

AÑO XI. NÚMERO 10

ISSN 2444-1333

# VERBEIA

---

## VERBEIA

## VERBEIA

## VERBEIA

## VERBEIA

JOURNAL OF ENGLISH AND SPANISH  
STUDIES

REVISTA DE ESTUDIOS FILOLÓGICOS



FACULTAD DE EDUCACIÓN

## COMITÉ EDITORIAL. EDITORIAL BOARD

### Editoras

#### Editors

**Sonia Sánchez Martínez**

(Universidad Camilo José Cela)

**Isabel Morales Jareño**

(Universidad Camilo José Cela)

**Emilio Cañadas Rodríguez**

(Universidad Camilo José Cela)

### Editor adjunto. Sección Literatura

#### Co-editor. Literature

**Emilio Cañadas Rodríguez**

(Universidad Camilo José Cela)

### Editora adjunta. Sección Lingüística

#### Co-editor. Linguistics

**Ana Ibáñez**

(Universidad Nacional de Educación a Distancia)

### Editor adjunto. Sección Didáctica de la Lengua y la Literatura

#### Co-editor. Literature

**Silvia Molina Plaza**

(Universidad Politécnica de Madrid)

### Consejo Editorial

#### Editorial Board

**Sonia Betancort** (Universidad Camilo José Cela, España)

**Presentación Caballero** (Universidad Camilo José Cela, España)

**María Guadalupe Dorado Escribano** (Universidad Complutense de Madrid, España)

**Mara Fuertes-Gutiérrez** (Open University, Reino Unido)

**Beatriz González Moreno** (Universidad de Castilla-La Mancha, España)

**Ana M. Martín Castillejos** (Universidad Politécnica de Madrid, España)

**Álvaro Moraleda** (Universidad Camilo José Cela, España)

**M<sup>a</sup> Jesús Perea Villena** (Universidad Camilo José Cela, España)

**Susana Inés Pérez Alonso** (Universidad Camilo José Cela, España)

**Aimee Pozorski** (Central Connecticut State University, Estados Unidos)

**Margarita Rigal** (Universidad de Castilla-La Mancha, España)

**David Río** (Universidad del País Vasco, España)

**Gustavo Sánchez Canales** (Universidad Autónoma de Madrid, España)

**Tunde Szecsi** (Florida Gulf Coast University, Estados Unidos)

**Victoria del Valle** (Universidad Paderborn, Alemania)

**Lazlo Varga** (University of West Hungary, Hungary)

ISSN 2444-1333

Verbeia®

Journal of English and Spanish Studies

Revista de Estudios Filológicos

AÑO XI. NÚMERO 10

ABRIL 2025

### Rector de la UCJC

**Jaime Olmedo Ramos**

Lugar de edición: UNIVERSIDAD CAMILO JOSÉ CELA

Facultad de Educación y Salud

Urb. Villafranca del Castillo

Calle Castillo de Alarcón, 49

28692 Villanueva de la Cañada

Madrid

editoraverbeia@ucjc.edu

literaturaverbeia@ucjc.edu

linguisticaverbeia@ucjc.edu

didacticaverbeia@ucjc.edu

<https://journals.ucjc.edu/VREF/>

## COMITÉ CIENTÍFICO. SCIENTIFIC BOARD

Victoria Aarons (Trinity University, Texas, USA)  
Samira Allani (Universidad Politécnica de Madrid, España)  
Marian Amengual Pizarro (Universitat de les Illes Balears, España)  
Marcelino Arrosagaray Auzqui (Universidad de Pamplona)  
José Javier Ávila-Cabrera (UNED, España)  
Antonio Ballesteros (UNED, España)  
Elena Bárcena Madera (UNED, España)  
José Manuel Barrios Marcos (Universidad de Valladolid, España)  
Asunción Bernárdez Rodal (Universidad Complutense de Madrid, España)  
Camino Bueno Alastuey (Universidad Pública de Navarra, España)  
Cristina Calle Martínez (Universidad Complutense de Madrid, España)  
Blasina Cantizano Márquez (Universidad de Almería, España)  
Bernat Castany Prado (Universidad de Barcelona, España)  
M<sup>a</sup> Dolores Castrillo de Larreta-Azelain (UNED, España)  
Ignacio Ceballos Viro (UCJC, España)  
Vicente Cervera Salinas (Universidad de Murcia, España)  
Cheryl Chaffin (Cabrillo College, Aptos, California, Estados Unidos)  
Beatriz Chaves Yuste (Universidad Complutense de Madrid, España)  
Avelino Corral Esteban (Universidad Autónoma de Madrid, España)  
Isabel de la Cruz Cabanillas (Universidad de Alcalá de Henares, España)  
Verónica Cruz Vivancos (Universidad Politécnica de Madrid, España)  
Óscar Curieses (Universidad de Alcalá de Henares, España)  
Epicteto José Díaz Navarro (Universidad Complutense de Madrid, España)  
Jorge Diego Sánchez (Universidad de Salamanca, España)  
Antonio Díez Mediavilla (Universidad de Alicante, España)  
María Díez Yañez (Westfälische Wilhelms Universität Münster, Alemania)  
Marcos Eymar (Universidad de Orleans, España)  
José Francisco Fernández (Universidad de Almería, España)  
Antonio Fernández Insuela (Universidad de Oviedo, España)  
Patricia Fernández Martín (Universidad Autónoma de Madrid, España)  
Helen Freear-Papio (College of the Holy Cross, Massachusetts, USA)  
Soraya García Esteban (Universidad de Alcalá de Henares, España)  
Luis García Jambrina (Universidad de Salamanca, España)  
Jesús García Laborda (Universidad de Alcalá de Henares, España)  
Ana M<sup>a</sup> González Martín (Universidad Francisco de Vitoria, España)  
Rebeca González Otero (Universidad Autónoma de Madrid, España)  
Rosario González Pérez (Universidad Autónoma de Madrid, España)  
Pilar González Vera (Universidad de Zaragoza, España)  
Francisco Gutiérrez Carbajo (UNED, España)  
Regina Gutiérrez Pérez (Universidad Pablo Olavide, España)  
Carmen Herrero (Manchester Metropolitan University, Great Britain)  
José Ramón Ibáñez Ibáñez (Universidad de Almería, España)  
Antonio Jesús Infante Sánchez (University of York, Great Britain)  
Yolanda Jiménez Martínez (UCJC, España)  
Antonio Jiménez Muñoz (Universidad de Oviedo, España)  
María Jordano de la Torre (UNED, España)  
Eva Elena Llergo Ojalvo (Universidad Nebrija, España)  
Olga Luna Estévez (Universidad Alfonso X, España)  
Juan José Magaña Redondo (UNED, España)  
Carmen Maíz Arévalo (Universidad Complutense de Madrid, España)  
Ricardo Marín Ruiz (Universidad de Castilla-La Mancha, España)

Andrea Martínez Celis (Universidad Rey Juan Carlos, España)  
Salvador Montaner Villalba (Valencian International University)  
Alfredo Moro Martín (Universidad de Cantabria, España)  
María Pilar Nogués Bruno (Universidad de Zaragoza, España)  
Juan Antonio Núñez (Universidad Autónoma de Madrid, España)  
Jaime Olmedo Ramos (UCJC, España)  
Marta Ortiz Canseco (Universidad Internacional de La Rioja, España)  
Diana de Paco (Universidad de Murcia, España)  
Mariano de Paco (Universidad de Murcia, España)  
Antonio Pareja Lora (Universidad Complutense de Madrid, España)  
Azucena Penas (Universidad Autónoma de Madrid, España)  
Emilio Javier Peral Vega (Universidad Complutense de Madrid, España)  
José Antonio Pérez Bowie (Universidad de Salamanca, España)  
Lourdes Pomposo Yanez (Universidad Politécnica de Madrid, España)  
Timothy Read (UNED, España)  
Margarita Reiz (RESAD, España)  
Pilar Rodríguez Arancón (UNED, España)  
Gerardo Rodríguez-Salas (Universidad de Granada, España)  
Santiago Rodríguez-Stracham (Universidad de Valladolid, España)  
Raúl Ruiz Cecilia (Universidad de Granada, España)  
Silvia Sánchez Calderón (Universidad de Valladolid, España)  
Virtudes Serrano (Asociación de Autores de Teatro, España)  
Silvia Sánchez Calderón (Universidad de Valladolid)  
Ricardo J. Sola Buil (Universidad Alcalá de Henares, España)  
Adolfo Sotelo Vázquez (Universidad de Barcelona, España)  
Claudia Stoian (Politehnica University of Timisoara, Rumanía)  
Noa Talaván Zanón (UNED, España)  
Leona Toker (The Hebrew University of Jerusalem, Israel)  
Simone Trecca (Università degli Studi Roma Tre, Italia)  
Carmen Valero Garcés (Universidad de Alcalá de Henares, España)

## **NÚMERO 10. Palabras preliminares**

Queridos lectores, autores, miembros de los Comités Científico y Editorial:

Es un honor para nosotros anunciar la publicación del número 10 de nuestra revista. En el año 2015, *Verbeia* publica su Número 0 con aportaciones de los miembros del Comité Científico y Comité Editorial, y celebrar con orgullo los 25 años de andadura de la Universidad Camilo José Cela, cuyo apoyo nos ayuda a seguir creciendo. Es, por tanto, un número doblemente especial. En nuestro décimo aniversario, hemos reunido una selección de artículos que reflejan el compromiso y la pasión de nuestros autores por ofrecer contenido de alta calidad y relevancia. Cada contribución ha sido cuidadosamente seleccionada para proporcionarles una visión profunda y diversa sobre los temas más actuales y pertinentes de nuestro ámbito, que es el de las humanidades sin olvidarnos de su vinculación a la educación como muestran varias contribuciones.

Queremos expresar nuestro más sincero agradecimiento a todos los colaboradores que han hecho posible esta edición. Su dedicación y esfuerzo son fundamentales para mantener el nivel de excelencia que caracteriza a nuestra publicación. Asimismo, agradecemos a nuestros lectores por su continuo apoyo y entusiasmo, que nos motiva a seguir mejorando y evolucionando con cada número.

Esperamos que disfruten de la lectura de los artículos que aquí presentados, y les resulten inspiradores y enriquecedores. Su retroalimentación es invaluable para nosotros, y los invitamos a compartir sus opiniones y sugerencias para futuras ediciones.

**Isabel Morales, Editora de *Verbeia*.**

Dear readers, authors, members of the Scientific and Editorial Boards:

It is an honor for us to announce the publication of the 10th issue of our journal. In 2015, *Verbeia* publishes its Issue 0 with contributions from the members of the Scientific and Editorial Boards and proudly celebrates the 25 years of the Camilo José Cela University, whose support helps us to continue growing. It is, therefore, a doubly special issue. In our 10th anniversary, we have put together a selection of articles that reflect the commitment and passion of our authors to offer high quality and relevant content. Each contribution has been carefully selected to provide you with a deep and diverse view on the most current and relevant topics in our field, which is the humanities and its close relationship with education as several contributions show.

We would like to express our most sincere thanks to all the contributors who have made this edition possible. Their dedication and effort are fundamental to maintain the level of excellence that characterizes our publication. We also thank our readers for their continued support and enthusiasm, which motivates us to continue improving and evolving with each issue.

We hope you enjoy reading the articles presented here and find them inspiring and enriching. Your feedback is invaluable to us, and we invite you to share your opinions and suggestions for future editions.

**Isabel Morales, Editor of *Verbeia*.**

# ÍNDICE

## DIDÁCTICA

Innovación y tecnología en la enseñanza de lenguas: retos y oportunidades  
Innovation and technology in language teaching: challenges and opportunities  
**Azucena Barahona Mora.....8**

Nuevas herramientas de ayuda para la producción escrita en español como L2: uso y desafíos  
New Tools for Assistance in Writing in Spanish as a Second Language: Use and Challenges  
**Lidia Bellido Barea.....22**

La violencia de género y la individualidad en los cuentos "Regina" y "La señorita Julia": rutinas de pensamiento e inteligencia artificial en la clase de español  
Gender Violence and Individuality in the Short Stories "Regina" and "La señorita Julia": Thinking Routines and AI in the Spanish Classroom  
**Teresa Fernández-Ulloa.....42**

Hiperficciones narrativas en ELE  
Narrative hyperfictions in Spanish as a foreign language  
**Oriol Miró Martí.....70**

Desarrollo del lenguaje en niños bilingües con trastorno del espectro autista: una revisión teórica  
Language Development in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review  
**Álvaro Moraleda Ruano y Cecilia Santamaría Solís.....87**

La mediación lectora en la enseñanza de español a comunidades migrantes: una revisión de alcance  
Reading mediation in teaching Spanish to migrant communities: a scoping review  
**Martín Ulises Valderrama Bustamante y Olvido Andújar-Molina.....105**

## LITERATURA

El texto como cuerpo resonante. Un acercamiento al funcionamiento del lenguaje  
The text as a resonant body. An approach to the functioning of poetic language through two poems by Oliverio Girondo  
**Micaela Belén Lumia.....134**

A instancia de parte (1955) de Mercedes Formica: estado de la cuestión de una novela de posguerra en torno al adulterio	
A instancia de parte (1955) by Mercedes Formica: the state of the art of a postwar novel about adultery	
<b>Miguel Soler Gallo</b> .....	<b>150</b>

## LINGÜÍSTICA

<i>La integración de literacidades disciplinares en IFE: Resultados del proyecto SUCCESS en la UPCT</i>	
<i>Integrating Discipline Literacies in ESP: Insights from the SUCCESS Project at UPCT</i>	
<b>Camino Rea Rizzo y Antonio Fonet Vivancos</b> .....	<b>173</b>

## RESEÑAS

<i>Reseña: Papel y pintura: mujeres lectoras, protofeminismo y cambio cultural en el Siglo de Oro, de Asunción Bernárdez-Rodal, Valencia, Tirant lo Blanch, 2024</i>	
<i>Paper and Painting: Women Readers, Protofeminism, and Cultural Change in the Spanish Golden Age, by Asunción Bernárdez-Rodal, Valencia, Tirant lo Blanch, 2024</i>	
<b>Anita Fuentes</b> .....	<b>191</b>



# DIDÁCTICA



## Innovation and technology in language teaching: challenges and opportunities

**Azucena Barahona Mora**  
Universidad Complutense de Madrid  
azukenab@ucm.es

Recibido. Received 10/03/2025  
Aceptado. Accepted 21/04/2025  
Publicado. Published 30/04/2025

### ABSTRACT

This article explores the challenges and opportunities that arise when determining what, how, and when to teach in the language teaching context where technological tools are present. Its integration represents a transformation that fuses traditional methods with indispensable digital skills. It goes beyond mere curriculum updates, incorporating methodologies that promote participation, creativity, and problem-solving in real-world contexts. Furthermore, this process demands continuous professional development for teachers to manage resources and virtual environments, as well as adaptation to each educational stage. Despite challenges such as the digital divide, this change enhances the quality of learning and prepares students to face a constantly evolving global and digital world.

**KEYWORDS:** language teaching, digital competence, active methodologies, technical innovation.

## Innovación y tecnología en la enseñanza de lenguas: retos y oportunidades

### RESUMEN

Este artículo explora los desafíos y oportunidades que surgen al determinar qué, cómo y cuándo enseñar en el entorno educativo de la enseñanza de lenguas en el que las herramientas tecnológicas están presentes. Su integración representa una transformación que fusiona métodos tradicionales con competencias digitales indispensables. Esta va más allá de la actualización curricular, incorporando metodologías que favorecen la participación, la creatividad y la resolución de problemas en contextos reales. Además, este proceso exige la formación continua del profesorado para gestionar recursos y entornos virtuales y la adaptación según la etapa educativa. A pesar de los retos que se presentan, como la brecha digital, este cambio mejora la calidad del aprendizaje y prepara a los estudiantes para enfrentarse a un mundo global y digital en constante evolución.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza de lenguas, competencia digital, metodologías activas, innovación tecnológica

### Cómo citar:

**Barahona Mora, Azucena.** "Innovation and technology in language teaching: challenges and opportunities". *Verbeia*, 10, 2025, pp. 8-21.

## **1. INTRODUCTION**

Language teaching is no longer limited to the acquisition of traditional skills such as reading, writing, and listening comprehension. Nowadays, it is essential to include digital competencies that enable students to navigate a digital ecosystem (García 13). The integration of technology in language education raises questions about how teachers can optimize its use without losing sight of essential pedagogical principles. This digitalization has altered the ways in which individuals interact with languages. According to various studies, combining Information and Communication Technologies (ICT) with communicative approaches enhances student interaction and motivation, leading to more meaningful learning (Bermúdez Jiménez and Montoya Díaz 378; Espinosa Barrero 124; Alvarado Andino et al. 2514). ICT has acquired a fundamental role, facilitating access to linguistic resources and promoting innovative methodologies that improve the development of communicative competencies in diverse contexts (García-Sampedro et al. 108). The rise of artificial intelligence platforms, gamification, and online collaboration is redefining the dynamic between students and teachers, fostering more autonomous learning. For example, adaptive learning systems such as Coursera and LightSail, among others, allow students to progress at their own pace, providing immediate feedback tailored to their specific needs (Aparicio-Gómez and Aparicio-Gómez 345).

Moreover, teacher training and digital literacy have become important aspects in ensuring the effective implementation of ICT in language teaching (Granda Asencio et al. 381). Training in new methodologies enables educators to use technology as a complementary tool that enriches the learning process without replacing human interaction or the development of analytical and critical skills. In this regard, preparing to effectively introduce technology into the classroom is relevant, as inappropriate use of these resources may create barriers instead of serving as facilitators.

This paper will analyze how technological innovation influences language teaching, how methodologies can be adapted to maximize its impact, and the best practices for its implementation at different educational levels. By understanding the challenges and opportunities presented by this new landscape, teachers will be able to enhance the quality of language teaching and learning today.

## **2. TRANSFORMING LANGUAGE TEACHING: TECHNOLOGICAL INNOVATION**

As previously discussed, language teaching has undergone a significant transformation in recent decades, driven by the incorporation of emerging technologies that have redefined pedagogical methods and strategies. This evolution responds to the need to adapt education

to an increasingly digitalized world, where technological competencies have become essential for communication and learning. In the current educational context, ICT plays an outstanding role. These tools offer opportunities to create more dynamic and interactive learning environments while providing access to authentic resources and fostering student autonomy. Additionally, globalization has led to an increasing demand for communicative skills in multiple languages, prompting educational institutions to reassess and update their approaches (Toalombo et al. 9).

Among the most influential methodologies and technologies in this field we find mobile applications and online platforms. Tools such as Duolingo, Babbel, and Rosetta Stone have proven effective for vocabulary acquisition, grammar learning, and conversation skills in multiple languages. These platforms offer structured content in progressive levels, allowing personalized learning according to the user's pace and needs. An interesting feature is the immediate feedback they provide. Through advanced algorithms, they can identify errors and suggest real-time corrections, reinforcing memorization and improving linguistic accuracy. Despite their advantages, learning through applications has some limitations. The lack of human interaction and the reliance on predefined structures may hinder conversational fluency and spontaneity in communication. Therefore, it is recommended to complement their use with immersive experiences and live classes.

On the other hand, Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) are redefining language teaching by providing immersive learning experiences. Through interactive simulations, students can practice real-life situations such as ordering food in a restaurant, traveling abroad, or attending a job interview in another language. Virtual environments offer a safe space for practice, fostering their confidence. Besides, using avatars and interactive scenarios enhances pronunciation and listening comprehension through voice recognition and automated assessment. By simulating authentic experiences, these technologies contribute to the intuitive acquisition of linguistic structures (Valero-Franco and Berns 170). An example of this technology is Mondly VR, an application that allows interaction with virtual speakers in different contexts. However, access to these technologies can be challenging, as VR and AR devices can be costly and are not always available in all educational institutions.

Artificial Intelligence (AI) has revolutionized language teaching by personalizing learning experiences. AI-based platforms can analyze student performance and tailor content according to their progress, offering specific exercises to reinforce areas of difficulty (Belda-Medina and Calvo-Ferrer 4). Conversational chatbots are among the most prominent applications. These programs enable practice in an interactive environment and provide feedback on pronunciation and grammar. For instance, ChatGPT, Speak, and Elsa Speak use

advanced language models to facilitate natural interactions and assess users' progress in real-time. Moreover, AI facilitates the creation of dynamic educational content through the automatic generation of exercises, writing style analysis, and real-time translation, expanding the possibilities for learning and teaching. Nevertheless, the use of AI in education raises ethical and pedagogical concerns. It should be used as a complement to traditional teaching rather than a replacement for human interaction in the classroom (Sánchez Bolívar et al. 7).

Gamification, in turn, increases motivation and concept retention. By incorporating game elements such as points, levels, rewards, and challenges, students engage more actively in their learning process (Arrieta Castillo and Onieva Lupiáñez 195). Tools like Kahoot!, Quizlet, and FluentU are effective for reinforcing vocabulary and grammar in an interactive way (Spataro et al. 209; Barahona Mora 59).

Despite the positive aspects that these technologies bring to the field, they also present certain challenges. Regarding the digital divide, not all students have equal access to devices and high-quality internet, which can create disparities in learning. Teacher training is also essential, as educators must receive adequate training to use technological tools effectively and adapt them to their teaching methodologies. Additionally, balancing technology use with traditional methods is determining to avoid over-dependence and ensure the development of fundamental skills. Data protection is another key issue, especially when using online platforms that collect personal information.

Furthermore, various authors have contributed valuable perspectives on the integration of technology in language teaching. Guichon (15) presents a methodology for designing multimedia materials that facilitate learning. Narcy-Combes (37) proposes an action-research approach to language didactics, analyzing how ICT can improve teaching and learning. Repede (137), in their research on implementing the ECO (Explore, Create, Offer) method in Spanish language teaching, examines how innovative methodologies can enhance language comprehension and use, highlighting the importance of adapting teaching strategies to student needs. Macías Borrego (966) investigates how the first language influences second language learning and how technology can help identify and correct common errors in this process. Finally, Muñoz-Basols et al. (20) provide an overview of current research and didactic strategies on using technology in Spanish language teaching, emphasizing social justice and artificial intelligence in this context.

Lastly, it is important to highlight that the continuous evolution of technology promises to introduce new tools and approaches in language teaching. Collaboration among educational institutions, technology developers, and pedagogy experts will be essential to designing effective and accessible solutions for all students.

### **3. WHAT TO TEACH? TRADITIONAL AND DIGITAL LINGUISTIC COMPETENCIES**

Language teaching has traditionally focused on developing linguistic competencies such as reading, writing, speaking, and communicative interaction. However, the rise of technology has led to the need to incorporate digital competencies that allow students to function in virtual environments and make the most of digital tools for language learning.

Traditional linguistic competencies have been widely studied by various authors and remain fundamental in foreign language teaching. Canale and Swain (8) introduced the concept of communicative competence, dividing it into four components: grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competence. These allow learners to understand the structure of a language and use it effectively in different communication contexts. Similarly, Hymes (269) emphasized the importance of appropriate language use in social situations. Krashen (30) highlighted natural language acquisition and the need for comprehensible exposure to the target language, influencing methodologies centered on immersion and the use of authentic materials.

With the incorporation of ICT in education, new essential competencies for language learning have emerged, including digital literacy, the ability to evaluate online information, and the use of tools for communication and content production. In this context, Prensky (1) coined the term digital natives to refer to students who have grown up with technology and require a different teaching approach. Digital competence involves handling devices and platforms as well as critically and ethically using information online (Ferrari 29). Additionally, ensuring media literacy and digital security has become vital today (Caena and Redecker 358).

One of the current challenges is balancing traditional and digital competencies to meet learners' needs. One strategy is Blended Learning, which combines face-to-face instruction with digital tools. Studies such as those by Garrison and Vaughan (85) state that this approach leverages the benefits of in-person interaction and the flexibility of online resources. Also, AI is gaining ground, with tools such as AI-based writing assistants complementing written expression development by providing instant feedback on grammar and style (Godwin-Jones 11). But careful implementation is necessary to avoid over-reliance on technology and encourage critical thinking (Warschauer and Xu 2).

Therefore, as highlighted throughout the previous sections, language teaching has undergone a transformation towards student-centered models, where communication and contextual learning play a decisive role. The following section explores the innovative methodologies that are shaping this landscape.

#### **4. HOW TO TEACH? ACTIVE METHODOLOGIES**

First, it is essential to mention Project-Based Learning (PBL), which engages students in active learning through problem-solving in real-world contexts via research and collaboration. This approach develops linguistic skills in authentic settings, facilitating meaningful and real communication while fostering experiential learning, where students must apply their knowledge to real-life situations. According to Beckett and Miller (37), PBL enhances motivation and knowledge retention by engaging students in projects with practical applications. It promotes the practice of linguistic skills by integrating speaking, listening, reading, and writing in the target language within a single task. To implement this approach effectively, educators must ensure that projects are sufficiently structured to encourage learning while remaining flexible enough to allow for creativity and student autonomy. It should be noted that assessing learning outcomes in this methodology can be more complex, as it is not solely based on exams but also on the development of communicative and collaborative skills (Thomas 7).

On the other hand, personalized learning has gained relevance, particularly due to the impact of AI. Adaptive systems enable learners to progress at their own pace by adjusting content to their needs and proficiency levels. Also, tools such as chatbots and virtual assistants prove useful for practicing language skills in an interactive environment (Polakova and Klimova 2; Wu and Yu 13).

Task-Based Language Teaching (TBLT), in turn, is an approach that prioritizes communication and the functional use of language. It proposes that students engage in authentic tasks in the target language (Ellis 5), such as planning a trip, conducting an interview, or writing a formal email. Willis and Willis (51) emphasize that TBLT fosters more meaningful learning, as it requires learners to use the language for communicative purposes. This method is particularly effective in second language teaching since it simulates real-life situations and encourages students to solve linguistic challenges naturally.

Another innovative methodology is Flipped Learning, which transforms the traditional teaching model by shifting direct instruction outside the classroom and dedicating in-class time to practical and interactive activities. In language teaching, this means that students can study grammar and vocabulary at home through videos or readings, while classroom time with the teacher is used for communicative practice through debates, role-playing, or group discussions (Bergmann and Sams 35).

Gamification is another strategy that incorporates game elements into learning to enhance student motivation and engagement. Tools such as Duolingo, Kahoot!, and Quizlet have popularized this approach in language teaching, allowing students to learn in a more

interactive and enjoyable way. According to Deterding et al. (11), gamification promotes learning by encouraging healthy competition, providing immediate feedback, and establishing clear goals. Furthermore, students tend to develop greater confidence in their language use (Werbach and Hunter 12). However, it is necessary that gamification goes beyond superficial elements such as rewards or points and is meaningfully integrated into the teaching process.

## **5. WHEN TO TEACH? THE USE OF TECHNOLOGY ACCORDING TO EDUCATIONAL LEVELS**

The impact of technology in education varies depending on the educational level in which it is implemented. From Primary Education to Higher Education, technological tools must be adapted to the cognitive and pedagogical needs of students, ensuring effective integration into the learning process. In this regard, it is necessary to analyze how these tools can be optimized at each stage, from childhood to adulthood.

In Primary Education, the use of technology should be oriented towards interactive and playful learning, fostering curiosity and creativity. One of the greatest benefits at this stage is the development of socio-emotional skills. Games and interactive platforms play a positive role in promoting collaboration, problem-solving, and empathy. According to Fleer (45), children who engage in interactive digital activities perform better in tasks requiring teamwork, as they learn to communicate and resolve conflicts effectively.

Some of the most commonly used technologies at this level include:

- Interactive learning platforms: tools like Seesaw and Epic! allow to explore concepts through visual and auditory activities. These applications provide instant feedback, helping teachers tailor instruction to each student's needs.
- Gamification applications: the use of digital games in the classroom has shown positive effects on student motivation and engagement. Programs such as Osmo and Prodigy integrate physical activities with technology, facilitating reading instruction through interactive experiences.
- Voice-assisted learning tools: devices like Alexa for Kids are used to improve reading and pronunciation by offering interactive exercises that enhance oral and written comprehension.

In Secondary Education, technology plays an important role in fostering student autonomy, as it provides access to a wide range of resources and promotes self-directed learning. Nevertheless, for ICT to be effective, they must be integrated into pedagogical strategies that enhance critical thinking, collaboration, and the resolution of complex problems (Selwyn

37). At this level, students begin developing more advanced analytical and argumentative skills, making it essential to use technology to support deeper learning.

Some of the most frequently used tools include:

- Learning management platforms: Google Classroom, Edmodo, and Microsoft Teams improve task management, interaction between students and teachers, and online collaboration.
- Research and critical thinking tools: Khan Academy, Wolfram Alpha, and Google Scholar provide access to reliable information and help students develop research skills.
- Foreign language learning platforms: Babbel and Busuu facilitate autonomous learning through interactive exercises and conversations with native speakers, demonstrating that such platforms enable personalized learning and improve student assessment (Mora Mera et al. 6412).
- Virtual labs and simulations: PhET Interactive Simulations allow to explore scientific concepts in a visual and interactive manner, also contributing to language learning for specific purposes related to science.

In Higher Education, technology enables access to a broader range of educational resources and the creation of hybrid and personalized learning environments. Its incorporation enhances accessibility and flexibility while fostering global collaboration and knowledge networking.

Some of the most relevant trends include:

- Mobile learning and MOOCs: platforms such as Coursera, edX, and Udemy provide access to online courses taught by universities, facilitating self-paced learning.
- Big Data and AI in education: Learning Analytics, for example, analyzes learning patterns and offers personalized recommendations (Siemens 1386).
- Conversation simulators and language exchange tools: Tandem and HelloTalk support real-time language practice with native speakers, enhancing communicative competence.
- Immersive learning environments: Virtual Reality (VR) and Augmented Reality (AR) contribute to learning experiences across various disciplines, particularly in language learning (Huang et al. 4641).

Digital tools are enhancing access to educational resources, promoting innovative and personalized methodologies. However, despite this situation, this transformation also presents challenges, such as the digital divide and teacher training, which have been previously mentioned. The following section will further explore these challenges, as well as the opportunities that technology offers to improve teaching and learning processes.

## **6. OVERCOMING CHALLENGES AND SEIZING OPPORTUNITIES**

Despite advances in the field under discussion, the digital divide remains a significant obstacle to educational equity. According to Van Deursen and Van Dijk (511), there is a considerable disparity in access to technology that can lead to unequal opportunities. This issue is particularly severe in developing countries and rural communities, where internet access and digital devices are limited. It also manifests in digital skills. As Helsper and Reisdorf (1256) point out, digital literacy is essential for reducing this gap, as mere access is not sufficient; learners must also know how to use these tools effectively for educational purposes. To address this issue, various organizations and governments have implemented strategies. These include connectivity initiatives, such as the Information for All Programme (UNESCO 2024), which aims to support UNESCO Member States in designing and implementing national information policies and knowledge strategies in the global ICT context. Another example is the distribution of digital devices through initiatives like One Laptop per Child (MIT Media Lab 2006), which provides students with electronic devices to facilitate learning.

Moreover, Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) is key for teachers to effectively integrate digital tools into their classrooms (Mishra and Koehler 1022). But many teacher training programs still do not include the development of these competencies as part of their curriculum. To overcome this challenge, several strategies have been proposed, such as continuous professional development courses. Initiatives like Google for Education and Microsoft Educator Center offer free training programs. Additionally, mentorship models between technologically experienced teachers and those with less expertise help facilitate the adoption of new teaching techniques. According to Darling-Hammond et al. (35), educators learn best when they have opportunities to apply new methodologies in real teaching environments.

However, technology has created new opportunities for innovation. One of the key benefits is accessibility. As Cavanaugh et al. (5) highlight, technology provides access to a wide range of educational resources, eliminating physical and geographical barriers. Online learning platforms such as Moodle, Blackboard, and Google Classroom have contributed to the distribution of educational materials and the interaction between teachers and students worldwide. Also, technology has promoted personalized learning, allowing instruction to be tailored to individual student needs.

Another major advantage is the enhancement of collaboration. Tools such as Microsoft Teams, Zoom, and Google Meet support teamwork, even in remote environments. According to Hrastinski (80), online collaboration fosters more interactive learning, enabling students to share ideas and solve problems collectively, regardless of their geographical location.

Furthermore, the expansion of distance learning has proven to be a viable alternative to face-to-face education. Hodges et al. (7) emphasize that, when properly implemented, online education can be just as effective as traditional learning, allowing students to receive instruction flexibly and access a wide range of multimedia resources. Besides, the hybrid learning model, which combines in-person and virtual instruction, has gained popularity, especially following the COVID-19 pandemic. This approach offers the best of both worlds, balancing face-to-face interaction with the flexibility of digital learning (Graham 16).

