sesenta y tantos -dijo Roberto-; la que yo busco tendrá, a lo más, treinta. - Entonces ¹⁷ no es ella. ¡Caramba, cuánto lo siento! -murmuró don Alonso, agarrando el vaso de café con leche y llevándoselo a los labios, como si tuviera miedo de que se lo fuesen a quitar-. ¡Y qué bonita era aquella chiquilla! Tenía unos ojos verdes como los de un gato. Una monada, una verdadera monada. (<i>La busca</i> , II parte, capítulo VI).
Coorientada causal	(19) -Pero tú, ¿por qué no bebes, Pastiri? -preguntó Leandro-. ¿Es que me desairas? ¿A mí? -No, hombre; es que ¹⁸ ya no puede pasar -contestó el de las tres cartas, con su voz desgarrada, llevando la mano abierta a la garganta. (<i>La busca</i> , II parte, capítulo VIII).
Coorientada ejemplificativa	(20) -Las cosas pasadas yo creo que ya no vuelven. -¿Por qué no? Cada cosa puede tener varios momentos. El clan del celta, por ejemplo ¹⁹ , era un gran atraso con relación a la ciudad del griego o del romano; pero es muy posible que, dentro de unos cientos de años, volvamos a vivir en una especie de clan. [...] (<i>Aurora roja</i> , II parte, capítulo IV).

15 Cf. Fuentes (2009, s.v. *o sea* 1).

16 Cf. Fuentes (2009, s.v. *total* 1).

17 Cf. Fuentes (2009, s.v. *entonces* 2).

18 Cf. Fuentes (2009, s.v. *es que* 1).

19 Cf. Fuentes (2009, s.v. *por ejemplo* 1).

Antiorientada contraargumentativa	(21) -Sin embargo ²⁰ -decía-, habrá que resolverse. (<i>Aurora roja</i> , II parte, capítulo V).
Función desrealizante	(22) -¿Quién es la inglesa? -¿Qué inglesa? -¡Esa chica rubia con quien te paseas! -Es mi novia; pero ²¹ no es inglesa. Es polaca. Es una muchacha a la que he conocido en el museo. Da lecciones de francés y de inglés. (<i>Mala hierba</i> , I parte, capítulo II).
Antiorientada con función de minimización de la relevancia informativa	(23) -Mi prima -dijo Roberto- tiene gana de ver algo de la vida de estos pobres barrios. -Pues cuando ustedes quieran -contestó Leandro-. Eso sí ²² , les advierto a ustedes que hay mala gente por allá. -¡Oh, yo voy prevenida! -dijo la dama con ligero acento extranjero, mostrando un revólver de pequeño calibre. (<i>La busca</i> , II parte, capítulo V).
Función inferencial	
En el intercambio dialógico	(24) -Ese es el derecho que yo no veo por ningún lado -replicó Rebolledo, padre. -Pues yo, sí. -Pues yo, no. Para mí, tener derecho y no poder, es como no tener derecho. Todos tenemos derecho al bienestar; todos tenemos derecho a edificar en la Luna. ¿Pero podemos? ¿No? Pues es igual que si no tuviéramos derecho. (<i>Aurora roja</i> , II parte, capítulo II).
En el interior de un mismo turno de habla	(25) -Como quieras. Pero voy a lo de antes. Tú y yo, yo sobre todo, hemos nacido para ser ricos; pero ha dado la pijotera casualidad de que no lo somos. Ganarlo no se puede; a mí que no me vengán con historias. Para tener algo hay que meterse en un rincón y pasarse treinta años trabajando como una mula. ¿Y cuánto reúnes? Unas pesetas cochinas; total, na. ¿No se puede ganar dinero? Pues hay que arreglarse para quitárselo a alguno y para quitárselo sin peligro de ir a la trena. (<i>Mala hierba</i> , III parte, capítulo I).
Función modalizadora de la información	
Función atenuadora	(26) -Ven, aunque no sea más que a la hora de comer. Comerás con nosotros. -Bueno. -Y ahora sube un instante, por favor ²³ . -No, ahora no subo -y Roberto dio media vuelta y se fue. (<i>Mala hierba</i> , I parte, capítulo II).
Función de compromiso con la verdad del enunciado	(27) -Pues es usted un hombre -dijo el señor Canuto levantándose-, y, verdaderamente, me honra dándole a usted la mano. Eso es ²⁴ . -Templado es el chico -dijo Rebolledo. (<i>Aurora roja</i> , I parte, capítulo IV).

Tabla 1. Ejemplificación de las macrofunciones y subfunciones

Si tenemos en cuenta las funciones representadas y todas aquellas que se recogen en López Serena y Borreguero Zuloaga (2010), podemos apreciar que la mayoría de ellas aparecen reflejadas en el corpus. Sin embargo, observamos que no

20 Cf. Fuentes (2009, s.v. sin embargo).

21 Según Santos Río (2003: 500-501), se trata de una «conjunción adversativa fuerte que, además de contraponer dos hechos o conceptos, presenta siempre al segundo de ellos: 1º.- como el más importante de los dos desde la perspectiva pertinente, que será la del hablante [...] 2º.- como perteneciente a la clase de hechos que invitarían al oyente a tener una conclusión [...] de orientación contraria».

22 Cf. Fuentes (2009, s.v. eso sí).

23 Cf. Fuentes (2009, s.v. por favor).

24 Cf. Fuentes (2009, s.v. eso es).

hay casos de mantenimiento de turno ni de función fática, ambas pertenecientes a la macrofunción interaccional. Esto podría deberse a que los personajes de una novela no necesitan expresar estas funciones puesto que el canal que utiliza el autor no permite el solapamiento de intervenciones de los personajes, como ocurre en una conversación cara a cara, además de que el discurso, en realidad, está planificado y sus intervenciones no son demasiado extensas como para que el personaje tenga que pararse a pensar qué va a decir y cómo lo va a decir.

4. APROXIMACIÓN SEMASIOLOGICA

En este apartado nos centramos en el análisis de *bueno*, *pues* y *mira*, tres de los MD que conforman de manera prototípica el inventario de los MD característicos de la inmediatez comunicativa, atendiendo a la definición y caracterización que se da de ellos en los diccionarios especializados. El objetivo es comprobar si se representan en el corpus todas las funciones de los MD que la bibliografía específica ha propuesto para cada uno de ellos. Por motivos de espacio, solo se incluirá un ejemplo de cada función representada, aunque en la exploración del corpus se localizaron numerosos ejemplos.

4.1. Análisis del MD *bueno*

Teniendo presente el diccionario de Fuentes Rodríguez (2009), puede observarse que esta autora distingue cinco tipos de *bueno* según su valor y posición:

- *Bueno 1*: conector ordenador discursivo interactivo.
- *Bueno 2*: conector ordenador discursivo de cierre.
- *Bueno 3*: conector reformulativo de corrección.
- *Bueno 4*: conector ordenador discursivo continuativo.
- *Bueno 5*: operador modal.

Como se ve, el *bueno 1* formaría parte de la macrofunción interaccional propuesta por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010), mientras que los subtipos 2, 3, y 4 de *bueno* desempeñarían una macrofunción metadiscursiva y el *bueno 5* formaría parte de la macrofunción cognitiva, en la que se incluye todo lo relativo a la expresión de la modalidad.

Fuentes Rodríguez (2009) describe el *bueno 1*²⁵ como conector ordenador discursivo interactivo, el cual se da en «inicio de intervención, que puede ser una reacción o cambio de tema», además de señalar que «en las intervenciones reactivas puede marcar una respuesta o reacción antiorientada». En el siguiente ejemplo puede apreciarse cómo el hablante tomó el turno de palabra a través de este MD, que, además de iniciar la intervención, antecede a un giro en lo que espera escuchar su interlocutor,

25 Esto se condice con el *bueno 1* del DPDE, que se define como MD que «presenta al miembro del discurso en el que aparece como una continuación de lo dicho anteriormente».

es decir, se ubica en una intervención reactiva que marca una reacción antiorientada. El interlocutor 1, Roberto, pregunta a Manuel si vive cerca de la zapatería, a lo que este contesta que no, además de indicarle dónde está la casa. Ante esto, Roberto muestra su intención de ir a visitarle, sin importar el lugar de residencia.

(28) -No; vivo en el paseo de las Acacias en una casa que se llama El Corralón.

-**Bueno**, te iré a ver allá; y ya sabes, siempre que vayas a algún sitio donde se reúna gente pobre o de mala vida avísame.

(*La busca*, II parte, capítulo III).

Para el *bueno 2*, conector ordenador discursivo de cierre, Fuentes Rodríguez contempla el marcador como introductor de la conclusión a la que se va a llegar o del cierre de la intervención por parte del hablante. En el ejemplo (29) el Libertario está hablando con Salvadora y Manuel en el teatro sobre los distintos tipos de personas que acudían a la representación. Para acabar la conversación y despedirse de ellos, el Libertario cierra su intervención con *bueno* y les señala que tiene que irse al escenario porque el espectáculo va a comenzar en breve, poniendo fin a la conversación.

(29) -¡En qué pocas miradas hay algo de inteligencia, y, sobre todo, en qué pocas hay bondad! -añadió el Libertario-. Aires solemnes, graves, tipos de orgullosos y de farsantes... La verdad es que con esta raza no se va a ninguna parte. **Bueno**, me voy al escenario. ¡Salud, compañeros!

(*Aurora roja*, III parte, capítulo III).

No encontramos casos de *bueno 3*, conector reformulativo de corrección, según Fuentes Rodríguez (2009)²⁶, posiblemente por el hecho de que muy rara vez los autores de diálogos literarios hacen que sus personajes reformulen parte de su discurso, ya que, como hemos dicho en otras ocasiones, los diálogos en la literatura siempre están condicionados por rasgos del ámbito de la distancia comunicativa y no suelen reflejar fenómenos de planificación sobre la marcha.

Señala Fuentes Rodríguez (2009: 63) asimismo un *bueno 4*, conector ordenador discursivo continuativo, que «se utiliza para mantener el turno o retomar el hilo del discurso». Podemos observar en el ejemplo (30) cómo el hablante está enfurecido debido a la presencia de personas que critican o evalúan negativamente la situación en la que está inmerso. Tacha a esas personas de *hipócritas*, ya que aparentan que quieren ayudarlos, no siendo esa la realidad. Para acabar su intervención, después de las preguntas que se hace, se autocontesta respondiéndose con el MD, que introduce la respuesta, como continuadora de todas las suposiciones que se está planteando. Podría sustituirse por *entonces* y se vería de una manera más clara la intención y el valor que contiene el MD.

(30) -¿Y qué? -replicaba el vecino-. ¡Que me oigan! Son unos hipócritas. ¿A qué vienen aquí a echárselas de caritativos? A hacer el paripé, a eso vienen esos tíos, esos farsantes. ¿Qué leñe quieren saber? ¿Que vivimos mal? ¿Que estamos hechos unos guarros? ¿Que no cuidamos a los chicos? ¿Que nos emborrachamos? **Bueno**, pues que nos den su dinero y viviremos mejor, pero que no se nos vengán con bonos y con consejos.

(*Mala hierba*, II parte, capítulo VI).

26 También Santos Río (2003: 231) habla, a este respecto, sobre «las reacciones autocorrectivas».

Por último, Fuentes Rodríguez (2009: 63) distingue un *bueno* 5, que considera un operador modal que «aparece en una intervención de respuesta marcando acuerdo o aceptación». Coincide en esto con el *bueno* 2 del DPDE, que se describe como MD que «indica acuerdo total o parcial, con algo que ha dicho anteriormente o sobreentendido»²⁷. El ejemplo (31) muestra dos intervenciones de un diálogo entre Roberto y Bernardo. Este último no quiere quedarse a solas con su mujer y por ello invita a Roberto a que los acompañe a comer. Roberto acepta la petición a través del MD, que aparece conformando la intervención por sí mismo.

(31) -Ven, aunque no sea más que a la hora de comer. Comerás con nosotros.

-**Bueno.**

(*Mala hierba*, II parte, capítulo III).

Además de todos estos valores, el DPDE añade un *bueno* 3²⁸ que, «asociado a una pronunciación enfática, indica desacuerdo». Como se puede imaginar, este valor es difícil de encontrar con este tipo de corpus literario, puesto que se necesita una transcripción como la que se lleva a cabo en el corpus Val.Es.Co., que nos refleje con qué intensidad se está verbalizando la intervención. Sin embargo, es posible identificarlo cuando se asocia con algún conector adversativo como *pero*. En el ejemplo (32), el hablante que enuncia la segunda intervención, Manuel, no está de acuerdo con que su interlocutor se guarde el dinero que ha conseguido y no le ceda una mínima cantidad para que pueda montar su propio negocio, cosa que habían acordado con anterioridad.

(32) -No tiene uno derecho al porvenir. La vida viene como viene, y sujetarla es una vileza.

-Pero, **bueno**, ¿qué me quieres decir con esto, que no me darás el dinero?

(*Aurora roja*, I parte, capítulo VI).

4.2. Análisis del MD *pues*

Por lo que respecta al MD *pues*²⁹, Fuentes Rodríguez (2009) señala siete tipos de este MD según el valor que desempeñe:

- *Pues* 1: conector consecutivo.
- *Pues* 2: conector ordenador discursivo continuativo.
- *Pues* 3: conector ordenador discursivo interactivo.
- *Pues* 4: conector de oposición.
- *Pues* 5: operador informativo.
- *Pues* 6: conector ordenador discursivo de cierre.
- *Pues* 7: operador modal.

27 En relación con esto, Santos Río (2003: 231) solo recoge en su diccionario que «[l]e interesan especialmente sus variantes reactivas: puntualizaciones ante lo dicho por el interlocutor».

28 *Vid. supra* ejemplo 28.

29 En el DPDE solo hay una entrada para este MD: «presenta el miembro del discurso que introduce como una continuación que transmite la información nueva».

Como se ve, los tipos 1, 4 y 7 de *pues* pertenecerían a la macrofunción cognitiva; los tipos 2, 5 y 6 desempeñarían una macrofunción metadiscursiva y el 3 formaría parte de la macrofunción interaccional.

Fuentes Rodríguez (2009: 298-299) describe el *pues* 1³⁰ como conector consecutivo que «introduce una consecuencia o conclusión del enunciado previo» y puede aparecer en «posición intercalada, entre pausas, o final»; además «forma grupo entonativo independiente». El ejemplo (33) se extrae de una conversación entre el Cojo y Roberto. Este le explica al Cojo que hay que enseñarle a Sandoval el oficio de cajista, pero muestra rechazo. A raíz de la discusión, Roberto dice que tiene mucha tarea por hacer y no puede perder el tiempo. Ante esto, el Cojo reacciona mal y le ofrece irse del trabajo y cambiarlo por Sandoval. Por tanto, la consecuencia de que Roberto no quiera perder el tiempo enseñando al chico nuevo será que el jefe, el Cojo, lo despida.

(33) -¿Le va usted a enseñar o no, señor Sánchez? Yo tengo que hacer; no quiero perder el tiempo.
-¡Ah, usted no quiere perder el tiempo! **Pues** váyase usted, hombre; a bien que yo necesito que se quede usted aquí; que se quede el chico; usted aquí estorba.

(*Mala hierba*, II parte, capítulo I).

En segundo lugar, Fuentes Rodríguez clasifica el *pues* 2³¹ como ordenador discursivo interactivo

que se utiliza para mantener el hilo discursivo [y] aparece tras un titubeo, digresión, búsqueda del término correcto, tras condicionales, causales..., o para retrasar el discurso antes de decir un término que considera el hablante lesivo para el oyente, o para quitarse fuerza (Fuentes Rodríguez, 2009: 299).

Es el *pues* más difícil de localizar en la literatura porque prácticamente ningún autor recrea el fenómeno de la vacilación. El más próximo que se ha encontrado, que pudiera quizás pasar por esta función –aunque también se puede interpretar como un *pues* 3 (cf. *infra*), dado el dialogismo de este ejemplo formalmente monológico–, es el ejemplo que se inserta a continuación en (34), porque se dejan unos puntos suspensivos como para indicar que hay una vacilación. En este caso, el interlocutor 2 quiere explicar cómo funciona el Congreso. Como no encuentra un término que sintetice el comportamiento, lo compara con una jaula de monos con la intención de que sus oyentes imaginen lo que quiere exponer.

(34) -¿Y qué? -le preguntaron.
-¿Vosotros habéis visto la jaula de monos del Retiro?... **pues** una cosa parecida... Uno toca la campana, el otro come caramelos, el otro grita...

(*Aurora roja*, II parte, capítulo IX).

Por su parte, el *pues* 3 aparece en «inicio de intervención reactiva, para mantenerla ligada a la previa y marcar la cohesión en el intercambio» (Fuentes Rodríguez, 2009: 299); por tanto, se trata como marcador discursivo interactivo. En (35), la intervención

30 Santos Río (2003: 537) se refiere a él como partícula consecutiva: «Una de las variantes de este uso aparece en aquellos contextos reactivos en que están presentes las ideas de reproche y rememoración de un deber no satisfecho».

31 Se relaciona con el tipo de *pues* que Santos Río (2003: 538) trata como «palabra fática».

es una respuesta que aparece en un texto dialógico, pero monológico, como hemos visto ya en (34) (cf. Fuentes, 2009: 300). Antes de esta intervención, se le aconseja al personaje que se case con Salvadora, pero este entiende que es una mujer complicada porque no la conoce a la perfección y nunca sabe cómo puede reaccionar. Así, el enunciador plantea una pregunta a su interlocutor y antes de que le conteste se responde a sí mismo.

(35) – Es que la Salvadora es una mujer muy rara, chico -dijo Manuel-. ¿Tú la entiendes? **Pues** yo tampoco. Me tiene, creo yo, algún cariño, porque soy de la casa, como al gato; pero en lo demás...

(*Aurora roja*, I parte, capítulo I).

En cuarto lugar, Fuentes Rodríguez (2009: 300) trata el *pues 4* como conector de oposición y dice de él que se da en «inicio de intervención de réplica [y es una] reacción a lo dicho por el otro interlocutor, o bien, en texto monológico, a lo dicho por otro enunciador». Se relaciona con esto la entrada de Santos Ríu, quien dice que

se usa, generalmente en reacciones dialógicas, como partícula átona contrastiva³² neutral para contraponer, con énfasis en el contraste, un hecho a otro previamente señalado por el oyente (Santos Ríu, 2003: 537).

Aunque no parece que el valor de contraste recaiga en el propio MD, sino que más bien depende del contexto completo, podemos traer a colación el siguiente ejemplo (36), donde Leandro, que dialoga con una verdulera, inicia su intervención con el MD, cohesionando la réplica con la intervención de la señora. Ella no estaba de acuerdo en que las verduleras se atuvieran a precios fijos; sin embargo, Leandro no comparte su pensamiento y le explica en intervenciones posteriores el porqué de la necesidad de ayudarse entre los propios industriales.

(36) –Porque ¡qué moler! –dijo-. ¿Por qué le han de quitar a uno el género, si quiere venderlo más barato? Como si a mí se me pone um el moño darlo todo de balde.

-**Pues** no, señora –le replicó Leandro-. Eso no está bien.

(*La busca*, II parte, capítulo I).

Para Fuentes Rodríguez (2009: 301), el *pues 5* es un «conector continuativo y operador enunciativo a la vez: anuncia el tema tras el rema»³³. En el siguiente ejemplo, como apunta Fuentes Rodríguez (2009: 301), el MD aparece detrás del tema; Manuel pide a Roberto dinero para comprar una máquina de imprenta y tipos nuevos y así establecerse como cajista. Si el objetivo no da resultado, entonces Manuel se compromete a vender la máquina y pagar toda la pérdida que se generase.

(37) -¿De manera que necesitas unas trece o catorce mil pesetas?

-Eso es; yo ya me figuro que usted no podrá dar ese dinero... Ahora, perder no se puede perder gran cosa. Porque usted podría ser el socio capitalista, y se ensayaba...; que a los dos años, por ejemplo, no daba resultado, **pues** se vendía la máquina y las cajas con mil o dos mil pesetas de pérdida, y la pérdida la pagaba yo.

(*Aurora roja*, I parte, capítulo VI).

32 El *pues 4* de Fuentes Rodríguez (2009) también se relaciona con este tratamiento de Santos Ríu (2003).

33 Vid. también *supra* el ejemplo (34).

El *pues* 6 (Fuentes Rodríguez, 2009: 301) se describe como un conector ordenador discursivo de cierre «de una narración o intervención». Un ejemplo de este uso, no siempre fácil de distinguir de la función de introducción de una conclusión lógica, lo encontramos en (38), donde doña Casiana siente que está siendo engañada debido a que nadie le paga su trabajo. En un acto de rebeldía se propone acabar con esta situación y enfrentarse al cura ya las hijas de doña Violante. Esta intervención supone el fin del diálogo con su interlocutor.

(38) -Mañana voy a echar el toro al curita y a esas golfas de las hijas de doña Violante, y a todo el que no me pague. ¡Que tenga una que luchar con esta granujería! No; **pues** de mí no se ríen más...

(*La busca*, I parte, capítulo I).

Por último, tenemos el *pues* 7, conector recapitulativo, que según Fuentes Rodríguez (2009: 302), «apoya lo dicho, intensificándolo y expresando el compromiso con el hablante». En el siguiente ejemplo, Manuel conversa con el repatriado, que le pregunta si sabe hacer versos, ya que esto supondría poder ganar dinero para autoabastecerse. Expone que conoce a un señor que se ganaba el pan de cada día gracias a la composición de coplillas que nacían instantáneamente. Ante esto, Manuel se lamenta de no ser capaz de componer y se une al sentimiento del repatriado.

(39) -¿Tú sabes hacer versos? -preguntó el repatriado a Manuel.

-Yo no. ¿Por qué?

-Porque hace unos días vino yo aquí con un señor que, eso sí, estaba tan muerto de hambre como nosotros, y mientras esperábamos la comida, él preguntó el nombre del rector y le hizo unos versos la mar de bonitos. Y entonces el rector le mandó entrar y le dio de comer y beber.

-**Pues** es una lástima que no sepamos hacer nosotros una copla. [...].

(*Mala hierba*, II parte, capítulo VIII).

Por otra parte, Santos Río (2003: 534) contempla el MD como conjunción causal explicativa que «introduce un hecho novedoso como explicación causal o bien de otro hecho, volitivo o no, previamente descrito [...] o del dicho mismo previamente formulado, vaya éste simultáneamente descrito». Para esta octava función, podemos considerar el ejemplo (40), en el que Maldonado le expone al Libertario su idea sobre la no existencia del reglamento a la hora de formar una Asociación; lo que sí debe haber es un límite de ingreso y prerrogativas para los directores, puesto que sin esto podría desviarse el objetivo que pretenden alcanzar.

(40) -Para formar una Asociación habrá que hacer un reglamento, ¿no es eso? -preguntó el Libertario levantándose.

-Según -contestó Maldonado-. Yo no creo que deba haber reglamento; basta con un lazo de unión; pero lo que sí considero indispensable es poner un límite al ingreso en el grupo y otorgar ciertas prerrogativas para los directores, **pues** si no, los elementos extraños podían llegar hasta cambiar el objeto que perseguimos.

(*Aurora roja*, II parte, capítulo I).

Dice también Santos Río que puede emplearse

como palabra puramente fática para indicar al oyente que el canal comunicativo sigue abierto y debe seguir pendiente de él [...]. Es partícula exclusiva del lenguaje oral (forma parte de los recursos

discursivos del hablante de cara a mantener viva la atención de quien esté escuchándolo como interlocutor (Santos Río, 2003: 538).

No se encuentran casos de esta función por el mismo motivo que no se encontraban del MD *bueno* 3. Sin embargo, sí se registra un caso en el que, «con carácter igualmente fático, se emplea [...] para romper un silencio prolongado o para reiniciar un diálogo accidentalmente interrumpido» (Santos Río, 2003: 538). En (41), Roberto va a contarle a Manuel cómo va a conseguir la herencia de la fortuna que encontró su tío en un barco y que repartió a la familia Hasting, ahora famosa. El problema radica en que, en medio de la conversación, Roberto se da cuenta de que hay un señor cerca de ellos que tiene la intención de enterarse; por tanto, cambian de lugar para continuar hablando. Para retomar esa conversación, Roberto inicia su intervención con el MD, por lo que se podría interpretar también como el conector ordenador discursivo continuativo que fija Fuentes Rodríguez para su *pues* 2.

(41) -Aquí se puede hablar -murmuró Roberto-. Si viene alguno, avísame.

-No tenga usted cuidado -respondió Manuel.

-**Pues** como te decía, esa conversación fue la base de una fortuna que pronto me pertenecerá; pero mira si será uno torpe y lo mal que se ven las cosas cuando están al lado de uno. [...].

(*La busca*, III parte, capítulo III).

4.3. Análisis del MD *mira*

Fuentes Rodríguez (2009) distingue solamente dos tipos de *mira*:

- *Mira* 1: conector ordenador discursivo interactivo.
- *Mira* 2: operador argumentativo.

En relación con las macrofunciones propuestas por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010), el *mira* 1 correspondería a la macrofunción interaccional y el *mira* 2 a la macrofunción cognitiva.

Parece que los tres diccionarios cotejados coinciden en las funciones de este MD: para el *mira* 1 de Fuentes Rodríguez (2009: 221), «elemento apelativo que asegura la relación con el interlocutor», Santos Río (2003: 457) dice que «es esencialmente una palabra fática y tiene que ver con el mantenimiento y el refuerzo de la atención del interlocutor (y, a menudo, con la muestra de confianza y complicidad)». El DPDE recoge en la entrada 1 que «apela al oyente y le solicita su atención». En el ejemplo que se expone a continuación se refleja cómo Custodio ve a Manuel durmiendo en la calle, dado que no tiene trabajo, y, por lo tanto, tampoco dinero. Ante esta situación, Custodio le ofrece un empleo. Para ello, utiliza el MD como elemento apelativo de inicio de la intervención reactiva de Custodio y asegura que su interlocutor lo entiende.

(42) -Si tuviera trabajo, trabajaría; pero como tengo... a ver... -y Manuel, harto de palabras inútiles, se acurrucó para seguir durmiendo.

-**Mira**... -dijo el trapero- ven conmigo. Yo no necesito un chico... te daré de comer.

(*La busca*, III parte, capítulo VI).

Por otro lado, el *mira 2* «intensifica una valoración [y] aparece integrado en el discurso [seguido de] que + oración» (Fuentes Rodríguez, 2009: 222). Según Santos Río (2003: 457) es una «expresión que sirve para ponderar un hecho o dato». También el DPDE dice acerca de él que «intensifica el miembro del discurso al que afecta o la vinculación del hablante con lo dicho». En este último caso, se muestran dos intervenciones de la conversación entre Ortiz y Manuel, que están buscando al Bizco, ya que se dio a la fuga después de matar a doña Dolores. Con el MD, Ortiz advierte a Manuel de que tenga cuidado en la búsqueda en vista de que todo el mundo lo conoce y cualquier despiste puede ocasionarle un problema.

(43) -¡La pista!... ¡Y que no aluspa uno, cavará!

-Bueno; pues estate al file por si acaso. **Mira que** se te conoce.

(*Mala hierba*, III parte, capítulo VIII).

Al igual que ocurre en la aproximación onomasiológica, en la aproximación semasiológica encontramos la mayoría de las funciones que propone la bibliografía, exceptuando aquellas que se vinculan estrechamente con el extremo del polo de la inmediatez comunicativa (Koch y Oesterreicher, 2007[1990]), de manera que podamos afirmar que la mimesis de la oralidad está muy conseguida en esta trilogía barojiana.

5. CONCLUSIONES

Después del análisis que se ha llevado a cabo, puede observarse que no se han producido cambios en cuanto a la función de los MD analizados en este trabajo desde principios del siglo XX a la actualidad, por lo menos en los tres analizados pormenorizadamente en estas páginas (*bueno*, *pues* y *mira*), ya que se encuentran exactamente las funciones con las que han sido descritos en los diccionarios contemporáneos cotejados. Gracias al estudio combinado que se ha realizado mediante las dos aproximaciones –onomasiológica y semasiológica–, puede verse la polifuncionalidad de estas unidades en tanto que un MD como *pues*, por ejemplo, puede desempeñar funciones que se enmarcan en la macrofunción interaccional, metadiscursiva y cognitiva. De esta manera, apostamos por la oralidad fingida como fuente de datos imprescindible para el estudio diacrónico de la lengua. Bien es cierto que resulta verdaderamente dificultoso establecer relaciones entre las macrofunciones propuestas por López Serena y Borreguero Zuloaga (2010) y las funciones que ofrecen los distintos diccionarios, ya que en ellos puede verse una clara diferencia entre operadores y marcadores, mientras que en la propuesta de las macrofunciones solo se tienen en cuenta estos últimos. Además, la conexión es difícil porque la finalidad de las aproximaciones es muy distinta: en los diccionarios se hace un microanálisis desde un punto de vista semasiológico –como se ha visto en §1.2– y en la aproximación por macrofunciones se intenta correlacionar el funcionamiento de los MD con los tres grandes tipos de tareas que se acometen cuando se habla: relacionarse con los otros (construir interacción), formular discursos y organizarlos (construir y estructurar discursos) y modalizar o argumentar (construir contenido).