## **7. CONCLUSIONS**

The integration of digital tools into language teaching has led to a profound transformation, combining traditional methods with essential technological skills required in today's society. This process goes beyond a mere curricular update; it involves the adoption of participatory and collaborative methodologies that facilitate meaningful and contextualized learning. On the one hand, students interact with online resources, use educational applications and software, and learn to evaluate and manage information available on the internet. On the other hand, through methodologies such as PBL, Flipped Classroom, and Gamification, they construct knowledge through practical and collaborative activities. Another key aspect highlighted throughout this study is that the integration of technology into the classroom requires continuous professional development for teachers. As a result, teacher training emerges as a fundamental pillar for leveraging the potential of digital tools and enhancing educational quality. In this regard, the use of technology varies depending on the educational level. In Primary Education, interactive applications that combine play and learning stimulate curiosity and develop socio-emotional skills. In Secondary Education, digital resources reinforce language proficiency through debates and collaborative tasks, fostering analysis and argumentation. In Higher Education, technology plays a relevant role in hybrid and personalized learning models, where online courses, simulators, and adaptive systems promote autonomous and flexible learning tailored to each student's needs. But this evolving landscape also presents several challenges. The digital divide, characterized by unequal access to devices and high-quality internet connectivity, restricts learning opportunities and exacerbates disparities among students. Additionally, the growing use of digital tools raises concerns regarding data protection and privacy, among other issues.

Despite these challenges, the digital transformation in language teaching represents an opportunity to renew the educational process. It enhances the quality of learning and prepares students to face the challenges of the professional and social world in the digital era. This shift marks a turning point, driving a lasting revolution in education.

## WORKS CITED

- Alvarado Andino, Pedro**, et al. "Competencia comunicativa en la era digital: estrategias efectivas para la enseñanza del inglés en un mundo conectado." *Polo del Conocimiento*, vol. 9, no. 2, 2024, pp. 2513–2526.
- Aparicio-Gómez, Óscar**, and William Aparicio-Gómez. "Innovación educativa con sistemas de aprendizaje adaptativo impulsados por Inteligencia Artificial." *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, vol. 4, no. 2, 2024, pp. 343–363.
- Arrieta Castillo, Carolina**, and Alicia Onieva Lupiáñez. "Con la Lengua Fuera: Proyecto de innovación digital para el aula virtual de Lengua Española." *Revista Tecnología, Ciencia Y Educación*, vol. 28, 2024, pp. 191–208.
- Barahona Mora, Azucena**. "Construyendo aprendizaje en el aula de lengua extranjera: la gamificación." *Educere: Revista Venezolana de Educación*, vol. 86, 2023, pp. 45–61.
- Beckett, Gulbar**, and Paul Miller. *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present, and Future*. IAP, 2006.
- Belda-Medina, José**, and José Ramón Calvo-Ferrer. "Using Chatbots as AI Conversational Partners in Language Learning." *Applied Sciences*, vol. 12, no. 17, 2022, p. 8427.
- Bergmann, Jonathan**, and Aaron Sams. *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. International Society for Technology in Education, 2012.
- Bermúdez Jiménez, Jenny**, and Ángela Montoya Díaz. "El uso de las tecnologías de la información y la comunicación -TIC- en la enseñanza de lenguas extranjeras a partir del análisis del discurso de docentes universitarios." *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, vol. 13, no. 1, 2012, pp. 368–394.
- Caena, Francesca**, and Christine Redecker. "Aligning Teacher Competence Frameworks to 21st Century Challenges: The Case for the European Digital Competence Framework for Educators (Digcompedu)." *European Journal of Education*, vol. 54, no. 3, 2019, pp. 356–369.
- Canale, Michael**, and Merrill Swain. "Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing." *Applied Linguistics*, vol. 1, no. 1, 1980, pp. 1–47.
- Cavanaugh, Cathy**, et al. "The Effects of Distance Education on K-12 Student Outcomes: A Meta-Analysis." Learning Point Associates/North Central Regional Educational Laboratory (NCREL), 2004.
- Darling-Hammond, Linda**, et al. *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute, 2017.

- Deterding**, Sebastian, et al. "From Game Design Elements to Gamefulness: Defining 'Gamification'." *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, Sept. 2011, pp. 9–15.
- Ellis**, Rod. *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press, 2003.
- Espinosa Barrero**, Marina. "La enseñanza de español como segunda lengua en Educación Primaria a través de recursos que incorporan el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC)." *Recursos para el Aula de Español: Investigación y Enseñanza*, vol. 1, no. 3, 2023, pp. 110–148.
- Ferrari**, Anusca. *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. European Commission Joint Research Centre, 2013.
- Fleer**, Marilyn. "Working Technologically: Investigations into How Young Children Design and Make During Technology Education." *International Journal of Technology and Design Education*, vol. 10, 2000, pp. 43–59.
- García**, Pedro. "Nuestros estudiantes innovan: algunas propuestas con TIC en el área de Lengua y Literatura." *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, vol. 2, no. 2, 2022, pp. 11–34.
- García-Sampedro**, Marta, et al. "Diseño de recursos audiovisuales como herramienta para el desarrollo de competencias digitales docentes." *Bordón: Revista de Pedagogía*, vol. 76, no. 2, 2024, pp. 107–126.
- Garrison**, Randy, and Norman Vaughan. *Blended Learning in Higher Education: Framework, Principles, and Guidelines*. John Wiley & Sons, 2008.
- Godwin-Jones**, Robert. "Distributed Agency in Language Learning and Teaching through Generative AI." *Language Learning & Technology*, vol. 28, no. 2, 2024, pp. 4–31.
- Graham**, Charles. "Blended Learning Systems: Definition, Current Trends, and Future Directions." *The Handbook of Blended Learning: Global Perspectives, Local Designs*, edited by C. J. Bonk and C. R. Graham, Pfeiffer, 2006, pp. 3–21.
- Granda Asencio**, Leonela, et al. "El docente y la alfabetización digital en la educación del siglo XXI." *Sociedad & Tecnología*, vol. 4, no. S2, 2021, pp. 377–390.
- Guichon**, Nicolas. *Vers l'intégration des TIC dans l'enseignement des langues*. Didier, 2012.
- Helsper**, Ellen, and Binaca Reisdorf. "The Emergence of a 'Digital Underclass' in Great Britain and Sweden: Changing Reasons for Digital Exclusion." *New Media & Society*, vol. 19, no. 8, 2017, pp. 1253–1270.
- Hodges**, Charles, et al. "The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning." *Educause Review*, vol. 27, no. 1, 2020, pp. 1–9.
- Hrastinski**, Stefan. "A Theory of Online Learning as Online Participation." *Computers & Education*, vol. 52, no. 1, 2009, pp. 78–82.

- Huang, Xinyi**, et al. "A Systematic Review of AR and VR Enhanced Language Learning." *Sustainability*, vol. 13, no. 9, 2021, p. 4639.
- Hymes, Dell**. "On Communicative Competence." *Sociolinguistics*, edited by J. B. Pride and J. Holmes, Penguin, 1972, pp. 269–293.
- Krashen, Stephen**. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press, 1982.
- Macías Borrego, Manuel**. "Error Analysis: L1 Impact and Syllabi Assessment." *Innovación en la enseñanza de lenguas: mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI*, edited by María Valero Redondo and Francisco José Rodríguez Mesa, Dykinson, 2023, pp. 31–45.
- Mishra, Punya**, and Matthew Koehler. "Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge." *Teachers College Record*, vol. 108, no. 6, 2006, pp. 1017–1054.
- MIT Media Lab**. "One Laptop per Child: Learning About Learning." MIT Media Lab, Oct. 2006, <https://news.mit.edu/2006/laptop>.
- Mora Mera, Meyvilin**, et al. "Innovación Educativa en la Universidad: Uso de Tic e Inteligencia Artificial para Mejorar la Enseñanza y Evaluación." *Reincisol*, vol. 3, no. 6, 2024, pp. 6409–6427.
- Muñoz-Basols, Javier**, et al. *La enseñanza del español mediada por tecnología: De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*. Routledge, 2024.
- Narcy-Combes, Jean Paul**. *Didactique des langues et TIC: Vers une recherche-action*. Ophrys, 2005.
- Polakova, Petra**, and Blanka Klimova. "Implementation of AI-Driven Technology into Education – A Pilot Study on the Use of Chatbots in Foreign Language Learning." *Cogent Education*, vol. 11, no. 1, 2024.
- Prensky, Marc**. "Digital Natives, Digital Immigrants Part 2: Do They Really Think Differently?" *On the Horizon*, vol. 9, no. 6, 2001, pp. 1–6.
- Reinders, Hayo**, and Sorada Wattana. "Can I Say Something? The Effects of Digital Game Play on Willingness to Communicate." *Language Learning & Technology*, vol. 18, no. 2, 2014, pp. 101–123.
- Repede, Doina**. "Implementación y evaluación del método ECO en la asignatura 'Español actual: norma y uso'." *Innovación en la enseñanza de lenguas: mejoras docentes para el aprendizaje del siglo XXI*, edited by María Valero Redondo and Francisco José Rodríguez Mesa, Dykinson, 2023, pp. 136–156.
- Sánchez-Bolívar, Lionel**, et al. "The Ethics of Artificial Intelligence in Education: Threat or Opportunity?" *Revista Electrónica Educare*, vol. 28, no. S, 2024, pp. 1–20.

- Selwyn**, Neil. *Should Robots Replace Teachers? Artificial Intelligence and the Future of Education*. Polity Press, 2019.
- Siemens**, George. "Learning Analytics: The Emergence of a Discipline." *American Behavioral Scientist*, vol. 57, 2013, pp. 1380–1400.
- Spataro**, Claudia, et al. "El uso de herramientas digitales para incentivar a los alumnos de lengua inglesa a usar el aula virtual." *Abordajes. Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, vol. 6, no. 12, 2018.
- Thomas**, John. *A Review of Research on Project-Based Learning*. The Autodesk Foundation, 2000.
- Toalombo**, Magdalena, et al. "Manejo de Herramientas Multimedia por Docentes de Educación Superior como Estrategia de Aprendizaje del inglés como Lengua Extranjera." *Revista Científica de Ciencias Humanas y Sociales RECIHYS*, vol. 1, no. 3, 2023, pp. 8–15.
- UNESCO**. "Programa de Información para Todos." UNESCO, Dec. 2024, <https://www.unesco.org/es/ifap>.
- Valero-Franco**, Concepción, and Anke Berns. "Desarrollo de apps de realidad virtual y aumentada para enseñanza de idiomas: un estudio de caso." *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, vol. 27, no. 1, 2024, pp. 163–185.
- Van Deursen**, Alexander, and Jan Van Dijk. "The Digital Divide Shifts to Differences in Usage." *New Media & Society*, vol. 16, no. 3, 2014, pp. 507–526.
- Warschauer**, Mark, and Ying Xu. "Generative AI for Language Learning: Entering a New Era." *Language Learning & Technology*, vol. 28, no. 2, 2024, pp. 1–4.
- Werbach**, Kevin, and Dan Hunter. *The Gamification Toolkit: Dynamics, Mechanics, and Components for the Win*. University of Pennsylvania Press, 2015.
- Willis**, Jane, and David Willis. *Doing Task-Based Teaching—Oxford Handbooks for Language Teachers*. Oxford University Press, 2013.
- Wu**, Rong, and Zhonggen Yu. "Do AI Chatbots Improve Students Learning Outcomes? Evidence from a Meta-Analysis." *British Journal of Educational Technology*, vol. 55, no. 1, 2024, pp. 10–33.



## New Tools for Assistance in Writing in Spanish as a Second Language: Use and Challenges

## Nuevas herramientas de ayuda para la producción escrita en español como L2: uso y desafíos

**Lidia Bellido Barea**

Georg-August-Universität, Göttingen  
Alemania

lidia.bellido-barea@phil.uni-goettingen.de  
<https://orcid.org/0009-0007-3805-9680>

Recibido. Received 01/03/2025  
Aceptado. Accepted 24/04/2025  
Publicado. Published 30/04/2025

### ABSTRACT

This article presents the results of a preliminary study on the use of Artificial Intelligence (AI) and writing help automatic tools, and some reflections on the subject. The research was conducted with a group of 15 university students who are learners of Spanish as a Foreign Language and are pursuing master's studies in Hispanic studies in Germany and with author's own texts. The general objective is to explore these resources to deepen their knowledge, both of their potential contributions to the teaching/learning of second languages, and of the feared threats they may pose. The specific objectives are to analyze the use, impact and usefulness of two of these tools, ChatAI and Estilector, in the real practice of writing at the university level, specifically for the writing of abstracts of the Final Degree Project. The results show that they can be empowering tools and a significant contribution to self-learning of second languages.

**KEYWORDS:** Artificial Intelligence (AI), writing help automatic tools, Academic Spanish L2.

### RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de un estudio preliminar acerca del uso de Inteligencia Artificial (IA) y de herramientas automáticas de ayuda a la escritura académica, y unas reflexiones al respecto. La investigación se ha llevado a cabo con un grupo de 15 universitarios alemanes aprendientes de Español como Lengua Extranjera (ELE) que cursan estudios hispánicos de máster en Alemania así como con textos de la propia autora. El objetivo general es explorar estos recursos para ahondar en su conocimiento, tanto de sus potenciales contribuciones a la enseñanza/aprendizaje de segundas lenguas, como de las temidas amenazas que pudieran suponer. Los objetivos específicos son analizar el uso, impacto y utilidad de dos de estos instrumentos, ChatAI y Estilector, en la práctica real de la expresión escrita a nivel universitario, concretamente, para la redacción de resúmenes o abstracts del Trabajo Final de Grado (TFG). Los resultados revelan que pueden ser herramientas empoderadoras y una considerable aportación al autoaprendizaje de segundas lenguas.

**PALABRAS CLAVE:** Inteligencia Artificial (IA), herramientas automáticas de ayuda a la escritura, español académico L2.

### Cómo citar:

**Bellido Barea, Lidia.** "Nuevas herramientas de ayuda para la producción escrita en español como L2: uso y desafíos". *Verbeia*, 10, 2025, pp. 22-41.

## 1. INTRODUCTION

Hoy día resulta una obviedad afirmar que las nuevas tecnologías y la Inteligencia Artificial (IA) forman parte integral de nuestras vidas, de lo cual se han ocupado muy activamente los medios, en el sentido más amplio, en los últimos años. Lo que probablemente no sea tan obvio es la magnitud de la “ocupación”, más o menos evidente, más o menos controlada, así como las formas que adoptan sus manifestaciones. Ello se debe, en parte, a que se encuentran en constante evolución y desarrollo (aunque en ocasiones, a la luz de algunos acontecimientos, decisiones y consecuencias, parezca que lo que sufren es una involución). En cualquier caso, su avance es muy rápido y la oferta, abrumadora, por lo que un uso correcto requiere ciertas destrezas y capacidades por parte del usuario, tanto si las considera un enemigo, como si son sus aliadas; solo así se podrá hacer frente a los potenciales o reales desafíos que pudieran representar.

En el contexto académico, son varios los interrogantes que se plantean. Por un lado, el empleo de las nuevas tecnologías como herramientas de aprendizaje resulta, cuando se trata de herramientas de ayuda automática o basadas en IA, una cuestión especialmente delicada y, por otro, preocupa cómo lidiar con los peligros que su uso pudiera acarrear, por ejemplo, en relación con el plagio.

Con este ambicioso objetivo en el horizonte, nace el presente trabajo, el cual abordará estas y algunas otras cuestiones desde la óptica de los formadores en general, que como inmigrantes digitales se enfrentan a un alumnado nativo digital, y como docentes de estudiantes universitarios de Hispánicas con español como L2, en particular, que se enfrentan a unas necesidades específicas que requieren unas respuestas y propuestas igualmente específicas. Por lo tanto, apostamos por su exploración, en la medida de lo posible junto a los aprendientes, como recoge Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez (359) de las obras de Sharples y Fyfe, para conocer sus funcionalidades y limitaciones (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez 357) y no adoptar una postura negacionista o demasiado entusiasta que pudiera desencadenar efectos perjudiciales (Díaz y Ribera 8). Para ello, es probable que el docente, inmigrante digital, tenga que salir de su zona de confort (Muñoz-Basols 299).

El objetivo general que persigue este trabajo es explorar (para explotar) el uso de *chatbots* y herramientas automáticas de ayuda a la escritura para español académico en el ámbito de Español como Lengua Extranjera (ELE) en universidades en contexto de no inmersión y, con ello, infundir seguridad entre los aprendientes en la producción de textos académicos. Con respecto a los objetivos específicos, se pretende comprobar el grado de conocimiento de los recursos de IA y de asistencia a la escritura; optimizar el uso de funcionalidades concretas de las herramientas seleccionadas; mejorar la comunicación con la máquina mediante la

práctica de secuencias textuales instructivas y comprobar/evaluar si se han aprendido/adquirido los contenidos pragmático-lingüísticos previamente instruidos.

A continuación, mostramos un trabajo preliminar de este proyecto, un acercamiento al uso de herramientas automáticas de ayuda para la escritura y de *chatbots*, en concreto *Estilector* (Estilector.com) y *ChatAI* (Chat-ai.academiccloud.de) respectivamente, cuyas características (y las razones para su elección) serán descritas en el apartado 2, junto al estado de la cuestión en nuestro contexto particular y a una breve revisión de recursos y estudios similares. Seguidamente se presentará la metodología empleada para el análisis en el apartado 3, cuyos resultados se expondrán y reflexionarán en el apartado 4. Por último, cierra el apartado 5 con unas conclusiones sobre los temas tratados, así como con la exposición de las líneas de investigación presentes y las posibles futuras.

## **2. MARCO Y ESTADO DE LA CUESTIÓN**

### **a. Contexto y justificación**

La población de estudio en la que se enmarca la investigación está compuesta por estudiantes del Master of Education de la universidad Georg-August-Universität Göttingen (Alemania), el cual los capacita para ser profesores de español de secundaria, y todos ellos son graduados en Hispánicas, tanto del perfil docente (Profil Lehramt) como del de Estudios Hispánicos en general (Spanien- und Hispanoamerikastudien/Spanisch) por la misma universidad. Por lo tanto, los participantes tienen experiencia en la elaboración del Trabajo Final de Grado (TFG), *Bachelorarbeit* en el sistema alemán, así como de otros trabajos escritos para muchas asignaturas de grado y posgrado relacionadas con estudios culturales, literatura o lingüística en el ámbito del español. Ahora bien, cuando redactarlos en español es opcional, los estudiantes suelen decantarse por el alemán, L1<sup>1</sup> de la mayoría, por lo que no están tan versados en escritura académica en español, pese a que el *Volumen Complementario del Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas, MCER* (Consejo de Europa 81) establece para el nivel de lengua correspondiente (C1) la elaboración de “un artículo o un trabajo de investigación extensos sobre un tema académico o profesional complejo siempre que el tema se inscriba dentro su área de interés y se le dé la oportunidad de revisar y reelaborar el texto”.

Por lo tanto, en este contexto académico, atendiendo al nivel y proyectando las actividades del aula a los contextos reales de los aprendientes, la escritura académica debe formar parte de los contenidos propuestos en las clases de español del grado y posgrado, en las cuales se desarrolla este estudio (descritas en el apartado 3, metodología). Precisamente para paliar

---

<sup>1</sup> L1 se refiere en este trabajo a la primera lengua que se adquiere.

la dificultad de aprender nuevos géneros y registros, y complementar así su instrucción, se consideró la inclusión de nuevas tecnologías e IA. Desde la perspectiva docente, se pretendía contribuir a un mejor uso de estos recursos, parte de los cuales ya eran empleados por los estudiantes y no siempre de manera satisfactoria, generando textos demasiado homogéneos. En consecuencia, el alumnado recibe *feedback* negativo en las correcciones de los textos, bajo sospecha de haber sido (re)producidos íntegra e indebidamente con IA, por lo que suelen ocultar su uso. No obstante, lo conveniente sería lo contrario, explorar estas herramientas cuidadosamente para así identificar sus patrones de uso y determinar cómo emplearlas de forma adecuada. No se trata de fomentar su uso, que posiblemente sea mayor del deseado, sino de aprovecharlo y optimizarlo.

Así las cosas, y teniendo en cuenta que el propósito es que el aprendiente de nivel C1 conozca y sepa utilizar “la estructura y las convenciones de una variedad de géneros textuales, variando el tono, el estilo y el registro en función del/la destinatario/a, el tipo de texto y el tema abordado” (MCER, *Volumen Complementario*, Consejo de Europa 79), se consideró trabajar con *chatbots*, ya que detectan y suelen resolver acertadamente las cuestiones al respecto. Por *chatbots* (o *bots* conversacionales) se entienden aquellos programas informáticos que utilizan técnicas de IA como el Procesamiento de Lenguaje Natural (PLN) para emular conversaciones con seres humanos a través de un canal de texto, voz o con imágenes (Díaz y Ribera 11). Con las actividades adecuadas se puede ahondar, además, en la capacidad de los aprendientes para discernir entre géneros y registros, y aplicar estrategias deductivas para descubrir condicionantes pragmáticos de los géneros textuales (Monferrer-Palmer 109-110).

Por otro lado, contemplar solo el uso de *chatbots* se revelaba insuficiente, especialmente desde un enfoque didáctico, ya que no se pretendía poner el foco en la generación del texto exclusivamente, sino también en su revisión y mejora, para lo que las herramientas (automáticas) de ayuda a la escritura podrían ser de gran utilidad. Por último, aunque algunos estudios recientes sostienen que el uso de *chatbots* no ayuda a reflexionar, así como tampoco aporta *feedback* para aprender, sí apuntan a la combinación de ambos tipos de recursos para su análisis como línea de investigación (Pastor y Cruz 20, 34-35). En esa línea se perfila este estudio, el cual sugiere que mediante el uso y contraste de estos recursos se puede fomentar la competencia crítica de los aprendientes y su capacidad para reflexionar sobre la utilidad e idoneidad (o no) de los mismos.

### **b. Inteligencia Artificial y *chatbots***

La IA forma parte de nuestra cotidianeidad desde hace décadas, como ejemplifican Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez (345-346) con algunas de sus funcionalidades más conocidas,

entre otras, para la predicción de texto en aplicaciones de mensajería como *WhatsApp*, a través de tecnología de texto predictivo y para la corrección de ortografía en procesadores de texto como *Microsoft Word* o en el uso de algoritmos avanzados en motores de búsqueda como en *Google* o en traductores automáticos como *DeepL*. Estas aplicaciones también se están incorporando a las aulas y el docente, en su búsqueda incesante de prácticas motivadoras, también hace uso de ellas (Díaz y Ribera 10).

Hablar de IA hoy, es hablar de *ChatGPT*, también dentro del entorno educativo, donde ha supuesto un cambio de paradigma, como Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez subrayan (344-345) e ilustran con los resultados de un estudio llevado a cabo por Sleator y Hennessey en la Universidad de Cambridge en 2023, según el cual el 47 % del alumnado ya lo usaba en abril de ese año, cuando *ChatGPT* apenas contaba con 5 meses de vida. Aunque posiblemente sea el más conocido, hay otros *chatbots*. En su monográfico sobre el uso de esta tecnología en la educación superior publicado en 2024, Díaz y Ribera revisan los estados del arte llevados a cabo en la materia en los últimos años e intentan dar respuesta a algunas de las cuestiones más polémicas en torno a su uso, como es el tratamiento de los aspectos éticos y la desinformación. Asimismo, dan cuenta de algunas de las múltiples aplicaciones de los *chatbots* (y de la IA en general) en el ámbito educativo, especialmente, en el universitario, ofreciendo una panorámica de los servicios que brindan para poder así entender los beneficios y peligros que pudieran conllevar<sup>2</sup>.

Dada la naturaleza del presente estudio, nos centraremos en la capacidad de los *chatbots* para reconocer y elaborar textos de un determinado género, tareas que parece resolver con acierto (Monferrer-Palmer 109), gracias a su profundo nivel de análisis y comprensión de parámetros lingüísticos que aseguran la coherencia y cohesión de los productos textuales (Muñoz-Basols y Fuertes Gutiérrez 346).

Como anteriormente se ha mencionado, el *chatbot* más conocido y usado en la actualidad es *ChatGPT*, hasta el momento propiedad de OpenAI, una empresa comercial que ofrece sus servicios a cambio de compartir la información para entrenamiento de la herramienta (Díaz y Ribera 18). Por este motivo, se ha optado por el empleo de *ChatAI*, una herramienta para la comunidad académica de Georg-August-Universität Göttingen que provee la sociedad de responsabilidad limitada GWDG (Gesellschaft für wissenschaftliche Datenverarbeitung GmbH Göttingen) y KISSKI, un servicio de inteligencia artificial financiado por el Ministerio Federal de Educación e Investigación de Alemania (BMBF) para uso académico (junto a

---

<sup>2</sup> Para más información sobre las aplicaciones didácticas de la IA, y de los *chatbots* en concreto, pueden consultarse las últimas publicaciones del año 2024, cuya referencia completa se puede encontrar al final del documento en el apartado dedicado a la bibliografía: Monferrer-Palmer; Gómez Soler y Tecedor; Dooly y Comas-Quinn; Puertas; Guallar y Lopezosa; Grané; entre otros.

otros servicios en un servidor denominado *Academic Cloud*). Esta herramienta permite una interacción flexible, ya que cuenta con una amplia gama de grandes modelos de lenguaje (del inglés *Large Language Model, LLM*, es decir, grandes corpus de texto) de proveedores externos (como *ChatGPT*), pero también internos (como *Intel Neural Chat 7B, Mixtral 8x7B Instruct*, entre otros). En estos últimos, los datos personales y el contenido se almacenan solo localmente y se eliminan después de la sesión, a diferencia de los modelos de proveedores externos, como los de OpenAI, por lo que resultan más seguros. Por último, una de las lenguas para la que los modelos de lenguaje de proveedores internos empleados en las tareas del estudio están mejor entrenados (según las propias respuestas de los *chats* a la pregunta formulada en varios idiomas para diagnosticar si la elección de una u otra condicionaba los resultados) es la española, razón adicional para la elección de este tipo de *chatbot*.

### **c. Herramientas automáticas de ayuda a la redacción**

El abanico de herramientas de ayuda a la escritura es amplio y diverso. Por un lado, existen sistema de corrección automática o revisores integrados en los procesadores de textos, por todos conocidos (que también incorporan IA como detallábamos en el subapartado anterior), y por otro, correctores en línea de tipo léxico, gramatical u ortográfico para el español<sup>3</sup> o para múltiples lenguas.

En lo que respecta a la ayuda específica para la escritura de textos académicos a nivel universitario son tres las herramientas de acceso abierto y gratuito que se tuvieron en consideración para el estudio. La primera es *Harta* (Dicesp.com), con origen en un proyecto coordinado por Margarita Alonso Ramos en la Universidade da Coruña, un recurso que asiste en la fase de construcción o elaboración de textos académicos, especialmente, en el uso adecuado de expresiones académicas (colocaciones y fórmulas) y que permite hacer búsquedas según funciones discursivas (Guzzi y Alonso-Ramos). *Harta* ha sido analizada por Pastor Cesteros con 24 usuarios universitarios, 12 de español L1 y 12 de español L2, quienes, tras usarla por primera vez, la valoraron muy positivamente por su fácil manejo, destacando el especial reconocimiento de su utilidad por parte de los aprendientes de ELE (sobre todo a nivel microtextual).

La segunda es *ArText* (Sistema-artex.com), de Iria da Cunha, Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), un editor de textos con una funcionalidad específica para la asistencia en la redacción del TFG que incorpora opciones de formato habituales en un

---

<sup>3</sup> Para más información se puede consultar un listado de recursos disponibles actualizado en 2022 en Cruz Piñol (referencia completa en la bibliografía) y en <https://tagpacker.com/user/mar.cruz.pinol>

procesador de textos y corrector ortográfico de código abierto y, además, permite revisar el texto producido ofreciendo recomendaciones para su mejora. *ArText* ha sido analizada en varios estudios. Uno de ellos es el llevado a cabo por Pastor Cesteros, mencionado en la descripción de *Harta*, en el que se compara el uso de ambas herramientas desde la perspectiva de los no nativos. Otros estudios que la incluyen en su análisis son el de Pastor Cesteros y Cruz Piñol, con 12 universitarios de español L1 y 12 de español L2, en contraste con *Estilector* (de la que nos ocuparemos a continuación), y el de Nuñez Cortés y da Cunha, exclusivamente con estudiantes de español L1, que cuenta con un total de 117 informantes de primer curso del Grado de Maestro/a de Educación Primaria. De sus resultados se desprende, *grosso modo* (teniendo en cuenta los resultados y conclusiones de los tres), que *ArText* es más conocida que las otras dos herramientas, aunque apenas haya sido usada; que su manejo es percibido como muy fácil por la totalidad de los nativos (quienes destacan en más de un 90 % su gran utilidad, mientras que solo un 60 % de los no nativos la han considerado de la misma manera); y que, a nivel global, también está mejor valorada por los nativos, posiblemente por su incidencia en la macroestructura, de gran ayuda en la redacción del TFG. Precisamente para la elaboración del TFG, los universitarios nativos consideran especialmente productivas las sugerencias relacionadas con el plano discursivo, tales como la *Revisión/División de oraciones largas* y *Variación de conectores*, las cuales implementan en sus textos en mayor medida (Nuñez Cortés y da Cunha 141).

La tercera es *Estilector* (Estilector.com), de Rogelio Nazar, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, un recurso que permite revisar lingüísticamente los textos ofreciendo un informe sobre las características de los mismos, analizando los párrafos y detectando irregularidades o problemas de tipo pragmático-discursivo, en el plano léxico, en la puntuación, entre otros<sup>4</sup>. Como se ha mencionado antes, *Estilector* ha sido analizada junto a *ArText* en un estudio de Pastor Cesteros y Cruz Piñol con universitarios de español L1 y L2 (12 de cada grupo) y hasta ese momento era prácticamente una desconocida para ambos grupos, quienes casi también en su totalidad perciben su uso como muy fácil. Las autoras concluyen que, en general, este recurso es el mejor valorado en los dos grupos y, especialmente, para diagnosticar problemas y efectuar cambios necesarios en los textos entre los hablantes no nativos (en adelante, HNN). En definitiva, ambos grupos se inclinan principalmente por *Estilector* porque se orienta más hacia el resultado que hacia el proceso y al grupo HNN le da mayor seguridad en sus producciones textuales.

---

<sup>4</sup> Para conocer este *software* con mayor profundidad, se recomienda la lectura de Acosta y Nazar, de Nazar, y de Nazar y Renau, cuyas referencias completas se hallan en el apartado de obras citadas.

Si bien es cierto que la exploración de cualquiera de las tres habría sido muy enriquecedora, nos decantamos por *Estilector* por ser la que mejor se ajustaba a los objetivos planteados. Como se mencionaba en el subapartado 2.1., se buscaba una herramienta que se centrara en la fase de revisión textual y esta, además, ya había sido analizada con HNN universitarios en contexto de inmersión, por lo que serviría de contraste con perfiles homólogos en otros contextos, línea de investigación por explorar que apuntaban Pastor Cesteros y Cruz Piñol (34) en sus conclusiones.

### 3. METODOLOGÍA

El contexto específico en el que se desarrolló el estudio fue el último curso de ELE en los estudios de máster, la asignatura de español de nivel C1.2, en la que se trabajan y evalúan todas las destrezas. En total han participado 15 estudiantes, los cuales, previamente o de forma paralela, han cursado también una asignatura de redacción del nivel C1. La obtención de datos se produjo durante los cursos académicos 2023/2024 y 2024/2025, dentro y fuera del aula. La tarea final era la redacción del *abstract* de su TFG para solicitar acceso a estudios de posgrado en una universidad argentina, para cuyo cumplimiento se habrían de seguir una serie de pasos en un orden preestablecido. Cabe señalar que en el curso de redacción se había trabajado la escritura académica en un par de sesiones mediante textos paralelos y actividades de reconocimiento y práctica, sobre todo, en torno al léxico académico de los ámbitos y disciplinas relacionadas con sus estudios, y al registro.

A continuación (Tabla 1), se resumen las distintas fases del estudio, los objetivos, la consigna o instrucciones para los participantes y los instrumentos con los que se implementaron. Seguidamente se detallarán estas informaciones.