Se han encontrado MD de todas las macrofunciones, aunque con mayor número de ejemplos de aquellos que se insertan en la macrofunción interaccional –característica de la inmediatez comunicativa– y, sobre todo, cognitiva –propia de la distancia comunicativa–. De esta manera, la dicotomía que se establece entre los elementos señalados como prototípicos de la oralidad y los prototípicos de la escritura converge, según nuestros datos, siempre teniendo en cuenta que se trata de una obra literaria en la que se intenta recrear las interacciones de los personajes; por tanto, se trata de oralidad fingida y, por consiguiente, planificada.

La mimesis de la oralidad está muy lograda, por lo menos en cuanto a MD se refiere, con la excepción de que no se encuentran casos de función fática, mantenimiento del turno y recapitulación y cierre de interacción, comprobándose así que en las conversaciones reales el discurso se construye sobre la marcha, mientras que en la literatura, por mucho intento que se haga por emular un diálogo que pudiera darse en la realidad, siempre hay planificación previa. Por tanto, una de las primeras impresiones³⁴ que se recogieron en este trabajo no se ve reflejada. Esto se condice con el parecer de Méndez García de Paredes (2019), quien resalta que los diálogos que aparecen en la literatura nunca reflejarán con exactitud todo lo que podría aparecer en una conversación real porque se trata de *enunciación literaria*.

En definitiva, los resultados de esta investigación dan la razón a Antonio Narbona en relación con el hecho de que una conversación espontánea, sin planificación previa, no puede reflejarse tal cual en la obra literaria y, por consiguiente, no puede convertirse en literatura: «El coloquio espontáneo, es innecesario decirlo, no es literatura ni puede convertirse sin más en arte literario» (Narbona Jiménez, 2018: 248).

BIBLIOGRAFÍA

Fuentes primarias

BAROJA, Pío (1904 [2010]): *La lucha por la vida. I. La busca*. Ed. De J. M. Martínez, Madrid, Cátedra.

BAROJA, Pío (1904 [2010]): *La lucha por la vida. II. Mala hierba*. Ed. De J. M. Martínez, Madrid, Gredos.

BAROJA, Pío (1905 [2010]): *La lucha por la vida. III. Aurora roja*. Ed. De J. M. Martínez, Madrid, Cátedra.

Fuentes secundarias

BRIZ GÓMEZ, Antonio; PONS BORDERÍA, Salvador y PORTOLÉS, José. (cords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español*. En línea, www.dpde.es. [consultado el 28/12/2020].

BRUMME, Jenny (2008): *La oralidad fingida: obras literarias: descripción y traducción*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert.

34 Se pensaba que iban a aflorar los MD pertenecientes a la macrofunción interaccional, pero son superados por aquellos que pertenecen a la cognitiva.

- <https://doi.org/10.31819/9783964566003>.
- BRUMME, Jenny y Anna ESPUNYA (2012): «Background and justification: research into fictional orality and its translation», en Jenny Brumme y Anna Espunya (coords.), *The Translation of Fictive Dialogue*, Barcelona, Rodopi, pp. 7-31. https://doi.org/10.1163/9789401207805_002.
- BUSTOS TOVAR, José Jesús de (1993): «L'oralité dans les anciens textes castillans», en María Selig, Bárbara Frank y Jörg Hartmann (eds.), *Le passage à l'écrit des langues romanes*, Tübingen, Gunter Narr, 247-262.
- BUSTOS TOVAR, José Jesús de (1996): «La imbricación de la oralidad en la escritura como técnica del discurso narrativo», en Thomas Kotschi, Wulf Oesterreicher y Klaus Zimmermann (eds.), *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*, Madrid/Frankfurt, Iberoamericana/Vervuert, 359-374.
- BUSTOS TOVAR, José Jesús de (2001a): «Algunos tipos de diálogos en el español del siglo XVI», en José Jesús de Bustos Tovar (coord.), *Lengua, discurso, texto. Actas del I Simposio Internacional de Análisis del Discurso*, Madrid, Visor/Universidad Complutense, Vol. 2, 1515-1530.
- BUSTOS TOVAR, José Jesús de (2001b): «De la oralidad a la escritura en la transición de la Edad Media al Renacimiento: la textualización del diálogo conversacional». *Criticón*, 81-82, 191-206.
- BUSTOS TOVAR, José Jesús de (2011): «Hablo como escribo», en José Jesús de Bustos Tovar, Rafael Cano Aguilar, Elena Méndez García de Paredes y Araceli López Serena (coords.), *Sintaxis y análisis del discurso hablado en español: homenaje a Antonio Narbona*, Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla, Vol. I, 459-477.
- DEL REY, Santiago (2019): «Variantes de la *oralidad elaborada* en la segunda mitad del siglo XIX: dos traducciones coetáneas de *Los cautivos* de Plauto», *Oralia*, (22/2), 284-293. <https://doi.org/10.25115/oralia.v22i2.6657>.
- FUENTES RODRÍGUEZ, Catalina (2009): *Diccionario de conectores y operadores del español*, Madrid, Arco/Libros.
- KABATEK, Johannes (2012): «Corpus histórico, oralidad y oralización», en Victoria Béguelin-Argimón, Gabriela Cordone, G. y Mariela de la Torre (coords.), *En pos de la palabra viva: huellas de la oralidad en textos antiguos. Estudios en honor al profesor Rolf Eberenz*, Berna, Peter Lang, 37-50.
- KOCH, Peter y Wulf OESTERREICHER (2007 [1990]): *Lengua hablada en la Rumania: español, francés, italiano*, Madrid, Gredos. Versión española de A. López Serena.
- LÓPEZ SERENA, Araceli y Margarita BORREGUERO ZULOAGA (2010): «Los marcadores del discurso y la variación lengua hablada vs. lengua escrita», en Óscar Loureda Lamas y Esperanza Acín Villa (coords.), *Los estudios sobre marcadores del discurso en español, hoy*, Madrid, Arco/Libros, 415-496.
- LÓPEZ SERENA, Araceli y María UCEDA LEAL (e.p.): «Marcadores del discurso y esquemas construccionales. Los patrones discursivos de *bueno* en *La lucha por la vida* de Pío Baroja». *Estudis de Lingüística de l'Anuari de Filologia*, 14.
- MÉNDEZ GARCÍA DE PAREDES, Elena (2019): «La oralidad coloquial de *La Colmena*», *Oralia* 22/2, 347-390. <https://doi.org/10.25115/oralia.v22i2.6659>.

- NARBONA JIMÉNEZ, Antonio (2018): *Sintaxis del español coloquial*, Sevilla, Editorial Universidad de Sevilla.
- SANTOS RÍO, LUIS (2003): *Diccionario de partículas*, Salamanca, Luso-española de ediciones.
- UCEDA LEAL, María (2023): «Uso de *oye* y *mira* en *La lucha por la vida* de Pío Baroja: ¿dos marcadores discursivos intercambiables en todos los contextos?». *Estudios interlingüísticos*, 11, 263-285.

[Reseñas]

Sergio Fernández Martínez, *La poesía leonesa y la Colección Adonáis. Una historia revisada*, epílogo de Eloísa Otero, Eolas, León, 2021, 124 pp.

La poesía leonesa y la Colección Adonáis supone un decisivo paso adelante en la investigación acerca de la poesía actual en la provincia de León. Sergio Fernández Martínez, el autor, a través de ocho capítulos expone la relación que la insigne colección ha tenido con los poetas leoneses con una estructura muy acertada: tras una breve reseña del autor y del libro en cuestión se presentan uno o más poemas que se consideran representativos del mismo. Así, se puede ilustrar a la perfección en la práctica lo que se ha expresado previamente desde una perspectiva teórica. Además, el hecho de que las notas se encuentren al final del libro permite una lectura sin interrupciones, dejando al lector más curioso la oportunidad de comprobar las referencias.

Tras una exposición de objetivos y una síntesis del recorrido cronológico que va a llevarse a cabo, en el primer capítulo se habla de la creación del Premio Adonáis por iniciativa de José Luis Cano y de los recelos que despertó en Vicente Aleixandre por el miedo a las suspicacias que levantaría entre los poetas, de ahí que dudara en formar parte del jurado. Uno de los puntos más destacables de este primer capítulo es demostrar la presencia de Leopoldo Panero en el primer jurado del premio.

Sin embargo, una de las mayores virtudes de los dos primeros capítulos de este libro es la precisa recreación del ambiente literario durante la posguerra. Si en el primero el colofón es un análisis sucinto de la poesía de José Suárez Carreño, en el segundo se habla de la irrupción de los miembros de la revista *Espadaña*, analizando las figuras de Eugenio de Nora, Victoriano Crémer y Luis López Anglada.

Este capítulo, pues, se centra en la complicada relación que, en especial, Eugenio de Nora tuvo en algunos momentos con ciertas personalidades próximas a Cano y a la Colección Adonáis. Así, una desatinada crítica de Nora en *Espadaña* desencadena la indignación de Aleixandre, que había colaborado con la misma, tal como se demuestra por la correspondencia. Muy sugestivo resulta, por otra parte, el cotejo de «Al Sol» de Eugenio de Nora, publicado en la revista leonesa, con «La selva y el mar» de Vicente Aleixandre, publicado en *La destrucción o el amor*. Este cotejo viene dado por las acusaciones de supuesto plagio que formuló Carlos Bousoño en aquellos años.

El tercer capítulo analiza de forma sucinta el primer libro de Antonio Gamoneda, *Subelevación inmóvil*, dando algunas claves líricas para entender una obra fundamental que supone una formulación seria de una poética diferente y diferenciada a la poesía social.

El cuarto capítulo empieza con la salida de José Luis Cano de la dirección de la Colección y la entrada en la misma de Luis Jiménez Martos. Se analizan en esta parte la trayectoria poética de César Aller, muy ligada, como el lector verá, a la colección hasta finales de los años 80. Asimismo, se estudian los dos primeros libros de Antonio Pereira, quien publicó en ella su primer libro, *El regreso* (1964). En el sintético análisis de su segunda obra se estudian las relaciones literarias y personales con algunas figuras

relevantes de la poesía leonesa del momento, en especial, Ramón González-Alegre, quien publicará su *Antología de la poesía gallega contemporánea* (1959) en la colección.

En el quinto capítulo se adentra en la figura de Antonio Colinas, accésit en 1968 del Premio Adonáis por *Preludios a una noche final*, volumen que ofrece algunas de las claves (símbolos, temas...) de su hacer poético posterior. Con el sexto capítulo entramos en los años 80 y en él aparecen Vicente Presa, Juan Carlos Mestre, Luis López Álvarez y José Luis Puerto, en los que indaga de forma tan sucinta como precisa, destacando sus personalísimos estilos.

Los dos últimos capítulos del volumen afrontan la poesía última. Esta, como bien señala Fernández Martínez, está caracterizada por la irrupción de las poetas en la Colección. Si bien es cierto que fue una colección pionera con premios Adonáis como Blanca Andreu, Amalia Iglesias Serna...

El séptimo capítulo está dividido en dos partes: por un lado, el estudio de los libros publicados en la Colección Adonáis por las leonesas Ana Merino, Mercedes Castro, María de los Ángeles Basanta; y, por otro, tras el fallecimiento en el 2002 de Luis Jiménez Martos y la toma de posesión del nuevo director, Carmelo Guillén, en 2003, se aproxima a las poéticas de Ana Isabel Conejo, Raquel Lanseros, Pilar Blanco Díaz, Ruth Miguel Franco y Camino Román.

Como se puede ver, en el presente siglo, por lo menos en lo respectivo a la Colección Adonáis, el predominio de los nombres femeninos es absoluto y, así, el último Premio Adonáis, en 2017, con que cuenta la provincia de León es también femenino: *Digan «adiós» a la muchacha* de Alba Flores Robla, cuyo hacer poético es diseccionada de manera tan precisa como breve. El epílogo del octavo y último capítulo es una somera aproximación al grupo #Plataforma, grupo al que pertenecían Alba Flores Robla y Camino Román y que supone la última etapa, por ahora, de la poesía leonesa.

Como declara en una nota introductoria, Sergio Fernández Martínez descubrió una carta inédita de Luis Jiménez Martos enviada a Antonio Pereira, que transcribe como adenda. El libro se cierra con un epílogo tierno firmado por Eloísa Otero en el que nos ofrece una imagen humana del autor del ensayo.

En conclusión, *La poesía leonesa y la Colección Adonáis. Una historia revisada* supone una cala imprescindible para la investigación de la lírica española desde la posguerra. Fernández Martínez encuentra el equilibrio entre el academicismo y la divulgación, sabiendo antologar a los autores estudiados. Me gustaría poner de relieve la excelente labor de documentación que ha cristalizado en un trabajo erudito y muy acertado.

Juan Álvarez Iglesias

Universidad de Valladolid

Mariana Colomer, *Maestra*, Madrid, Huerga y Fierro editores, 2023, 67 pp.

En distintas ocasiones he podido comprobar guiños y sintonías entre una onomástica autorial determinada y una creación literaria concreta. Y esa relación también la encuentro entre el nombre de pila y el nombre literario de la autora respecto a su obra titulada *Maestra*, aparecida en Madrid en 2023 bajo el sello de Huerga y Fierro, en el cual viene publicando sus libros, desde hace más de una década, la poeta Ana María Roig (Barcelona, 1962), que firma sus entregas como Mariana Colomer.

Entre Ana María y Mariana se da una muy evidente correspondencia, pues el pseudónimo no es sino la repetición del antedicho par de nombres, pero en orden inverso y juntándolos como si fuesen uno solo. Tocante al vínculo entre esta onomástica y el libro *Maestra*, señalo que se trata de una nueva obra “mariana” de la escritora, es decir una obra inspirada en la Virgen María, un tema en el que se centraban de manera monográfica sus dos libros anteriores, el de 2019 *Auroras*, y el de 2020 *Profetizarás*.

Cada una de estas propuestas de poesía marial se singularizan en virtud de la diferente perspectiva adoptada y de las distintas fórmulas de realización que han sido llevadas a cabo. Sin embargo, se parecen entre sí en que sus títulos respectivos son muy escuetos, dado que constan de una única palabra, títulos que ya preanuncian por eso mismo que el lenguaje que va a utilizarse en esos libros lo caracteriza un tipo de escritura que se sitúa lejos de tentaciones de barroquización, e incluso de énfasis estilístico.

En la poesía de Ana María Roig, al ser toda ella de índole religiosa, lo religioso no es un asunto más, como sucede en tantos autores, y por tanto plantea una cuestión previa tocante al estilo. Y es la de considerar si cabe valorarlo en sí mismo, o a tenor de la temática plasmada. En otras palabras, cabe preguntarse si en Mariana Colomer prima lo religioso o lo literario. A mi me parece que la vivencia de la religiosidad es más determinante en su escritura que la voluntad de estilo. Si el estilo es no solo correcto, sino bello en su sencillez, ese modo de decir se ofrenda al servicio del fin de ensalzamiento cristiano que se pretende y muestra en los poemas.

Hay un argumento indirecto que podría corroborar esa supremacía de lo religioso sobre las convenciones literarias. Se trata de atender a lo que el teórico Gérard Genette, primero en su obra de 1962 *Palimpsestos* y después, en 1987, en su libro *Umbrales*, considera paratextualidad, y que incluye dentro del marco de la transtextualidad como segunda de sus categorías. Los paratextos constituyen una guía que proporciona el autor para orientar a los lectores sobre su obra. Entre esos paratextos estaría, por ejemplo, la portada, que contiene una ilustración que redundaría en el significado de la obra, pues según informa uno de los créditos de la misma se trata de un detalle del cuadro “La Inmaculada”, copia realizada por el pintor neoclásico santanderino José de Madrazo de un óleo del checo Antón Raphael Mengs fechable hacia 1800-1801. Otro paratexto es el propio título, el de *Maestra*, que en virtud de dicha ilustración remite inequívocamente a la Virgen María. Paratexto también es haber reproducido uno de los poemas en la contraportada, en el que se da voz a la protagonista de la obra.

También pueden considerarse paratextos las citaciones que la autora ha introducido en *Maestra*. En los libros de poesía suelen consistir en citas de textos de otros poetas, y a veces en dedicatorias a amistades que pueden pertenecer o no al medio literario. Nada semejante sucede en *Maestra*, obra que no incluye ningún poema dedicado de modo expreso a nadie, y va precedida de varias citaciones, ninguna literaria, sino todas de carácter religioso. Una preside el libro, tres van al comienzo de su parte primera, y una al frente de la segunda. Todas hacen referencia a la Virgen María y todas consisten en pensamientos expresados por santos, todo lo cual potencia el significado de la semántica mariana plasmada.

Insisto en que no se trata de citas relacionables con la literatura como tal, sino que proceden de escritores cristianos. La que preside el libro se debe a San Juan Bosco, las que se sitúan al principio de la parte inicial corresponden a un salmo davídico, y a sendos textos del sacerdote francés del XVII San Luis María Grignon de Monfort, y del polaco San Maximiano María Kolbe, fraile franciscano que ofrendó su vida, en lugar de otra persona, en el campo de concentración nazi de Auschwitz, en una de las ofrendas martiriales más impactantes que puedan concebirse. Una cita del apóstol San Juan antecede a la segunda parte.

El planteamiento y resultado de *Maestra* ha sido estructurar la obra en dos secciones, una primera de veinticinco poemas, y una segunda con el mismo número de composiciones, y con un total, por tanto, de cien. Esas cifras añaden un plus mariano, toda vez que tradicionalmente los guarismos relativos a la Virgen María pivotan sobre todo en torno al cinco y sus múltiplos, como se advierte ya en la obra de Gonzalo de Berceo, que fue quien en las letras españolas empleó por vez primera ese simbolismo numérico.

Ambas partes de *Maestra* se han configurado de modo bien distinto. La inicial es expositiva, y en su transcurso hablan en primera persona, en poemas individualizados, y encuadrados en su marco histórico y geográfico bíblico, la madre de la Virgen, de nombre Ana, y su hija, la Virgen María, cuyos progenitores fueron, según el proto evangelio apócrifo de Santiago y otros evangelios de esa índole, los esposos Joaquín y Ana. La Virgen María creció bajo el magisterio familiar, doméstico y religioso de los dos. Aun así, su propia madre la reconoce como maestra, maestra en mayúscula en sentido teológico, según cuenta Ana en el primer poema del libro, donde se lee:

A mi hija le enseñó a leer la Torá
 al igual que mi madre hizo conmigo.

 Cada vez que le enseñó a leer a María,
 ella es mi Maestra. (13)

Es obvio que la función de maestra se atribuye siempre a una madre, la cual debe enseñar a su hija, y no al revés. Pero en este supuesto no es menos obvio que, en materia de espiritualidad, María puede ser maestra de su propia madre, del mismo modo que Jesús pudiera considerarse Maestro de espiritualidad por antonomasia, y por tanto de la propia Virgen María. Esa es una de las muchas consideraciones paradójales

que proporciona la mística cristiana. Y con relación al uso del calificativo de maestra que da título al libro, anoto que en una cala realizada respecto a su empleo en la poesía española mariana de cualquier época, encuentro que no ha sido frecuente valerse de él, sino muy excepcional, de manera que usarlo ya es una peculiaridad de este libro.

La parte segunda es de carácter exhortativo, puesto que la anónima hablante anima a las personas, casi siempre valiéndose del empleo del verbo en imperativo, a asumir el compromiso mariano de aceptación del reto de contribuir a la victoria del credo cristiano contra el enemigo máximo de esa fe, simbolizado en la Bestia. La metáfora utilizada en esa sección es siempre la misma, y tiene un entronque secular que se revitaliza en el presente, no desviándose del esquema simbólico que imagina una batalla espiritual diaria, desde la hueste de María, concebida como Reina, que ha de culminar mediante la plegaria en un triunfo no material, sino trascendente que implante un Reino de Bondad.

Por extraño que pueda parecer, tampoco he encontrado en las letras mariales demasiados ejemplos de que esta visión haya sido muy desarrollada en la poesía española. Habría que remontarse a Berceo para encontrar un precedente importante de combate explícito, aunque metafórico, por parte de la Virgen. Entiendo que lo más frecuentado ha sido ver a María comprometida en la acción, es cierto, pero en una lucha nítidamente espiritual, asumiéndola en la escena de la Visitación, que le propició asumir el rol de ser actora sustantiva e indispensable en la misión redentora.

La obra alcanza en diferentes poemas un logrado lirismo, como por ejemplo en una de las bellas composiciones de la sección primera, la cual traslado entera por su brevedad. El texto está puesto en labios de Ana, y dice así:

Hay quien ha recibido el don de oír el júbilo
de todo lo creado que está bajo el Azul
de tu presencia recién alumbrada.
Y también, en la aurora de tu ascensión durmiente
hay quienes unirán así sus cánticos
al alborozo de las golondrinas. (23)

También copiaré a continuación otro texto, esta vez de la parte segunda, en el que la hablante poemática se declara inspirada por el agua mística mariana que empapa su palabra, una palabra que exalta, bajo la enseña de María, a los sedientos socialmente más desfavorecidos:

El manantial de la Virgen acoge el agua
que brota del costado de su Hijo.
Agua que purifica mi voz,
que llevará a los sedientos los versos
que enaltecen a los más pobres y olvidados
a quienes Ella cuida porque es pobre también. (63)

José María Balcells Doménech

Goya Gutiérrez, *Lugares que amar*, Barcelona, in-Verso, 2022, 92 pp.

Autora de una novela publicada en 2019 con el título de *Seres circulares*, la pluma de la escritora aragonesa Goya Gutiérrez, nacida en la localidad zaragozana de Cabolafuente en 1954, se ha prodigado con preferencia en el cultivo de la creación poética, datando sus entregas primeras de mediados de la última década del pasado siglo, un lustro en el que las propuestas estéticas se diversificaron bastante respecto a las que se impondrían en los ochenta. Nada más comenzar el actual siglo, en 2001, iba a editar su más temprano conjunto lírico, *De mares y espumas*. A esta obra seguirían varias más con una mantenida regularidad que es resultado de una gestación fértil en materia poética que no se ha traducido en espaciarlas demasiado entre sí: en 2004 dio a conocer *La mirada y el viaje*, en 2006 *El cantar de los amantes*, en 2009 *Ánforas*, en 2011 *Hacia lo abierto*, en 2015 *Grietas de la luz*, y en 2018 *Y a pesar de la niebla*.

Con este sostenido ritmo creador, y obra a obra más exigente, se fue abriendo camino en el denso panorama de la poesía española la poesía de Goya Gutiérrez en las dos décadas del siglo XXI en las que las propuestas literarias aún se hicieron más abundantes, con la consiguiente dificultad para visibilizar la propia voz con singularidades propias reconocibles, objetivo que al comienzo de la década tercera ya es un hecho incontestable. En 2022 se estamparon dos nuevos libros de esta escritora desde hace años radicada en la ciudad costera barcelonesa de Castelldefels, donde desarrolla una actividad de difusión literaria muy meritoria al frente de una revista de poesía, *Alga*, que con el paso del tiempo ha ido ganando enteros y adeptos en el aprecio del lector a la par que va alcanzando una recepción cada vez más amplia, y por supuesto no limitada al ámbito español, sino al hispánico en general, y aún más allá de él.

Uno de los libros aludidos lleva por título *Pozo pródigo*, a través de cuyos poemas se advierte una búsqueda honda de conocimiento. Pero no vamos a ocuparnos de él en este momento, pues la titulación que motiva este comentario es *Lugares que amar*, en cuya contraportada se señala orientativamente que se trata de una obra que, a través de la palabra poética, se rinde homenaje a diversas artes, pero asimismo a la naturaleza y al carácter vulnerable de algunos de los seres que viven en el planeta tierra. El tributo a diversas creaciones artísticas se concentra en la sección inicial, integrada por catorce poemas que se agrupan bajo el lema de "La hermosa veta", una veta que no es sino la del arte. Con sus veinte composiciones, más extensa resulta la segunda gavilla poemática, y que ha proporcionado el título del libro mismo.

Diversas películas de gran relevancia y que han tenido mucha significación para la autora, películas de diferentes épocas, países y autores (Ingmar Bergman, Ashleigh Mayfair, Ridley Scott, Pier Paolo Pasolini. Andrei Tarkovsky) inspiraron otros tantos textos de "La hermosa veta", proponiéndonos un giro hacia la variedad cultural cinematográfica que difiere de la preferencia de los novísimos hacia la mitografía centrada en Hollywood. En esta sección del libro también se hallan varios poemas inspirados en el arte pictórico (un cuadro de Caspar David Friedrich y otro de Piero di

Cosimo), el escultórico (una creación de Chillida), el fotográfico, el poético y el teatral (el *Hamlet* William Shakespeare y *Yerma* de Federico García Lorca).

Merced a un lenguaje lírico muy logrado en el que de tanto en vez se capta una atmósfera onírica, Goya Gutiérrez se adentra en las claves de las creaciones artísticas que la inspiraron, y las poetiza exprimiendo el sentido que en ellas encuentra con relación a temas tan fundamentales como la muerte, plasmada desde varios ángulos, el ser o no ser de la existencia, el sacrificio, el exilio y la errancia, la esterilidad de la mujer y su frustración, el viento y el vacío, la pérdida y la indigencia, pero también los resplandores emanantes del cosmos y del arte, como en el poema sobre un lienzo que representa una naturaleza muerta. Por tanto, pertenece al subgénero del bodegón, una modalidad que tuvo gran predicamento en pasados siglos, en especial en el Siglo de Oro de la pintura y de la poesía.

Entre una y otra secciones figuran unos versos de Gertrud Kolmar alusivos a la armonía íntima del universo. En la segunda, "Lugares que amar", se pone énfasis en determinadas zonas del planeta que sufrieron o están sufriendo graves padecimientos debidos a la guerra (un poema versa y deplora las violaciones de mujeres en la de Bosnia, pero podría ser de aplicación simbólica al genocidio que ha conllevado la invasión de Ucrania) y a las catástrofes y alteraciones climáticas drásticas, con los consiguientes resultados perniciosos sobre todo en la fauna marítima (ballenas, por citar un supuesto) y su hábitat, o en la polar (los osos por ejemplo).

En estos poemas revela la dicente una gran sensibilidad empática hacia el entorno y la vida animal, pero también, es obvio, hacia los padecimientos globales acaecidos durante una pandemia que se cifró en millones de víctimas. Un denominador común en varios de los textos es la plasmación de un acusado sentido de la belleza, captada tanto en lo exterior como en lo recóndito, en lo positivo y en lo que no lo es, como haciéndose eco de una cita de Piedad Bonnett que figura al frente de uno de los textos, y que dice así: "No hay cicatriz, por brutal que parezca, que no encierre belleza". Pudiera incluso decirse que la escritora ha logrado por momentos en su libro que esa belleza captada doquier repercuta en todas las composiciones como si la reflejase.

José María Balcells Doménech

Jeff Morgan, *The (Un) Welcome Stranger. Intercultural Sensitivity in Six American Novels*, Jefferson, North Carolina, MacFarland & Company Publishers, 2023, 147 pp.

Jeff Morgan, docente y director del Departamento de Inglés en el College of Arts and Sciences de Lynn University, en el condado estadounidense de West Palm Beach, en la Florida, ha dado a conocer una nueva contribución al estudio de la literatura norteamericana que ha sido editada por el mismo sello que publicó su aporte de 2015 *American Comic Poetry: History, Techniques and Modern Masters*. Estoy aludiendo a McFarland & Company, editora radicada en North Carolina, en concreto en Jefferson, y que ha puesto en circulación un nuevo libro suyo. Esta vez no está circunscrito al género de la poesía, sino al novelístico, y tiene una gran utilidad metodológica en términos de didáctica y de crecimiento como persona que se añade a su valioso componente analítico y científico. Se trata del libro de sugerente titulación *The (Un) Welcome Stranger*, al que su autor agregó un subtítulo más específico para orientar a los lectores: *Intercultural Sensitivity in Six American Novels*.

En esta obra se examinan, en sus tres capítulos, media docena de novelas de autoría estadounidense, una de ellas elaborada por una mujer, y no son novelas corrientes, sino que están entre las más señeras de la literatura norteamericana, y además pertenecen a distintos períodos cronológicos, así como a diferentes tendencias artísticas. Los dos primeros capítulos están centrados en narraciones decimonónicas, un par de estética romántica, y otro par de pátina realista. En el tercero se estudian dos obras más, pero ya creadas en el siglo XX. He aquí los títulos estudiados pertenecientes al siglo XIX: del neoyorkino Herman Melville (1819-1891) *Moby-Dick*; del novelista de Massachusetts Nathaniel Hawthorne (1804-1864) *The Scarlet Letter*; de la escritora de Maine Sara Orne Jewett (1849-1909), *The Country of the Pointed Firs*; del neoyorkino Henry James (1843-1916) *The American*; del novelista de Oklahoma Ralph Ellison (1914-1994) *Invisible Man*; y del Nobel de Illinois Ernest Hemingway (1899-1961) *Whom the Bell Tolls*.

Ha aplicado Jeff Morgan un criterio concreto para el análisis de estas obras, el de analizarlas a la luz del método elaborado por Milton J. Bennett en varias de sus investigaciones, principalmente en las difundidas en 2004, sobre multiculturalismo y en concreto sobre cómo llegar a ser un individuo competente con relación a uno de los retos que plantean las sociedades contemporáneas, el de la multiculturalidad. Este autor distingue distintos pasos al respecto, en total seis. Se subdividen en un par de tramos de tres: los cuales van desde una posible negación inicial etnocéntrica, en la que no se cuestiona la identidad propia, hasta el etno-relativismo de la posible integración en lo ajeno y diverso, pero después de darse uno cuenta de que su comportamiento no es sino el que se corresponde tan solo con una manera no exclusiva ni excluyente de ver la realidad.