Tabla 1. Fases del estudio empírico

Fases	Objetivo	Consigna	Instrumento
<b>1) Uso previo</b>	Conocer grado de uso y conocimiento de las herramientas	Responder a las preguntas: ¿usas IA? ¿de qué tipo? ¿para qué? ¿en qué lenguas? ¿uso cotidiano/académico? ¿ventajas/limitaciones? ¿usas herramientas de ayuda a la escritura? ¿de qué tipo?	Cuestionario (oral y escrito)
<b>2) Abstract informal</b>	Producir texto informal, fomentar	Resume con tus palabras tu TFG (mínimo 100 palabras)	Ficha de trabajo (oral y escrito)

	capacidad de síntesis, manejar registros		
<b>3) Generar texto formal con chatbot</b>	Trabajar las instrucciones, evaluar/discriminar resultados	Transforma con ayuda del <i>chatbot</i> el resumen informal de tu TFG en uno formal para la tarea final, prueba con varios <i>prompts</i> , anota y evalúa los resultados, haz los cambios necesarios	<i>ChatAI</i> (proveedor interno) y ficha de trabajo (escrito)
<b>4) Implementar herramienta de ayuda a la escritura</b>	Analizar y valorar (aceptar/rechazar) los cambios propuestos	¿Qué ha marcado <i>Estilector</i> ? ¿Cuáles son las propuestas de cambio/mejora? ¿Qué te han parecido? ¿Cuáles aceptas/rechazas y por qué?	<i>Estilector</i> y ficha de trabajo (escrito)
<b>5) Valoración global</b>	Conocer opinión/valoración de las herramientas y reflexionar sobre utilidad/confianza/eficiencia	¿Qué te ha parecido <i>ChatAI/Estilector</i> ? ¿mejor o peor que otros? ¿en qué medida te ha resultado útil para la tarea? ¿te ha servido para identificar tus errores/para aprender? ¿te sientes más segura/o de tus textos académicos si lo/s usas?	Cuestionario (oral y escrito)

En la primera fase del estudio, antes de presentar sus objetivos y contenidos, se administró un cuestionario en clase sobre el conocimiento previo y el uso de IA y/o de asistentes para la escritura. Además de compartir las respuestas oralmente, se pidió que contestaran por escrito a través de *Stud.IP* (abreviatura para *Studienbegleitender Internetsupport von Präsenzlehre*, una plataforma online complementaria para la formación universitaria y de comunicación estudiante-docente), para así garantizar, por un lado, el acceso al cuestionario a los no asistentes a la clase presencial y, por otro, que los más tímidos o rezagados pudieran completar sus respuestas.

Una vez terminada la primera fase, se les comunicó que el tema sobre el que versaría esa y las siguientes sesiones de clase sería la escritura académica, aunque no se comentó nada sobre el uso de nuevas tecnologías. La actividad consistía en redactar un resumen del TFG, requisito necesario y criterio de selección para presentar una solicitud de acceso a estudios de posgrado en una universidad argentina. Para ello, trabajaríamos con material auténtico, sus TFG, por lo que lo primero era recuperarlos y contextualizarlos para el resto de compañeros. Se les pidió que, en parejas, se los resumieran con sus palabras y que después

lo reprodujeran por escrito con un mínimo de 100 palabras completando la información pertinente (título y área de estudio, tema, objetivos, principales conclusiones) sin alterar el registro (informal) y utilizando una ficha de trabajo que les serviría también para las fases 3-4. El objetivo de esta dinámica era mantener el registro informal y que no intentaran forzar uno académico, ya que primaba el contenido, no la forma, y la conversión era parte de la siguiente actividad.

Con el texto informal ya redactado, se prosiguió con la fase 3. Tras presentarles el *chatbot ChatAI*<sup>5</sup> de proveedores internos de la universidad, se les pidió que convirtieran su texto en un *abstract* formal para cumplir con la tarea final propuesta (solicitud de estudios de posgrado en universidad argentina). La consigna era testar distintos tipos de *prompts*<sup>6</sup> para comprobar si los resultados diferían y para su valoración a tenor de su conocimiento sobre el contenido, su propio TFG, y de la forma, los contenidos sobre escritura académica vistos en clase. Si bien se van guardando las conversaciones automáticamente en el *chatbot*, se pedía copiarlas en la ficha de trabajo, así como tomar, retocar y modificar los textos obtenidos y presentar una versión final de su agrado.

Con esta actividad se persigue la práctica de las secuencias textuales instructivas para generar los *prompts*, necesarios para interactuar con la máquina de manera precisa y efectiva, así como el fomento de la lectura crítica y una eficaz manipulación de los productos textuales, en suma, conseguir un óptimo aprovechamiento de los resultados obtenidos, como sugiere Monferrer-Palmer (116).

En la fase 4, entra en acción el segundo recurso analizado en el estudio: *Estilector*. La consigna en este caso es su implementación con la versión del *abstract* resultante tras las fases anteriores y analizar los cambios de estilo propuestos por la herramienta, efectuarlos o rechazarlos justificando los porqués.

Para la fase 5, se siguió el mismo procedimiento que para la fase 1, esto es, se planteó el cuestionario en la clase presencial para comentarlo en grupos/en pleno y después se

---

<sup>5</sup> Para acceder a *ChatAI* es necesario registrarse con las mismas claves de acceso que para el resto de aplicaciones y plataformas de la universidad, tales como el correo electrónico, la nube, la plataforma digital de los cursos, etc. *ChatAI* es uno de los servicios que, como se describía en el apartado 2.2., se prestan desde *Academic Cloud* de manera gratuita y con ciertas garantías de seguridad a la comunidad universitaria.

<sup>6</sup> Para lograr un uso optimizado del funcionamiento e interacción con los *chatbots* se recomienda la lectura del capítulo 2: "Indicaciones prácticas para usar ChatGPT", de Eloi Puertas en Díaz y Ribeira (21-50), así como las instrucciones precisas del lenguaje y proveedor seleccionado en el *ChatAI* interno de la universidad (*Academiccloud.de*). Al realizar esta tarea en clase, se les proporcionó a los participantes algunos de estos consejos y recomendaciones, tales como instrucciones positivas, breves y precisas, dar ejemplos de lo que queremos, entre otras, sin ofrecerles los exponentes funcionales y lingüísticos para ello, como uso de imperativos, ya que parte de la tarea era la capacidad de aplicar correctamente dichos exponentes.

completó por escrito en casa. Algunas de las preguntas eran de respuesta libre y otras se formularon cerradas o semicerradas con idea de poder contar con una valoración global del uso de las herramientas. Las cuestiones giran en torno al grado de satisfacción y fiabilidad de una u otra, así como el nivel de seguridad y confianza que les da su uso.

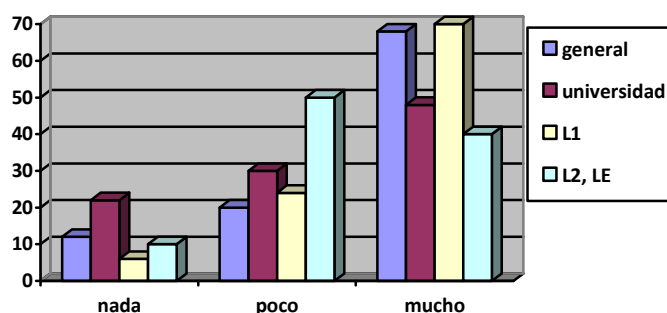
Para poner a prueba las distintas tareas que componen las fases del estudio, así como las herramientas, se han empleado dos trabajos académicos de la propia autora. En concreto, se ha contado con la tesis doctoral del año 2023 (Bellido Barea) y la tesina de máster (Bellido Barea), de las que se hizo un resumen en registro coloquial para las fases 2-3, al igual que el resto de participantes del estudio, y se revisaron los resúmenes reales publicados en sendos trabajos.

#### 4. RESULTADOS Y REFLEXIONES

Este apartado se ocupa de la exposición de los resultados, para lo cual se servirá de un resumen y/o algunos ejemplos de las respuestas a aquellas preguntas abiertas o semicerradas y se recurrirá a unas gráficas ilustrativas para las cerradas, las cuales se completarán con algunos comentarios (fases 1 y 5).

En la fase 1, primer contacto con el estudio y actividad previa a la presentación de las herramientas, se preguntaba a los participantes por el conocimiento y uso de IA, y de herramientas automáticas para la escritura. Respecto a la IA, el 100 % de los participantes que declaró usarla, coincidía en la herramienta, *ChatGPT* de OpenAI, por lo que la siguiente figura muestra la distribución en el uso exclusivo de la misma:

Figura 1. Uso previo de ChatGPT



Como se puede comprobar en la figura 1, la mayor parte de los estudiantes afirma haber usado mucho este *chatbot*, sobre todo para otros menesteres no académicos (68 % de uso general frente al 48 % para tareas/trabajos de la universidad), y mucho más en su L1 que en otras lenguas extranjeras (70 % frente al 40 %). Emplean este recurso para todo tipo de consultas, desde una receta (curiosamente un uso muy extendido) hasta cuestiones

personales, tales como ventajas/desventajas de una determinada situación o coyuntura para poder tomar una decisión. En referencia al ámbito universitario, el uso predominante es “para ayudarme a encontrar un tema o con la estructura” de algún trabajo o para corregirlo, cuando lo usan para la producción, y para que les resuma o simplifique un texto, cuando lo usan para la recepción. En cuanto a las razones de no usarlo para fines académicos (o poco o en menor medida que para otros), los participantes aducen temor a ser acusados de plagio y se declaran desconocedores tanto de los límites de lo permitido, como del grado de fiabilidad de los contenidos.

En cuanto a *Estilector* (y/o algún otro asistente para la escritura), todo el grupo manifestó completo desconocimiento, por lo que su uso resultó una novedad para el conjunto de participantes.

Sobre esta primera fase, cabría hacer un par de observaciones. En primer lugar, que durante la puesta en común en el aula se detectó cierta reticencia a compartir experiencias con la docente en cuanto al uso académico del *chat*, especialmente con respecto a las segundas lenguas (muy probablemente no se atrevieran a confesar su uso real justo en el aula de español como L2). En segundo lugar, los estudiantes plantearon muchas dudas e interrogantes acerca de cómo es percibido su uso por los docentes y en la academia en general, y sobre la existencia de herramientas para detectar el uso de IA, de lo que se extrae una clara lectura: el nivel de desconocimiento es alto y se echa en falta más (in)formación para toda la comunidad universitaria.

La fase 2, resumen oral y escrito del TFG, se desarrolló completamente en el aula con la supervisión de la docente, con objeto de que los participantes prestaran atención al contenido y no a la forma, como se preveía que podría pasar. Algunos estudiantes intentaron producir directamente un resumen formal de los trabajos en lenguaje académico, lo que podría pervertir el desarrollo de las distintas etapas.

Para la inspección de la fase 3, uso de *ChatAI*, distinguimos entre los resultados del pilotaje por parte de la docente y los de los participantes del estudio. Con los primeros<sup>7</sup>, se pueden constatar algunas de las limitaciones que se le atribuyen a *ChatGPT* (Puertas 39-42), pero extrapolables a cualquier otro *chatbot*. Tal es el caso de las *alucinaciones*, es decir, hechos o datos inventados por los *chats* como resultado de una percepción de patrones u objetos inexistentes, que, en nuestro caso, se manifestaron en:

1) Los resultados del análisis llevado a cabo en el estudio, concretamente un Análisis de Errores y de la Interlengua, información que en el primer *prompt* ni se le había

---

<sup>7</sup> Recordemos que la docente sigue el mismo procedimiento de la tarea con dos trabajos académicos propios: los *abstracts* de su tesina de máster y doctorado.

proporcionado ni pedido pero que el propio *chatbot* estimó conveniente incluir con datos inventados: “Los resultados muestran que los estudiantes alemanes de español presentan una serie de errores comunes en la expresión escrita, como la confusión entre verbos regulares e irregulares, la falta de concordancia en género y número, y la utilización de estructuras sintácticas incorrectas”.

2) Las conclusiones del estudio, las cuales también eran inventadas (tampoco proporcionadas ni requeridas en el primer *prompt*) y carecían de sentido lógico, aunque en una primera lectura pudieran parecer coherentes. Esto es lo que sucede en el siguiente ejemplo, donde se considera que la *interlengua*, “el sistema lingüístico del estudiante de una segunda lengua o lengua extranjera en cada uno de los estadios sucesivos de adquisición por los que pasa en su proceso de aprendizaje” (*Diccionario de términos clave de ELE del Instituto Cervantes*, Martín Peris), es un “factor importante en la producción de textos en español”, lo cual carece de sentido y, en realidad, no significa nada.

Cabe insistir en que estas aportaciones libres del *chat* se producen cuando no se le ha proporcionado la información pertinente o dicha información estaba incompleta. De hecho, el *chat* pide información para completar un índice de contenidos que considera necesarios para dar una respuesta satisfactoria. En el componente formal, por tanto, el grado de acierto y adecuación ha sido bastante alto.

Otra observación digna de mención es que en uno de los *prompts* no se incluyó ninguna información acerca de la universidad de destino, mientras que en otro se mencionó que era argentina. La diferencia en las respuestas fue más simple de lo esperado, sin cambios ni modificaciones de tipo (socio)lingüístico o pragmático: “Los resultados de esta investigación tienen implicaciones importantes para la enseñanza y el aprendizaje del español como lengua extranjera en Argentina y otros países”, por lo que no se desprende ningún atisbo de adaptación al receptor.

De las experiencias del resto de los participantes, destaca el profundo carácter crítico de sus comentarios en lo que a contenido se refiere: “el chat cambió el enfoque de mi tesis, no es igual”; “algunas informaciones no son más”; o “no entendió las metas de la tesis”. Respecto a la forma, las valoraciones fueron todas muy positivas y en cuanto a los *prompts*, los propios participantes se fueron percatando de la inadecuación de algunas de sus instrucciones. Prácticamente la mitad de los participantes hicieron demasiado hincapié en el hecho de que era una solicitud o formularon la instrucción de tal manera que pareciera que se pedía una carta de motivación en lugar de un *abstract*: “el tema de mi TFG era [...], escribe un texto formal para la solicitud de una plaza en una universidad de Argentina”, por lo que tuvieron que formular otra segunda o tercera instrucción hasta obtener los resultados deseados.

Por último, en relación con los contenidos o ítems aceptados/rechazados, destacan de entre sus comentarios la inclusión de expresiones que consideraban propias del lenguaje académico, sinónimos más precisos y formales de algunos de los términos empleados por ellos, y la adopción de conectores discursivos inexistentes en su versión informal.

En la fase 4, en la que se implementa *Estilector*, distinguimos de nuevo entre los resultados de docente y estudiantes.

En el caso de la primera, la prueba se hizo con el *abstract* real de la tesis doctoral y de la tesina de master. El *software* detecta: un error en el uso del marcador discursivo “en relación a”, proponiendo su sustitución por “en relación con”; un uso de proformas: “en este fragmento se utilizan algunas unidades demasiado genéricas como *importante*, que se pueden sustituir por otras más concretas semánticamente, como *considerable, conveniente, enorme, fundamental, notable, primordial, significativo, sustancial, trascendental, valioso, vital*; etcétera (concretar según el contexto)”; y tres párrafos con casos de repetición de palabras (todas ellas palabras clave). Pues, si bien para algunos términos no es posible emplear un equivalente o sinónimo, ya que se requiere una correspondencia unívoca entre los conceptos, el hecho de marcar con colores los términos repetidos llama poderosamente la atención y facilita poder revisar si alguno de estos términos puede ser permutado. En lo concerniente al diagnóstico del error, que había pasado totalmente desapercibido para la autora, ha sido un completo acierto y en el caso de la proforma, el uso de “importante”, se agradece su marcación, ya que su abuso suele ser recurrente, por mucho que se intente evitar. Por lo tanto, se aceptarían sin duda estos cambios sugeridos. En el resumen de la tesina de máster, solo se diagnosticaron repeticiones de palabras en casos muy similares a los de la tesis y, por tanto, difícilmente evitables.

De los cambios propuestos para los resúmenes de los aprendientes, destacan cuantitativamente los casos de repeticiones de palabras, la sobreutilización de la primera persona y el uso de proformas, en ese orden.

De los primeros, algunos de los usos comunes considerados más recurrentes por la herramienta (en un mismo párrafo) fueron: el demostrativo “este”, especialmente acompañando a “estudio”; “a través de”; “sobre”; “análisis”; “está”; “pero” y “también”. En relación con la terminología propia de los trabajos académicos, si bien en algunos casos son palabras clave que no pueden ser sustituidas, la herramienta da cuenta de un problema lingüístico habitual en estos niveles bien avanzados de la L2: la falta de uso (y posiblemente de conocimiento) de los mecanismos de correferencia textual. Esto provoca la repetición innecesaria de, sobre todo, muchos sintagmas nominales, que restan fluidez al texto y resultan más evidentes cuando se trata de un texto breve o resumen.

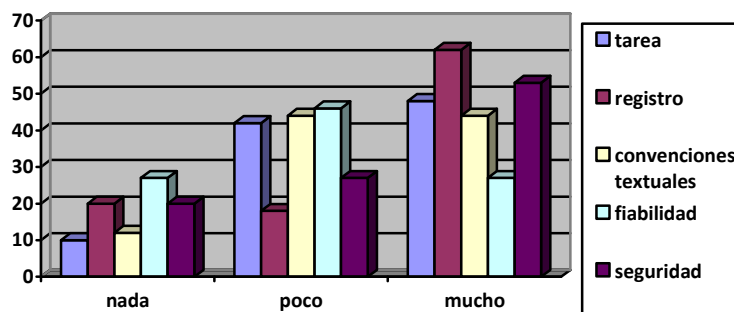
Con respecto a los segundos (uso de primera persona), la expresión que *Estilector* detecta en mayor medida es "(yo) creo que", sobre la que añade esta información: "No es adecuado expresar la opinión personal en un escrito académico formal. No obstante, si se hace, deben elegirse fórmulas más impersonales, como *En nuestra opinión, Se considera que, Consideramos que, etc.*".

Del uso de proformas, la repetición por antonomasia recae en el adjetivo "importante", presente en la gran mayoría de los textos.

Acerca de la aceptación o rechazo de los cambios sugeridos/propuestos por *Estilector*, los participantes declaran estar de acuerdo con el 100 %, pero no sentirse capaces de implementarlos todos correctamente. Respecto a la impersonalidad, reconocen haber visto en clase este tema como rasgo propio de la escritura académica, pero no haberlo asimilado ni plasmado en sus escritos. En cuanto a las repeticiones, confiesan que les faltan los recursos lingüísticos para evitarlas. La última versión de sus textos así lo refleja.

En la última fase se preguntaba a los participantes por la valoración global de la tarea y de las herramientas, para qué les habían resultado útiles y para qué no, si las respuestas/resultados les parecían fiables y si con el empleo de estos instrumentos se sentían más seguros de sus textos. A modo de síntesis ilustramos sus respuestas respecto a *ChatAI* y *Estilector* en los dos gráficos siguientes:

Figura 2. Utilidad de ChatAI

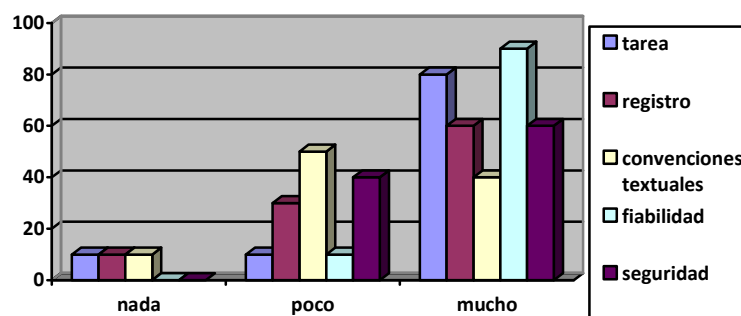


Como se puede observar en la figura 2, hay opiniones muy dispares. De la comparación de los distintos ítems, se podría concluir que *ChatAI* les resulta especialmente útil para controlar el registro de sus producciones y a gran parte de los participantes les da mucha seguridad con sus textos. Por otra parte, parece que no consideran que su uso sea muy fiable, sobre lo que se registraron varios comentarios como, por ejemplo, "[...] uno no puede confiar en lo que dice el *chat* porque por ejemplo no sabe qué debería ser incluido en un papel científico y qué no", de lo que se podría deducir que para fines académicos no les da total confianza, aunque también otros participantes manifestaban que el respaldo de la

universidad les infundía cierta seguridad y/o no sentían que fuera plagio (o en menor medida que con *ChatGPT*).

Al preguntarles por la utilidad de *Estilector*, estas serían sus valoraciones:

Figura 3. Utilidad de Estilector



De la figura 3 se desprende, excepto en lo relacionado con las convenciones textuales, que los participantes consideran *Estilector* muy útil y fiable (la autoría de la universidad supone un aval). Los comentarios expresos de los cuestionarios revelan cierta decepción en cuanto a la ayuda que prestan, que consideran insuficiente, ya que esperaban mayor número de sugerencias por parte de la herramienta y, sobre todo, alternativas (por ejemplo, en cuanto a la repetición de palabras).

En materia de aprendizaje, la totalidad del alumnado coincide en haber aprendido algo en el desarrollo de los ejercicios: “[...] ahora soy más consciente de que repito mucho, como me dice mi profesora”, “conozco más conectores”, “antes no hice *prompts* en español y creo que las respuestas son mejores”. En lo concerniente a la incorporación de estos recursos a su repertorio habitual, casi todos coinciden en que lo harán y que seguirán explorándolos.

Al hacernos esas mismas preguntas, en nuestro caso la respuesta sería bastante clara: recomendaríamos el uso de *Estilector* para la revisión sin duda alguna, pero encontraríamos cierto reparo en hacerlo con el *chatbot*, al menos, para el uso que se le ha dado en nuestro estudio. Sin embargo, sí que consideraríamos su uso en consultas parciales para resolver dudas o buscar alternativas.

## 5. CONCLUSIONES Y LÍNEAS DE TRABAJO FUTURO

En las páginas precedentes se ha presentado un estudio preliminar de un proyecto más amplio que pretende explorar la utilidad, eficiencia e impacto de algunos recursos de IA y de asistencia automática a la escritura para universitarios de Estudios Hispánicos con español como L2. Este se ha centrado, particularmente, en la productividad de estas herramientas para la escritura académica y en la percepción que aprendientes de nivel C1.2

en el último año de máster tienen de esta. Al tratarse de instrumentos de reciente aparición y en constante desarrollo, la investigación en la materia (aún) es escasa, por lo que este trabajo, aunque modesto, supone un pequeño avance.

Con los resultados obtenidos y tras su reflexión podemos constatar que el uso de ambas herramientas, *ChatAI* y *Estilector*, ha supuesto una experiencia gratificante y facilitadora para la redacción de textos académicos, *per se* complicada, incluso para universitarios con español como L1, como constatan Nuñez Cortés y da Cunha (141). Concluimos, como también hiciera Pastor Cesteros y Cruz Piñol (33), que las aportaciones de los instrumentos de la lingüística computacional para asistir en la escritura académica suponen un progreso considerable, también para aprendientes de ELE. Destacamos que el uso de *Estilector* ha resultado productivo y satisfactorio para todos los participantes, incluida la docente, especialmente para el diagnóstico de ciertas incorrecciones o repeticiones innecesarias. Los propios informantes reconocen ser más conscientes de estas faltas o errores gracias a la herramienta, pese a que sus docentes ya se los habían marcado en sus correcciones. Por consiguiente, *Estilector* puede ser un buen aliado para el autoaprendizaje de la escritura académica y, como también sugiere Pastor Cesteros y Cruz Piñol (30), cuanto más se desarrolle, mayor será la capacidad del usuario para aceptar o rechazar errores y recomendaciones.

En lo concerniente a los *chatbots*, el punto de partida es diferente, ya que su uso es generalizado en muchos ámbitos de la vida de los universitarios, incluyendo el académico, sobre el que, sin embargo, planean ciertas dudas. Pese a que los estudiantes manifiestan mayor seguridad en el uso de *ChatAI* (ofrecido por la universidad) que de *ChatGPT* (de origen y uso comercial), hay mucho desconocimiento en cuanto a su aceptación en la comunidad universitaria y miedo al plagio, por lo que su uso se ve, a veces, abocado a la clandestinidad. A este respecto, se hace patente que aún queda trabajo por hacer desde la comunidad universitaria, incluido el equipo docente, cuyos miembros deben analizar y comunicar mejor cuáles son los márgenes de la “legalidad”. Si se conoce mejor el sistema y nos adaptamos a la nueva realidad, será posible combatir el miedo (a lo desconocido), optimizar su uso y dejar de mirar a la IA como una intrusa, para verla como una compañera. Este acercamiento permitirá (re)conocer mejor los *tics* de redacción propios de los *chatbots* y constatar si esas intuiciones que tiene el docente en la corrección de los textos sobre el uso (in)discriminado de IA son o no reales. El fin último no debería ser demostrar si los textos son generados íntegramente por IA, sino más bien reconocer los elementos que marcan la diferencia, generando textos auténticos, aunque ricos en imperfecciones, producidos sin ayuda, lo que Monferrer-Palmer (116) califica como *artesanía*.

A estos grandes desafíos se puede ir haciendo frente con pequeños retos, por ejemplo, comparando los resultados de los textos generados (o modificados) con IA con otros producidos íntegramente por los aprendientes, redactados en clase con supervisión docente o en los exámenes. De esta forma, se podría contrastar si las críticas que los estudiantes han vertido sobre sus trabajos elaborados con IA son imparciales o se ven influenciadas por el uso mismo del *chat*. Estos textos producidos sin ayuda también podrían ser sometidos a la revisión con *Estilector*, para determinar si hay o no mucha diferencia con la versión del *chatbot*. Por otro lado, también se puede enriquecer la experiencia con una reflexión de los resultados con otras consultas que no sean sobre sus propios textos (sobre los que es más fácil detectar si hay o no invenciones o *alucinaciones*) y fomentar así la lectura (y competencia) crítica, un desafío global en la actualidad. Otras posibles líneas de investigación, algunas ya en práctica, son el testeo de diferentes secuencias de lenguaje instruccional para la optimización de *prompts* y el contraste de resultados con aprendientes de distintos niveles de competencia lingüística.

En cualquier caso, esta es una tímida aproximación en la que pretendemos seguir indagando con mayor número de pruebas e informantes y contar así con datos representativos de un universo más amplio que permitan contrastar diversas variables.

## OBRAS CITADAS

**Acosta**, Nicolas y **Nazar**, Rogelio. "Estilector.com: herramienta de ayuda a la redacción en castellano." *III Congreso Internacional de Lingüística Computacional y de Corpus. Una mirada desde las tecnologías del lenguaje y las Humanidades Digitales. CILCC 2020*. (Universidad de Antioquia, Medellín), 2020, 300–303. Jorge Mauricio Molina Mejía, Pablo Valdivia Martin y René Alejandro Venegas Velásquez (eds.), <https://cilcc20.files.wordpress.com/2020/11/libro-de-resumenes-actas-iii-cilcc-2020-y-v-wopatec-2020-virtual.pdf>

**Bellido Barea**, Lidia. "Aportación al estudio del análisis de errores en la expresión escrita de aprendientes de ELE anglohablantes en contexto universitario." [Másteres de la UAM año académico 2010-11, CD-ROM], 2013.

**Bellido Barea**, Lidia. "Interlengua de hispanistas germanohablantes aprendientes de español: Análisis de Errores Informatizado y Análisis Contrastivo de la Interlengua basados en corpus escrito." [Tesis doctoral inédita]. Universidad Autónoma de Madrid, 2023, <http://hdl.handle.net/10486/713052>

- Consejo de Europa.** *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Servicio de publicaciones del Consejo de Europa, Estrasburgo, 2020, [www.coe.int/lang-cefr](http://www.coe.int/lang-cefr)
- Cruz Piñol,** Mar. "Recursos *online* como apoyo para la escritura en español." Dipòsit digital de la Universitat de Barcelona, 2022, <http://hdl.handle.net/2445/201712>
- Da Cunha,** Iria. "Una herramienta TIC para la redacción del Trabajo de Fin de Grado (TFG)." *ELUA. Estudios de Lingüística. Universidad de Alicante*, 34, 2020, pp. 39-62, <https://doi.org/10.14198/ELUA2020.34.2>
- Díaz,** Oliver y **Ribera,** Mireia. "Introducción". *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, editado por Mireia Ribera y Oliver Díaz, Octaedro, 2024, pp. 7-20
- Dooly,** Melinda y **Comas-Quinn,** Anna. "Accesibilidad a la tecnología y justicia social." *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, editado por Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo, Routledge, 2024, pp. 23-47.
- Gómez Soler,** Inmaculada y **Tecedor,** Marta. "Creencias, actitudes y competencias del docente virtual". *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, editado por Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo, Routledge, 2024, pp. 70-96.
- Guallar,** Javier y **Lopezosa,** Carlos. "Inteligencia artificial, desinformación y aspectos éticos." *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, editado por Mireia Ribera y Oliver Díaz, Octaedro, 2024, pp. 87-96
- Grané,** Mariona. "Implementación de ChatGPT en el aula". *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, editado por Mireia Ribera y Oliver Díaz, Octaedro, 2024, pp. 97-122
- Guzzi,** Eleonora y **Alonso-Ramos,** Margarita. "Una herramienta para la ayuda a la redacción de textos académicos (HARTA) como uso de las TIC en el proceso de escritura." *Edunovatic 2020. Conference Proceedings: 5th Virtual International Conference on Education, Innovation and ICT*, 10 - 11 de diciembre de 2020, 892-896, <http://hdl.handle.net/2183/37246>
- Guzzi,** Eleonora y **Alonso-Ramos,** Margarita. "Descripción y usabilidad de HARTA, una herramienta de ayuda para la redacción de textos académicos en español." *TEISEL. Tecnologías para la investigación en segundas lenguas*, 2(0), 2023, 1-22. <https://doi.org/10.1344/teisel.v2.42173>

- Martín Peris**, Ernesto (dir.). *Diccionario de términos clave de ELE*. Instituto Cervantes, [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/)
- Monferrer-Palmer**, Aina. “Reflexiones sobre el impacto de la inteligencia artificial en la enseñanza de idiomas. La revolución de ChatGPT.” *Semas*, vol. 5, nº 9, enero-junio 2024, pp. 101-119, <https://semas.uaq.mx/index.php/ojs/article/view/140>
- Muñoz-Basols**, Javier. “Going Beyond the Comfort Zone: Multilingualism, Translation and Mediation to Foster Plurilingual Competence”. *Language, Culture and Curriculum*, 32(3), 2019, 299–321, <https://doi.org/10.1080/07908318.2019.1661687>
- Muñoz-Basols**, Javier y **Fuertes Gutiérrez**, Mara. “Oportunidades de la Inteligencia Artificial (IA) en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas”. *La enseñanza del español mediada por tecnología. De la justicia social a la Inteligencia Artificial (IA)*, editado por Javier Muñoz-Basols, Mara Fuertes Gutiérrez y Luis Cerezo, Routledge, 2024, pp. 343-365.
- Nazar**, Rogelio. “Información sobre Estilector”. *Estilector, programa de ayuda de redacción de textos académicos*, <https://www.estilector.com/index.pl?botones=info>
- Nazar**, Rogelio y **Renau**, Irene. “Estilector: un sistema de evaluación automática de la escritura académica en castellano.” *Perspectiva Educacional*, 62(2), 2023, pp. 37–59, <https://doi.org/10.4151/07189729-Vol.62-Iss.2-Art.1427>
- Núñez Cortés**, Juan Antonio y **Da Cunha**, Iria. “El impacto del uso de herramientas automáticas de ayuda a la redacción en el proceso de escritura de estudiantes universitarios.” *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (CLAC)*, 89, 2021, pp. 131–143, <https://doi.org/10.5209/CLAC.73906>
- Pastor Cesteros**, Susana. “Escritura académica en español como lengua adicional y herramientas de ayuda automática a la redacción. *XXV Congreso Internacional de Lingüística General*, Repositorio de la Universidad de Alicante, 2023, <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/137211>
- Pastor Cesteros**, Susana y **Cruz Piñol**, Mar. “Aplicaciones al aprendizaje de lenguas de dos herramientas de ayuda automática para la redacción de textos académicos: arText y Estilector.” *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, vol. 17, nº 35, 2023, pp. 17-40, [doi: 10.26378/rnlael1735555](https://doi.org/10.26378/rnlael1735555)
- Puertas**, Eloi. “Indicaciones prácticas para usar ChatGPT”. *ChatGPT y educación universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente*, editado por Mireia Ribera y Oliver Díaz, Octaedro, 2024, pp. 21-50.