La media docena de pasos que Milton J. Bennett distingue, y a los que se atiene Jeff Morgan en sus análisis, son los siguientes. En el estadio primero, el etnocéntrico, la negación de la diferencia, la cual afecta a la cultura ajena, donde entran, por supuesto, la gastronomía, la música, el modo de vestir, los hábitos de conducta, etcétera; la defensa

de la cultura propia, convirtiendo en estereotipos, y criticándolos, a los integrantes de cualesquiera otras; la trivialización de esas culturas con el argumento de que tienen aspectos parecidos a la de uno, reconociendo que hay una Humanidad común, pero con diferencias.

El estadio segundo se inicia con la aceptación parcial de otras culturas, se esté o no de acuerdo con ellas. Sigue después la adaptación a ellas modificando la actitud propia, y luego la integración en las mismas, pudiéndose dar el supuesto de suplantar una a la otra. Milton J. Bennet plantea también la problemática de la liminalidad, que fue estudiada por el etnógrafo Van Gennep. Sucede cuando la mente de una persona puede entrar y salir de más de una cultura, como si se hubiese situado en una zona neutral. Este caso puede resultar, sin embargo, bien conflictivo cuando el sujeto vive en una sociedad etnocéntrica.

El proyecto realizado por Jeff Morgan y expuesto en su libro consistió en tratar de demostrar cómo la literatura puede convertirse en un instrumento de aprendizaje intercultural, remarcando con Wolfgang Iser cómo puede ser igualmente un medio de autodiagnóstico de nosotros mismos, incluso de transformación, y de calificación como personas más o menos sensibles hacia culturas ajenas, más o menos dotados de una civilidad en un mundo donde pueden requerirse competencias características de un ciudadano global. A este fin explicó en su clase de inglés las antedichas novelas analizando cómo interactúan sus personajes principales cuando se encuentran con otros que pertenecen a culturas distintas. Una vez asimilados en el aula los comportamientos leídos en tales obras, se programó una estancia en un país donde pudieran los estudiantes comprobar en primera persona y en directo sus propias actitudes en un medio desconocido.

El país elegido fue Cuba, donde se efectuó una estancia de una muy intensa semana, siendo el autor y las novelas que les iban a servir como guía para entender la realidad de la isla visitada dos obras escritas por Hemingway, ambas provistas de valores de distinto signo que estaban en sintonía con varios aspectos de la revolución comunista imperante en la mayor de las Antillas. En Cuba no dejaron de acercarse a lugares relacionados con el escritor, así la finca Vigía, a varios kilómetros de distancia de La Habana, y con sitios de la capital que él frecuentaba, así La bodeguita del medio, y el bar-restaurante Floridita.

A los estudiantes les sirvieron de manera especial un par de libros, *To Have and Have not*, escrito por Hemingway en Key West en 1937, y el de 1952 *The Old Man and the Sea*, concebido en Cuba, en concreto en Cayo Blanco, en la zona de Varadero. Gracias al análisis de la primera novela, donde el autor ataca el capitalismo salvaje, comprendieron mejor las problemáticas existenciales de gentes con necesidades cotidianas, unas necesidades que palparon en su viaje, y que explican el escaso interés de las gentes cubanas por el materialismo y por la sociedad consumista. Gracias a la segunda se darían cuenta del heroísmo que comporta la lucha diaria por encontrar el alimento a través de la historia del viejo pescador Santiago, que tras arduos esfuerzos

logra la pesca de una gran pieza, pero al cabo llega a la playa con solo sus espinas, atestiguando que sus ímprobos desvelos no le han servido para nada.

Muy interesante es que Jeff Morgan haya puesto en relación el estilo de escritura de Hemingway con la idiosincrasia cubana que se ha ido forjando en la isla sobre todo a raíz de la gobernación comunista. Califica dicho estilo como minimalista, y lo caracteriza por la carencia de abstracciones, y de demoras descriptivas, y por el uso de un vocabulario y de una sintaxis básicos, sencillos, lo que acostumbra a enganchar más activamente al lector en la lectura. Esa estilística sintonizaría con el realismo cotidiano de los cubanos, que prefieren no confiar en la abstracción y en la creencia en verdades incontestables, y se reconocen como una nación no pudiente (el *Have not* del título de una de las novelas) en materia de recursos económicos en un mundo mayormente dominado por el neocapitalismo, y en el que tratan de sobrevivir de manera heroica pese a grandes contrariedades como la representada en la historia del viejo pescador.

José María Balcells Doménech

VV.AA. *Historias no camino*. Vigo: Editorial Elvira, 2021, 115 pp.

La primera consideración que me hago respecto al libro colectivo *Historias no camino* es que la escritura narrativa en lengua gallega goza de buena salud, al menos comparativamente con otros momentos de su historia, lo que no impide que los haya habido mejores. Me atrevo a afirmarlo a tenor de los relatos que se recogieron en esta obra tan bien editada y con tan atractivas ilustraciones, unas consistentes en bellas fotos, otras en mapas coloreados muy oportunos. Los textos, uno de los cuales tiene autoría doble, acreditan el gran potencial inspirador que anida en el Camino, y llevan la firma de los siguientes autores: María Jesús González Rodríguez, Eduardo Rodríguez Saiz, María Cristina Rey Vázquez, Paula Palacios García, Beatriz Dourado, Laura Novelle López, Marcos Dios Almeida, Isabel M. Portela, Ángel Alonso y Fanny Pérez, Daniel Pereira Fernández, Mario Paz González y Eilún del Pozo Moa.

Entiendo que no procede comentar uno por uno cada relato, porque ya insinué que en general la obra merece plácemes, pero sí comentaré uno de ellos como muestra singular de su interés temático y perspectivístico. Será después de que me haya referido con alguna extensión al sugestivo y orientador prefacio de Jacobo Buceta titulado *Camiñar polos libros*, donde se recuerdan varios ejemplos significativos de cómo un libro sobre el camino transformó a personas muy relevantes, dado que fue estímulo decisivo para que emprendiesen la ruta jacobea.

El primero de los epígrafes del prólogo está dedicado a referir el hecho de que el actor cómico germano Hans Meter Kerkeling leyó un libro sobre el Camino que iba a cambiar su vida. En efecto, de ese libro y de ese camino, en su caso el camino francés, nació un escritor, pues daría ocasión a su primera obra, la novela *Bueno, me largo*, o lo que es lo mismo *Entonces me voy*, otra de las formas de referirse a ella en español. Ese relato lo llevaría al cine en 2015 una compatriota suya, la directora y guionista cinematográfica Julia Von Heinz.

En el epígrafe segundo expone el prologuista el interesantísimo ejemplo probatorio de transformación vital que proporciona al respecto la vida de Paulo Coelho. El afamado novelista brasileño atestiguaba que no habría sido escritor si antes no hubiese peregrinado a Santiago. Ocurrió que, en efecto, en su localidad natal, Rio de Janeiro, leyó en 1985 un libro sobre el Camino y tomó la acertada decisión de emprenderlo. Lo que ignoraba era que esa experiencia iba a transformarle de modo tal que se convertiría en escritor, un escritor universalmente leído. En consecuencia, para él no terminó el camino en ese lugar galaico emblemático, sino justo lo contrario, pues comenzó en Compostela un sendero más sustancial, y “ainda dura a día de hoxe.” (17)

Dos animosas mujeres coreanas protagonizan lo que se cuenta en el siguiente epígrafe, titulado “Quiero viaxar e contarlo, esa era la vida que quería.” La primera de ellas, Kim Nam Hee, trabajaba en el servicio diplomático de su país, Corea del Sur, en la ciudad turca de Estambul. Tras la lectura del libro de Bernard Olivier sobre el Camino de Santiago, decidió hacerlo, y después contaría en primera persona lo que vivió. La obra lleva por título en español, idioma en que se publicó en 2006, *El viaje de*

una mujer sola, y lo leyeron tantos compatriotas que fue un *best-seller*. En sus páginas explica cómo ese viaje la convirtió en una persona más abierta, más generosa y sobre todo más humilde, actitud esta última a la que obliga esa experiencia.

El nombre de la segunda es el de la escritora Kim Hyo Sun. Se propuso realizar la ruta hacia Compostela a partir de lo que sobre ella había leído. Tres recorridos distintos hizo para llegar a su meta, el francés, la llamada vía de la Plata, y el portugués. La obra puede considerarse una trilogía, y fue publicada en 2010 en español con el título de *Camino de Santiago*. También fue leído el libro numerosamente en Corea del Sur, lográndose que, junto al de Kim Nam Hee, creciese de una manera ingente el número de visitantes coreanos a Santiago de Galicia.

El supuesto de vinculación, no de una persona, sino de una familia originaria de Galicia, con el Camino de Santiago, lo proporciona el ejemplo dado por un padre y un hijo que se han dedicado a trabajar en el mundo cinematográfico estadounidense. Refiere Jacobo Buceta que Ramón Antonio Gerardo Estévez, actor que con el nombre de Martin Sheen intervino, entre otras películas, en la tan célebre *Apocalypse Now*, también lo hizo en un rol estelar en el film *The Way*, título alusivo a un argumento en el que se incluye el peregrinaje a Compostela. Lo nada casual fue que la cinta la dirigiese su propio hijo, Emilio Estévez, quien además de director es productor y actor. Esta obra fílmica ha contribuido a difundir el conocimiento del camino compostelano tanto en los Estados Unidos como en Australia.

Para finalizar su prefacio, Jacobo Buceta escribe unas reflexiones dignas de tenerse en cuenta. Entre ellas destaco que realizar el Camino de Santiago permite la conexión con el medio natural, pero sin el monopolio del reloj. En la ruta se conoce gente, se medita y se encuentra uno consigo mismo, como han demostrado de manera fehaciente los tan singulares personajes antecitados. El punto final del texto lo rubrica con un colofón de gran valía. Consiste en una escueta frase que dijo San Agustín ante todo asunto que ha de ser muy sopesado, frase que viene como anillo al dedo en este libro: resuélvase caminando, en latín *Solvitur ambulando*.

El relato al que me referiré con brevedad a continuación es obra del profesor de lengua y literatura española, filólogo y escritor Mario Paz González, quien le puso el título de “Tan preto da eternidade”. En el asunto de la narración se enlazan dos orbes geográficos y culturales extraordinariamente alejados, el del Asia oriental y el del límite de Occidente conocido como Fisterra, denominación topográfica que como bien sabemos se basa en la latina *finis terrae*. La acción se sitúa en tiempos inconcretos en los que Marco Polo estuvo viviendo en la corte del Gran Khan, es decir en la segunda mitad del siglo XIII. El relato consta de cuatro fragmentos ópticamente separados entre sí por espacios en blanco alusivos a los distintos y extensos períodos cronológicos que los separan. En el texto mismo, además, se utiliza el recurso literario de la elipsis varias veces para poder situar a los viajeros en los escenarios sin tener que narrar el transcurso y avatares de las rutas transitadas.

En el fragmento primero se asiste a cómo Marco Polo informa al Gran Khan Kublai sobre la existencia de un sepulcro que muchísimas personas visitan habiendo

de realizar miles de kilómetros para acercarse a él. En el fragmento segundo, después de haber culminado con éxito diversos viajes que el Emperador mongol le encargó, le encomienda una embajada en la que muestra un interés inusitado, la de que se dirija siempre hacia Poniente y llegue hasta sus confines. En el tercero se cuenta cómo el mercader veneciano abandona la corte imperial para llevar a cabo esa misión. Tras un larguísimo periplo, él y sus acompañantes llegan a tierras gallegas, y después a situarse en lo alto de un otero desde el que ya se divisan a lo lejos “as torres da catedral compostelá refulxentes...” (107). En el último de los fragmentos leemos que Marco Polo ya ha regresado a la corte, y Kublai dispone que se organice una gran fiesta de bienvenida en su honor. Su experiencia la sintetiza el viajero contándole al Hijo del Cielo que la mejor lección aprendida fue que “Non hai camino cara á felicidade. A felicidade é o Camiño” (Ibídem).

José María Balcells Doménech

A. Sampietro, *Lengua e imagen en la comunicación digital*, Madrid, Arco Libros (Cuadernos de Lengua Española, 153), 2023, 96 pp.

El presente trabajo, como indica la autora en la “Introducción” (pp. 7-9), constituye un acercamiento a una realidad inherente a la comunicación humana: la multimodalidad; en concreto, este “cuaderno” se centra en la relación entre el código lingüístico (español) y “los elementos multimodales de cariz visual que se empujan en la interacción digital” (p. 8).

La obra contiene tres capítulos, además de una “Reflexión final” y los ejercicios con sus soluciones inherentes a esta colección. En el primer capítulo, “La multimodalidad en la comunicación digital” (pp. 9-22), la autora comienza con la definición de “multimodalidad”, señalando que, a pesar de la vigencia que tiene por el auge y extensión del discurso digital en nuestras sociedades, realmente siempre hemos convivido con mensajes multimodales (vg. gestos que acompañan a las palabras, imágenes en noticias de periódicos, etc.). Además, realiza un recorrido por los principales códigos que han surgido en el lenguaje digital, como los emoticonos, los emojis, los smileys, los *stickers* y avatares personales o los memes. Finalmente, se detiene Sampietro sobre el “reto de considerar las funciones en el discurso de los recursos visuales”, con el fin de exponer las principales escuelas y metodologías que han diseñado propuestas metodológicas para su delimitación, y desde las que se va a analizar el fenómeno en los capítulos subsiguientes.

Así, en el segundo capítulo, “Lengua e imagen: los textos multimodales” (pp. 23-42), la autora hace un recorrido por las principales aportaciones hasta el momento existentes sobre los estudios de la intersemiosis, la combinación de distintos códigos en un mensaje. En primer lugar, se centra en las dependencias entre lengua e imagen, pues, si bien las imágenes son preferidas o más aptas para el intercambio de información (en lugar de describirla verbalmente), la proporción de detalles, la contextualización de espacios o la afiliación y refuerzo de vínculos afectivos, también sucede lo contrario: el texto lingüístico constituye una herramienta más adecuada para las narraciones o para dar una interpretación u otra a una determinada imagen (vg. los pies de foto en determinadas redes sociales). Por otra parte, la intersemiosis es un fenómeno que igualmente permea la construcción de la coherencia y la cohesión en un mensaje, pues, por ejemplo, hay deícticos que se saturan porque el referente se adjunta en una imagen previa o posterior.