## Gender Violence and Individuality in the Short Stories "Regina" and "La señorita Julia": Thinking Routines and AI in the Spanish Classroom

Teresa Fernández-Ulloa  
California State University, Bakersfield  
tfernandez\_ulloa@csub.edu  
<https://orcid.org/0000-0001-5146-4516>

Recibido. Received 26/03/2025  
Aceptado. Accepted 29/04/2025  
Publicado. Published 30/04/2025

### ABSTRACT

Gender-based violence, which, according to INEGI data, affects 70.1% of women in Mexico, constitutes an urgent challenge for critical education. This article presents a didactic experience carried out in an advanced Spanish class, where students, mostly women of Mexican origin, analyzed the short stories "Regina" by Dahlia de la Cerda and "La señorita Julia" by Amparo Dávila in dialogue with a thematic lecture. The proposal integrated global competence objectives and social-emotional learning principles, articulating critical thinking, empathy, and student agency. Through textual and visual analysis—using thinking routines and artificial intelligence for image creation—students explored structural and symbolic forms of violence as well as the performativity of gender. The experience fostered the development of a critical consciousness capable of questioning oppressive structures and promoting social transformation.

**KEYWORDS:** Gender violence, education, critical thinking, global competence, female individuality

## La violencia de género y la individualidad en los cuentos "Regina" y "La señorita Julia": rutinas de pensamiento e inteligencia artificial en la clase de español

### RESUMEN

La violencia de género, que según datos del INEGI afecta al 70.1 % de las mujeres en México, constituye un desafío urgente para la educación crítica. Este artículo propone una experiencia didáctica llevada a cabo en una clase de español avanzado, en la que estudiantes, en su mayoría mujeres de origen mexicano, analizaron los cuentos "Regina", de Dahlia de la Cerda, y "La señorita Julia", de Amparo Dávila, en diálogo con una conferencia temática. La propuesta integró objetivos de competencia global y aprendizaje socioemocional, articulando pensamiento crítico, empatía y agencia estudiantil. A través del análisis textual y visual, utilizando rutinas de pensamiento e inteligencia artificial para la creación de imágenes, se abordaron las violencias estructurales y simbólicas, así como la performatividad del género. La experiencia favoreció el desarrollo de una conciencia crítica capaz de cuestionar estructuras opresivas y de promover la transformación social.

**PALABRAS CLAVE:** violencia de género, educación, pensamiento crítico, competencia global, individualidad femenina

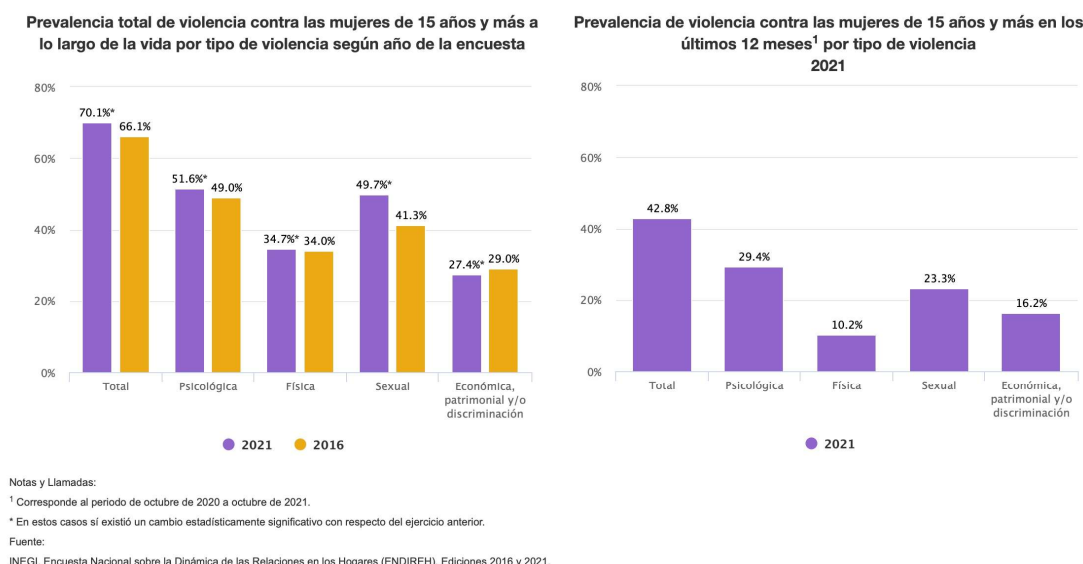
### Cómo citar:

**Fernández-Ulloa, Teresa.** "La violencia de género y la individualidad en los cuentos "Regina" y "La señorita Julia": rutinas de pensamiento e inteligencia artificial en la clase de español". *Verbeia*, 10, 2025, pp. 42-69.

## 1. INTRODUCCIÓN

La violencia de género sigue siendo un problema persistente a nivel mundial y, en particular, en México, país de origen de la mayoría del alumnado en las clases de español en la California State University, Bakersfield (CSUB). Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), en cifras recogidas de octubre de 2020 a octubre de 2021, el 70.1 % de las mujeres de 15 años o más experimentaron al menos un incidente de violencia a lo largo de su vida (4 puntos más que en 2016). Además, en 2022 se registraron 968 casos de feminicidio, un aumento del 127 % en comparación con 2015 (Instituto para la Economía y la Paz). Véase la figura 1:

Figura 1. Gráficos de porcentajes de violencia contras las mujeres en México.



En el ámbito educativo, el análisis de representaciones literarias de la violencia de género permite al estudiantado reflexionar críticamente sobre las implicaciones sociales y culturales de los discursos normativos de género (véase también el trabajo de Granados Reyes, Cuan Rojas y González Fernández, “El cuento literario...”, sobre la obra completa *Perras de Reserva* de Dahlia de la Cerda, a la que pertenece uno de los cuentos aquí tratados). La literatura, como manifestación artística y medio de expresión, ofrece un espacio para visibilizar experiencias, fomentar la empatía y cuestionar normas que perpetúan la desigualdad.

Desde un enfoque interdisciplinario, este estudio integra perspectivas de la psicología educativa, la sociología de la educación y la teoría de género. La educación socioemocional

enfatisa la autorregulación y la empatía en el aprendizaje (Goleman), mientras que la sociología de la educación (Bourdieu y Passeron) revela cómo el sistema educativo reproduce estructuras de poder que legitiman determinados capitales culturales. La filosofía de la educación (Dewey) subraya la necesidad de formar una ciudadanía crítica y autónoma. Asimismo, la teoría de género de Butler permite analizar el género como una construcción social que refuerza la violencia simbólica y estructural.

A partir de estos marcos teóricos, la metodología combina análisis textual y visual con estrategias pedagógicas que fomentan la reflexión crítica. Para ello, y a raíz de una conferencia sobre ellos a la que asistió el alumnado, se seleccionaron como ejes literarios los cuentos "Regina" de Dhalia de la Cerda y "La señorita Julia" de Amparo Dávila, que abordan distintas manifestaciones de violencia de género y la construcción de la individualidad femenina.

El diseño instruccional siguió un modelo de preactividad, actividad y postactividad, en el cual el estudiantado accedió a datos estadísticos, analizó los relatos, trabajó un fragmento teórico y asistió a una conferencia temática. Posteriormente, utilizando inteligencia artificial (IA), creó una imagen simbólica vinculada a los personajes analizados y reflexionaron sobre su significado en relación con las problemáticas abordadas.

El objetivo central de esta propuesta pedagógica es que, al finalizar las actividades, el estudiantado sea capaz de analizar críticamente la violencia de género en contextos culturales específicos, con especial atención al caso de México, en consonancia con los objetivos de competencia global (Asia Society, OECD y Tichnor-Wagner *et al.*). Asimismo, se busca fomentar el diálogo en torno a experiencias y perspectivas personales, mejorando la argumentación y la expresión oral y escrita en español.

Las actividades se implementaron en una asignatura de español avanzado, Spanish 3000, y se proyecta su integración en una futura materia dedicada al estudio de las mujeres hispanas contemporáneas y los desafíos que enfrentan, con un enfoque interseccional que aborde raza, género, identidad y diversas formas de violencia.

En el contexto inicial de implementación, las actividades promovieron un compromiso activo con la erradicación de la violencia de género, mediante el análisis de identidades diversas y la construcción de narrativas críticas. Además, el uso de herramientas de inteligencia artificial amplió las posibilidades expresivas del estudiantado, permitiéndoles crear representaciones simbólicas innovadoras que articularon las tensiones entre género, poder y violencia. A través del análisis literario, la escritura reflexiva, los debates empáticos y la creación visual asistida por IA, se tendió un puente entre la teoría crítica y la experiencia

personal, favoreciendo el desarrollo de habilidades socioemocionales y fortaleciendo la agencia del estudiantado en su proceso formativo.

## **2. MARCO TEÓRICO**

Esta propuesta busca sensibilizar al estudiantado sobre la violencia de género en México y reflexionar sobre la construcción de la individualidad femenina, como se ha indicado, entendida como la capacidad de tomar decisiones autónomas y desarrollar una identidad propia en contextos de opresión.

### **2.1. Género, identidad e individualidad femenina**

Desde la teoría de género, Simone de Beauvoir señala que la mujer ha sido históricamente definida en relación con el hombre, lo que ha limitado su autonomía. Carol Gilligan sostiene que las mujeres construyen su identidad a través de la relación con otras personas, pero deben encontrar una voz propia para lograr un desarrollo pleno. Judith Butler cuestiona la noción de una identidad de género fija y muestra cómo las normas culturales y sociales limitan la individualidad femenina. Nancy Chodorow contribuye a este análisis mostrando cómo los procesos de socialización afectan la autodefinición de las mujeres. La perspectiva de Angela Davis agrega una dimensión interseccional al abordar la imbricación entre género, raza y clase en los procesos de opresión y resistencia.

### **2.2. Educación socioemocional y empoderamiento**

La propuesta se enmarca también en los principios del aprendizaje socioemocional (ASE), orientado a fortalecer la autonomía, la autoconciencia y la toma de decisiones responsables, siguiendo el marco CASEL ("Marco de SEL de CASEL"). Belenky *et al.* destacan que muchas mujeres inician sus estudios con voces moldeadas por la autoridad externa, pero pueden desarrollar una identidad crítica y autónoma a través del proceso educativo. Lisa Damour, adaptada por Beuchat, aporta una mirada actual sobre la presión social, la ansiedad y el perfeccionismo en mujeres universitarias. Finalmente, Brown y Gilligan subrayan que autorizar la propia voz y experiencia es fundamental para la construcción de una identidad plena.

### **2.3. Desarrollo del pensamiento crítico mediante rutinas de pensamiento**

En este proyecto, muchas de las actividades emplearon **rutinas de pensamiento** desarrolladas por el **Project Zero** de la Universidad de Harvard, las cuales resultan especialmente valiosas, ya que promueven un análisis profundo y una conexión personal con los textos literarios. Estas estrategias no solo facilitan la identificación de temas relevantes y la reflexión socioemocional en quienes puedan verse reflejadas en las historias trabajadas, sino que también permiten desarrollar empatía y una mayor

comprensión de experiencias ajenas, incluso cuando no se han vivido en primera persona (Fernández-Ulloa, "Música, palabra e imagen...").

Las rutinas de pensamiento, parte del enfoque de **pensamiento visible** del Project Zero, buscan que el estudiantado tome conciencia de su proceso de aprendizaje. Basadas en la taxonomía de Bloom, estas estrategias favorecen un aprendizaje activo, profundo y significativo, centrado en el desarrollo del pensamiento crítico más allá del rendimiento académico (Project Zero; Rivera Durán *et al.*, 2).

#### **2.4. Literatura crítica y formación de la conciencia social**

La literatura constituye un recurso pedagógico fundamental para la formación de una conciencia crítica y social en el estudiantado. A través del análisis de textos literarios, es posible visibilizar experiencias de opresión, promover la empatía y cuestionar las normas culturales que limitan la autonomía y la individualidad femenina. Obras como "*Regina*", de Dahlia de la Cerda, y "*La señorita Julia*", de Amparo Dávila, permiten explorar las dinámicas de violencia de género y los procesos de resistencia en contextos hispánicos contemporáneos. Desde un enfoque crítico, la literatura se entiende no solo como un medio de expresión artística, sino como una herramienta para fomentar la reflexión sobre las estructuras sociales, las expectativas de género y las posibilidades de transformación individual y colectiva.

#### **2.5. Competencia global y construcción crítica de la individualidad**

El desarrollo de la competencia global resulta fundamental para formar un estudiantado capaz de analizar críticamente realidades diversas y actuar con empatía y compromiso social. La definición de competencia global recogida en este proyecto sigue los marcos teóricos propuestos por Asia Society, la OECD y Tichnor-Wagner *et al.*, que destacan la importancia de investigar el mundo, reconocer perspectivas diversas, comunicar ideas de manera efectiva y actuar en favor del bienestar común. Estas dimensiones se relacionan de manera directa con la necesidad de cuestionar las normas sociales que limitan la individualidad femenina, como se refleja en los cuentos trabajados. Además, siguiendo a Tichnor-Wagner *et al.*, esta competencia se articula en torno a "disposiciones" (empatía y valoración de múltiples perspectivas), "conocimientos" (comprensión de las condiciones globales y las dinámicas de poder) y "habilidades" (comunicación intercultural y acción transformadora), elementos esenciales para abordar temas como la violencia de género desde una mirada crítica e inclusiva.

Al trabajar con relatos como los aquí incluidos, se busca que el estudiantado no solo analice las experiencias de opresión y resistencia de los personajes femeninos, sino que también

desarrolle la capacidad de conectar estas narrativas con realidades sociales actuales. Así, el análisis literario se convierte en un medio para fomentar la autoconciencia, el pensamiento crítico y el compromiso hacia una sociedad más equitativa, en coherencia con los objetivos de la competencia global.

### **3. METODOLOGÍA**

Como se ha indicado, la metodología se fundamenta en un enfoque cualitativo, participativo y multimodal, integrando teorías de género (Beauvoir, Gilligan, Butler, Chodorow, Davis), aprendizaje socioemocional (Belenky et al., CASEL, Damour) y filosofía educativa crítica (Dewey). Se busca fortalecer tanto las habilidades lingüísticas en español como la conciencia crítica sobre las estructuras de género y diversidad.

#### **3.1. Participantes y contexto**

La implementación de las actividades propuestas se llevó a cabo en una clase de español avanzado —requisito para el grado en español— en modalidad en línea en California State University, Bakersfield (CSUB), ubicada en el Valle de San Joaquín. El estudiantado, mayoritariamente mujeres (12 frente a 2 hombres) de origen mexicano y pertenecientes a familias de clase trabajadora, constituía un grupo especialmente pertinente para el enfoque en violencia de género y la construcción de la individualidad femenina.

#### **3.2. Materiales y textos trabajados**

Como base del proyecto se trabajaron los cuentos “Regina” de Dahlia de la Cerda y “La señorita Julia” de Amparo Dávila, seleccionados a partir de una conferencia virtual impartida por Cecilia Concepción Cuan Rojas, Nancy Granados Reyes y Héctor Francisco González Fernández, celebrada el 15 de noviembre de 2024, actualmente en proceso de publicación como capítulo de libro y a la que asistió el alumnado en forma sincrónica (Zoom) o asincrónica (grabación). Esta conferencia abordó la normalización de la violencia de género en las relaciones sociales, su impacto en el autoconcepto, y la representación de estos fenómenos en la literatura mexicana contemporánea, en concreto en los cuentos aquí estudiados.

También se incluyó un breve fragmento de un libro de Judith Butler, que permitió introducir reflexiones críticas sobre la construcción social del género. A partir de ahí, las actividades propuestas consistieron en la elaboración de reflexiones críticas en especial mediante rutinas de pensamiento visible y en una actividad creativa con herramientas de inteligencia artificial.

Como se ha señalado, la literatura constituye una vía privilegiada para abordar la violencia de género, visibilizar experiencias, generar empatía y cuestionar normas culturales. En este sentido, "La señorita Julia", utiliza el horror psicológico para mostrar la vulnerabilidad femenina en un entorno opresivo. Su autora, Amparo Dávila (1928-2020) denuncia "el mundo atormentado y vulnerable de la mujer contemporánea" mediante una narrativa ambigua y simbólica ("Amparo Dávila y la escritura atribulada"). La autora utiliza en su obra elementos fantásticos, además del horror psicológico, para explorar la alienación femenina. Se caracteriza su obra también por esa ambigüedad mencionada, con historias abiertas a la interpretación, en las que priman las relaciones interpersonales frustradas. El cuento aquí analizado aparece en *Tiempo destrozado* (1959).

Por su parte, "Regina" retrata la lucha de una mujer marginada por sobrevivir en un contexto de violencia estructural. El cuento forma parte de *Perras de reserva* (2022), obra premiada de Dahlia de la Cerda, escritora y activista feminista nacida en 1985. Sus personajes, como Regina, reflejan realidades crudas de mujeres que sufren machismo, pobreza y abandono institucional. Según Flores, estas protagonistas "son una invitación a episodios íntimos y dolorosos" vividos por la autora.

Ambos cuentos permiten al estudiantado reflexionar sobre identidad, resistencia y desigualdades, haciendo de la literatura una herramienta transformadora para la educación crítica sobre género.

### **3.3. Diseño instruccional y actividades**

El diseño instruccional se organizó en tres momentos: **preactividad, actividad y postactividad**. En la preactividad se trabajó en la activación de conocimientos previos mediante una dinámica de observación y reflexión crítica. Durante la actividad, el estudiantado realizó una lectura crítica de los textos literarios seleccionados y un fragmento de un ensayo, analizando los personajes y las experiencias representadas, todo ello apoyándose en rutinas de pensamiento visible. Finalmente, en la postactividad, se propuso la producción de creaciones visuales mediante plataformas de inteligencia artificial (Deep Dream Generator, Deep Image, Canva o similares), en concreto, un "Retrato identitario con IA", orientado a representar simbólicamente el mundo interior de un personaje. Además, se solicitó una reflexión escrita sobre el proceso creativo, el impacto del uso de IA en la expresión simbólica y la conexión de las producciones con los temas literarios y teóricos abordados en clase.

## **4. DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA: OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y RESULTADOS**

### **4.1. Objetivos**

Siguiendo las rúbricas en relación con el liderazgo global de la Asia Society denominadas "I can statements" para la post secundaria, se establecen para las actividades que se expondrán más adelante los siguientes objetivos relacionados con la competencia global (aunque en las rúbricas de la Asia Society se indican cuatro objetivos concretos para cada objetivo general de desempeño, aquí únicamente se han elegido tres para el primero y dos para cada uno de los siguientes):

Objetivo 1: Investigar el mundo

- Formula preguntas sobre temas locales o globales y explica por qué son importantes.
- Analiza y evalúa información para responder con fundamentos.
- Toma una postura clara considerando distintas perspectivas.

Objetivo 2: Reconocer perspectivas

- Explica su propia perspectiva y qué la influye.
- Diferencia otras perspectivas de la suya.

Objetivo 3: Comunicar ideas

- Se comunica eficazmente según la audiencia, usando lenguaje y comportamiento apropiado.
- Usa recursos adecuados (tecnología, medios) para colaborar y expresarse bien.

Objetivo 4: Tomar acción

- Identifica formas de actuar ante problemas o situaciones relevantes.
- Ejecuta planes que consideran el contexto cultural y evalúa su impacto.

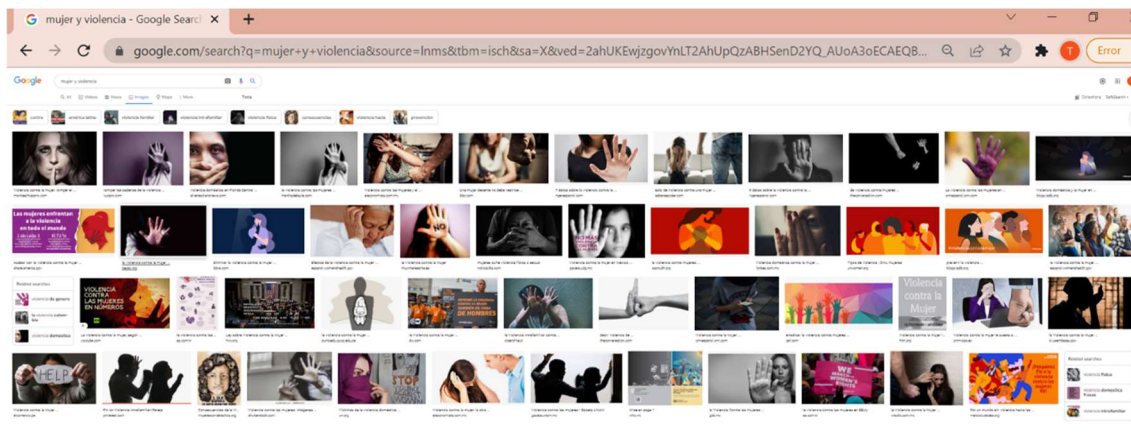
Aparte de los objetivos relacionados con la competencia global, se incluyeron también en estas actividades los relacionados con la materia (lengua española), que no se indican aquí.

### **4.2. Actividades**

#### **4.2.1. Preactividades**

En la preactividad, se trabajó en la activación de conocimientos previos mediante una dinámica de observación y reflexión crítica. Se presentó al estudiantado un *collage* de imágenes sobre violencia contra las mujeres, seleccionadas de fuentes abiertas en línea (Google Images), y se aplicó la rutina de pensamiento "Veo – Pienso – Me pregunto".

Figura 2. Mujer y violencia. Imágenes de Google



Para esta fase inicial, se aplicó la rutina de pensamiento de la siguiente manera:

- Veo:** ¿Qué observas en las imágenes dentro del collage? (Descripción objetiva, sin interpretar).
- Pienso:** ¿Qué crees que representan estas imágenes en el contexto de los cuentos que vamos a leer?
- Me pregunto:** ¿Qué preguntas surgen a partir de las imágenes? (Reflexiones que inviten a profundizar o investigar).

A partir de esta actividad, el alumnado identificó patrones recurrentes como la ausencia o representación difusa de figuras masculinas, la presencia de múltiples manos y gestos simbólicos, y manifestaciones de sororidad. Surgieron también reflexiones críticas sobre la heterogeneidad y los posibles sesgos en las representaciones ofrecidas por Google.

Durante el análisis visual, observaron mujeres de diversas edades y culturas en escenas de violencia y opresión, representadas a través de elementos como “manos alzadas”, “puños cerrados”, y “bocas tapadas”, que generaban sensaciones de “miedo”, “impotencia” y “silencio forzado”. Algunos comentarios incluyeron explícitamente la palabra “desesperación” para describir la imagen de una mujer pidiendo auxilio con el mensaje “HELP” escrito en la palma de su mano.

Más allá de la descripción, el alumnado interpretó las imágenes como representaciones de violencia tanto física como simbólica, ejercida mayormente en el ámbito íntimo. Una estudiante reflexionó: “No es solo el golpe físico; es la humillación diaria que no se ve pero que destruye igual”, en sintonía con la noción de “violencia simbólica” propuesta por Bourdieu (1999).

La reflexión generó preguntas profundas: “¿Por qué seguimos justificando la violencia en nombre de la familia?”, “¿Qué hace que la sociedad mire para otro lado?”, cuestionamientos que se alinean con el concepto de "concientización" de Paulo Freire (1970). El estudiantado también imaginó futuros posibles para las mujeres representadas: “Si no reciben ayuda, seguirán atrapadas en un ciclo que pasa de generación en generación”, expresó una participante. Frente a esto, propusieron acciones como campañas de sensibilización, mensajes de apoyo a las víctimas y llamados explícitos a la responsabilidad de quienes ejercen violencia.

Finalmente, el ejercicio permitió al alumnado reflexionar sobre los mandatos sociales de género, recordando, como argumenta Judith Butler (1990), que “el género es un acto repetido que puede ser desafiado y transformado”. A partir de estas interpretaciones, demostraron una conexión emocional e intelectual profunda con los temas de género y violencia estructural, evidenciando el potencial de las estrategias visuales para el desarrollo de una ciudadanía crítica, capaz de reconocer, cuestionar y actuar frente a las injusticias sociales.

Las respuestas se compartieron en una discusión en línea que requería que el estudiantado publicara su propia reflexión antes de poder acceder a las aportaciones de sus compañeras y compañeros. Además, era obligatorio comentar al menos una respuesta ajena para obtener la puntuación completa, lo que fomentó una participación activa, el intercambio de perspectivas y la profundización del análisis.

Posteriormente, se les proporcionó información estadística actualizada sobre la violencia contra las mujeres en México, utilizando fuentes oficiales como el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) y el Instituto para la Economía y la Paz, como se mostró en la figura 1. La presentación de estos datos tuvo como objetivo ampliar el contexto de análisis, sensibilizar sobre la magnitud real del problema y ofrecer un marco factual que ayudara a interpretar con mayor profundidad las representaciones literarias de la violencia en los cuentos trabajados. Además, permitió comparar realidades nacionales e internacionales y fomentar discusiones sobre los distintos tipos de violencia —física, psicológica, simbólica— que se reflejan tanto en la sociedad como en la literatura.

#### *4.2.2. Actividades sobre los cuentos y la conferencia*

Durante el desarrollo de la actividad principal, el estudiantado tuvo acceso tanto a copias escritas como a versiones en audio de los cuentos, disponibles en plataformas como Spotify y YouTube. Asimismo, asistió de manera virtual —ya fuera de forma sincrónica o asincrónica— a la conferencia plenaria impartida por Cecilia Concepción Cuan Rojas, Nancy

Granados Reyes y Héctor Francisco González Fernández, en la que se abordó la violencia de género en las relaciones sociales y su representación en los relatos trabajados.

A partir del análisis de los textos y de los personajes de ficción, se promovió una reflexión crítica sobre la construcción de la individualidad femenina y las problemáticas de género, reconociendo la diversidad de manifestaciones de la violencia. Para profundizar en estos temas, se integraron también en esta fase actividades de reflexión mediante rutinas de pensamiento visible, combinadas con preguntas específicas relacionadas con los cuentos y la conferencia; se pretendía fomentar la introspección personal y el análisis colectivo, promoviendo el respeto por la diversidad de experiencias y fortaleciendo la comprensión de la literatura como herramienta para cuestionar normas sociales y favorecer un aprendizaje significativo y transformador. Todas las respuestas se realizaron de manera individual.

Las preguntas se organizaron en torno a tres ejes principales:

Sobre los temas centrales:

- ¿Cómo abordan Amparo Dávila y Dahlia de la Cerda la violencia de género en sus relatos? ¿En qué se diferencian sus enfoques y qué similitudes comparten?
- ¿Qué papel juega la individualidad de los personajes femeninos en los cuentos "Regina" y "La señorita Julia"? ¿Cómo influye el contexto social en la construcción de esta individualidad?
- ¿Qué nos revelan estas historias sobre las expectativas de género en la sociedad mexicana? ¿Puedes identificar elementos que critiquen o desafíen estas expectativas?

Sobre los personajes y sus experiencias:

- ¿Qué aspectos de la vida de Regina y de la señorita Julia reflejan experiencias comunes para las mujeres en contextos de violencia de género? ¿Cómo se expresan sus luchas internas a través de sus acciones o pensamientos?
- ¿Cómo utilizan las autoras los entornos físicos y sociales en los cuentos para enfatizar el aislamiento o la opresión que experimentan los personajes femeninos?
- ¿De qué manera los personajes principales toman decisiones que les permiten reafirmar o cuestionar su identidad y su lugar en la sociedad?

Sobre la función de la literatura como medio de expresión:

- ¿Qué importancia tiene la literatura como medio para explorar la violencia de género y los roles de género según lo discutido en la conferencia?

-¿Por qué crees que la literatura es una herramienta poderosa para el reconocimiento de la individualidad del lector, especialmente al abordar temas de género y violencia?

-¿Qué impacto crees que puede tener el análisis de estos relatos en el desarrollo personal al reflexionar sobre problemáticas reales reflejadas en la ficción?

Respecto a los temas centrales, destacaron que, mientras Dávila utiliza el terror psicológico y el ambiente opresivo para mostrar la violencia de forma más simbólica, de la Cerda recurre a descripciones directas y explícitas que confrontan al lector: "Dávila te envuelve en la angustia; de la Cerda te golpea con la crudeza". También señalaron que ambas autoras coinciden en mostrar la soledad, el miedo y la resistencia silenciosa de las mujeres, aunque sus estilos narrativos difieren.

En cuanto a los personajes y sus experiencias, identificaron en Regina y en la señorita Julia reflejos de las luchas internas que viven muchas mujeres en contextos de violencia. Una persona comentó: "Ambas buscan afirmar su identidad en medio de un entorno que constantemente las minimiza". Asimismo, observaron cómo los espacios físicos y sociales —la casa cerrada, el ambiente hostil— refuerzan el aislamiento y la opresión. Otro aporte resaltó: "La casa no es un refugio, es una cárcel simbólica". En sus decisiones, reconocieron intentos de reafirmación de identidad: resistencias silenciosas en Regina y pequeñas transgresiones sociales en la señorita Julia.

Respecto a la función de la literatura, el alumnado valoró el poder de los relatos para visibilizar experiencias de violencia y desigualdad, señalando que la ficción "permite decir lo que a veces la realidad censura". También reflexionaron sobre cómo la literatura favorece el reconocimiento de la propia individualidad: "Leer estas historias me hizo pensar en todas las pequeñas violencias que normalizamos", expresó una estudiante. Consideraron que el análisis literario impacta el desarrollo personal al conectar la ficción con realidades sociales profundas, fomentando una conciencia crítica que impulsa al cambio.

En conjunto, las respuestas del estudiantado mostraron un nivel elevado de análisis, empatía y capacidad crítica, reforzando el valor de la literatura como herramienta para explorar problemáticas reales y promover la reflexión social activa.

Además de estas preguntas, se aplicaron dos rutinas de pensamiento visible:

"Conectar – Ampliar – Desafiar":

Esta rutina tenía como finalidad relacionar la experiencia de los personajes con situaciones sociales y personales del estudiantado, fomentar la introspección sobre la influencia de los

roles de género, y ampliar la comprensión crítica sobre las problemáticas analizadas. Las preguntas fueron:

- ¿Qué conexiones puedes hacer entre la historia de los personajes y tu propio entorno o experiencias observadas en la sociedad?
- ¿Qué te ha enseñado esta historia y la conferencia sobre las realidades de la violencia de género y las expectativas sociales en México?
- ¿Qué partes de las historias desafían tus ideas o te hacen cuestionar la forma en que entiendes los roles de género?

A través de esta dinámica, el alumnado estableció conexiones directas entre los relatos y su entorno. Hubo quien señaló que “la presión por cumplir expectativas de belleza sigue marcando a las mujeres hoy”, mientras otras personas identificaron paralelismos entre los relatos y las dinámicas familiares observadas: “Muchas veces el abuso viene de quienes deberían proteger”.

En el eje de “Ampliar”, reflexionaron sobre el alcance de la violencia de género, reconociendo que no solo afecta a las víctimas directas, sino también a su entorno: “La violencia que sufre una mujer también destruye a quienes están a su lado”.

Finalmente, en el eje de “Desafiar” manifestaron haber cuestionado concepciones previas sobre los roles de género. Una respuesta destacada fue: “Antes pensaba que ciertos comportamientos eran normales, ahora veo que son parte de un sistema que oprime y limita”.

En conjunto, estas actividades favorecieron una conexión emocional e intelectual profunda con las problemáticas analizadas, promoviendo el desarrollo de una conciencia crítica orientada hacia el reconocimiento de la violencia estructural y simbólica de género, y hacia la posibilidad de actuar frente a ella.

“Círculo de puntos de vista”:

Esta rutina buscaba profundizar en la complejidad emocional de los personajes mediante la adopción de sus perspectivas. Se les pidió que seleccionaran un personaje y escribieran un breve monólogo desde su punto de vista, abordando las siguientes cuestiones:

- ¿Cómo se siente este personaje respecto a su situación?
- ¿Cómo percibe la violencia o las expectativas de género que lo rodean?
- ¿Qué deseos, miedos o sueños tiene que no se expresan abiertamente en la historia?

Ejemplos de monólogos (los dos primeros pertenecen a Regina, que fue el personaje preferido, quizá por considerarse más actual, y el segundo a Julia; se han mantenido tal y como los escribieron):

Yo quería un novio buchón, alguien que me tratara bien, que me diera regalos lujosos para presumir en Instagram. Al principio era así: flores, ropa bonita, cenas caras. Pero luego todo se volvió una pesadilla. Vinieron los celos, los gritos, los golpes. Cuando la violencia se hizo más grande, intenté pedir ayuda. Pero fue tarde. Por un malentendido, por esos malditos celos, terminó matándome.