En el capítulo tercero, “Lengua e imagen en la interacción cotidiana” (pp. 43-68), se detallan los distintos cometidos que tiene la multimodalidad en la comunicación, como la expresión de la emoción del locutor, que no se refiere especialmente, apunta la autora, a contenidos emocionales o de estados de ánimos, sino a emitir valoraciones (positivas o negativas) sobre sobre lo dicho o intensificar el cariz afectivo que tiene la parte verbal en un mensaje. Igualmente, los elementos visuales también se emplean en lo que se conoce como “comunidad fática”, aquellos momentos de la interacción destinados a “la creación de lazos de afecto y unión entre los interlocutores” (p. 47), de tal manera que los estudios constatan cómo hay unos elementos más propicios

que otros en función del momento de la conversación en el que se produzcan estas “comuniones” (vg. los emojis suelen ir al final, a modo de despedida, mientras que *stickers* o memes suelen utilizar al principio, sobre todo si tienen fines humorísticos). También la multimodalidad es un medio que tienen los hablantes para expresar en la comunicación virtual los gestos propios de la conversación cara a cara, abarcando un amplio espectro (emblemas, gestos icónicos, metafóricos, expresivos, de retroalimentación, rítmicos o pragmáticos). En relación con este último tipo, también los códigos visuales sirven para llevar a cabo distintos actos de habla, como el saludo, o, al mismo tiempo, también pueden servir para hacer explícita la faceta locutiva de un determinado enunciado. Por último, se menciona el humor como otro de los fenómenos en los que interviene la intersemiosis en cuestión, pues los elementos visuales aparecen para señalar la intención humorística, para responder a ella o, incluso, para poner fin al maro humorístico. Adicionalmente, se exponen los resultados de estudios que describen los mecanismos de creación humorística multimodal, aduciéndose ejemplos con los que se explica cómo “la imagen puede limitarse a ilustrar el texto, amplificarlo, reelaborarlo e incluso contradecirlo” (p. 64), hecho que también sirve a la autora para poner de manifiesto, una vez más, que no siempre la imagen tiene preeminencia sobre el texto escrito, puesto que hay ocasiones en las que “el humor es vehiculizado por el texto y la imagen tiene un papel secundario” (p. 64).

Finalmente, la autora, antes de ofrecer los “Ejercicios” (pp. 73-76) y “Soluciones” (pp. 77-80) propios de esta colección, lleva a cabo una “Reflexión final” (pp. 69-72) en la que hace un recorrido tanto por lo comentado como por los retos y líneas que plantea la investigación de la relación entre lengua e imagen (la importancia de la sociolingüística para entender las formas de entender esta relación, la posibilidad de personalizar los códigos visuales como muestra de “que la expresión del “yo” sigue siendo un factor importante en la creatividad contemporánea” (p. 72), etc.).

En definitiva, esta obra constituye un recurso que puede ser de utilidad para cualquier investigador que quiera bien iniciarse o bien aumentar su bagaje sobre el discurso digital como fenómeno comunicativo, en tanto que aborda una de las parcelas de este tipo de interacciones tan cotidiana como poco exploradas hasta el momento.

José García Pérez

Universidad de Córdoba

G. Rodríguez Salas, *Los hilos de la infamia*, Granada, Valparaíso Ediciones, 2024, 79 págs.

Cuatro años después de la publicación de *Anacronía* (poemario finalista del 27 Premio Andalucía de la Crítica), el escritor y profesor o el profesor y escritor de Literatura Inglesa en la Universidad de Granada, Gerardo Rodríguez Salas, edita un nuevo libro de poesía, *Los hilos de la infamia*. Como refiere la poeta Ángeles Mora en la contracubierta de la obra, estos nuevos poemas sorprenden tanto por la rotundidad del mensaje como por el manejo de las formas poéticas. De los asuntos tratados advierte el título del poemario, que se puede interpretar como un *continuum* que comunica el pasado con el presente: la infamia en sus muchas ramificaciones o hilos. Rodríguez Salas la liga, sobre todo, a cuestiones de identidad y de género, en las que las voces de las parcas tienen un destacado protagonismo desde el inicio:

I

¿Y qué si abril nos ha nacido roto?
 ¿Acaso hubo esperanza alguna vez
 para nosotras que alumbramos hilos
 succulentos, segundos azarosos
 que torpes tintinean, sin sosiego,
 en sonoras patenas del destino?
 [...]
 Si tenéis la verdad, guardadla bien:
 nosotras zurciremos los abriles. (pág. 15)

Las voces de las parcas y de otras mujeres cuestionan en el poemario las ancestrales disputas entre ellas. De los celos y desavenencias de la mitología clásica se pasa en la actualidad a la idea de la empatía, solidaridad y apoyo mutuo, al reconocimiento de dificultades y problemas compartidos. Como explica nuevamente Mora en el texto de contracubierta de *Los hilos de la infamia*, Gerardo Rodríguez Salas deshace y desenmascara «el mito de Aracne y Atenea para llevarnos desde la tradicional y naturalizada rivalidad entre mujeres a la amistad, a la sororidad cómplice». Un ejemplo de ello puede leerse en los versos siguientes, donde las preguntas retóricas pautan ese tipo de reflexión y llaman la atención sobre los roles femeninos:

¿Quién es la araña? ¿Quién la diosa? ¿Quién
 me convirtió en espuria descendencia
 por no erigir una ciudad, ni clavar
 las rodillas, ni enaltecer sus nombres?
 Aprendí de otras madres —Neith, Inanna—
 el magno don de dar luz sin ellos,
 de bordar mis purpúreos motivos
 que codician tus hijos de oro, diosa (pág. 21)

Otra gran característica de los versos de *Los hilos de la infamia* son sus resabios clásicos y contemporáneos. Los poemas gozan de la grandeza y atemporalidad de las obras canónicas, y de la intimidad épica y cotidiana de la poesía más actual. Gerardo Rodríguez Salas trata de contar así nuestro tiempo y de descubrir o de proponer, mediante una virtuosa estructura conjunta —un tanto barroca si acaso—, una forma de *recontarlo* composición a composición. Recurre para ello a una suerte de prólogo y epílogo con siete poemas por parte, y a un eje central tripartito: «capulina», «nephila» y «viuda negra». Este eje central *hila, teje* y hace girar el poemario como una turbina en torno a unos mismos asuntos, pero aportando matices insospechados poema a poema:

X

Hoy narra el tapiz de la diosa
augustas verdades con hebras de lumbre,
Trenzados azares de herido clangor.
[...]
Hoy clama la estirpe guerrera,
adánico sueño de *bobbies* en *wellies*,
de Ziggy Stardust en su roja cabina,
de *double deckers* y vulgares turistas,
que son los Carontes de nuestra ciudad.

Mind the gap.

El hueco. (pág. 45)

En versos como los anteriores, Gerardo Rodríguez Salas incardina muchas cuestiones conceptuales, referenciales y formales de los poemas de *Los hilos de la infamia* con la de su formación erudita de profesor de literatura inglesa; esto dota al lenguaje de una novedosa armonía cuando el léxico español e inglés se combinan y ajustan melódica y rítmicamente o de una tensión y furia iconoclasta cuando se buscan los desacordes entre las palabras de los dos idiomas. La mezcla de términos insinúa o sugiere, además, la realidad de un mundo fragmentado, poroso y en continuo cambio:

2

is coming!
los ojos vacuos
la soga al cuello
la venda *made in China*
is coming! is coming!!
[...] (pág. 16)

Mención aparte merece la experimentación con metros y estrofas de la tradición romance y el poema dedicado al continente europeo, donde la dimensión colectiva e intemporal de sus territorios se liga a un presente asolado por la violencia, la explotación o las diferencias de clase y de género:

I

Europa, tus trebejos parten hacia la noche
danzando entre cenizas, retando la guadaña.
Quizá eres el delirio de niñas que cruzaron
espejos o quizá fuiste peón y reina
con los pies atestados de plomo y de negrura.
¿Quién te tornó en tablero? ¿Quién robó tus colores?
¿Quién hizo un continente de tu carne ultrajada? [...] (pág. 27)

En definitiva, los poemas de *Los hilos de la infamia* redundan, en su conjunto, en las virtudes del primer poemario de Gerardo Rodríguez Salas, *Anacronía*, y apuntan nuevas facetas de su talento como poeta. Cualquier lector podrá degustarlas por tratarse de un panorámico poemario coral que, con independencia de su densidad e intertextualidad, invita a reflexionar sobre si queremos una sociedad canalla y embrutecida o una humanidad empática y solidaria entre la que prime la igualdad de género, el respeto y la sororidad.

Como en el caso de su primer poemario, *Anacronía*, conviene no olvidar la imagen de cubierta, *Arachne*, de Brandon David Henrie, que ratifica la sutilidad de Gerardo Rodríguez Salas a la hora de cuidar todos los aspectos de su obra.

Jacobo Llamas Martínez

Universidad de León

A. Santamaría, *Libres*, Barcelona, Comba, 2023, 128 pp.

Ana Santamaría (Burgos, 1970) ofrece con *Libres* su primer libro. Hasta la fecha, la autora ha realizado publicaciones en revistas, blogs, etc. También ha participado en antologías como *De la solastalgia* (Comba, 2021), donde puede leerse un relato suyo que consta en *Libres*: “Se llamaba Hansel”. En 2018 fue galardonada con el Premio Cosecha Eñe por “Extorsión”, una narración incluida en la obra aquí abordada. Según ha comentado en ocasiones Santamaría –por ejemplo, puede consultarse Marroquín (2023)–, su relación con la creación literaria se ha extendido ampliamente en el tiempo, y esto se refleja en una publicación, *Libres*, que no surge de una manera precipitada, sino como un resultado reflexionado e interesante de su dedicación a la escritura. Respecto a su trayectoria, puede añadirse que se licenció en Derecho y se graduó en Estudios Hispánicos.

Libres se configura como una colección de doce relatos breves, en su mayoría inéditos: “Libres”, “Fetiché”, “Miluji tě”, “Días aplazados”, “Delirio de perfil”, “Se llamaba Hansel”, “Juegos de sirena”, “Extorsión”, “Sed de cielo”, “Otra cultura”, “Misterios gozosos” y “La ley de Nora”. El hecho de que estos se hayan compuesto en momentos distintos y de que alguno se haya publicado previamente a la aparición del libro no impide apreciar en ellos elocuentes afinidades, que conviven con una significativa variedad. El adjetivo con que se titula la obra permite pensar en un elemento nuclear de esta, como es la búsqueda o el anhelo de libertad, enfocando el concepto en torno a la complejidad de este y no a modo de una realidad vigente o lograda. De hecho, *Libres* revela frecuentemente cierta pugna o contradicción entre los ideales de los personajes y las situaciones en las que participan, lo cual genera controversias en ellos. Así, no extraña lo que se ve en la cubierta del libro: una muñeca encerrada en una jaula. Esta imagen está cargada de densidad en cuanto a su significado, en particular cuando se asocia con el contenido de *Libres*.

En la obra se suceden las circunstancias que dificultan desenvolverse libremente a una serie de personajes que encuentran en el vínculo con los demás, con su entorno, etc., una fuente de problemas para sus aspiraciones, su tranquilidad, su realización, etc. Por ejemplo, en “Extorsión” Rocío tras unas vacaciones recibe continuas llamadas en las que se le pregunta por un extraño individuo, hasta el extremo de que la situación perjudica gravemente la psicología del personaje. Está presente de un modo importante en esta historia la tecnología, algo que se observa en otras de *Libres* (con WhatsApp, Facebook, Internet, el correo electrónico, etc.), lo cual sirve de enlace entre el libro y la actualidad. Por otro lado, en “Extorsión” se aplica una estrategia narrativa que consiste en una articulación prospectiva del relato, por medio de uso continuado y coherente de verbos en tiempo futuro, con ejemplos como el que sigue: “Dejará las maletas en el salón, irá a la cocina y sacará un refresco de limón de la nevera” (Santamaría, 2023: 77). O este otro:

A veces verá el número maldito reflejado en la pantalla del teléfono, lo verá como llamada perdida, como llamada recibida, como último número marcado, empezará a creer que alguien responde o marca o atiende el teléfono, alguien que no es ella. (Santamaría, 2023: 83)

Esta mirada prospectiva del narrador no se aplica en otros relatos, consiguiéndose una variedad por esta vía. Los detalles de los doce relatos se encuentran ajustados en cada uno a sus necesidades individuales, lo cual denota una atención a la hora de afrontar y conectar lo que se cuenta y cómo se cuenta, sin por ello negar que existan afinidades entre las composiciones que integran *Libres*. A su vez, la diversidad de los contenidos de las narraciones se une a la pluralidad de estas en el plano formal. Así, por ejemplo, “Otra cultura” se sustenta en un funcionamiento de base epistolar, con Blas mostrando unos hechos particulares que ha experimentado a Matías. El primero espera la respuesta de su destinatario a tenor de la información que le aporta:

Mi querido Matías:

Te extrañaré que te escriba. No sé ni cómo empezar. Te pondré en antecedentes. Después de hablar contigo por teléfono la última vez se me llenó la cabeza de Finlandia, me pareció que estaba haciendo el primo viviendo en este país que cada día entiendo menos. (Santamaría, 2023: 93)

La intervención de Blas está caracterizada de acuerdo con la situación comunicativa que se plantea, en lo que influye el receptor del mensaje. De este modo, en las líneas aducidas se utiliza alguna fórmula coloquial. Se trata de un ejemplo del interés que se percibe en *Libres* por perfilar la expresión, lo que implica manejar una heterogeneidad de registros. Al respecto, también puede indicarse el tono más serio de ciertas narraciones frente al más divertido de otras, apareciendo dosis de humor e ironía en no pocos momentos a lo largo de la obra.

Con la presentación de Santamaría en calidad de narradora mediante su primer libro, el lector se sumerge en un resultado que se aleja de una monotonía y que sugiere una imagen de la escritora como constante exploradora de posibilidades expresivas. Así se observa desde la narración homónima de la colección completa: “*Libres*”. Es el relato que abre la obra y en él se encierran claves fundamentales del conjunto que esta constituye: por ejemplo, la relevancia de la noción de libertad; el papel destacado de los personajes femeninos —en esta historia, Emilia—; o el desencadenamiento de acontecimientos sorprendentes o novedosos situados en un ambiente que, en principio, podría caracterizarse como cotidiano. Santamaría incluye con solvencia en su prosa acciones inesperadas que aportan relieves singulares a los contenidos que se narran, frecuentemente vinculados con personajes femeninos. En relación con los anteriores elementos, también resulta ilustrativo detenerse en un relato como “*Miluji tě*”, donde ocurre un suceso particular con un extraño individuo.

Cabe agregar la atención de Santamaría hacia los lectores, lo que ya se refleja en la elocuente dedicatoria inicial: “*A ti que me lees*” (2023: 7). El manejo de la ironía, de claves líricas, etc., requiere de la colaboración del receptor para que puedan captarse ciertos matices, aunque los relatos admiten diversos acercamientos. Asimismo, puede mencionarse el uso a modo de paratextos, junto a los títulos de determinadas historias, de citas provenientes de autores como José Hierro, Kafka, etc., las cuales se prestarían a conexiones específicas con la narración correspondiente y con *Libres* en general. Podría profundizarse en una amplia gama de matices de la obra.