Que tonta! Como pude ser tan ciega para no ver que estos cambios físicos, estos lujos, estas muestras de amor, eran falsas como la vida a la cual tanto anhelaba pertenecer. Como pudo mi padre ser cómplice de esta infamia. ¿Sabía que al igual que yo, esta situación salió de las manos? Quizá fue su intento de protegerme, o porque ya era muy tarde para echarse para atrás. Ahora veo que mi muerte ya estaba escrita, que pasaría a ser solo una chica más, víctima de esta sociedad que invita a celebrar la conquista del hombre. Que subordina el valor de la mujer y la coloca en una corcel del cual niega los derechos, limita el potencial y castiga sin límites. Mi vida concluyó sin la oportunidad de vivir una vida plena, ¿será que el destino me brinde una nueva oportunidad?

No sé en qué momento mi vida, que era tan tranquila, se volvió esta pesadilla. Me siento atrapada, asfixiada en una existencia que antes me daba orgullo. La soledad pesa en mis espaldas, como esas miradas cargadas de sospecha en la oficina, como esos rumores crueles que me despojan de la decencia que tanto cuidé. ¿Acaso es un crimen envejecer sola? ¿Acaso mi valor como mujer depende de ser esposa, de ser madre? Me duele que me juzguen, que me condenen sin entender mis noches en vela, mis batallas silenciosas contra enemigos invisibles. Sueño con recuperar la paz, con volver a sentirme digna, a tener un hogar en el que no reine el miedo ni la humillación. Pero tengo miedo, miedo de quedarme para siempre atrapada en esta casa, en este cuerpo cansado, en esta vida rota. Y aunque no lo digo, aunque nadie lo sepa, deseo con todo mi ser no ser olvidada como una sombra triste que se disolvió entre sus propios fantasmas.

Esta actividad permitió observar la capacidad del estudiantado para empatizar con los personajes, reflejar sus sentimientos y perspectivas, y reconocer la influencia de los contextos sociales y de género en la construcción de la individualidad.

#### *4.2.3. Actividades de ampliación*

Posteriormente, se trabajó con un extracto del capítulo 1 de *El género en disputa* de Judith Butler, titulado "Sujetos de sexo/género/deseo", donde se aborda la construcción de la identidad femenina:

Beauvoir sostiene rotundamente que una "llega a ser" mujer, pero siempre bajo la obligación cultural de hacerlo. Y es evidente que esa obligación no la crea el "sexo", En su estudio no hay nada que asegure que la "persona" que se convierte en mujer sea obligatoriamente del sexo femenino. Si "el cuerpo es una situación", como afirma, no se puede aludir a un cuerpo que no haya sido desde siempre interpretado mediante significados culturales; por tanto, el sexo podría no cumplir los requisitos

de una facticidad anatómica prediscursiva. De hecho se demostrará que el sexo, por definición, siempre ha sido género. (Butler 57)

Este fragmento ilustra cómo Butler cuestiona la noción de una identidad de género fija, subrayando la influencia de las normas culturales en la construcción de la individualidad femenina.

A partir de esta lectura, se utilizó la rutina de pensamiento “Pensar – Sentir – Importar” para promover la reflexión crítica, mediante las siguientes preguntas:

**Pensar:** ¿Qué implicaciones filosóficas o sociales tiene la afirmación de que el sexo “resultará haber sido género todo el tiempo”?

**Sentir:** ¿Cómo te hace sentir la idea de que el cuerpo ya está interpretado por significados culturales antes de que podamos darle sentido?

**Importar:** ¿Por qué es importante reflexionar sobre estas cuestiones en el contexto de la educación y la equidad de género?

Al analizar las respuestas se observa que el análisis del fragmento les permitió reflexionar críticamente sobre la construcción social del género. Al considerar que “lo que entendemos como 'sexo biológico' no es un hecho natural, puro o neutral”, reconocieron que las diferencias de género no provienen simplemente de la biología, sino de interpretaciones culturales arraigadas. Esta idea, que rompe con visiones esencialistas, abrió la posibilidad de pensar la identidad “como algo dinámico, no dado de antemano”, y plantea el desafío de repensar leyes, políticas y prácticas sociales.

En el plano emocional, las respuestas expresaron sentimientos encontrados: “me hace cuestionar cuánto de lo que creo sobre mí misma fue decidido sin mi consentimiento”, pero también una sensación de posibilidad y libertad: “si el cuerpo y el género son construcciones, entonces es posible reconstruirlos de formas más libres y justas”.

Finalmente, en relación con la educación, se destacó la importancia de abordar estas cuestiones para que la escuela no sea un espacio de reproducción de desigualdades, sino un lugar que “promueva la libertad, el respeto y la equidad de género”, formando así personas “más críticas, empáticas y abiertas a la diversidad”.

Esta dinámica permitió a quienes participaron vincular los conceptos teóricos con su propia reflexión socioemocional, favoreciendo una comprensión más profunda de la construcción cultural del género y de la necesidad de cuestionar las estructuras normativas desde una perspectiva crítica y transformadora.

### 4.3. Post actividad: retrato identitario con IA

En la post actividad, se trata de evaluar la comprensión y el pensamiento crítico, por ejemplo, mediante la escritura de ensayos analíticos o la creación de proyectos multimodales. En este caso, se les pidió que realizaran una actividad relacionada con la inteligencia artificial. Las instrucciones concretas fueron:

-Objetivo de esta actividad: Representar visualmente a un personaje de los cuentos desde su propia perspectiva, expresando su mundo interior, sus emociones y cómo vive la violencia o las expectativas de género.

-Elige un personaje de los cuentos trabajados ("Regina", "La señorita Julia", etc.).

-Recuerda el monólogo que has escrito sobre cómo vive ese personaje su situación, cómo percibe la violencia o la presión social, y qué emociones profundas no están explícitas en el cuento.

-Identifica símbolos visuales que podrían representar sus emociones o conflictos (por ejemplo: jaulas, mariposas, relojes, sombras, puertas, máscaras...).

-Entra en un programa que permita la creación de imágenes, por ejemplo, [Deep Dream Generator](#), [Deep Image](#), [Canva](#) o similar y crea un retrato identitario usando este *prompt* (puedes adaptarlo con tus símbolos y emociones):

"Retrato simbólico de [nombre del personaje] del cuento [título del cuento], con expresión de [emoción principal], en un entorno que refleja [símbolos clave]. Estilo surrealista o expresivo, paleta de colores [especificar], fondo que sugiera [sensación o conflicto interno]".

-Ponle título a la imagen.

-Reflexiona brevemente (3-5 líneas):

a) ¿Cómo cambió tu comprensión del personaje al visualizarlo desde dentro?  
¿Qué elementos del retrato conectan con temas del cuento?

b) ¿Cómo influyó el uso de inteligencia artificial en tu proceso creativo al representar conceptos complejos como la identidad de género y la violencia estructural? ¿Crees que la IA permitió nuevas formas de expresión simbólica que tal vez no habrías explorado de otra manera o crees que no captó lo que querías representar?

En tus respuestas, recuerda incluir la lista de palabras (símbolos o metáforas que usaste) y el *prompt* que empleaste e indicar la herramienta digital escogida.

En cuanto a las respuestas en relación con a), la visualización interna de los personajes permitió al estudiantado profundizar en la comprensión de sus luchas emocionales y

sociales. Al ponerse en el lugar de la señorita Julia, se reconoció su conflicto entre “orgullo y vulnerabilidad” y la manera en que las normas sociales la asfixian, representadas en “la expresión de tristeza y la sensación de encierro” en el retrato generado. Se indicó que la atmósfera oscura simboliza la “violencia de las normas que la asfixian”, capturando su “fragilidad atrapada entre los hilos invisibles de la crítica social”.

Respecto a Regina, el análisis desde dentro permitió no solo comprender su deseo de lujo y validación social, que la condujo a situaciones de violencia —“por vivir una vida de más lujos y fantasías dejó a su novio anterior que sí la respetaba”—, sino también empatizar con su experiencia de soledad y sufrimiento. El estudiantado destacó que elementos como “la tristeza, la soledad, las espinas que hieren y cicatrizan” fueron visualizados a través de los retratos simbólicos, conectando la experiencia emocional del personaje con su contexto de vulnerabilidad y opresión. El retrato realizado enfatizó símbolos como la “corona”, que representa los tratos que la hacían sentirse como una reina, pero enmarcada en una imagen gris que evoca “la violencia y la tristeza que ella debió de sentir”.

En cuanto al uso de inteligencia artificial para representar conceptos complejos como la identidad de género y la violencia estructural (b), se señaló que la IA permitió nuevas formas de expresión simbólica, capturando de manera visual elementos emocionales profundos como “la mirada perdida” o “la fantasía de la reina”, que tal vez no habrían sido explorados mediante medios tradicionales. Asimismo, se reconoció que el proceso de creación mediante IA implicó una dimensión crítica adicional: el estudiantado reflexionó sobre la necesidad de perfeccionar los *prompts* para lograr una representación más fiel de las emociones y conflictos de los personajes, entendiendo que la precisión en la comunicación simbólica es una habilidad que se desarrolla con la práctica, más que una limitación de la herramienta tecnológica.

Así, la IA actuó como un puente entre la interpretación literaria y la creación visual crítica, permitiendo articular de manera innovadora las tensiones entre género, poder y violencia. Algunas de las imágenes creadas fueron:

Figura 4. "La sonrisa en la oscuridad" ("Regina"), creada con Meta AI en relación con el primer monólogo mostrado arriba



Figura 5. "Regina-heridas y cicatrices" ("Regina"), creada con Canva en relación con el segundo monólogo

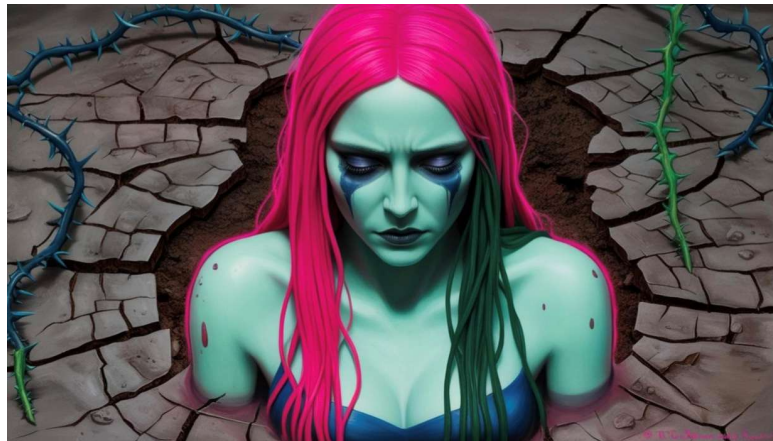


Figura 6. "Ser sin pertenecer" ("La señorita Julia"), creada con Canva, en relación con el tercer monólogo



La rúbrica que se empleó para evaluar esta actividad fue del tipo analítico y tuvo en cuenta la interpretación, el detalle en las respuestas, el uso de la información, la claridad y los aspectos mecánicos y creatividad. La rúbrica empleada para las actividades anteriores fue similar (excepto por la parte de creatividad):

Figura 6. Rúbrica para la post actividad

<b>Criteria</b>					<b>Points</b>
<b>Interpretation</b>	<b>very good</b> Answers are mostly correct and demonstrate excellent comprehension. Opinions are always fully justified. 3.1 to 4 pts	<b>good</b> Answers are often correct and demonstrate good comprehension. Opinions are adequately justified. 2.1 to 3 pts	<b>acceptable</b> Answers are occasionally correct and demonstrate an incomplete comprehension of the topic. Opinions are sometimes justified. 1.1 to 2 pts	<b>not enough</b> Answers do not reflect accurate comprehension of the topic(s). Opinions are unjustified. 1 pts	-- /4 pts
<b>Comment</b>	<input type="text" value="Leave a comment"/>				<input type="button" value="Clear"/>
<b>Detail</b>	<b>very good</b> Answers are mostly complete, extensive, and include many details. 3.1 to 4 pts	<b>good</b> Answers are usually complete and include several details. 2.1 to 3 pts	<b>acceptable</b> Answers contain some details. The student left some without answering. 1.1 to 2 pts	<b>not enough</b> Answers lack the required detail or are incomplete. The student left some without answering. 1 pts	-- /4 pts
<b>Comment</b>	<input type="text" value="Leave a comment"/>				<input type="button" value="Clear"/>
<b>Use of information</b>	<b>very good</b> Answers mostly include supporting evidence from the text/lesson when necessary. Quotations or paraphrases are often included in answers. 3.1 to 4 pts	<b>good</b> Answers usually include supporting evidence from the text/lesson when necessary. Quotations or paraphrases are sometimes included. 2.1 to 3 pts	<b>acceptable</b> Answers include occasional supporting evidence from the text when necessary. 1.1 to 2 pts	<b>not enough</b> Answers do not include supporting evidence from the text when necessary. 1 pts	-- /4 pts
<b>Comment</b>	<input type="text" value="Leave a comment"/>				<input type="button" value="Clear"/>
<b>Clarity</b>	<b>very good</b> Answers are very easy to understand. They are clear and concise. 3.1 to 4 pts	<b>good</b> Answers are always easy to understand. 2.1 to 3 pts	<b>acceptable</b> Answers are sometimes understandable, but need to be more to the point. 1.1 to 2 pts	<b>not enough</b> Answers are difficult to understand. 1 pts	-- /4 pts
<b>Comment</b>	<input type="text" value="Leave a comment"/>				<input type="button" value="Clear"/>
<b>Mechanics</b>	<b>very good</b> Conventional spelling and grammar is mostly correct. 3.1 to 4 pts	<b>good</b> Conventional spelling and grammar is usually correct. 2.1 to 3 pts	<b>acceptable</b> Work contained several spelling and grammar errors. 1.1 to 2 pts	<b>not enough</b> Work contains many spelling and grammar errors. 1 pts	-- /4 pts
<b>Comment</b>	<input type="text" value="Leave a comment"/>				<input type="button" value="Clear"/>
<b>Creativity</b>	<b>Exceeds</b> Highly original, expressive, and critical; strong connection to course themes with effective use of symbolism and text. 4 pts	<b>Mastery</b> Creative and clear; connects to themes with some symbolic elements, though less developed. 3 pts	<b>Near</b> Basic and somewhat predictable; weak connection to themes; minimal symbolism or elaboration. 2 pts	<b>Below</b> Lacks creativity and connection; no depth or clear symbolic elements. 1 pts	-- /4 pts
<b>Comment</b>	<input type="text" value="Leave a comment"/>				<input type="button" value="Clear"/>

En este caso, el alumnado es evaluado por su comprensión del contenido, su habilidad para construir argumentos sólidos, el uso preciso y correcto de la lengua, así como por su creatividad en la representación visual, incluso cuando las imágenes fueron realizadas mediante herramientas de inteligencia artificial. Esta creatividad se refleja en el desarrollo de *prompts*, que a menudo deben ser ajustados o reformulados según la calidad y pertinencia de las imágenes generadas, lo que demuestra la capacidad del estudiantado para reinterpretar los conceptos de violencia de género e identidad desde una perspectiva crítica y personal, en consonancia con las competencias cognitivas superiores descritas en la Taxonomía de Bloom (Anderson y Krathwohl) y con las habilidades transversales promovidas en los marcos de competencia global.

### **4.3. Resultados**

A partir del desarrollo de las actividades descritas, se analizaron los resultados obtenidos en relación con la reflexión crítica, la comprensión de las dinámicas de género y la aplicación de las rutinas de pensamiento e inteligencia artificial en el proceso de aprendizaje.

La implementación de las actividades permitió observar un desarrollo progresivo en la conciencia crítica, el pensamiento reflexivo y la creatividad del estudiantado en torno a los temas de género, identidad y violencia estructural.

En la **preactividad**, mediante el análisis de un collage de imágenes sobre violencia contra las mujeres y la aplicación de la rutina “Veo – Pienso – Me pregunto”, el alumnado identificó emociones como miedo, angustia y maltrato, así como dinámicas de poder y violencia simbólica. Las reflexiones generadas mostraron una toma de conciencia inicial sobre los estereotipos de género y las desigualdades estructurales, además de la capacidad para formular preguntas orientadas a un análisis crítico más profundo.

Durante las **actividades principales** centradas en la lectura de los cuentos “Regina” de Dhalia de la Cerda y “La señorita Julia” de Amparo Dávila, el estudiantado trabajó con rutinas de pensamiento visible como “Conectar – Ampliar – Desafiar” y “Círculo de puntos de vista”. Los resultados revelaron que quienes participaron lograron establecer conexiones personales con los relatos, ampliaron su comprensión de la violencia de género en diversas formas —física, simbólica y psicológica— y desafiaron ideas preconcebidas sobre los roles tradicionales. Asimismo, mediante la creación de monólogos desde la perspectiva de los personajes, demostraron una notable empatía y capacidad para reconocer la influencia del contexto social en la construcción de la individualidad femenina.

En la fase de **ampliación**, el análisis de un fragmento de *El género en disputa* de Judith Butler permitió profundizar en la reflexión filosófica sobre la construcción cultural del

género. El alumnado reconoció que “lo que entendemos como 'sexo biológico' no es un hecho natural, puro o neutral”, y expresó sentimientos de desconcierto, pero también de posibilidad de transformación social, al comprender que la identidad puede ser reconstruida de manera más libre y justa.

Finalmente, en la **postactividad**, la creación de retratos identitarios mediante inteligencia artificial favoreció nuevas formas de expresión simbólica. A través de imágenes como “*La sonrisa en la oscuridad*” (inspirada en “*Regina*”) y “*Ser sin pertenecer*” (inspirada en “*La señorita Julia*”), el estudiantado representó visualmente conceptos complejos como la fragilidad ante la crítica social, la violencia estructural y la búsqueda de autonomía. Las imágenes capturaron sentimientos profundos —como la “mirada perdida” o la “fantasía de la reina” atrapada en la violencia—, lo que fortaleció el análisis crítico de los personajes y los temas trabajados.

La evaluación del proyecto, basada en una rúbrica analítica, reflejó que el estudiantado logró integrar conocimientos teóricos, habilidades reflexivas y creatividad, evidenciando un aprendizaje significativo y transformador en torno a los ejes de género, identidad y violencia.

## 5. CONCLUSIONES

La enseñanza de lenguas extranjeras o de herencia constituye un espacio idóneo para abordar cuestiones sociales de relevancia, como la violencia de género, permitiendo al estudiantado no solo fortalecer su competencia lingüística, sino también desarrollar una conciencia crítica sobre problemáticas fundamentales en su entorno. En el caso de una universidad con una población mayoritariamente mexicana, se optó por la selección de textos literarios de autoras mexicanas para facilitar una conexión directa con las experiencias culturales y sociales del estudiantado.

Los relatos “*Regina*”, de Dahlia de la Cerda, y “*La señorita Julia*”, de Amparo Dávila, aunque diferentes en sus enfoques narrativos, exponen diversas formas de violencia de género: mientras el primero ilustra la violencia física y estructural que sufren las mujeres marginadas, el segundo profundiza en la violencia psicológica que aniquila la identidad femenina. Desde una perspectiva teórica fundamentada en los estudios de Judith Butler, ambos textos subrayan la construcción social del género y cómo las normas y expectativas impuestas restringen la autonomía y la libertad de las mujeres.

Los resultados obtenidos a partir de la reflexión crítica mostraron un impacto significativo en el estudiantado. A través de la rutina “Conectar – Ampliar – Desafiar”, quienes

participaron lograron establecer conexiones entre los relatos literarios y su propio contexto, identificando la persistente sobrevaloración de la belleza física y la opresión derivada de las expectativas sociales, especialmente hacia las mujeres. Asimismo, se amplió la comprensión de la violencia de género, reconociendo no solo su manifestación física, sino también sus formas más sutiles y persistentes en el ámbito psicológico y social. Las respuestas del alumnado reflejaron una toma de conciencia sobre las dinámicas de poder y el impacto de los roles de género en sus vidas cotidianas.

En cuanto a los objetivos de competencia global, las actividades diseñadas en torno a los cuentos se alinearon de manera estrecha con los establecidos por la Asia Society. En relación con el Objetivo 1: Investigar el mundo, el estudiantado formuló preguntas utilizando rutinas de pensamiento como "Veo - Pienso - Me pregunto" para explorar las formas de violencia de género representadas en los textos, conectándolas con realidades locales y globales como la marginación social o el control psicológico. A partir del análisis de las narrativas desde la perspectiva teórica de Butler en concreto y con apoyo de herramientas de IA para expandir su comprensión contextual, evaluaron fuentes textuales y conceptuales para construir interpretaciones argumentadas que consideran múltiples realidades sociales.

Respecto al Objetivo 2: Reconocer perspectivas, quienes participaron expresaron sus opiniones sobre personajes y situaciones mediante rutinas como "Círculo de puntos de vista", reflexionando sobre cómo sus propias experiencias y contextos culturales influyen en su interpretación. Al mismo tiempo, demostraron comprensión de perspectivas ajenas, como las de las autoras o los personajes, diferenciándolas de las propias y enriqueciendo así su empatía intercultural.

En cuanto al Objetivo 3: Comunicar ideas, las actividades promovieron la elaboración de reflexiones escritas a través de diversas rutinas de pensamiento y del uso de herramientas de IA, integrando lenguaje inclusivo y estructuras argumentativas que permitieron comunicar ideas de manera estratégica, crítica y consciente.

Finalmente, en relación con el Objetivo 4: Tomar acción, si bien no se desarrollaron proyectos externos, el estudiantado llevó a cabo un proceso de introspección crítica que constituyó una forma de acción transformadora. A través de rutinas como "Conectar - Ampliar - Desafiar" y "Pensar - Sentir - Importar", reflexionaron sobre las expectativas de género, la violencia simbólica y la construcción social del cuerpo, cuestionando sus propios supuestos y ampliando su conciencia social en torno a las dinámicas de poder y género.

Por otro lado, las respuestas y las actividades se vincularon profundamente con las dimensiones del aprendizaje socioemocional (ASE) del Marco de SEL de CASEL y las teorías

de Carol Gilligan. La "autoconciencia" se evidenció en las reflexiones donde el estudiantado identificó experiencias personales relacionadas con la presión social sobre la apariencia física y los juicios hacia otras mujeres, fortaleciendo su comprensión de su identidad y emociones. La "toma de decisiones responsables" se trabajó mediante el análisis crítico de las decisiones de personajes como Regina y la señorita Julia, evaluando las consecuencias de actuar bajo expectativas sociales y reconociendo la importancia de tomar decisiones basadas en valores personales.

Las "habilidades para relacionarse" se abordaron al analizar cómo las relaciones interpersonales afectan a las protagonistas, resaltando la importancia de construir vínculos saludables. Finalmente, la "conciencia social" se manifestó en el análisis de las dinámicas de poder que perpetúan desigualdades de género, reconociendo, en línea con Gilligan, la necesidad de fortalecer la valentía para romper con los silencios impuestos por el patriarcado.

Además, las actividades de creación visual mediante inteligencia artificial, en combinación con las rutinas de pensamiento, permitieron al estudiantado explorar nuevas formas de representación simbólica de los conceptos de identidad de género y violencia estructural. A través de retratos como "La sonrisa en la oscuridad" y "Ser sin pertenecer", se plasmó visualmente la fragilidad, el aislamiento y la presión social que experimentan las protagonistas de los relatos, favoreciendo una comprensión crítica más profunda y multisensorial. Este enfoque, que integra la reflexión teórica, la introspección socioemocional y la creatividad visual, amplió las posibilidades expresivas y críticas del estudiantado, consolidando así un aprendizaje significativo y transformador en torno a la equidad de género.

En conjunto, este enfoque interdisciplinario, que integra literatura, rutinas de pensamiento e inteligencia artificial, favorece el desarrollo de herramientas cognitivas, emocionales y digitales que permiten al estudiantado enfrentar de manera crítica las realidades de la violencia de género. Así, la enseñanza del español, más allá de un proceso de adquisición lingüística, se convierte en un vehículo para la equidad, el empoderamiento individual y colectivo, y la construcción de una ciudadanía crítica y transformadora.

## **OBRAS CITADAS**

**Ahedo Ruiz**, Josu. "¿Qué aporta John Dewey acerca del rol del profesor en la educación moral". *Foro de Educación*, vol. 16, no. 24, 2021, pp. 125-140, <http://dx.doi.org/10.14516/fde.510>.

- Anderson**, Lorin W., y David R. Krathwohl, *Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing, A: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. Pearson, 2000.
- Asia Society**, The. *Global Competence Outcomes and Rubrics*. <https://asiasociety.org/education/leadership-global-competence>.
- Bandura**, Albert. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman, 1997.
- Beauvoir**, Simone de. *El segundo sexo*. Cátedra, 2017.
- Belenky**, Mary Field, Clinchy, Blythe McVicker, Goldberger, Nancy Rule, y Tarule, Jill Mattuck. *Women's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice, and Mind*. Basic Books, 1986.
- Beuchat**, Sofia. "Niñas bajo presión". *Litoral Press*, 10 de marzo de 2020, [https://www.litoralpress.cl/sitio/Prensa\\_Texto?LPKey=N6yOnut0MHiATvW8SMHbUXQVh9SPFkJFvy%C3%9CYJ7gwTHs%C3%96](https://www.litoralpress.cl/sitio/Prensa_Texto?LPKey=N6yOnut0MHiATvW8SMHbUXQVh9SPFkJFvy%C3%9CYJ7gwTHs%C3%96).
- Bloom**, Benjamin J. (ed.). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. Longman, 1956.
- Bourdieu**, Pierre. *La dominación masculina*. Anagrama, 1999.
- Bourdieu**, Pierre, y Passeron, Jean Claude. *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Popular, 2008.
- Brown**, Lyn Mikel, y Gilligan, Carol. "Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls' Development". *Feminism & Psychology*, vol. 3, no. 1, 1992, pp. 11-35, <https://doi.org/10.1177/0959353593031002>.
- Butler**, Judith. *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós Ibérica, 2007.
- Byram**, Michael. *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters, 1997.
- CASEL** (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning). "Marco de SEL de CASEL". *CASEL*, [https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://casel.s3.us-east-2.amazonaws.com/CASEL-Wheel-Spanish.pdf?utm_source=chatgpt.com).
- CASEL**. "SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?" *CASEL*, 1 de octubre de 2020, <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>.
- Cerda**, Dahlia de la. "Regina". *Perras de reserva*, Sexto Piso, 2022, pp. 75-84.
- Cerda**, Dahlia de la. "Regina". *Spotify*, <https://creators.spotify.com/pod/show/el-libro-salvaje/episodes/Captulo-XLVI-Regina-Perras-de-reserva---Dahlia-de-la-Cerda-2019-e1st2av>.

- Chodorow**, Nancy. "Prefacio de la segunda edición". *The Reproduction of Mothering: Psychoanalysis and the Sociology of Gender*, University of California Press, 1978, traducido por Irene Meler, <https://www.psicomundo.com/foros/genero/chodo2.htm>.
- Cuan Rojas**, Cecilia Concepción, Granados Reyes, Nancy, y González Fernández, Héctor Francisco. "El reconocimiento de la individualidad a través de la literatura mexicana escrita por dos mujeres: Amparo Dávila y Dahlia de la Cerda". *IV Seminario de experiencias prácticas en didáctica del español como primera lengua, lengua extranjera y de herencia*, 15-16 de noviembre de 2024 y 20-21 de diciembre de 2024, organizado por CSUB, Universidad de Salamanca y Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Conferencia plenaria, <https://bit.ly/41SNXcO>.
- Damour**, Lisa. *Under Pressure: Confronting the Epidemic of Stress and Anxiety in Girls*. Random House, 2020.
- Dávila**, Amparo. "La señorita Julia". *Material de lectura. El cuento contemporáneo*, no. 81, UNAM, 2010, pp. 12-22, <https://materialdelectura.unam.mx/images/stories/pdf5/amparo-davila-81.pdf>.
- Dávila**, Amparo. "La señorita Julia". *YouTube*, <https://www.youtube.com/watch?v=jjtweRUS2DI>.
- Davis**, Ángela Y. *Mujeres, raza y clase*. Ronin, 1981, traducido por Ana Varela Mateos, [https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Angela%20Davis%20-%20Mujeres,%20raza%20y%20clase%20\(1981\).pdf](https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/Angela%20Davis%20-%20Mujeres,%20raza%20y%20clase%20(1981).pdf).
- Dewey**, John. *Democracy and Education*. Free Press, 1997.
- Fernández-Ulloa**, Teresa. "La ciudadanía global y la violencia contra las mujeres: propuesta de actividades sobre el arte de acción con rutinas de pensamiento visible". *Cultura e interculturalidad en las clases de lengua y literatura españolas e hispanoamericanas: materiales y reflexiones*, editado por Teresa Fernández-Ulloa y Miguel Soler Gallo, Peter Lang, 2024, pp. 173-192.
- Flores**, An. "Perras de reserva: ¿Cómo narrar la violencia, el dolor, la crueldad y el poder?" *Volcánicas*, 2 de abril de 2024, <https://volcanicas.com/perras-de-reserva-como-narrar-la-violencia-el-dolor-la-crueldad-y-el-poder/>.
- Freire**, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, 1970.

- García-Peñalvo**, Francisco José. "Inteligencia artificial generativa y educación: un análisis desde múltiples perspectivas". *Education in the Knowledge Society (EKS)*, vol. 25, 2024, <https://doi.org/10.14201/eks.31942>.
- Gilligan**, Carol. *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*. Harvard University Press, 2016.
- Gilligan**, Carol. "Silencing of the Girls". *AEON*, 29 de febrero de 2024, <https://aeon.co/essays/for-girls-silence-is-the-bad-bargain-with-patriarchy>.
- Goleman**, Daniel. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam, 2005.
- Granados Reyes**, Nancy, Cuan Rojas, Cecilia Concepción, y González Fernández, Héctor Francisco. "El cuento literario como herramienta para la identificación de la violencia de género". *Verbeia*, vol. 8, no. 8, 2024, pp. 87-106. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9940580>.
- Granados Reyes**, Nancy, Cuan Rojas, Cecilia Concepción, y González Fernández, Héctor Francisco. "El reconocimiento de la individualidad a través de la literatura mexicana escrita por dos mujeres: Amparo Dávila y Dahlia de la Cerda". *Lo individual y la instrucción diferenciada en la enseñanza de la lengua, la literatura y la cultura hispanas: reflexiones, análisis y propuestas*, editado por Teresa Fernández-Ulloa, Dialogarts, 2025. [En preparación].
- INEGI**. "Violencia contra las mujeres en México". Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2021, <https://www.inegi.org.mx/tablerosestadisticos/vcmm/>.
- Instituto para la Economía y la Paz**. "El aumento en la violencia de género". *Índice de Paz México 2024*, <https://www.indicedepazmexico.org/el-aumento-en-la-violencia-de-genero/>.
- Molina Garza**, Mercedes. "La sociología del sistema de enseñanza de Bourdieu: reflexiones desde América Latina". *Artigos*, vol. 46, no. 162, 2024, pp. 942-964, <https://www.scielo.br/i/cp/a/pGcf8jwCRTFV37XLG6fjKKH/?format=pdf&lang=es>.
- OECD**. *Preparing Our Youth for an Inclusive and Sustainable World: The OECD PISA Global Competence Framework*. OECD Publishing, 2018, <https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/topics/policy-sub-issues/global-competence/Handbook-PISA-2018-Global-Competence.pdf>.
- ONU**. "Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". *Naciones Unidas*, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>.

Teresa Fernández-Ulloa

*La violencia de género y la individualidad en los cuentos "Regina" y "La señorita Julia": rutinas de pensamiento e inteligencia artificial en la clase de español*

**ONU.** "Objetivo 5: Lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas". *Naciones Unidas*, <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/gender-equality/>.

**Project Zero.** "PZ's Thinking Routines Toolbox". Harvard Graduate School of Education, <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>.

**Rivera Durán,** Camila, Jaramillo Romero, Karla Regina, Lule Flores, Moisés, Morales Hernández, M., y Aguilar Espinosa, María Guadalupe. "Proyecto Zero como movilizador de habilidades del pensamiento". *Jóvenes en la Ciencia*, vol. 16, 2022, pp. 1-7, <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3680>.

**Santrock,** John W. *Educational Psychology*. McGraw Hill, 2020.

**Sexto Piso.** "Perras de reserva. Dahlia de la Cerda". <https://sextopiso.es/esp/item/630/2/perras-de-reserva>.

**Tichnor-Wagner,** Heather, Parkhouse, Hillary, Glasgow, Jacqueline, y Santarone, J. H. *Becoming a Globally Competent Teacher*. ASCD, 2019.



## Narrative hyperfictions in Spanish as a foreign language

**Oriol Miró Martí**

Universidad Internacional de La Rioja  
oriol.miro@unir.net

Recibido. Received 07/03/2025  
Aceptado. Accepted 21/04/2025  
Publicado. Published 30/04/2025

### ABSTRACT

This paper explores the potential of narrative hyperfictions to enhance essential skills in B2-level teenage learners of Spanish as a foreign language. Specifically, it investigates how the use of digital tools and social networks enhance reading motivation, written expression, and creative development in a multicultural educational setting. This study proves that the deliberate use of digital and interactive formats not only increases willingness to read, but also strengthens written production and encourages active student engagement in meaning construction. The methodology used was quasi-experimental, with control and experimental groups, and evaluations at three different times using qualitative and quantitative instruments.

**KEYWORDS:** Spanish as a foreign language, B2, narrative hyperfictions, reading motivation, teenagers.

## Hiperficciones narrativas en ELE

### RESUMEN

El presente estudio examina el potencial de las hiperficciones narrativas como medio para impulsar habilidades fundamentales en adolescentes aprendientes de español como lengua extranjera de nivel B2. Concretamente, se indaga cómo la integración de herramientas digitales y redes sociales puede favorecer la motivación lectora, la expresión escrita y el desarrollo de la creatividad en un ámbito educativo multicultural. Este estudio evidencia cómo el uso intencional de formatos digitales e interactivos no solo incrementa la predisposición a la lectura, sino que además afianza la producción escrita y contribuye a la participación activa del alumnado en la construcción de significados. La metodología empleada fue cuasi-experimental, con grupos control y experimentales, y evaluaciones en tres momentos distintos mediante instrumentos cualitativos y cuantitativos.

**PALABRAS CLAVE:** Palabras clave: ELE, B2, hiperficciones narrativas, motivación lectora, adolescentes.

Cómo citar:

**Miró Martí,** Oriol. "Narrative hyperfictions in Spanish as a foreign language". *Verbeia*, 10, 2025, pp. 70-86.

## **1. INTRODUCTION**

The study of reading and writing during adolescence has drawn considerable attention in the field of foreign language teaching, particularly due to the potential these practices hold in positively influencing the comprehensive development of students (Giménez; Masuhara et al.; Jiménez et al.). In the case of Spanish as a foreign language, reading is not limited to a purely linguistic function; it also serves as a tool for understanding the culture of Spanish-speaking countries, promoting critical reflection, and developing key cognitive competencies (Pulido; Silva & Pasuy; Valle). This is especially relevant during adolescence, a stage marked by transformations in cognitive, emotional, and social aspects (Klimstra et al.; Blakemore), as well as a search for autonomy that can be leveraged to encourage reading habits (Guthrie et al.; Schiefele et al.).

### **1.1. Acquisition of reading skills**

Acquiring reading skills in a foreign language is influenced by various factors, with motivation being a key one (Coiro; Zhao et al.). Learners who associate reading with mechanical processes and low engagement tend to abandon the reading practice or reduce it to a minimum, perpetuating a vicious cycle that limits their progress (Yubero & Larrañaga; Zhao et al.; OECD). Thus, despite methodological improvements in language teaching, the reading habit remains limited in adolescence. Data shows that around 12.5% of Spanish university students are regular readers, while 37.6% barely finish one or two books per year or do not read at all (Yubero & Larrañaga; Cantero & Morales). This trend suggests the need for innovative strategies that associate reading with the use of attractive technological tools, strengthening the interest in written texts adapted to the preferences of young people (Silveira et al.; Cantero & Morales).

However, when students perceive reading as an appealing activity that connects with their experiences and offers them the opportunity to discover new cultural elements, motivation increases significantly (Klimstra et al.; Schiefele et al.; Blakemore). In this context, integrating digital technologies becomes crucial, as adolescents are more familiar with interactive and multimedia formats, contributing to making the reading process feel closer to their everyday routines (Silveira et al.; Zhao et al.).

The guidelines set out by the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) provide a conceptual foundation useful for positioning reading and writing within a broader communicative framework. The CEFR recognizes reading as a fundamental skill and suggests that educators design instructional scenarios in which individuals can interact with texts of various types, adjusted to their competence level (Council of Europe). The

Instituto Cervantes has also emphasized the relevance of creative and participatory activities to optimize linguistic acquisition (Moreno; Instituto Cervantes).

In this context, adolescence is an ideal phase to develop instructional projects that integrate reading and writing, as abstract reasoning and self-awareness are in full bloom (Klimstra et al.; Blakemore; Vallejos et al.). On the one hand, students begin to consolidate the ability to reflect on the form and content of the texts they read, which opens the possibility to make critical connections with their own reality (Tariq et al.). On the other hand, writing during this phase can transform from a repetitive, mechanical task to a creative practice that fosters the expression of personal thoughts and feelings (Tariq et al.; Zhao et al.). However, for this transition to be effective, teachers must design instructional sequences in which written production goes beyond the repetition of grammatical patterns, inviting students to experiment and take risks with language (Kirkpatrick & Klein).

In this way, reading and writing are two sides of the same coin: the former provides discourse models, vocabulary, and useful structures, while the latter requires the activation of cognitive schemes and the conscious selection of appropriate linguistic resources (Patrick; Vallejos et al.). Several researchers have highlighted that the cohesion and coherence of the produced texts improve when frequent reading of high-quality and increasingly complex materials is encouraged (Giménez; Kirkpatrick & Klein; Vallejos et al.; Komkova et al.). This claim is strongly supported by the *Comprehensible input* theory, which argues that for learners to gradually acquire the target language, they must be exposed to texts slightly above their level (Patrick; Krashen). This approach fits naturally with the adolescent age group, who tend to seek intellectual challenges and show curiosity about cultural aspects beyond purely grammatical content (Schiefele et al.).

Despite the described advantages, the reality in classrooms shows that reading habits among teenagers, especially those learning a second language, still face significant challenges (OECD). The reasons for this can be found in the lack of identification with the proposed texts, which are sometimes far removed from their social reality, or in the association of reading with evaluative tasks that generate anxiety (Kirkpatrick & Klein; Jiménez et al.; Fredrick & Luebbe). Therefore, it is necessary to design strategies that connect adolescents' interests with curricular objectives, fostering engagement and intrinsic motivation. In this search for innovative approaches, digital narratives, and particularly narrative hyperfictions, have gained relevance within pedagogical practices (Jiménez et al.; Cantero & Morales).

## **1.2. Hyperfiction and hyperclassroom**

The term *hyperfiction* refers to a type of nonlinear narrative constructed through links, enabling multiple paths and alternative endings. Thus hyperfiction is a concept that refers to a form of digital storytelling that goes beyond the conventions of traditional narrative. It is characterised by its interactivity, which allows readers to influence the development of the story through decisions that alter the course of events. This narrative modality is typically found on digital platforms such as video games, apps, or websites, and offers an immersive experience that combines visual, textual, auditory, and interactive elements (Ladow; Sanz & Romero).

In general terms, hyperfiction departs from the linear structure of conventional narratives, providing the reader with an active role in the process of creating the story. This disruptive approach challenges traditional structures of authorship and interpretation of the literary work, allowing the story to be constructed collaboratively between the author, the readers, and, in some cases, other users within the digital space (Modir et al.).

For adolescent learners of Spanish as a foreign language, hyperfiction can be a powerful educational tool. This form of storytelling not only allows them to immerse themselves in the language more directly, but also offers them a way to experience the language in a contextualised, pragmatic and functional manner. Students can interact with the texts in a context closer to their interests and realities, either by choosing the direction of the story or by engaging with the characters and scenarios in a dynamic way. In this way, the use of hyperfiction stimulates the development of advanced language skills, such as reading comprehension, written production, contextualised vocabulary, and creative expression in Spanish.

In short, this format is doubly interesting: on the one hand, it promotes the use of the target language in real or simulated contexts, such as social networks or audiovisual content platforms; on the other, it encourages the exploration of different discursive genres within the same project, promoting the development of pragmatic competence.

These characteristics align with the concept of the *hyperclassroom* as a pedagogical space where formal instruction and digital tools converge, reshaping the student experience and enhancing their autonomy (Guerrero).

The interaction that occurs on social networks, blogs, or online collaborative spaces introduces a communicative dimension that goes beyond the mere reading of static texts. The ability for participants to upload videos, link web pages, and comment in real-time on their peers' work not only fosters cooperative learning but also sharpens linguistic awareness (Modir et al.; Guerrero). Students are driven to analyse how they express their

ideas to ensure clarity and appeal to a diverse audience. Similarly, the collective construction of stories, typical of narrative hyperfictions, promotes the development of group cohesion and self-regulation, as participants must agree on plots and outcomes based on each member's contributions (Cassany; Kirkpatrick & Klein).

### **1.3. Achieving pedagogical goals in Spanish as foreign language**

In the context of B2 level, as described by the Instituto Cervantes' Plan Curricular (PCIC), students already possess intermediate skills that allow them to approach reading various texts and express their opinions relatively clearly (Instituto Cervantes). When this competence is transferred to a hypertextual context, the opportunity arises to experiment with different registers (formal and informal), integrate cultural references, and reflect the linguistic richness of Spanish. Studies by Silveira et al. highlight that the fact that teenagers can incorporate images, videos, and music stimulates creativity, while challenging them to maintain a coherent narrative thread. This balance between freedom of experimentation and didactic guidance is key to ensuring the achievement of pedagogical objectives.

Creativity, understood as the ability to propose original and relevant ideas, is closely linked to the concept of *Divergent thinking*, originally defined by Guilford and later expanded in educational contexts by authors like Rodari and the access to multiple sources of inspiration (Benetton; Arsena). In the context of language teaching, hypertextual writing involves resources such as sequential storytelling, mixing linguistic registers, and the inclusion of sound or audiovisual elements (Modir et al.; Guerrero). This confluence of multimodal formats aligns with the communicative preferences of contemporary youngsters, who naturally navigate mobile phones, social networks, and messaging apps. By leveraging these channels for written production, the teacher reinforces the relevance of the activity, integrates language into the students' reality, and generates a sense of agency that promotes active participation (Cassany; Kirkpatrick & Klein).

It is important to highlight that the implementation of such projects requires careful planning and constant follow-up. While hypertextual narratives invite innovation, they do not guarantee improvements in written skills or increased reading motivation on their own. Existing literature emphasizes the importance of supporting students throughout the creation process by providing tools for text analysis and timely feedback (Cassany). Likewise, the introduction of digital resources entails developing both teacher and student digital competencies to avoid technological gaps that hinder task completion (Kirkpatrick & Klein). Therefore, some authors suggest the need for teacher training that encompasses not only language didactics but also digital didactics and the design of collaborative activities mediated by technology (Pietro et al.).

#### **1.4. Mixing teenagers and social media**

Ethical and legal considerations associated with the use of social networks and online platforms must be taken into account, especially when working with minors (Wu). It is essential for the educational institution to establish clear protocols regarding data protection and the dissemination of generated content, as well as supervision to ensure the respectful use of shared information. However, diversifying activities ranging from reading texts to producing short videos, including writing threads on X (formerly Twitter), can become an educational advantage, but may also lead to dispersion if not articulated around defined communicative objectives (Cassany; Guerrero). Moreover, considering that this study was carried out in Barcelona, it is essential to note that in 2024, Spain approved a draft law setting the minimum age for using platforms like Instagram and TikTok at 16. Since many students were younger, this raises potential normative issues that must be addressed in future implementations.

In motivational terms, it is important to remember that the use of technologies is not a cure-all that will immediately solve the lack of reading interest. Although digital narratives awaken curiosity, a coherent integration of these into the curriculum and a methodological structure where reading and writing are seen as meaningful and useful activities is required (OECD). Narrative hyperfiction, due to its interactive nature, facilitates involvement, but if the task design does not align with the group's interests, the opposite effect may occur: growing rejection or merely instrumental use of platforms. Consequently, teachers must understand their students' tastes and motivations to propose stories, characters, and challenges that connect with their imagination (Cassany; Cantero & Morales).

This research is part of a broader line of studies advocating the need to link digital practices with language teaching to improve reading comprehension and written expression, as well as stimulate creativity. Based on the communicative approach and the guidelines of the CEFR and PCIC, this study aims to demonstrate that the creation of narrative hyperfictions can provide a collaborative learning environment where adolescents integrate their personal interests and everyday use of technology with the development of advanced language skills. Ultimately, the goal is to go beyond the mere reproduction of grammatical structures, fostering reflection, meaning negotiation, and autonomy in constructing discourses.

## **2. METHODOLOGY**

### **a. Participants**

In order to assess the impact of narrative hyperfiction on reading motivation, creative writing, and reading comprehension, a quasi-experimental study was conducted with two control groups and two experimental groups. A total of 117 students with a B2 level of Spanish from an international school in the city of Barcelona (Spain) participated, distributed across 2nd and 3rd year of *Secundaria* and 1st year of *Bachillerato* courses. It is important to clarify that the control groups were composed of students from all three academic years (2nd and 3rd year of *Secundaria*, and 1st year of *Bachillerato*), selected based on their scores in the initial tests.

The control groups (57 students) developed conventional narrative fiction using a word processor (Microsoft Word), while the experimental groups (60 students) created a narrative hyperfiction using the digital platforms Padlet, YouTube, TikTok, Instagram, X (formerly Twitter), and the messaging service WhatsApp. This setup aimed to directly compare the effect of using non-linear narratives versus traditional linear writing.

### **b. Procedure**

During a total of 12 sessions, the experimental groups designed and published a joint story composed of 6 interconnected parts through digital media. Thus they were proposed to actively participate in creating a story across various digital platforms. The starting point was the creation of a board on Padlet, where the pillars of the narrative were established. In an introductory session, the basic operation of the platform was taught, and each student was invited to share ideas, visual references, and keywords. The result was a collaborative board that defined both the thematic axis and the main characters. This space became the initial guide that marked the direction of the story. Before beginning the digital story creation, students were provided with examples of hyperfiction narratives and had designated planning sessions to brainstorm and script their stories.

Once the narrative foundations were set, the creation of a TikTok video was initiated, with two sessions dedicated to this purpose. In the first, students were divided into teams to plan the central plot of the video and how they would present the conflict and the protagonists. The second session focused on filming and editing: using the app's resources, transitions, music, and effects were added to make the narrative more dynamic. The final product was a brief and engaging clip that showcased the initial problem and the personalities of the characters, serving as an introduction to the full story.

To delve deeper into the events, Instagram reels were developed using another two sessions. In this format, students were invited to show scenes or adventures related to the main TikTok plot, adding new nuances to the story. In addition to the audiovisual content, the activity involved writing descriptive and narrative texts in the corresponding section of each reel's description. This exercise encouraged the ability to synthesize and expand information, combining the immediacy of images with written reflection.

In the next stage, a fictional conversation via WhatsApp was simulated, which took place over two additional sessions. Each student assumed the role of one of the characters and communicated with others using an informal style, filled with abbreviations and emojis typical of this kind of chat. This strategy allowed the introduction of unexpected plot twists and the appearance of subplots. Organic interventions led to the growth of the story, revealing internal conflicts, character alliances, and surprises that enriched the narrative.

Music also played a significant role when the selection of a soundtrack was proposed on YouTube. In a single session, a debate was held to choose the song that best represented the spirit of the story. Each student had the opportunity to suggest a track and explain how their proposal matched the tone and emotions of the plot. The chosen song was shared on YouTube, where comments linked its lyrics and atmosphere to the progression of the narrative events. Thus, music became part of the project's identity.

Next, the creation of a thread on X (formerly Twitter) was proposed, spanning two sessions. In the first, content was organized into short chapters or sequences of the story, to fit within the limited character format. The second focused on the staggered posting of these tweets, each accompanied by images or brief clarifications that facilitated reading. This thread provided a dynamic and accessible summary of the plot, enabling real-time interaction with the audience through comments and reactions.

Finally, a collective reading and feedback session was held in a large group, divided into two sessions to cover all the materials generated. During the first session, the Padlet board, the TikTok video, Instagram reels, WhatsApp conversation, musical theme, and X thread were reviewed to evaluate how each format contributed to the development of the story. The second session reflected on the complete experience, assessing the successes and difficulties encountered, as well as the skills acquired in areas such as audiovisual creation, collaborative writing, and content synthesis. This final instance also allowed for the planning of the project's dissemination on social media and envisioning future transmedia works that would incorporate even more creative resources.

Meanwhile, the control groups followed the same plot thread but were restricted to using Microsoft Word to write the narrative without hypermedia resources. At the end of the

study, written products, active participation, and students' perceptions of the usefulness of the reading in second language acquisition were compared.

One of the key strengths of this study was the consistency in instruction, as the same teacher guided both the control and experimental groups throughout the intervention. This approach ensured that all students received uniform pedagogical input, eliminating potential variations caused by differences in teaching styles, instructional strategies, or classroom management.

The teacher followed a structured plan to maintain consistency across both groups. In the control group, the instructor provided feedback on traditional written assignments, focusing on aspects such as grammar, coherence, and vocabulary use. In the experimental group, the same teacher facilitated discussions on digital storytelling elements, multimodal composition, and the interactive nature of hyperfiction narratives, ensuring that students in both settings received comparable levels of engagement and support.

To further standardize the feedback process, the teacher used a predefined rubric for assessing student work. This rubric was developed based on established criteria in second language writing and reading pedagogy, and it was applied uniformly across all student submissions. Additionally, classroom interactions and teacher-student exchanges were documented to ensure that feedback was equally distributed across both groups.

By maintaining the same teacher for all participants, this study minimized the potential influence of instructor-related variables, allowing the analysis to focus on the impact of narrative hyperfiction itself rather than on differences in teaching approaches.

### **c. Instruments**

To assess the degree of achievement in each of the selected items (written expression, creativity, reading comprehension, reading motivation, and communicative competence), the study implemented a structured evaluation process that included three different assessment moments. These assessments were designed to track students' progress throughout the intervention and to ensure a comprehensive analysis of their skill development.

The first test was conducted at the beginning of the intervention, before students started engaging in the narrative activities. This initial test aimed to establish a baseline level for each participant, measuring their ability to analyze written texts, generate coherent narratives, and demonstrate creative language use. The results provided a reference point for comparing later progress.

The second test was administered at the midpoint of the study, after students had completed the first phases of their narrative projects. This intermediate assessment allowed

researchers to observe the impact of digital and interactive storytelling on students' literacy skills, providing insight into whether early-stage exposure to hyperfiction had already influenced their written and reading performance.

The final test was conducted at the conclusion of the study, evaluating the long-term effects of the intervention. Students were tested on similar aspects as in the previous assessments, ensuring consistency in measurement. The comparison of results across these three points provided a structured analysis of progress and allowed researchers to identify potential trends in skill development over time.

Each test included a combination of open-ended writing tasks, multiple-choice reading comprehension questions, and a creativity component that required students to produce an alternative ending to a given narrative. These tasks were aligned with the competencies outlined in the CEFR for B2-level learners, ensuring that the evaluations were appropriate for the participants' proficiency level.

In addition to these structured assessments, qualitative data was gathered through the narratives created during each evaluation period, along with the creative activities carried out by the students. These materials offered a deeper understanding of how students engaged with the digital storytelling process and provided insights into their evolving skills in narrative construction and multimodal literacy.

### **3. RESULTS**

After the first evaluation, it was observed that the competencies of the different groups in the five items showed similar levels. The means of the control and experimental groups were very close, thus confirming the homogeneity of both the classes in general and the separation between control and experimental groups in particular.

At the conclusion of the second evaluation, the measurement instruments showed greater progress in the experimental groups in terms of communicative competence, reading comprehension, and reading motivation, although the differences with the control groups were still not statistically significant (ranging between 0.15 and 0.26). Creativity showed a slightly higher variation in the experimental groups (an increase of 0.15 compared to the 0.13 in the control groups). Written expression, on the other hand, hardly changed in either group.

At the close of the third evaluation, the measurement instruments for the five items were applied again, registering significant improvements in the experimental groups. In reading comprehension, the difference from the control groups was +1.21; in communicative competence, +1.26; and in reading motivation, +1.18. In written expression (+0.16) and

creativity (+0.12), the differences were less noticeable. However, considering the absolute value of the creativity variable, the evolution is clearer when comparing the initial score (control group: 5.95; experimental: 5.79) and the final score (control: 6.37; experimental: 6.49). Thus, the control groups improved by 0.42, compared to a 0.7 increase in the experimental groups. In written expression, the starting disparity was +0.02, so no significant advances could be considered.

**a. Data Design and Analysis**

Table 1 presents the findings derived from applying a two-factor ANOVA with repeated measures on one of them, aiming to determine how the creation of narrative hyperfictions influenced the progress of the five dimensions: written expression, creativity, reading comprehension, reading motivation, and communicative competence. The effect of the within-subject factor “time” (grades in each course evaluation), the between-subject factor “group” (control vs. experimental), and the possible interaction between the two (Group × Time) were analysed via Greenhouse-Geisser correction.

Table 1. Data analysis

Dimensi on	EV1 Contr ol (Mea n, SD)	EV1 Experi mental (Mean, SD)	EV2 Contro l (Mean, SD)	EV2 Experi mental (Mean, SD)	EV3 Contro l (Mean, SD)	EV3 Experi mental (Mean, SD)	Time F (g,1), p- value ( $\eta^2$ )	Time x Group F (g,1), p- value ( $\eta^2$ )
<b>Writing skills</b>	5.00 (0.28)	5.02 (0.41)	5.21 (0.16)	5.31 (0.15)	6.69 (0.52)	6.85 (0.53)	F(2;230)= 750.95, p<0.001 (0.867)	F(2;230)=1.48, p=0.229 (0.013)
<b>Creativity</b>	5.95 (0.66)	5.79 (0.70)	6.08 (0.67)	5.94 (0.70)	6.37 (0.63)	6.49 (0.71)	F(2;230)= 42.37, p<0.001 (0.269)	F(2;230)=1.95, p=0.144 (0.012)
<b>Reading compre hension</b>	6.38 (0.34)	6.31 (0.35)	7.18 (0.40)	7.33 (0.46)	7.98 (0.42)	9.19 (0.63)	F(2;230)= 2365.62, p<0.001, 0.954	F(2;230)=220.59, p<0.001 (0.657)

<b>Reading motivation</b>	5.36 (0.38)	5.40 (0.35)	6.18 (0.41)	6.44 (0.40)	7.06 (0.55)	8.24 (0.56)	F(2;230)=205.10, <0.001, 0.947	F(2;230)=144.65, p<0.001 (0.557)
<b>Communicative competence</b>	5.13 (0.29)	5.14 (0.28)	5.00 (0.34)	6.14 (0.32)	6.68 (0.42)	7.94 (0.57)	F(2;230)=216.99, <0.001, 0.950	F(2;230)=212.04, p<0.001 (0.648)

Means, standard deviations, and statistical contrasts of the grades between the groups.  
 SD: standard deviation; g.1.: degrees of freedom; η<sup>2</sup>: effect size

The results indicated that the effect of time was statistically significant, confirming that scores in the different dimensions varied significantly throughout the evaluations. However, in the dimensions of reading motivation, reading comprehension, and communicative competence, the interaction between group and time was also statistically significant, indicating that improvements in these categories depended on whether the students belonged to the control or experimental group.

Specifically, the participants in the experimental group showed a progressive increase in their grades throughout the course, a trend that also occurred in the control group but with a smaller magnitude. By the end of the course, the results of the experimental group were statistically significantly higher than those of the control group.

#### 4. DISCUSSION AND CONCLUSION

The objective of this study was partially fulfilled, as significant progress was found in three of the five variables: reading comprehension, reading motivation, and communicative competence. Although a slight improvement was observed in creativity, the same did not occur with written expression, where the differences between experimental and control groups were minimal.

Consequently, it can be stated that working with hyperstories contributes more than linear writing to the improvement of certain skills in the learning of Spanish as a foreign language. This positive effect is explained by the qualitative differences in the working dynamics carried out by the experimental groups compared to the control groups, as it involves the implementation of strategies and skills that do not always align with those of linear narrative.

Thus, while the control groups are limited to using a traditional word processor, which necessitates discussing the development of the argument and reviewing what has already been written to avoid inconsistencies, the experimental groups also need to make additional decisions, such as managing social media profiles, selecting images or videos, and structuring the story according to the different platforms used. These actions expand the range of conversations and agreements necessary, going beyond the essential elements of narration (narrator, characters, events, time, and space). The motivational factor plays a crucial role, as the use of mobile phones, tablets and computers in the classroom generates an interest and enthusiasm that traditional media generally do not.

Moreover, the reading of these hyperstories by the experimental groups requires greater attention and concentration, as they are nonlinear and combine multiple codes and textual formats. This contrasts with the linearity of the narratives in the control groups, which focus almost exclusively on the linguistic code.

All these factors foster greater engagement from the experimental group students, who view ICTs as their own tool, filled with positive connotations, which results in greater effort and enjoyment of the process. Consequently, creativity is boosted in both hypertextual reading and literary production, as the act of connecting ideas and images is essentially creative. While the control groups also develop this ability, the experimental groups tend to reach higher levels because they integrate images and videos into the social media platforms where their stories are hosted, as shown in a similar study by Cantero y Morales. This dynamic explains the notable increases in reading motivation, reading comprehension, and communicative competence, and a slight improvement in creativity, while written expression does not reflect a significant difference. The texts show a similar level in both cohorts, with occasional spelling errors and occasional issues of coherence or cohesion.

This suggests that the hyperfiction proposal offers clear advantages over more conventional intertextual or hypertextual models. First, it encourages students to seek original solutions to new fictional situations. Second, it promotes the creation of an unpublished story whose plot is fed back into the text the students are producing; this mechanism favours narrative coherence. In short, it proposes a didactic and literary activity that takes place in an environment of freedom, with the absolute protagonism of the student's creativity and imagination. Furthermore, the use of diverse media on the Internet (text, photography, illustrations, video, audio) strengthens student autonomy. It also highlights the importance of a multimodal reader, capable of navigating hyperfiction and not limited to a strict academic environment, but acting as a free reader who constructs the overall meaning of the text.

Despite these advantages, some limitations are noted, especially in the area of written expression, which could be mitigated with more precise guidelines (e.g., rubrics that require careful planning of text structure, reviewing spelling, using discourse connectors, and organizing information into appropriate paragraphs).

In the field of the didactics of Spanish as a foreign language, especially among teenagers, it remains essential to explore new resources that bring students closer to reading and enhance both their reading and literary competence as well as their digital competence, as already highlighted by Moreno. Considering all of the above, it is concluded that hypertext functions as an effective mechanism for sparking teenage students' interest in both the reception and creation of literary stories. The incorporation of such narratives in literature teaching contributes to establishing a model of reading learning where the student assumes a leading role, motivated more intensely than in previous reading proposals. At the same time, this approach modifies the traditional conception of the reader by promoting exploration and curiosity, placing in the student the ability to provide coherence and cohesion to the work, with the sole purpose of enjoying the text.

#### **CITED WORKS**

- Arsena**, Angela. "Gianni Rodari: Un aedo del novecento". *Studi Sulla Formazione*, vol. 23, num. 2, 2020, pp. 97-110. doi: 10.13128/ssf-11820
- Benetton**, Mirca. "Rodari the educationist today, and the rights of the child". *Studi Sulla Formazione*, vol. 22, num. 2, 2019, pp. 63-83. doi: 10.13128/ssf-10780
- Blakemore**, Sarah Jayne. "Inventing ourselves: The secret life of the teenage brain". *Science (American Association for the Advancement of Science)*, vol. 360, num. 6391, 2018, pp. 864-864. doi: 10.1126/science.aat9678
- Cassany**, Daniel. "La escritura extensiva. la enseñanza de la expresión escrita en secundaria". *Enunciación*, vol. 21, num. 1, 2016, pp. 91-106. doi:10.14483/udistrital.jour.enunc.2016.1.a06
- Cantero**, Almudena & **Morales**, José Eduardo. "Reading Interest and the Promotion of Writing and Creativity in Secondary and High Schools through Narrative Hyperfiction". *Investigaciones Sobre Lectura*, vol. 17, num. 2, 2022, pp. 54-76. doi:10.24310/isl.vi18.15142
- Coiro**, Julie. "Predicting Reading Comprehension on the Internet: Contributions of Offline Reading Skills, Online Reading Skills, and Prior Knowledge". *Journal of Literacy Research*, vol. 43, num. 4, 2011, pp. 352-392. doi: 10.1177/1086296X11421979

- Council of Europe.** *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume.* Council of Europe Publishing, 2020.
- Fredrick, Joseph, & Luebbe, Aaron.** "Prospective associations between fears of negative evaluation, fears of positive evaluation, and social anxiety symptoms in adolescence". *Child Psychiatry and Human Development*, vol. 55, num. 1, 2024, pp. 195-205. doi:10.1007/s10578-022-01396-7
- Giménez, Vicent.** "La biblioteca escolar: La lectura desde la adolescencia". *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, vol. 6, 2014, pp. 22-30. doi: 10.4995/reinad.2014.2186
- Guerrero, Sandra.** "Del hipertexto a la hiperaula". *Revista Ventanales*, vol. 17, 2021, pp. 90-91.
- Guthrie, John, Wigfield, Allan, & You, Wei.** "Instructional contexts for engagement and achievement in reading". *Educational Psychology Review*, vol. 33, 2021, pp. 713-742. doi:10.1007/978-1-4614-2018-7\_29
- Instituto Cervantes.** *Plan curricular del Instituto Cervantes.* Instituto Cervantes, 2025.
- Jiménez, Elena del Pilar, Alarcón, Rafael, & Vicente-Yagüe, María Isabel de.** "Intervención lectora: correlación entre la inteligencia emocional y la competencia lectora en el alumnado de bachillerato". *Revista de Psicodidáctica*, vol. 24, num. 1, 2019, pp. 24-30. doi:10.1016/j.psicod.2018.10.001
- Kirkpatrick, Lory, & Klein, Perry.** "High-achieving High School students' strategies for writing from Internet-based sources of information". *Journal of Writing Research*, vol. 8, num. 1, 2016, pp. 1-47. doi: 10.17239/jowr-2016.08.01.01
- Klimstra, Theo, Hale III, William, Quinten, Raaijmakers, Susan, Branje, & Meeus, Wim.** "Identity formation in adolescence: Change or stability". *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 39, num. 2, 2010, pp. 150-162. doi: 10.1007/s10964-009-9401-4
- Komkova, Yu, Bezrukikh, M. M., Babanova, K. U., Ryabkova, T. S., & Ustsova, A. G.** "Eye movements and autonomic regulation of cognitive activity during reading in adolescence. part I. functional "Cost" of cognitive activity when reading text from the screen in adolescence". *Human Physiology*, vol. 50, num. 2, 2024, pp. 127-136. doi:10.1134/S0362119723600571
- Krashen, Stephen.** "Some reactions: Why my publications after 1982 were not cited or discussed". *Foreign Language Annals*, vol. 54, num. 2, 2021, pp. 331-335. doi:10.1111/flan.12542
- Landow, George P.** (2006). *Hypertext 3.0; critical theory and new media in an era of globalization.* Johns Hopkins U. Press, 2006.