No huelga resaltar la labor de la editorial Comba, que ha hecho posible que este libro se haya publicado y que, por ende, apuesta por un resultado no reiterativo, no pasivo en relación con las influencias recibidas, etc. De esta manera, se pone al alcance del lector una propuesta literaria personal, que emerge de un proceso creador que se entrevé intenso a zaga de las soluciones más adecuadas. Por su parte, asimismo, se advierte la reflexión acerca de *Libres* como conjunto, lo que afecta, amén de a otras cuestiones, al orden de los relatos. No parece casual que, precisamente, se coloque en el primer lugar el que es homónimo de la obra.

En la contracubierta del libro se recogen comentarios positivos sobre *Libres* y las habilidades de Santamaría como creadora literaria, procedentes de varios escritores. Estas apreciaciones no extrañan, prestándose la obra a valoraciones semejantes de diversa clase. Estamos ante una publicación que revela unas destrezas nada desdeñables en la gestión de las narraciones que la componen. Convendrá prestar atención a los siguientes pasos de la autora.

Pedro Mármol Ávila

Universidad Camilo José Cela

BIBLIOGRAFÍA

- Marroquín, A. (2023): “La madurez narrativa de un sorprendente debut literario”, *El Correo de Burgos*, 19 de abril, <https://www.elcorreodeburgos.com/cultura/230419/184070/madurez-narrativa-sorprendente-debut-literario.html> (consultado en agosto de 2024).
- Santamaría, A. (2023): *Libres*, Barcelona, Comba.

[Notas]

IN MEMORIAM

ADELINO ÁLVAREZ RODRÍGUEZ (1943-2023)

ANTONIO ASTORGANO ABAJO

Real Academia de Extremadura



Lino el día que presentó *Notas culturales sobre Peñalba y su entorno* (agosto de 2018)

El 31 de mayo de 2023 falleció en Madrid Adelino Álvarez a consecuencia de una infección hospitalaria, después de una vulgar operación de una hernia inguinal. Había nacido en Peñalba de Santiago, pedanía de Ponferrada¹, el 30 de mayo de 1943. Era el benjamín y único varón de cinco hermanos, hijo de Isaac y María Luisa, en el seno de una familia bastante levítica, puesto que una fue monja cisterciense, otra clarisa y Adelino franciscano conventual. Realizados los estudios primarios en la escuela mixta de Peñalba de Santiago, a los once años ingresó en el colegio de los franciscanos de Fuente del Maestre (Badajoz) para estudiar cinco cursos de Humanidades. Realizó el postulante y el noviciado en el convento o santuario de Nuestra Señora de Loreto en las cercanías de Espartinas (Sevilla). Cursó los tres años de Filosofía y los cuatro de Teología en el Real Monasterio de Guadalupe (Cáceres). Ejerció el sacerdocio unos cuatro años (1967-1970), periodo en que su vocación entró en crisis, ejerciendo durante

1 Peñalba de Santiago está en la comarca del Bierzo (León), que en 2021 tenía censados 15 habitantes. Se trata de una aldea compacta en la que sus casas se ubican en torno a la iglesia de Santiago de Peñalba, una joya del arte mozárabe conservada desde el siglo X, declarada Monumento Histórico-Artístico Nacional en 1931. Esta zona montañosa, llena de monasterios e iglesias eremíticas desde el siglo VIII, mereció el sobrenombre de “Tebaida leonesa”.

algunos veranos en Alemania el apostolado entre emigrantes españoles, que aprovechó para dominar el alemán. La secularización fue un proceso lento y muy meditado, que incomodó más a los padres de Lino que a sus hermanas religiosas, según me confiesa sor María Fátima, clarisa en Zafra (Badajoz). Aunque no llegó a casarse, se entregó en cuerpo y alma a la educación de su única hija, Lidia, médico-anestésista en Madrid.

Conocí a Adelino (mi entrañable Lino) en el otoño de 1971, cuando ambos empezábamos la especialidad de Filología Románica en la Universidad Complutense y él estaba secularizándose, pero conservando siempre su fe y espíritu franciscano, como manifestaba en la constante lectura de la Biblia en hebreo, y en la cuidada traducción y edición crítica “breve y entendible” del *Tratado del amor de Dios* (Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 2013), calificada por Lino como “la obra más bonita” de san Juan de Ávila.

Durante los tres últimos años (1971-1974) del régimen franquista, aprendimos las lenguas y literatura románicas que los frecuentes cierres de facultad y las carreras de los alborotadores “antifascistas” nos permitían. Éramos grupos poco numerosos y el profesorado de pelaje variado, pero muy famosos en el gremio. En Literatura: Francisco Induráin, Joaquín de Entrambasaguas, José Simón Díaz, Leonardo Romero Tobar, Jorge Urrutia (poeta y profesor de literatura catalana)... En Lengua: Rafael Lapesa, Armando Zamora Vicente, Manuel Alvar López, Ruy Belo (1933-1978, profesor de portugués y gran poeta que fallecerá pronto alcoholizado), Sebastián Mariner *Bigorra* (magnífico y exigente catedrático de latín vulgar, catalán con fama de franquista, y tan trabajador que cuando estaba cerrada la facultad por orden gubernativa, él continuaba dictando su clase sin alumnos)... Todos fueron nuestros maestros que conformaron nuestro pensamiento filológico y literario, y de cuyo recuerdo Lino y yo disfrutábamos con frecuencia en nuestras largas conversaciones.

Concluida la licenciatura en 1974, el que suscribe estas líneas oposita a una cátedra de Lengua y Literatura de Enseñanza Media, con destino desde 1979 en la ciudad de Zaragoza, mientras que Lino encaminó su currículum académico hacia el doctorado y la docencia universitaria, sin un catedrático que lo “apadrinase” decididamente. Fueron casi diez años hasta que en 1983, a los cuarenta de su edad, defendió la tesis doctoral, en los que sobrevivió económicamente, principalmente por su dominio de varios idiomas, conseguido autodidácticamente varios de ellos, traduciendo varios manuales y dando algunas clases, desde 1977, en la Escuela de Ingenieros Técnicos Agrícolas de Ciudad Real.

Empezó traduciendo el libro colectivo *Lingüística y sociedad* de Dwight Bolinger; P. Eisenberg; H. Emonds y otros (Madrid: Siglo XXI de España, 1976), con introducción y notas de Ángel Manteca Alonso-Cortés, nieto del poeta e historiador de la Literatura Narciso Alonso Cortés, condiscípulo nuestro y entonces declarado admirador de Noam Chomsky. Lino siempre tuvo buena relación con algunos de los fundadores de Editorial Gredos, de origen berciano, como Valentín García Yebra y el minucioso y sabio corrector de pruebas Segundo Álvarez, por lo que le encargaron la traducción de la *Filosofía del lenguaje*, de Franz von Kutschera (Gredos,

1979). Mientras esperaba la defensa de la tesis publicó *Ortografía española: práctica y fundamento* (Madrid: Coloquio, 1983).

Sabemos que una tesis doctoral marca el devenir de la trayectoria profesional de un docente universitario. Es importante acertar en el tema y en el director, y sobre todo, encajar en el grupo formado en torno al “padrino”. A Lino, que nunca dejó el espíritu franciscano, no le importaba ser humilde con los humildes, pero no toleraba la arbitrariedad y la injusticia, ni el vasallaje, lo que le llevó a ciertos enfrentamientos, no buscados, con personas, generalmente situadas en un nivel académico superior. Por esta razón permaneció en una “universidad menor” toda su vida, viajando diariamente entre Madrid y Ciudad Real, cuando pudo haber pedido el traslado a alguna de las múltiples universidades de la capital.

Manuel Alvar López, catedrático de Lengua Española de la Universidad Complutense desde 1971, procedente de la Autónoma de Madrid, gozaba de enorme prestigio entre los filólogos y en 1974 (el año que concluimos la licenciatura) lo acababan de elegir miembro de la Real Academia Española. Lino contactó con Manuel Alvar, quien lo encaminó hacia la obra de gran Maestre Fernández de Heredia, y acotaron el tema (*Vidas de hombres ilustres*” (N^{os}. 70-72 de la Bibl. Nac. de París): estudio y edición). Alvar dirigió la mayor parte del tiempo la tesis hasta que surgieron las discrepancias, por cuestiones más burocráticas que académicas, y terminó dirigiéndola Armando Zamora Vicente². La tesis tiene dos partes: estudio (tomo I) y edición (tomo II vols. 1-3). Para la edición se utilizaron los mss. 70-72 de los fondos españoles de la Bibl. Nac. de París, los códices 7-10 de la Bibl. Mediceo-Laurenziana y los mss. 10.133, 2.211, 12.367, 10.160 y 10.134 bis de la Bibl. Nac. de Madrid. En el estudio se describen y colacionan los mss. de la traducción; se consideran los posibles modelos griegos utilizados; se estudia la lengua de la traducción, y finalmente se analizan los problemas de autor, tiempo y lugar de la traducción. En total son 1637 pp., en las que se concluye que la traducción aragonesa es fruto del filohelenismo de Juan Fernández de Heredia, un rasgo del espíritu de la época, que se vio propiciado en Heredia por tres factores personales: el ser aragonés (Aragón tenía los ducados de Atenas y Neopatria), el residir en Aviñón (el gran centro de contacto entre el oriente y occidente cristianos) y el viajar y permanecer en territorio griego (singularmente en Rodas) como Gran Maestre de la Orden de San Juan. De un proyecto inicial de traducir cuarenta y ocho Vidas - número ya de suyo problemático - no se llega a traducir más que treinta y nueve. Falta todas las no paralelas (Galba, Otón, Arato y Artajerjes), y de las paralelas: Licurgo-Numa Pompilio; Agis y Cleómenes-Tiberio y Cayo Graco; y Aristides-Catón. El complicado proceso de traducción tuvo tres etapas: 1^a) traducción del griego clásico al bizantino vulgar, 2^a) traducción del bizantino vulgar a romance italianizante, y 3^a) paso del romance italianizante a aragonés fuertemente castellanizado y catalanizado.

2 Si no recuerdo mal, Alvar creía imprescindible consultar un manuscrito herediano de la Biblioteca Nacional de París, que a su vez iba a ser estudiado por una doctoranda, apadrinada por un catedrático parisino, amigo de Alvar. Lo cierto es que no había manera de conseguir una copia del dichoso manuscrito. Esto estaba retrasando la lectura de la tesis. Para romper la situación, Lino contactó con Zamora Vicente, el otro referente de la filología románica en la Universidad Complutense, quien se comprometió a conseguir la copia a través de su discípulo Pedro Peira.

Finalmente, la tesis, apadrinada por Zamora Vicente, fue defendida en 1983 en la Facultad de Filología de la Universidad Complutense, especialidad de Filología Románica, obteniendo el premio extraordinario. Pero no fue el final, sino la continuación de la pasión filológica de Lino, que ha completado con una larga dedicación personal a la filología clásica y semítica, llegando a dominar una docena de idiomas y traduciendo, sobre todo del alemán.

Fue catedrático de Lengua Española en la Universidad de Castilla-La Mancha en Ciudad Real, institución académica en la que se jubiló en 2013, después de haber estado vinculado durante 37 cursos, primero como profesor de la antigua Escuela de Ingenieros Técnicos Agrícolas, después del Colegio Universitario y, posteriormente, de la Facultad de Letras. Gozaba enseñando, en cuya práctica pedagógica buscaba que sus alumnos tuviesen una “buena preparación, fuesen buenas personas y se relacionasen mucho”.

Lino no salió excesivamente contento de esta experiencia doctoral, razón por la que sólo codirigió una tesis, “Estudio, edición y traducción de la *Bibliotheca Hispanica* de Richard Perceval” (Universidad de Castilla-La Mancha, 2014), de David Carrascosa Cañego, tesis codirigida por Javier Enrique Díaz Vera y Adelino, donde era imprescindible aunar conocimientos de la historia filológica inglesa y castellana. Perceval publicó su obra en 1591, siendo la primera de la historia de la enseñanza del español en Inglaterra, que consta de una gramática y de un diccionario. Era muy importante para la tradición gramatical y lexicográfica hispano-inglesa, pero presenta las dificultades que entrañaba la comprensión de la lengua inglesa de finales del siglo XVI debido, sobre todo, a su gran variación ortográfica, a la ausencia de una puntuación adecuada y a su compleja sintaxis. Es una joya filológica, no solo de gran valor lingüístico, sino también histórico y didáctico. Posteriormente Adelino Álvarez y David Carrascosa amplían el conocimiento fonético de esta obra en “La fonética del español en la *Bibliotheca Hispanica* de Richard Perceval” (*Revista de filología española*, Tomo 99, Fasc. 1, 2019, págs. 9-25), donde se presenta un estudio global de las aportaciones de Richard Perceval a la fonética del español clásico.

Después del desencuentro con Manuel Alvar López, difícilmente podía Lino integrarse en el grupo de filólogos aragoneses, por lo que tardó unos veinticinco años en ver publicada su tesis resumida, *Vidas semblantes: versión aragonesa de las “Vidas paralelas”, patrocinada por Juan Fernández de Heredia* (Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, 2009). Sin embargo hubo un progresivo acercamiento entre Lino y los filólogos aragoneses, propiciado, sobre todo, por el buen talante de José M^a Enguita Utrilla.

Era inevitable, porque profesionalmente, el grueso de los afanes investigadores de Lino quedaba orientado preferentemente al estudio y edición de la obra del Gran Maestro aragonés Juan Fernández de Heredia (c. 1310-1396), que fructificará en una quincena de títulos entre artículos y ediciones de sus libros en las Prensas de la Universidad de Zaragoza. Entre 1986 y 1996 publicó varios estudios de tema herediano, y entre 1996 y 1999 dirigió en la Universidad de Castilla-La Mancha varios proyectos de edición y estudio de las traducciones heredianas.

A los pocos meses de defender la tesis, Lino me encargó que se sondease la posibilidad de publicarla en Zaragoza. Me entrevisté con Ángel Canellas, director de la Institución Fernando el Católico, a finales de 1983, infructuosamente, alegando falta de fondos. Me pareció un anciano de mente despierta y perspicaz sobre la inevitable decadencia de las Humanidades en las enseñanzas media y universitaria, y me disertó sobre el mito del Ave Fénix en diferentes civilizaciones.