- Masuhara**, Hitomi, Mishan, Freda, & Tomlinson, Brian. *Practice and theory for materials development in L2 learning*. Cambridge Scholars Publishing, 2017.
- Modir**, Ladan, Guan, Ling, & Bin Abdul Aziz, Sohami. "Text, hypertext, and hyperfiction". *SAGE Open*, vol. 4, num. 1, 2014. doi: 10.1177/2158244014528915
- Moreno**, Francisco. *Principios de enseñanza de español como lengua extranjera: El PCIC y el MCER*. Cervantes Editores, 2018.
- OECD**. *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing, 2023. doi: 10.1787/53f23881-en
- Patrick**, Robert. "Comprehensible input and krashen's theory". *The Journal of Classics Teaching*, vol. 20, num. 39, 2019, pp. 37-44. doi: 10.1017/S2058631019000060
- Pietro**, Orlando, Rose, Maurizio, & Valenti, Antonella. "Methodologies and technologies to support didactics for competences. realization of an active and participatory teaching activity in a university context". *Je-LKS*, vol. 13, num. 1, 2017. doi: 10.20368/1971-8829/1267
- Pulido**, Diana. "The relationship between text comprehension and second language incidental vocabulary acquisition: A matter of topic familiarity?" *Studies in Second Language Acquisition*, vol. 31, num. 2, 2019, pp. 279-308. doi: 10.1111/j.1467-9922.2007.00415.x
- Sanz**, Amelia & Romero, Dolores (eds.). *Literatures in the Digital Era. Theory and Praxis*. Cambridge Scholars Publishing, 2007.
- Schiefele**, Ulrich, Schaffner, Ellen, Möller, Jens, & Wigfried, Allan. "Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence". *Reading Research Quarterly*, vol. 47, num. 4, 2012, pp. 427-463. doi: 10.1002/RRQ.030
- Silva**, María Clemencia & Pasuy, Gladys Yolanda. *Enseñanza, lengua y cultura en ELE*. Editorial Universidad EAN, 2022.
- Silveira**, Alice Garcia, Pereira, Vinicius Carvalho, & Borges, Flávia Girardo Botelho. "O rizoma hipertextual no romance digital 253, de Geoff Ryman". *REVELL: Revista de Estudos Literários da UEMS*, vol. 2, num. 22, 2021, pp. 107-123.
- Tariq**, Asnea, Reid, Corinne, & Chan, Stella. "A meta-analysis of the relationship between early maladaptive schemas and depression in adolescence and young adulthood". *Psychological Medicine*, vol. 51, num. 8, 2021, pp. 1233-1248. doi:10.1017/S0033291721001458
- Valle**, Sara del. "Literatura y cultura en la clase de ELE: El espacio narrativo como criterio de elección de un texto literario". *Colindancias (Timișoara)*, vol. 13, 2023, pp. 209-230. doi:10.35923/colind.2022.13.09

- Vallejos**, Gabriela, Véliz, Mónica, & Sáez, Katia. "Estructura hipertextual y habilidad lectora: Análisis de la producción digital de textos argumentativos en estudiantes de 4º Año Medio". *Revista Signos*, vol. 54, num. 105, 2021, pp. 97-119. doi: 10.4067/S0718-09342021000100097
- Wu**, Qiuli. "Key frame extraction method for minors' participation in online short-form video from the perspective of government administration". *Discrete Dynamics in Nature and Society*, vol. 2022, num. 1, 2022. doi: 10.1155/2022/8985219
- Yubero**, Santiago & Larrañaga, Elisa. "Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal". *El Profesional de la Información*, vol. 24, num. 6, 2015, pp. 717-723. doi: 10.3145/epi.2015.nov.03
- Zhao**, Zhongzheng, Wang, Xiaochuan, Ismail, Sayed M., Hasan, Md Kamrul, & Hashemifardnia, Arash. "Social media and academic success: Impacts of using telegram on foreign language motivation, foreign language anxiety, and attitude toward learning among EFL learners". *Frontiers in Psychology*, vol. 13, 2022, pp. 996577-996577. doi: 10.3389/fpsyg.2022.996577



## Language Development in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review

Álvaro Moraleda Ruano<sup>1\*</sup>  
Cecilia Santamaría Solís<sup>1</sup>

<sup>1</sup>University Camilo José Cela

\*Corresponding author: amoraleda@ucjc.edu

Recibido. Received 23/02/2025  
Aceptado. Accepted 26/04/2025  
Publicado. Published 30/04/2025

### ABSTRACT

This article presents a systematic review of the scientific literature on language development in bilingual children with autism spectrum disorder (ASD). The aim is to examine whether second language acquisition may have beneficial effects for this population. The review followed the PRISMA guidelines and included 72 studies selected through a structured and transparent process. The reviewed sources were classified into three thematic dimensions: benefits of bilingualism, lack of benefits, and ASD-related characteristics influencing language learning. The findings indicate overall support for the positive impact of bilingualism, particularly regarding cognitive flexibility, verbal expression, and communicative development. In addition, pedagogical strategies for second language teaching in learners with ASD are discussed. While further research is still needed, current evidence supports the use of bilingualism as a pedagogical resource when implemented in appropriate educational settings.

**KEYWORDS:** Autism, language acquisition, bilingualism, systematic review, autism spectrum disorder

## Desarrollo del lenguaje en niños bilingües con trastorno del espectro autista: una revisión teórica

### RESUMEN

Este artículo presenta una revisión sistemática de la literatura científica sobre el desarrollo del lenguaje en niños bilingües con trastorno del espectro autista (TEA).

El objetivo es analizar si el aprendizaje de una segunda lengua puede tener efectos positivos en esta población. La revisión se realizó conforme a las directrices PRISMA, incluyendo 72 estudios seleccionados tras un proceso transparente y estructurado. Las fuentes revisadas se agruparon en tres dimensiones: beneficios del bilingüismo, falta de beneficios, y características del TEA que influyen en el aprendizaje lingüístico. Los resultados muestran un respaldo mayoritario hacia los efectos positivos del bilingüismo, especialmente en términos de flexibilidad cognitiva, expresión verbal y desarrollo comunicativo. Asimismo, se identifican estrategias metodológicas para la enseñanza de segundas lenguas a estudiantes con TEA. Se concluye que, si bien aún existen áreas poco exploradas, la evidencia disponible apoya el uso del bilingüismo como recurso educativo en contextos adecuados.

**PALABRAS CLAVE:** Autismo, adquisición del lenguaje, bilingüismo, revisión sistemática, trastorno del espectro autista.

Cómo citar:

**Moraleda Ruano, Álvaro** y Cecilia Santamaría Solís. "Language Development in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Review". *Verbeia*, 10, 2025, pp. 87-104.

## **1. INTRODUCTION**

Language development in children with autism spectrum disorder (ASD) has been an important area of study, though still insufficiently explored. In particular, second language (L2) acquisition in this population is not fully understood, especially when considering their first language (L1) acquisition.

In recent years, there has been an increased interest in researching how bilingualism affects individuals with ASD, highlighting the need for studies that go beyond cases where bilingualism occurs in individuals who are unable to effectively communicate in their L1, but can do so in their L2.

This article reviews the scientific literature on the effects of bilingualism in children with ASD, focusing on the potential benefits and challenges associated with L2 acquisition. Additionally, the pedagogical implications of these findings are discussed, suggesting strategies for teaching foreign languages to children with ASD.

## **2 METHODOLOGY**

This study was conducted as a systematic review of scientific literature, following the PRISMA guidelines (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) to ensure methodological transparency and academic rigor.

### **2.1 Search strategy**

The literature search was performed in the Scopus, Web of Science, ERIC, and Google Scholar databases between January and March 2024. Boolean combinations of keywords were used, including: (bilingualism OR “second language acquisition” OR “language development”) AND (“autism spectrum disorder” OR ASD OR autism OR “neurodevelopmental disorder”). Searches were conducted in both English and Spanish. Only peer-reviewed articles, books, and conference proceedings were considered.

### **2.2 Inclusion and exclusion criteria**

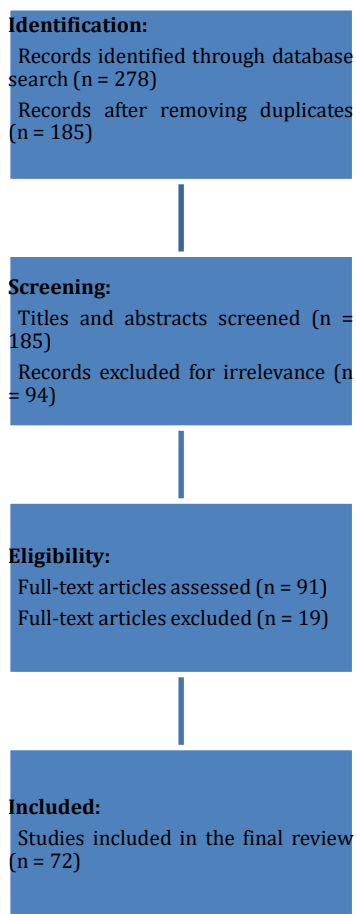
The inclusion criteria for the systematic review were as follows: studies had to be published between 2000 and 2024, written in either English or Spanish, and offer empirical or theoretical contributions that had undergone peer review. Additionally, the studies needed to explicitly address bilingualism in individuals diagnosed with autism spectrum disorder (ASD).

Conversely, exclusion criteria involved eliminating studies that did not focus on ASD, works addressing bilingualism without any connection to autism, and duplicated records across databases.

### 2.3 Selection process

As shown in Figure 1, the source selection process followed a phased approach consistent with the PRISMA protocol. A total of 278 records were initially identified. After removing duplicates (n = 93), 185 titles and abstracts were screened, resulting in the exclusion of 94 records due to lack of relevance. Subsequently, 91 full-text articles were assessed in detail, of which 72 were retained based on their methodological quality and thematic relevance.

Figure 1. PRISMA flow diagram of the study selection process.



### 2.4 Data analysis

The selected studies were classified into three analytical dimensions:

1. Cognitive and linguistic benefits of bilingualism (n = 28)
2. Challenges and lack of benefits (n = 18)
3. ASD-related language acquisition characteristics (n = 26)

This classification allowed for an integrated and critical synthesis of findings across theoretical and empirical perspectives.

### **3 STATE OF ART**

#### **3.1 Bilingualism and Cognition**

At the dawn of the history of bilingualism as knowledge acquisition, Saer (26) conducted pioneering research comparing the verbal intelligence of monolingual Welsh and English bilingual children, concluding that monolinguals outperformed bilinguals (Mattschey et al., 16). This view was supported by authors such as Darcy (26), Peal & Lambert (12), and Macnamara (19), who noted delays in verbal intelligence, expressive difficulties, and smaller vocabulary sizes in bilingual children (Morton & Harper, 719).

However, following Cummins' Threshold Theory (12), benefits appear once L1 acquisition is consolidated. Hamers & Blanc (20) and Birdsong (26) argued that mastering L1 is essential to avoid negative consequences like L1 attrition (Bylund, 688). Verbal biases in intelligence testing were also identified (Diaz, 23; Petersen et al., 1499), while socioeconomic factors were highlighted as more decisive than bilingualism itself (Morton & Harper, 719; Kay-Raining et al., 52; Peristeri et al., 2092).

Evidence then began to show that L2 dominance correlates with divergent thinking (Peal & Lambert, 12; Cummins, 13; Gollan et al., 562), increased cognitive and pragmatic flexibility (Ben-Zeev, 1010; Gollan et al., 562), improved cognitive control (Morton & Harper, 722; Treccani et al., 320; Bialystok, 3), and benefits in attention and inhibition (Birdsong, 22). Neuroimaging studies revealed that language switching activates the left hemisphere (Cummins, 12; Diaz, 25; Ardila, 102), particularly the frontal lobe (Treccani et al., 320). Kovelman et al. (159) found that while both monolingual and bilingual speakers show activation in language areas, bilinguals exhibit greater blood oxygenation and activity in the left inferior frontal cortex (Bialystok, 11). For Kovelman et al. (158), bilinguals possess dual lexicons and manage parallel, independent processing of both languages.

Despite these findings, some researchers question the consistency of bilingualism's cognitive benefits (Valian, 3; Klein, 549), arguing that they may depend on specific tasks and individual contexts. Nonetheless, continued research highlights its utility in performance, memory, and the mitigation of age-related cognitive decline (Veenstra et al., 8).

From a critical standpoint, a balanced review of the available evidence is necessary, particularly given the relative scarcity of studies reporting null or negative effects. This contextual background is important when exploring the implications of bilingualism in individuals with autism spectrum disorder.

#### **3.2 Communication in ASD**

ASD must be understood within a triad of disorders (Wing, 327): difficulties with social interaction, communication, and insufficient flexibility in thinking and behaviour (López-

Ibor Aliño et al., 28). It is essential to underline the lack of a theory of mind (Grandin, 137), defined by Baron-Cohen et al. (43) as poor perception of the listeners' needs (Martín-Borreguero, 112) and an inability to imagine what others feel (Bogdashina, 25). Jindal-Snape et al. (77) explain some symptoms as a Gestalt mode (little appreciation of the meaning and internal structure of expressions) versus an Analytical one (understanding meaning and the internal structure of expressions) that characterize typical individuals.

Communication becomes a strategy. The autistic author Grandin (138) employs repeated images; she memorizes them although she cannot associate them. Cognitively speaking, the meaning of words is a generalization (Vygotsky et al., 97) inherent in the understanding process. The complexity of thought and human language is linked to the spoken word. Older psychological linguistics explained the process of verbal thinking by defining it as speech without sound (Vygotsky et al., 101). So, what about people with autism, whose thought is visual but who must communicate through words? When Grandin accesses her own memory, she sees "videos" with the needed images, but she needs to experience them first to fill her video library. There are no generalized concepts. Her mind works like the computer programs used to make high-tech special effects in movies. It works slowly, however (Grandin, 140).

In short, the symptoms of the disorder are limitless and affect the linguistic and communicative level: muteness, echolalia, sophisticated speech, hyperlexia ... Today, ASD is studied in rats, as there are no patterns of specific differences in connectivity for individuals. The neurobiological basis of social dysfunction and the reasons for a high prevalence of ASD in males are still little known (Cho et al., 13213).

### **3.3 Bilingualism linked with ASD**

Autistic people are damaged in both cerebral hemispheres (Bialystok, 4); the most serious cases show severe alterations on the left side, while those with Asperger's syndrome (78) only in the right hemisphere, this being the region most related to autistic behaviours (Prizant, 296). Studies have observed that the right hemisphere is more active in those with ASD (Bogdashina, 18; Tager-Flusberg & Caronna, 469), especially cases of high performance and Asperger's syndrome. During linguistic functioning, the dominant hemisphere is the right one, while in typical individuals it is the left one. The brain areas used by autistics to solve verbal conflicts are used by typical individuals to deal with non-verbal issues (Bialystok, 5). With this view, Martín-Borreguero (115) argues that pragmatic deficits in those with ASD can be caused by the right brain becoming hyperactive because of atypical hemispheric activity, in which the right hemisphere dominates during activities normally associated with the left one (as it is for language). Bogdashina (16) reiterates that the brains

of people with ASD are more highly developed in the areas associated with comprehension (Wernicke) than those associated with production (Broca).

Regarding the neurological changes caused by bilingualism, bilinguals develop different neural representations for each language, based on their formal characteristics. This may involve the use of channels in healthy areas of the brain in individuals with ASD (Kovelman et al. 153). Thráinsson (12) explores the case of three autistic teenagers fond of computer games who fail to acquire L1 (Icelandic). The repetitive computer input reinforced L2 development in these young people having difficulties in L1. However, current research on the development of languages and bilingual development maintains that good command of the L1 is required for the acquisition of an L2.

“If an ASD child can produce L2 fluently, but L1 like a foreign speaker, either the theories of how a child acquires their languages are insufficient or the ASD child has in fact full processing potential in their L1. This potential is transferred to the L2 production area, which is not affected by the neurological disorder” (Thráinsson, 32).

The author, then, would recommend consecutive bilingualism and late childhood L2 exposure: if there were communication difficulties in L1 because of a neurological disorder, L2 could be used to achieve communication (Thráinsson, 22). It is unfortunate that Thráinsson’s studies appear in an unpublished paper yet represent a radical turn in approaching obstacles to communication in autistic individuals and even lead to a reconsideration of theories on the acquisition of a primary language.

Along these lines, Bialystok (6) states that individuals who speak an L2 develop density in the lower left parietal area. Speaking more than one language stimulates neural zones, increases white matter density, and improves executive control. The latest research using mental status examination techniques reveals that the use of an L2 leads to more efficient processing of stimuli that could contribute to cognitive impairment prevention (Grundy et al., 280).

The negative arguments are that bilingualism increases the difficulties of language in ASD (Ardila, 111) and interferes with learning. Moreover, it has disadvantages for typical individuals: delayed language acquisition, interference between the two systems and reduced vocabulary. They stress that children with specific language impairment (SLI) have limiting language impediments in acquiring their L1, making the acquisition of an L2 difficult. However, the effects of bilingualism on cognition are related to maturational factors and are negative only if subjects have not exceeded a certain age. On the contrary, bilingualism has advantages such as mental flexibility, greater attention and inhibition and increased cognitive strategies. Bilinguals have increased flexibility and awareness in the

pragmatic use of language (Ardila, 106). Bilingualism is easy for typical children, because they only need to learn words and grammatical regularities, but people with autism suffer more difficulties in acquiring an L2 (Marian et al., 72). Lack of generalization (Döpke, 12) and pragmatic problems are insurmountable obstacles: negotiating turns in conversations, choice of reference expressions, eye contact, body language and facial expressions (Eigsti et al., 682).

Language disorders cause delays in the acquisition of an L2, but cases of bilingual children with SLI have only been addressed in a few studies (Verhoeven, et al., 1798) and are unable to provide a coherent picture. Although bilingual children with disorders do not have serious problems with phonological skills such as articulation, they do offer delays in lexicon, morphology and syntax (Seung et al., 53). The impact of exposure to bilingual education in children with autism has not been studied systematically, but difficulties can be expected, and experts recommend that parents be aware that bilingualism in autism is a still unstudied field (Hambly & Fombonne, 1342). While there is no evidence that bilingualism causes delays (Hambly & Fombonne, 1348), it is extremely difficult for children with delays to acquire an L2 (Kay-Raining et al., 52). From an analytic viewpoint, the environment in which children are raised should be assessed, given that, as observed in the information outlined below, if the environment is bilingual, even children with disorders can develop neuronal channels for each language and their kinesthetic possibilities are increased.

Regarding Thráinsson's studies (12), we must remember that children with ASD showed an extraordinary fluency in English, even though it was impossible for them to keep a conversation in their L1. The author advises bilingual education for autistics in every case, including bilingualism at home, and recommends bilingualism for improving their overall communications development.

Children with SLI/ASD can become bilingual (Paradis et al., 113) without subsequent delays in language acquisition (Beauchamp & MacLeod, 250), as studies by Valicenti-McDermott et al. (945) show, comparing children with ASD who are bilingual in English and Spanish with monolingual children with the same disorder. In fact, an L2 plays a key role in regulating patterns of verbal communication in students with disorders (Wire, 125). In addition, it has been observed that bilingual children with ASD acquire more gestural ability, and lose the rigidity shown in their L1 (Lumsden, 13).

Bilingualism may mitigate difficulties with mental flexibility experienced by children with ASD (González-Barrero & Nadig, 12) but does not seem to affect their working memory. Similarly, exposure to L2 in children with ASD is not associated with delayed cognitive and

functional communications skills (Iarocci et al., 10). Between ASD monolingual and bilingual children, there are no significant differences or extra delays in language development (Li et al., 21). Thus, bilingualism benefits aspects related to mental flexibility, attention, memory, concentration, the prevention of cognitive decline, the regularization of verbal patterns and gestural abilities. Likewise, the use of an L2 involves the use of different brain pathways that may not be affected by the disorder in the case of subjects with ASD.

### **3.4 Teaching an L2 to children with ASD**

According to the different psychological functions of the special child, integration (Vygotsky, et al., 105) and early therapy are recommended, since both have positive results in language acquisition and cognition (Tager-Flusberg, et al., 335; Romero & Uddin, 516). Environment is also a crucial aspect of support (Jellett et al., 39); in stimulating household's children are more willing to become integrated into the school environment (Tager-Flusberg & Caronna, 469).

Oral communication is essential for teaching a second language. Several strategies for teachers of autistic students have been developed (Wire, 123) with respect to the triad of impairments (Wing, 327; Wire, 123). Among them: alleviating the deterioration of social interaction through individual work; taking into consideration their unusual social communications skills (distorted language, echolalia, atypical voices or selective muteness); taking advantage of these students' preference for routine and their extraordinary memory, making effective use of their inflexibility when confronted with change.

Jindal-Snape, et al. (79) and González Silva (611) recommend continuous monitoring to ensure that autistic students' linguistic, communicative and behavioural needs are met in educational programs. Language benefits can be significant, especially in the initial stages. Although children with Asperger's syndrome can decode complex sounds and imitate accents with unusual precision (Martín-Borreguero, 115), outstanding attributes for learning languages, difficulties will persist and students will require greater attention (Tager-Flusberg & Caronna, 469). Moreover, echolalia (Wire, 123) may hinder integration, though several linguists (Prizant & Duchan, 241; Monfort, 59) consider it to be an integral part of linguistic and cognitive development, an aid for comprehension and language production.

As for material resources and support for teaching autistic students an L2, music is suggested (Lim & Draper, 532; Meyer, 7). Another crucial resource is the computer (Wire, 125; Moore & Calvert, 359), since children with ASD understand more words than they produce (Gregor & Campbell, 189) and because of the visual nature of their thought processes. Hence, it is advised that teachers use visual aids with ASD students (Jordan &

Powell, 19; Döpke, 16; Monfort, 59). For Grandin (138), an autistic author and entrepreneur, learning another language must be done through reading: from the printed word to the mnemonic image. According to Thráinsson (22), a machine that decodes language is simpler and its assimilation by ASD students with their characteristic visual thinking, is easier. This reduces the anxiety caused by actual social situations (Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 7769). Some authors, such as Alemi et al. (2), are investigating the effect of robots on teaching L2 to children with autism.

### **3.5 Didactic implications for second language teaching**

The findings analyzed in this study have important implications for teaching second languages to individuals with ASD. First, it is essential to adopt methodological approaches adapted to the cognitive and communicative particularities of autistic learners. Recommended strategies include:

- Use of visual aids: Individuals with ASD tend to process visual information better, so the use of pictograms, charts, and diagrams is recommended (Jordan & Powell, 19; Monfort, 59).
- Structured and predictable teaching: Routine and anticipation facilitate learning in ASD students, reducing anxiety associated with L2 communication (Wire, 128).
- Integration of technology and digital resources: Computer-based programs and the use of robots have proven effective in teaching second languages to autistic children (Alemi et al., 6; Aresti-Bartolome & Garcia-Zapirain, 7769; Wainer et al., 46).
- Individualized instruction and positive reinforcement: Learning an L2 in ASD individuals should be approached in a personalized manner that enhances their communicative skills without causing frustration (Jindal-Snape et al., 79).
- Use of music as a didactic tool: Music therapy has shown positive effects in language teaching for individuals with ASD, facilitating vocabulary and grammar acquisition (Lim & Draper, 540; Meyer, 7).

In conclusion, teaching second languages to individuals with ASD requires an adapted approach that considers their specific needs, employing methodologies that enhance their communicative abilities while minimizing their difficulties.

## **4 Conclusions and Discussions**

To sum up, teachers should approach their students with ASD without thinking of them as children with an illness (González Silva, 612), from an integrationist perspective, with empathy towards the pupils and their environment. In this orientation, Klin (109) points out the need for educational services, adequately equipped and Martin & Milton, the

importance of media attention (3). This raises awareness of children with ASD in regular school rooms, any limitations being due to the type of intervention (González Silva, 618). Of the 72 sources consulted, 26 contributed information on characteristics of ASD; 28 showed the benefits of bilingualism; and 18 professed a lack of benefits. We note, therefore, greater support for bilingualism (see Table 1).

**Table 1. Summary of the main ideas**

<b>Benefits of bilingualism</b>
1. Bilinguals show more cognitive flexibility (Ben-Zeev, 1016; Gollan et al., 562; Morton & Harper, 719; Mattschesy et al., 6; Grundy et al., 280).
2. Bilinguals develop different neural representations for each language, increasing cell activity (Diaz, 23; Kovelman et al., 153; Bialystok, 3; Treccani et al., 320).
3. Early exposure to L2 is beneficial (Krashen, 1982; Saglimbeni, 12).
4. Students with ASD show motivation to acquire L1 and L2 vocabulary using computers (Moore & Calvert, 359; Gregor & Campbell, 189).
5. Language delay is not an impediment to learning languages (Paradis et al., 113; Lumsden, 13).
6. Bilingualism and integration are possible with appropriate educational services (Anguita Acero, 9; Klin, 109).
7. L2 has an important role in regulating patterns of verbal communication in students with ASD (Wire, 123; Valicenti-Mc Dermott et al, 945).
8. Students with ASD can benefit from L2 teaching (Martín-Borreguero, 115; González Silva, 612).
9. Teaching an L2 with music is recommended, especially with autistic students (Lim & Draper, 532; Meyer, 7).
10. ASD subjects, unable to acquire their L1 properly, are successful learning an L2 (Thráinsson, 12).
11. Children with ASD can become bilingual and bilingualism does not cause delays (Beauchamp & MacLeod, 250; Garrido et al., 90).
12. Bilingualism can mitigate difficulties with mental flexibility in children with ASD and has a positive impact on memory (González-Barrero & Nadig, 12. Veenstra et al, 8).
13. L2 exposure in children with ASD is not associated with delayed cognitive or language skills (Iarocci et al., 10; Li et al., 21).
<b>Lack of benefits of bilingualism</b>
1. Monolinguals outperform bilinguals in verbal intelligence (Saer, 26).

2. Bilingualism is harmful if the child is still in the stage of L1 acquisition (Darcy, 22; Peal & Lambert, 12; Macnamara, 19; Cummins, 12; Hamers & Blanc, 20; Marian et al., 72; Birdsong, 16; Döpke, 16; Bylund, 690; Eigsti et al., 682; Ardila, 99).
3. Autistics tend to reproduce problems in L2, as with echolalia (Prizant & Duchan, 241).
4. SLI causes a delay in the acquisition of L2 (Verhoeven et al., 1798).
5. Difficulties for autistics when learning an L2 can be predicted (Hambly & Fombonne, 1342).
6. Parents should know that there is little or no research about bilingualism in autism (Kay-Raining et al., 52).
7. The benefits of bilingualism are cognitively inconsistent (Valian, 3).
8. Currently, the research is inconclusive, although initial studies reported advantages in the bilinguals' cognitive processes (Klein, 549).
<b>Features of Autism</b>
1. The main symptom is poor development of social interaction (Kanner, 53; Asperger, 1944).
2. The right hemisphere of the brain performs functions that the left one should execute (Prizant, 296).
3. Theory of mind: anomaly in autism thinking patterns that prevent the subject from being empathetic (Baron-Cohen et al., 39; Frith, 19; Grandin, 137; Bogdashina, 8).
4. The psychological functions of the special child should be considered: their integration into the education system, early therapy and family support (Vygotsky et al., 97; Jordan & Powel, 19; Tager-Flusberg et al., 335; Tager-Flusberg & Caronna, 469; Jellett et al., 39; Martin & Milton, 3; Papadopoulos et al., 894; Davis, et al., 1605; Howard et al. 179).
5. The symptoms are based on difficulties insocial interaction and communication, and lack of flexibility (Wing, 327; López-Ibor Aliño et al., 28).
6. Some children with Asperger's syndrome are hyperlexic, with difficulties understanding spoken language (Grigorenko et al., 1079).
7. Little appreciation of the meaning and the internal structure of expressions (Jindal-Snape et al., 77).
8. ASD may involve damage in the two hemispheres (Muñoz-Yunta et al., 111).
9. It is necessary for parents, teachers and therapists to coordinate (Balbuena Rivera, 63).
10. Although many individuals with Asperger's syndrome can develop numerous language skills, comprehension may be impaired (Saalasti et al., 1574).
11. Specific language skills can be used to improve social skills (Monfort, 59).
12. The current autism criteria are not established as definitive (Artigas-Pallarès & Paula, 568).
13. ASD and Asperger individuals are grouped in the same diagnostic category both in ICD-10 and DSM-V (APA, 23; Garrabé de Lara, 257).

- |   |
|---|
| 14. Technology can reduce anxiety in real social situations (Aresti-Bartolomé & García-Zapirain, 7769).                 |
| 15. The neurological basis of social dysfunction in individuals with ASD remains poorly understood (Cho et al., 13213). |

It should be clarified that generally, authors who argue that there are no benefits, determine their position by not having passed the stage of L1 acquisition. Although some research casts doubt as to the benefits of bilingualism on cognition, there is no evidence to show that individuals with ASD experience delays due to learning an L2. Theorists conclude that both within the home and at school, bilingualism is favourable for individuals with ASD. It would be prudent here to insist that science assess new and rigorous contributions that can serve as a basis for undertaking research employing more generous samples with the aim of improving conditions for persons with autism.

As a result, the answer to the question, are there any benefits to symptoms of ASD if individuals acquire an L2? is affirmative. However, there are two aspects awaiting future analysis: once passed the stage of L1 acquisition or without having passed it. Autism remains a challenge for researchers; there is still no absolute certainty about the causes. This study represents a small part of attempts to understand the phenomenon, but on this occasion, the perspective reveals distinct approaches. Bilingualism proves to be an effective tool for improving some of the symptoms of ASD. Furthermore, applying adapted didactic strategies can improve second language learning in individuals with ASD, providing effective tools for their communicative and social development.

## 5 Author Contributions

Conceptualization, C.S. and A.M.; formal analysis, C.S.; methodology, A.M. and C.S.; visualization, C.S. and A.M.; writing—original draft, C.S. and A.M.; writing—review and editing, A.M. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

## WORKS CITED

**Alemi**, Mino, et al. "The Effect of Applying Humanoid Robots as Teacher Assistants to Help Iranian Autistic Pupils Learn English as a Foreign Language." *International Conference on Social Robotics*, Springer, Cham, 2015, pp. 1-10.

**American Psychiatric Association**. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Publishing, 2013.

- Anguita Acero**, Juana María. “Inglés en educación primaria en Madrid. ¿Bialfabetismo o bilingüismo? Destrezas escritas.” *VERBEIA. Revista de Estudios Filológicos. Journal of English and Spanish Studies*, vol. 4, no. 3, Apr. 2018, pp. 9-34, doi:10.57087/Verbeia.2018.4222.
- Ardila, Alfredo. “Ventajas y desventajas del bilingüismo.” *Forma y Función*, vol. 25, no. 2, 2012, pp. 99-114.
- Artigas-Pallarès**, Josep, and Isabel Paula. “El autismo 70 años después de Leo Kanner y Hans Asperger.” *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. 32, no. 115, 2012, pp. 567-587.
- Aresti-Bartolome**, Nuria, and Begonya Garcia-Zapirain. “Technologies as Support Tools for Persons with Autistic Spectrum Disorder: A Systematic Review.” *International Journal of Environmental Research and Public Health*, vol. 11, no. 8, 2014, pp. 7767-7802.
- Asperger**, Hans. “Los psicópatas autistas.” *Europeo de Archivos de Psiquiatría y la Neurología Clínica*, vol. 117, no. 1, 1944, pp. 76-136.
- Balbuena Rivera**, Francisco. “Breve revisión histórica del autismo.” *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, vol. 27, no. 2, 2007, pp. 61-81.
- Baron-Cohen**, Simon, et al. “Does the Autistic Child Have a ‘Theory of Mind’?” *Cognition*, vol. 21, no. 1, 1985, pp. 37-46.
- Beauchamp**, Myriam L., and Andrea MacLeod. “Bilingualism in Children with Autism Spectrum Disorder: Making Evidence-Based Recommendations.” *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, vol. 58, no. 3, 2017, p. 250.
- Ben-Zeev**, Sandra. “The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development.” *Child Development*, 1977, pp. 1009-1018.
- Bialystok**, Ellen. “Bilingualism: The Good, the Bad, and the Indifferent.” *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 12, no. 1, 2009, pp. 3-11.
- Birdsong**, David. “Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview.” *Language Learning*, vol. 56, no. s1, 2006, pp. 9-49.
- Bogdashina**, Olga. *Theory of Mind and the Triad of Perspectives on Autism and Asperger Syndrome: A View from the Bridge*. Jessica Kingsley Publishers, 2005.
- Bylund**, Emanuel. “Maturational Constraints and First Language Attrition.” *Language Learning*, vol. 59, no. 3, 2009, pp. 687-715.
- Cummins**, James. “The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: A Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypotheses.” *Working Papers on Bilingualism*, no. 9, 1976.

**Cho**, Hojin., et al. "Changes in Brain Metabolic Connectivity Underlie Autistic-Like Social Deficits in a Rat Model of Autism Spectrum Disorder." *Scientific Reports*, vol. 7, no. 1, 2017, p. 13213.

**Darcy**, Natalie T. "A Review of the Literature on the Effects of Bilingualism upon the Measurement of Intelligence." *The Pedagogical Seminary and Journal of Genetic Psychology*, vol. 82, no. 1, 1953, pp. 21-57.

**Davis**, Rachael, et al. "Why Study Bilingualism in Autistic People?" *Autism*, vol. 26, no. 7, 2022, pp. 1601-1605, <https://doi.org/10.1177/13623613221126115>.

**Díaz**, Rafael. M. "Thought and Two Languages: The Impact of Bilingualism on Cognitive Development." *Review of Research in Education*, vol. 10, no. 1, 1983, pp. 23-54.

**Döpke**, Susanne. *Is Bilingualism Detrimental for Children with Autism?* FKA Children's Services Inc., 2006.

**Eigsti**, Inge-Marie, et al. "Language Acquisition in Autism Spectrum Disorders: A Developmental Review." *Research in Autism Spectrum Disorders*, vol. 5, no. 2, 2011, pp. 681-691.

**Frith**, Uta. *Autism: Explaining the Enigma*. Blackwell Scientific Publications, 1989.

Garrabé Lara, Jean. "El autismo: Historia y clasificaciones." *Salud Mental*, vol. 35, no. 3, 2012, pp. 257-261.