Este proceso de progresivo acercamiento entre Lino y los filólogos aragoneses se constata con la enumeración cronológica de sus publicaciones heredianas: “Plutarco romanceado en el siglo XIV (Suerte e importancia de la traducción Aragonesa)” (*Cuadernos de filología: Colegio Universitario de Ciudad Real*, N.º. 3, 1984, págs. 143-158); “Juan Fernández de Heredia y las traducciones del griego medieval al aragonés” (*Erytheia: Revista de estudios bizantinos y neogriegos*, N.º. 6, 1, 1985, págs. 25-41); “Los helenismos en las traducciones aragonesas de Juan Fernández de Heredia” (*Cuadernos de filología: Colegio Universitario de Ciudad Real*, N.º. 5, 1985, págs. 99-110); “Los helenismos en las traducciones aragonesas de Juan Fernández de Heredia” (*Erytheia: Revista de estudios bizantinos y neogriegos*, N.º. 7, 1, 1986, págs. 113-131); “Los italianismos en las traducciones medievales - del griego al aragonés - de J. Fernández de Heredia” (en *Actes du XVIIIe Congrès International de Linguistique et de Philologie Romanes: Université de Treves (Trier)*, 1986. Dieter Kremer (ed. lit.), Vol. 4, 1989 (Section VI. Lexicologie et lexicographie. Section VII. Onomastique), Tubinga: Max Niemeyer Verlag, 1988-1992, págs. 371-377); “Rarezas gráficas en las traducciones heredianas de obras griegas” (*Archivo de filología aragonesa*, Vol. 50, 1994, págs. 9-20); “Los extranjerismos en las traducciones heredianas del griego al aragonés” (en *Juan Fernández de Heredia y su época: IV Curso sobre lengua y literatura en Aragón*, coord. por Aurora Egido, José María Enguita Utrilla, Zaragoza: Diputación Provincial de Zaragoza, Institución “Fernando el Católico”, 1997, págs. 199-216); “El Tucídides aragonés: las formas de segunda persona del plural en el presente y futuro imperfecto de indicativo y en el presente de subjuntivo” (*Archivo de filología aragonesa*, Vol. 59-60, 2, 2002-2004, págs. 1031-1042); “Los textos heredianos: dificultades y criterios para su edición” (*Archivo de filología aragonesa*, Vol. 61-62, 2005-2006, págs. 11-36); “Las formas reducidas de segunda persona de plural en los manuscritos heredianos del siglo XV” (en *De moneda nunca usada: Estudios dedicados a José M^a Enguita Utrilla*, coord. por Rosa María Castañer Martín, Vicente Lagüéns Gracia, Zaragoza: Instituto Fernando El Católico, CSIC, 2010, págs. 49-63).

Observamos que Lino empezó publicando sus estudios heredianos en los humildes y efímeros (solo cinco números entre 1983 y 1985) *Cuadernos de filología: Colegio Universitario de Ciudad Real*, y que a partir de 1994 solo lo hizo en Zaragoza, principalmente en *Archivos de filología aragonesa*, signo evidente de que ya estaba integrado en el grupo de los lingüistas zaragozanos.

Lógicamente se le abrieron de par en par las puertas de las Prensas Universitarias de Zaragoza, en las cuales Lino podrá publicar los cuatro libros de su obra herediana, según la siguiente cronología: Zonaras, Juan: *Libro de los emperadores (versión aragonesa del Compendio de historia universal, patrocinada por Juan Fernández de Heredia)*, editado por Adelino Álvarez y Francisco Martín García, con prólogo de Ángeles Romero

Cambrón (Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2006); Tucídides: *Discursos de la guerra del Peloponeso: versión aragonesa de la Historia de la guerra del Peloponeso, patrocinada por Juan Fernández de Heredia* (Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 2007); Plutarco: *Vidas semblantes: versión aragonesa de las "Vidas paralelas", patrocinada por Juan Fernández de Heredia* (Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, Instituto de Estudios Altoaragoneses 2009); Eutropio, Paulo Diácono: *Compendio de historia romana y longobarda: versión aragonesa patrocinada por Juan Fernández Heredia.*", coeditado por Marcos Jesús Herráiz Pareja y Adelino Álvarez (Zaragoza: Prensas de la Universidad de Zaragoza, Instituto de Estudios Altoaragoneses 2018).

Las investigaciones de pura filología de Lino abarcaron otras cuestiones fuera de las heredianas citadas. Ahora solo podemos enumerar algunas, en las que, como siempre, Lino gustaba de la precisión, sin extenderse en follaje irrelevante: "Ser mas participio en el poema de Fernán González" (*Cuadernos de filología: Colegio Universitario de Ciudad Real*, N.º. 2, 1983, págs. 63-78); "¿Irregularidades en la apócope «normal» de la /e/? Intento de explicación" (en *Actas del III Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española: Salamanca, 22-27 de noviembre de 1993*, coord. por [Alegría Alonso González](#), Vol. 1. Madrid: Arco Libros, 1996, págs. 33-42); "Sobre el origen del futuro de subjuntivo español: la vuelta a Friedrich Diez" (en *Actas del IV Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española: La Rioja, 1-5 de abril de 1997*, coord. por Claudio García Turza, Fabián González Bachiller, José Javier Mangado Martínez, Vol. 1. Logroño: Universidad de La Rioja, 1998, págs. 339-350); "La acentuación en español: hacia una norma inmanente" (en *En el fluir del tiempo: estudios en homenaje a M.ª Esther Martínez López*, coord. por Carlos Julián Martínez Soria, Pedro César Cerrillo Torremocha, Lucía Mora González. Ciudad Real: Universidad de Castilla-La Mancha, 1998, págs. 47-56); "La lengua española en Castilla-La Mancha" (en *Enciclopedia de Castilla-La Mancha*, coord. por Ramón Tamames Gómez, Raúl Heras, Vol. 8, (Cultura, coord. por Manuel Espadas Burgos, Isidro Sánchez Sánchez). Madrid: Ediciones Corporativas (Edicsa 92), 1999, págs. 27-35); "Español antiguo frente a castellano antiguo: Reflexiones dialectológicas" (*Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, N.º. 2, 2000); *El futuro de subjuntivo: del latín al romance*. Anejo XL de la revista *Analecta Malacitana*, Málaga, 2001, 103 pp.; "¿Es el Ms. 10.190 de la Biblioteca Nacional un codex descriptus?" (en *Pulchre, bene, recte: homenaje al prof. Fernando González Ollé*, coord. por Carmen Saralegui Platero, Manuel Casado Velarde. Pamplona: EUNSA. Ediciones Universidad de Navarra, 2002, págs. 89-99); "Fijación textual e interpretación en la Alejandría tolemaica" (en *Bibliotheca Alexandrina: homenaje a la memoria, apuesta por el futuro*. Madrid: Biblioteca Nacional, 2003, págs. 77-80); "Alfonso X y la lengua: ¿creador o impulsor?" (en *Charisterion, Francisco Martín García oblatum*, coord. por Santiago Talavera Cuesta, Ignacio Javier García Pinilla. Ciudad Real: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2004, págs. 413-426); "Los resultados hispanos del grupo latino "sc" ante vocal palatal" (*Revue de linguistique romane*, N.º 279-280, 2006, págs. 351-376).

Fuera de este ámbito profesional de excelente filólogo, Lino fue un apasionado berciano, apoyando a la Asociación de Vecinos Valle del Silencio de Peñalba de

Santiago, dentro del marco de las fiestas anuales del patrón Santiago, en la organización de la “Fiesta Mozárabe” y la celebración de una cena mozárabe. Ha publicado una docena de títulos, en artículos, generalmente cortos, pero bien documentados en los que se entremezclan la filología, la antropología y la historia, como “-era frente a -eiro en el Alto Valdueza: intento de explicación”, en *Actas del I Congreso Internacional de Historia de la Lengua Española* (1988); “Aquiana, Aguiana o Guiana”, en *Bierzo* (1990); el estudio y edición de “El epitafio del abad Esteban de Santiago Peñalba”, en *Analecta Malacitana* (2008); “La Aguiana y las Furnias, dos topónimos montesinos”, en *San Pedro de Montes (919-2019): MC Aniversario del monasterio de San Pedro de Montes, Congreso Internacional* (2020). Últimamente publicaba anualmente un artículo en la seria y cuidada revista astorgana, *Argutorio: revista de la Asociación Cultural “Monte Irago*, como “Santochín: etimología” (2021), “Palombos, palomas y palomos en Peñalba” (2022) o “Urcivieya” (2023); son una colección de “Notas filológicas”, que terminarían siendo libro.

Entre la producción berciana literaria de Adelino sobresalen tres libros. Editó *Montes y Peñalba: ensayo histórico-artístico* (2004), de Benjamín Martínez Fuertes, párroco de la localidad a principios de los años treinta del siglo XX. En 2018 Adelino alumbró sus dos publicaciones bercianas más relevantes, ambas en el Grupo Editorial Círculo Rojo: *El testamento de San Genadio: Obispo de Astorga y Eremita del Valle de Silencio*, uno de los personajes históricos que marcan el pasado del Valle del Silencio y de la llamada Tebaida Berciana, y *Notas culturales sobre Peñalba y su entorno*. Estas *Notas culturales* son un conjunto de pequeños artículos de temas diversos. El núcleo temático lo constituye Santiago de Peñalba; pero hay también abundantes referencias a San Pedro de Montes, a Compludo, a otros lugares del Bierzo y al Bierzo, en general. El libro tiene tres apartados, que son: Toponimia, Documentos y Otros temas. Aunque los artículos son relativamente breves, Lino pretende que tengan el máximo rigor. No duda en calificarlos de trabajos de investigación, aunque, en general, carecen del moderno aparato científico (bibliografía...), porque el autor, declarado admirador del fundador de la Academia griega, advierte que Platón no abrumba en sus rigurosos y maravillosos diálogos con bibliografía y otras formalidades. Finalmente, Adelino falleció sin poder cumplir su ardiente deseo de publicar una edición filológicamente rigurosa, pero modernizada, del manuscrito “Historia de San Pedro de Montes”, de Fray Joaquín de Herrezuelo, conservado en el Archivo Diocesano de Astorga³.

Pocos filólogos hemos conocido que han amado más la investigación lingüística y han tenido tantas aptitudes y tanta sabiduría interpretativa como él. Sin embargo, por su carácter riguroso y, tal vez excesivamente crítico, Adelino no llevó a cabo otros

3 San Pedro de Montes fue el primer monasterio del Valle del Oza, cercano a Peñalba de Santiago, fundado por San Fructuoso hacia el año 635. Joaquín Herrezuelo, monje benedictino de San Pedro de Montes y tres veces abad del monasterio (1797-1801, 1805-1814 y 1818-1820, año en que murió), concluyó la historia de dicho monasterio hacia 1818 (XXXI capítulos y 329 páginas manuscritas). Lino pudo leer, unos días antes de fallecer, la siguiente edición: *Historia de San Pedro de Montes. Fray Joaquín de Herrezuelo (Archivo Diocesano de Astorga)* Edición a cargo de Gregoria Caveró y María Encarnación Martín López. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad, Colección: Historias Monásticas, 2022, 359 pp.

proyectos más ambiciosos, como la redacción de una *Historia de la Lengua Española*, que superase los viejos manuales de Ramón Menéndez Pidal y Rafael Lapesa. Lino tenía las ideas claras sobre lo que debería ser un manual de Historia de la Lengua Española, como demostró en su reseña “Un nuevo manual de historia de la lengua española: Ralph Penny, *Gramática histórica del español*⁴” (*Analecta malacitana: Revista de la Sección de Filología de la Facultad de Filosofía y Letras*, Vol. 17, N° 2, 1994, págs. 405-430), minucioso y razonado análisis, que le costó una polémica con Ralph Penny. Después de señalar 37 deficiencias en la versión original inglesa, pasando a la edición española comprueba que hay numerosos pasajes infielmente traducidos, 25 omisiones indebidas, adiciones negativas, transposiciones improcedentes, arreglos defectuosos, anomalías bibliográficas, numerosas erratas y algunos descuidos idiomáticos. Lino concluye que

“Lo deseable sería acometer una nueva edición en la lengua original para eliminar, ya en ella, las deficiencias que presenta la actual. Los traductores de la nueva edición deberían ocuparse preferentemente de dos tareas: la primera, y esencial, sería extremar la fidelidad a los contenidos de la versión original; la segunda sería dotar a la obra de unas notas a pie de página donde se aclaren, y, en su caso, se discutan, los contenidos de la versión original. Todo lo demás (aumentar la lista de abreviaturas, dotar a la obra de sumario, añadir bibliografía...) son tareas secundarias y no estrictamente imprescindibles” (<http://www.anmal.uma.es/numero3/AdelinoAl.htm>).

En nuestras largas y frecuentes conversaciones, muchas veces criticamos la mediocre deriva académica de las Humanidades en España, y nos reímos de la pedantería de determinados ambientes universitarios. Eran tiempos de ilusión y esperanza. Ahora sólo me queda el consuelo de tener la fortuna de haber sido tu amigo. Descansa para siempre, responsable y caritativo Adelino.

4 PENNY, Ralph: *Gramática histórica del español* (ed. esp. de José Ignacio Pérez Pascual y trad. de José Ignacio Pérez Pascual y María Eugenia Pérez Pascual), Ariel (Col. Ariel Lingüística), Barcelona, 1993, XIV, 365 págs., 24 x 18 cm. (versión original: *A History of the Spanish Language*, Cambridge University Press, 1991, XVI, 319 págs., 22'5 x 15 cm.).

EVALUADORES

ESTUDIOS HUMANÍSTICOS FILOLOGÍA 46 [2024]

- MARÍA LUISA CALERO VAQUERA (Universidad de Córdoba)
- CARMEN FERNÁNDEZ FLÓREZ (Grand Valley State University, EEUU)
- CARMEN PRIETO REINA (Universidade da Coruña)
- CHRISTINA HOLGADO SÁEZ (Universidad de Granada)
- JAVIER RUANO GARCÍA (Universidad de Salamanca)
- NURIA CALVO CORTÉS (Universidad Complutense de Madrid)
- SONIA JANNETH LIMAS SUÁREZ (Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia)
- MARÍA ANTONIA MEZQUITA FERNÁNDEZ (Universidad de Valladolid)
- M. PILAR SÁNCHEZ GARCÍA (Universidad de Salamanca)
- ALFREDO ÁLVAREZ ÁLVAREZ (Universidad de Alcalá de Henares)
- CHRISTELLE SCHREIBER (Universidad de Lorraine, Francia)
- SARA ESTÉVEZ AUBRY (Université Paris-Est Créteil, Francia)
- BENOÎT FIIHLOL (Universidad Católica "San Antonio" de Murcia)
- PATRICIA MARÍN CEPEDA (Universidad de Valladolid)
- JAVIER MUÑOZ DE MORALES GALIANA (Universidad de Gante, Bélgica)
- IGNACIO BALLESTER PARDO (Universidad de Alicante)
- ALICIA SILVESTRE MIRALLES (Universidad de Zaragoza)
- JOSÉ MARÍA BALCELLS DOMÉNECH (Universidad de León)
- ADRIÁN J. SÁEZ (Università Ca' Foscari Venezia, Italia)
- MANUEL AVELINO IGLESIAS BANGO (Universidad de León)
- JOSÉ GARCÍA PÉREZ (Universidad de Córdoba)