**Garrido**, Dunia, et al. "Bilingualism and Language in Children with Autistic Spectrum Disorder: A Systematic Review." *Neurología (English Edition)*, vol. 39, no. 1, 2024, pp. 84-96, <https://doi.org/10.1016/j.nrleng.2023.12.007>.

**Gollan**, Tomar H., et al. "Semantic and Letter Fluency in Spanish-English Bilinguals." *Neuropsychology*, vol. 16, no. 4, 2002, p. 562.

**González-Barrero**, Ana María, and Aparna S. Nadig. "Can Bilingualism Mitigate Set-Shifting Difficulties in Children with Autism Spectrum Disorders?" *Child Development*, 2017.

**González Silva**, Freddy. "El estudiante asperger. Una comprensión desde el enfoque de la alteridad." *Educere*, vol. 10, no. 35, 2006, pp. 611-620.

**Grandin**, Temple. "How People with Autism Think." *Learning and Cognition in Autism*, Springer, 1995, pp. 137-156.

**Gregor**, Evelyn M., and Elaine Campbell. "The Attitudes of Teachers in Scotland to the Integration of Children with Autism into Mainstream Schools." *Autism*, vol. 5, no. 2, 2001, pp. 189-207.

**Grigorenko**, Elena L., et al. "Annotation: Hyperlexia: Disability or Superability?" *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 44, no. 8, 2003, pp. 1079-1091.

**Grundy**, John G., et al. "Bilinguals Have More Complex EEG Brain Signals in Occipital Regions than Monolinguals." *NeuroImage*, vol. 159, 2017, pp. 280-288.

**Hambly**, Catherine, and Eric Fombonne. "The Impact of Bilingual Environments on Language Development in Children with Autism Spectrum Disorders." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 42, no. 7, 2012, pp. 1342-1352.

**Hamers**, Josiane F., and Michel H. Blanc. *Bilinguality and Bilingualism*. Cambridge University Press, 2000.

**Howard**, Katie, et al. "Parental Perceptions and Decisions Regarding Maintaining Bilingualism in Autism." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 51, 2021, pp. 179-192, <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04528-x>.

**Iarocci**, Grace, et al. "Second Language Exposure, Functional Communication, and Executive Function in Children with and Without Autism Spectrum Disorder (ASD)." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2017, pp. 1-12.

**Jellett**, Rachel, et al. "Family Functioning and Behaviour Problems in Children with Autism Spectrum Disorders: The Mediating Role of Parent Mental Health." *Clinical Psychologist*, vol. 19, no. 1, 2015, pp. 39-48.

**Jindal-Snape**, Divya, et al. "Effective Education for Children with Autistic Spectrum Disorder: Perceptions of Parents and Professionals." *International Journal of Special Education*, vol. 20, no. 1, 2005, pp. 77-87.

**Jordan**, Rita, and Stuart Powell. *Understanding and Teaching Children with Autism*. Wiley, 1995.

**Kanner**, Leo "Autistic Disturbances of Affective Contact." *Nervous Child*, vol. 2, no. 3, 1943, pp. 217-250.

**Kay-Raining**, Elizabeth, et al. "Survey of Bilingualism in Autism Spectrum Disorders." *International Journal of Language & Communication Disorders*, vol. 47, no. 1, 2012, pp. 52-64.

**Klein**, Raymond M. "What Cognitive Processes Are Likely to Be Exercised by Bilingualism and Does This Exercise Lead to Extra-Linguistic Cognitive Benefits?" *Linguistic Approaches to Bilingualism*, vol. 6, no. 5, 2016, pp. 549-564.

**Klin**, Ami. "Asperger Syndrome: An Update." *Brazilian Journal of Psychiatry*, vol. 25, no. 2, 2003, pp. 103-109.

**Kovelman**, Ioulia, et al. "Bilingual and Monolingual Brains Compared: A Functional Magnetic Resonance Imaging Investigation of Syntactic Processing and a Possible 'Neural Signature' of Bilingualism." *Journal of Cognitive Neuroscience*, vol. 20, no. 1, 2008, pp. 153-169.

**Krashen**, Stephen. D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. New York, 1987.

**Li**, HiuKei., et al. "How Does Being Bilingual Influence Children with Autism in the Aspect of Executive Functions and Social and Communication Competence?" *Journal of Brain Science*, vol. 47, 2017, pp. 21-49.

**Lim**, Hayonug. A., and Ellary Draper. "The Effects of Music Therapy Incorporated with Applied Behaviour Analysis, Verbal Behaviour Approach for Children with Autism Spectrum Disorders." *Journal of Music Therapy*, vol. 48, no. 4, 2011, pp. 532-550.

**López-Ibor Aliño**, Juan José, et al. *DSM-IV-TR: Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. American Psychiatric Publishing, 2008.

**Lumsden**, John. "Modern Languages and Autism." *Scottish Languages Review*, vol. 19, 2009, pp. 13-20.

**Macnamara**, John. *Bilingualism and Thought*. Georgetown University, 1970.

**Marian**, Viorica, et al. "Shared and Separate Systems in Bilingual Language Processing: Converging Evidence from Eye Tracking and Brain Imaging." *Brain and Language*, vol. 86, no. 1, 2003, pp. 70-82.

**Martín-Borreguero**, Pilar. "Perfil Lingüístico del Individuo con Síndrome de Asperger: Implicaciones para la Investigación y la Práctica Clínica." *Revista de Neurología*, vol. 41, no. 1, 2005, pp. 115-122.

**Martin**, Nicola, and Damian Milton. "Supporting the Inclusion of Autistic Children." *Supporting Inclusive Practice and Ensuring Opportunity is Equal for All*, 2017, p. 111.

**Mattschey**, Jennifer, et al. "Bilingual Advantage in Executive Functioning: P-Curve Meta-Analysis." UK-CLC 2016 Conference Proceedings, Bangor University, July 2016.

**Meyer**, Jaqueline. "Music Education with Autistic Students in the Mainstream Elementary Classroom." Master's Thesis, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto, 2017.

**Monfort**, Isabelle. "Comunicación y Lenguaje: Bidireccionalidad en la Intervención en Niños con Trastorno de Espectro Autista." *Revista de Neurología*, vol. 48, no. 2, 2009, pp. 53-56.

**Moore**, Monique, and Sandra L. Calvert. "Brief Report: Vocabulary Acquisition for Children with Autism: Teacher or Computer Instruction." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 30, no. 4, 2000, pp. 359-362.

**Morton**, J. Bruce, and Sarah N. Harper. "What Did Simon Say? Revisiting the Bilingual Advantage." *Developmental Science*, vol. 10, no. 6, 2007, pp. 719-726.

**Muñoz-Yunta**, José Antonio, et al. "Estudio Comparativo Mediante Magnetoencefalografía de los Trastornos del Lenguaje Pragmático y los Trastornos del Espectro Autista." *Revista de Neurología*, vol. 42, no. 2, 2006, pp. S111-5.

**Papadopoulos**, Angelos, et al. "Assessing the Impact of Bilingualism on the Linguistic Skills of Children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Greece: A Scoping Review." *Medicina*, vol. 60, no. 6, 2024, p. 894, <https://doi.org/10.3390/medicina60060894>.

**Paradis**, Johanne, et al. "French-English Bilingual Children with SLI: How Do They Compare with Their Monolingual Peers?" *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, vol. 46, no. 1, 2003, pp. 113-127.

**Peal**, Elizabeth, and Lambert, Wallace E. "The Relation of Bilingualism to Intelligence." *Psychological Monographs: General and Applied*, vol. 76, no. 27, 1962, pp. 1-.

**Peristeri**, Eleni, et al. "Bilingualism Effects on Cognition in Autistic Children Are Not All-or-Nothing: The Role of Socioeconomic Status in Intellectual Skills in Bilingual Autistic Children." *Autism*, vol. 26, no. 8, 2022, pp. 2084-2097, <https://doi.org/10.1177/13623613221075097>.

**Petersen**, Jill M., et al. "Brief Report: An Exploratory Study of Lexical Skills in Bilingual Children with Autism Spectrum Disorder." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 42, no. 7, 2012, pp. 1499-1503.

**Prizant**, Barry M. "Language Acquisition and Communicative Behaviour in Autism. Toward an Understanding of the Whole of It." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, vol. 48, no. 3, 1983, pp. 296-307.

**Prizant**, Barry M., and Judith F. Duchan. "The Functions of Immediate Echolalia in Autistic Children." *Journal of Speech and Hearing Disorders*, vol. 46, no. 3, 1981, pp. 241-249.

**Romero**, Celia, and Lucina Q. Uddin. "Bilingualism, Executive Function, and the Brain: Implications for Autism." *Neurobiology of Language*, vol. 2, no. 4, 2021, pp. 513-531. [https://doi.org/10.1162/nol\\_a\\_00057](https://doi.org/10.1162/nol_a_00057).

**Saalasti**, Satu, et al. "Language Abilities of Children with Asperger Syndrome." *Journal of Autism and Developmental Disorders*, vol. 38, no. 8, 2008, pp. 1574-1580.

**Saer**, David J. "The Effect of Bilingualism on Intelligence." *British Journal of Psychology*, vol. 14, no. 1, 1923, pp. 25-38.

**Saglimbeni**, Gian F. *Embodied Autism. An Integrated Approach Through Psychology, Pedagogy and Neuroscience*. Doctoral thesis, University of Studies of Catania, 2014.

**Seung**, Hye-Kyeong, et al. "Intervention Outcomes of a Bilingual Child with Autism." *Journal of Medical Speech-Language Pathology*, vol. 14, no. 1, 2006, pp. 53-64.

**Tager-Flusberg**, Helen, et al. "Language and Communication in Autism." *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*, vol. 1, 3rd ed., 2005, pp. 335-364.

**Tager-Flusberg**, Helen, and Elizabeth Caronna. "Language Disorders: Autism and Other Pervasive Developmental Disorders." *Pediatric Clinics of North America*, vol. 54, no. 3, 2007, pp. 469-481.

**Thráinsson**, Karl Ó. *Second Language Acquisition and Autism*. Unpublished trial, University of Iceland, Reykjavik, 2012.

**Treccani**, Barbara, et al. "Spatial Negative Priming in Bilingualism." *Psychonomic Bulletin & Review*, vol. 16, no. 2, 2009, pp. 320-327.

**Valicenti-McDermott**, Maria D., et al. "Language Differences Between Monolingual English and Bilingual English-Spanish Young Children with Autism Spectrum Disorders." *Journal of Child Neurology*, vol. 28, no. 7, 2013, pp. 945-948.

**Valian**, Virginia. "Bilingualism and Cognition." *Bilingualism: Language and Cognition*, vol. 18, no. 1, 2015, pp. 3-24.

**Veenstra**, Amy L. et al. "Literture Review On the Impact of Second-Language Learning." 128, 2017, p. 9.

**Verhoeven**, Ludo, et al. "Assessment of Second Language Proficiency in Bilingual Children with Specific Language Impairment: A Clinical Perspective." *Research in Developmental Disabilities*, vol. 32, no. 5, 2011, pp. 1798-1807.

**Vygotsky**, Lev et al. *Pensamiento y lenguaje*. Paidós, 1995, pp. 97-115.

Wainer, Joshua., et al. "A Pilot Study with a Novel Setup for Collaborative Play of the **Humanoid** Robot KASPAR with Children with Autism." *International Journal of Social Robotics*, vol. 6, no. 1, 2014, pp. 45-65.

**Wing**, Lorna "Autistic Spectrum Disorders." *BMJ: British Medical Journal*, vol. 312, no. 7027, 1996, p. 327.

**Wire**, Vivienne "Autistic Spectrum Disorders and Learning Foreign Languages." *Support for Learning*, vol. 20, no. 3, 2005, pp. 123-128.



## Reading mediation in teaching Spanish to migrant communities: a scoping review

**Martín Ulises Valderrama Bustamante**  
Universidad Complutense de Madrid  
martinuv@ucm.es  
<https://orcid.org/0009-0008-6797-8747>

**Olvido Andújar-Molina\***  
Universidad de Oviedo  
\*Corresponding author:  
olvidoandujar@uniovi.es  
<https://orcid.org/0000-0003-2817-9455>

Recibido. Received 30/03/2025  
Aceptado. Accepted 22/04/2025  
Publicado. Published 30/04/2025

### ABSTRACT

The teaching of Spanish in migration contexts has been gaining increasing relevance within the field of Spanish as a Foreign or Second Language (SFL/L2). At the same time, reading mediation has emerged in educational settings as a valuable tool for conflict resolution and the promotion of dialogue. This scoping review aims to explore whether and how reading mediation is being applied in Spanish language instruction for migrant populations. Specifically, it examines its benefits, the materials used, the most commonly employed literary genres, and the strategies adopted by mediating educators. Findings reveal that this pedagogical approach is still infrequently implemented in these contexts, with its role often limited to fostering cultural awareness. Nevertheless, when reading mediation is incorporated into teaching practices, it yields significant communicative and social benefits, not only for learners, but also for their immediate social environments.

**KEYWORDS:** Teaching Spanish as a foreign language, reading mediation, migrants, scope review.

## La mediación lectora en la enseñanza de español a comunidades migrantes: una revisión de alcance

### RESUMEN

La enseñanza de español en contextos de migración ha ido adquiriendo mayor importancia en el ámbito de la enseñanza de ELE/L2. Por otra parte, la mediación lectora se viene utilizando en educación como una herramienta ideal para la resolución de conflictos y la motivación del diálogo. Con el objetivo de dilucidar si es utilizada y cómo en estos ámbitos de enseñanza del español, se ofrece esta revisión de alcance sobre prácticas de mediación lectora en la enseñanza de español a personas migrantes, viendo sus beneficios, los materiales utilizados, los géneros literarios más demandados y las estrategias empleadas por parte de los docentes mediadores.

Los resultados destacan la escasa utilización de esta herramienta en estos contextos, relegando su función al aprendizaje cultural. Sin embargo, se concluye que, cuando se utiliza, se generan resultados positivos en el plano comunicativo y social, no solo de los estudiantes, sino también de su entorno cercano.

**PALABRAS CLAVE:** enseñanza del español como lengua extranjera, mediación lectora, migrantes, revisión de alcance.

### Cómo citar:

**Valderrama Bustamante**, Martín Ulises y **Olvido Andújar-Molina**. "Reading mediation in teaching Spanish to migrant communities: a scoping review". *Verbeia*, 10, 2025, pp. 105-132.

## 1. INTRODUCCIÓN

De acuerdo con McAuliffe y Adhiambo Oucho, existe, a día de hoy, “un aumento a 281 millones de migrantes internacionales” (8) en comparación a años anteriores, donde diferentes contextos geopolíticos y económicos han desencadenado nuevos movimientos migratorios. Situaciones como el genocidio que se lleva a cabo contra la población de Palestina por parte de Israel, la invasión de Rusia a Ucrania, los conflictos armados entre Ruanda y la República Democrática del Congo y las políticas en Estados Unidos que han resultado en deportaciones irregulares son ejemplos de eventos que han obligado, en la actualidad, a una parte más vulnerable de la población mundial a abandonar sus países de origen y residencia en la búsqueda de un contexto con más seguridad y estabilidad, tanto en aspectos sociales como económicos.

Los diferentes países que reciben y acogen a estas personas migrantes, refugiadas y desplazadas se encuentran con la necesidad de crear redes de apoyo para los mismos (Níkleva y García-Viñolo), planteando su foco en la posterior integración a una situación laboral inicial y la sociabilización (Robles Ávila y Palmer). Se genera entonces la duda en cuanto a las herramientas e instancias que se emplean en ELE/L2 para la consecución de los objetivos deseados.

Existen en este ámbito varias investigaciones que exploran las diferentes propuestas y metodologías empleadas para alcanzar la adquisición de una segunda lengua. En este sentido surge, como interrogante central de esta investigación, la necesidad de detectar si la mediación lectora es utilizada dentro del abanico de herramientas con las que cuentan los docentes de español al enseñar a personas migrantes. Por lo anterior, es de especial interés tener presente una definición de mediación lectora que funcione como base teórica de esta investigación, en este caso, la ofrecida por Felipe Munita:

La creación de situaciones de lectura cuya intención y propósitos sean compartidos con los sujetos participantes, la puesta en juego de la literatura y lo escrito como una forma de diálogo con la vida personal del sujeto y con la vida sociocultural de su comunidad (43).

La relevancia que tiene la mediación lectora recae en su capacidad de generar diálogo y el acompañamiento activo en los procesos de lectura, por ello, se considera que su uso en el contexto de ELE/L2 debiese ser investigado e impulsado, buscando con ello aulas multiculturales que enriquezcan y faciliten el proceso educativo de las personas migrantes.

## **2. LA MEDIACIÓN LECTORA Y LA ENSEÑANZA DE ELE/L2 A PERSONAS MIGRANTES**

### **2.1. La mediación lectora**

El concepto de mediación es utilizado en una gran variedad de contextos. Se trata de una herramienta o instancia para una resolución de conflictos, aunque lo principal en esta conceptualización se refiere a “una situación de conflicto y la figura de un tercero que entra en escena para ayudar a remediarlo” (Munita 25), aunque para lo que respecta a esta investigación, esa delimitación del término se vuelve ambigua, dado que, en las instancias de aprendizaje, los docentes deben estar presentes en conflictos de diversa índole para lograr una solución. En consecuencia, tal como el título muestra, la mediación, en el caso de la enseñanza del español, puede tomar el carácter específico de una mediación lectora. Esta característica está ligada a un nivel de implicación de quienes están involucrados en la problemática que lleva a plantear la mediación lectora. Con esto, nace la necesidad de que tanto educadores como otros promotores de la lectura en el acto educativo, tengan una base lectora con la que puedan desempeñar estos papeles con propiedad, logrando con ello que el alumnado genere los lazos necesarios para *apropiarse* de un texto (Petit), sobre todo cuando es el espacio seleccionado para desenvolverse en una lengua nueva.

Ahora bien, tal como explica Gustavo Bombini, la mediación y los mediadores se encuentran en diferentes instancias y están siempre en formación, tanto para acercar las lecturas como para encontrar más textos que puedan recomendar. El rol que cumplen de proveer, desde un espacio de cercanía y confianza, obras más desafiantes para el estudiante (Petit), asegura que exista una relación distinta con el texto como material, se le otorga una significancia mayor a la solo establecida desde la postura académica del “deber leer”, sino que se genera con el texto y en los posibles grupos de lectura espacios de sociabilización, que en el contexto de los migrantes, resultan de gran ayuda para la integración a un espacio que, al inicio, puede no ser acogedor.

Resulta necesario también entender que la mediación, dentro del contexto educativo, requiere de un cambio conceptual desde sus bases sociales; comprender que las familias, círculos y lugares que conforman la comunidad de los estudiantes permiten establecer conexiones con textos y las problemáticas que plantean. Esta mirada afecta la selección en la medida en que se hace necesario no solo explorar los textos en sí mismos, sino también las relaciones que estos puedan establecer con los lectores, incluido el mediador considerado a sí mismo como lector (Robledo).

Entonces, se explica cómo la mediación cumple un rol fundamental para acercar las lecturas y proveer de un canon literario a cada uno de los participantes, incluido el mediador, quien perfeccionará sus habilidades relacionadas con la motivación lectora, la promoción de las

obras y el diálogo sobre los temas que refieren, todo a través de la práctica constante. Aunque, se debe tener en cuenta que la lectura debe iniciar desde la infancia, esto tendrá una repercusión positiva en la formación literaria de cada individuo (Munita y Margallo). Considerado todo lo expuesto anteriormente, tanto Cerrillo como Munita dan cuenta de la relevancia que posee la mediación lectora desde la docencia y la proponen como una herramienta que, bien implementada, puede funcionar en estudiantes que poseen hábito y predisposición por la lectura, tanto dentro como fuera de los ámbitos académicos, lo que reforzará habilidades como la imaginación y la capacidad de racional del sujeto, permitiendo con ello un mejoramiento constante de la lectura, facilitando así lo que puede ser el desarrollo en comunidades nuevas y ajenas.

## **2.2. Enseñanza-aprendizaje de ELE/L2 en comunidades migrantes**

El escenario geográfico actual puede definirse por un aumento a nivel global de los movimientos migratorios, que se deben a diferentes razones: políticas, bélicas, económicas y sociales. En consecuencia, se hace necesaria la creación e implantación de programas que ofrezcan la enseñanza de las distintas lenguas de acogida (Tudela-Isanta y Andújar-Molina) en los diferentes contextos a los que se enfrenten las personas migrantes al desplazarse.

Se ha identificado que las instancias de ELE/L2 son mayoritariamente “cursos impulsados desde ONG, asociaciones sin ánimo de lucro e instituciones públicas” (Tudela-Isanta y Andújar-Molina 182) en consonancia con las realidades sociales y económicas a las que llegan las personas migrantes a los contextos nuevos como puede ser el caso de España. En cuanto a lo económico resulta complejo solicitar la adquisición de recursos destinados al estudio y, por razones similares, el tiempo que estas personas puedan destinar a la asistencia a las clases (Villalba Martínez y Hernández García) frente a la posibilidad de realizar trabajos remunerados, por lo que esta representa, en gran medida, una de las primeras barreras que deben ser sorteadas al momento de comenzar la enseñanza del español.

Pero no es solo el rol de los estudiantes en estas instancias de enseñanza el que tiene incidencia en su éxito o nivel que pueda alcanzar en el nuevo idioma, sino también las creencias de los y las docentes, así como sus posturas personales, tomando en cuenta sus diferentes formaciones, dado que no solo los profesores y profesoras con especialización en la enseñanza de lenguas son los que conforman estos programas (Rodríguez-Izquierdo et al.). Situación que también identifican Níkleva y García-Viñolo:

Los profesores que han impartido español solo a alumnos nativos no son conscientes de todas las diferencias que implica la enseñanza a alumnos inmigrantes. Una formación específica en este ámbito les ayudaría a poder afrontar este reto con mejores resultados y profesionalidad (187).

Otra de las dificultades, identificada por Tudela-Isanta y Andújar-Molina, es la amplitud y diversidad de experiencias entre quienes son el público objetivo de estos programas de educación y acogida, lo que resulta en “la imposibilidad de diseñar materiales que engloben todos los perfiles de personas que asisten a estas clases” (183). No obstante, también dan cuenta del compromiso que mantienen este tipo de docentes para llevar adelante la formación de sus estudiantes, buscando generar material que genere el interés necesario para el aprendizaje. Aunque en ocasiones los mismos docentes llaman la atención ante la falta de conocimientos teóricos propios de su formación como educadores de lengua (Sosinski), lo que les limita al momento de abordar desde otras perspectivas o materiales más disponibles en sus contextos.

### **2.3. La lectura en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español con migrantes**

Es preciso señalar que, en el proceso de lectura, existen componentes emocionales y políticos que, usualmente, guían cómo esta será seleccionada o descartada. Dichos componentes deben estar presentes en todo momento, sobre todo en el contexto de la educación del español como lengua extranjera, ya que:

Son múltiples los factores que pueden influir en la relación alumnos-literatura, puesto que lo que ocurre en el aula no puede aislarse de todo un entorno social, cultural, político y económico que ejerce una influencia decisiva sobre la vida escolar, tanto de manera visible (currículos educativos, recursos, formación de los profesores, etc.) como invisible (creencias, representaciones sociales y escolares sobre la lectura y la literatura, contextos familiares de los alumnos, estructuras culturales dominantes en la sociedad actual en general) (Sanjuán Álvarez 93).

Al respecto, Michele Petit ilustra la idea de que una sociedad debe ser garante de los derechos culturales, lo que implica que existan espacios para acceder a la cultura y también los espacios para que cada individuo pueda procesar e interiorizarla. La autora nos dice que la representación de esta idea son las bibliotecas públicas, ya que en ellas toda persona puede acceder al conocimiento sin los límites económicos que representaría adquirir, por ejemplo, un libro. Aunque las escuelas, suma la autora, también tienen un rol que cumplir en dicho acercamiento a la lectura, en especial los maestros de lengua y literatura son piezas claves para que, en el caso de los estudiantes, tengan las herramientas y los conocimientos suficientes para comprender, analizar e interiorizar los nuevos saberes que pueden aprehender de los textos. Por consiguiente, se entiende que Michele Petit atribuye, para la relación entre literatura y sociedad, que la primera es dependiente de la segunda. En este sentido, la sociedad debe ser promotora de la literatura, tanto en su creación, divulgación y

comprensión, incluyendo en esta labor a las instancias educativas que tienen por objetivo generar un espacio de acogida para las personas migrantes.

Por otra parte, se han encontrado pocos trabajos investigativos en torno a la lectura en ELE, los que, en su mayoría, están enfocados en el abordaje que se realiza con los textos propios de los manuales que solo algunas instituciones tienen a disposición (Tudela-Isanta y Andújar-Molina), por ello resulta relevante elevar el espacio que la lectura posee en la formación y sociabilización de las personas migrantes, sobre todo considerando las posibilidades que, por ejemplo, la tecnología puede ofrecer desde trabajos grupales, pero, sobre todo, transformando las instancias de aprendizaje “en un entorno clave para desarrollar relaciones sociales, comprender la diversidad cultural y adaptarse a nuevas realidades” (Asensio Pastor y Andújar-Molina 5).

### **3. METODOLOGÍA**

De acuerdo con el carácter del presente artículo, y tras expresar la relevancia que posee conocer el rol de la mediación lectora en la enseñanza del español a población migrante, se considera necesaria la exploración de la literatura científica que rodea este tópico siguiendo un proceso estricto, una cualidad que es central en cada estudio o proyecto de investigación (Munn et al.).

La revisión de alcance se ha llevado a cabo siguiendo el protocolo que propone Page et al., que establece una serie de 27 ítems que buscan establecer rigurosidad y replicabilidad del estudio realizado.

#### **3.1. Identificación de preguntas de investigación**

Tal como indica el protocolo propuesto de Page et al., a continuación se explicitan las preguntas de investigación que este trabajo aborda y que limitaron la búsqueda y selección de la bibliografía para el posterior análisis de resultados:

1. ¿Qué beneficios genera la mediación lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera en comunidades migrantes?
2. ¿Qué materiales se utilizan para la mediación lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera en comunidades migrantes?
3. ¿Qué géneros literarios se utilizan para la mediación lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera en comunidades migrantes?
4. ¿Qué estrategias se utilizan en la mediación lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera en comunidades migrantes?

### 3.2. Identificación de estudios

En primera instancia se definió un criterio de inclusión basado en un marco de tiempo de diez años que permitiera una visión amplia de los trabajos relacionados con el tópico central que aquí se presenta, junto con ello se limitó la búsqueda a, únicamente, artículos de investigación y el libre acceso a estos. Por último, otro de los criterios está relacionado con los idiomas de los artículos, se optó solo por la inclusión de aquellos en español e inglés.

En la siguiente etapa se desarrolló una búsqueda en bases de datos destacadas en cuanto a estándares de calidad y en cuanto a índices de impacto, estas fueron Scopus, Web of Science (WOS), Education Resources Information Center (ERIC), Dialnet, Scielo, EBSCO y Google Scholar. La extensa gama de bases de datos y sitios web utilizados responde a la necesidad de abarcar, tanto en tiempo como en material, la información disponible sobre el tema central de la presente investigación. La revisión bibliográfica se realizó entre abril y diciembre de 2024.

### 3.3. Estrategia de búsqueda

Respecto a la estrategia de búsqueda utilizada, se decantó por la utilización de términos amplios que permitieran, posteriormente, identificar la mediación lectora en las diferentes instancias de enseñanza del español en comunidades migrantes, en este sentido, las palabras claves en la búsqueda fueron “Lectura”, “español” y “migrantes”. Los términos, tanto en inglés como en español, fueron introducidos en las distintas bases de datos obteniendo los resultados que se muestran en la tabla 1.

Tabla 1. Bases de datos, términos de búsqueda y número total de artículos.

Base de datos	SCOPUS	WOS	ERIC	DIALNET	SCIELO	EBSCO	Google Scholar
<b>Términos de búsqueda</b>	“Reading” AND “Spanish” AND “migrants”	“Reading” AND “Spanish” AND “migrants”	“Reading” AND “Spanish” AND “migrants”	“Reading” AND “Spanish” AND “migrants”	“Lectura” AND “español” AND “migrantes”	“Reading” AND “Spanish” AND “migrants”	“Lectura” AND “español” AND “migrantes”
<b>Total de Artículos</b>	N = 27	N = 41	N = 7	N = 7	N = 1	N = 94	N = 876

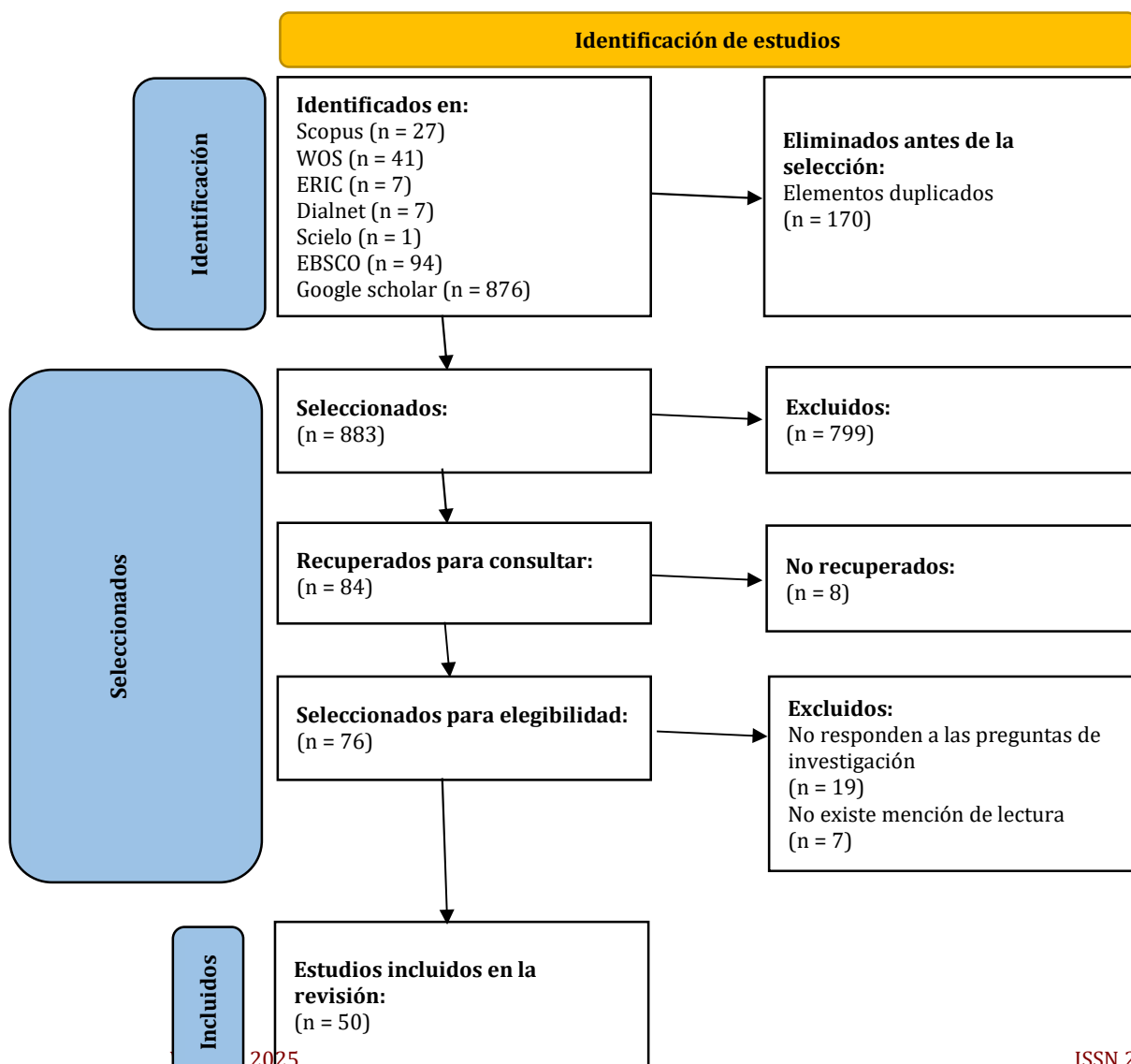
Fuente: Elaboración propia.

En total, luego de esta búsqueda inicial, se obtuvieron 1053 artículos. Ahora bien, en esta parte del proceso se utilizó el gestor bibliográfico Zotero para identificar aquellos duplicados en las bases de datos, etapa que redujo significativamente el volumen de

material con el que se trabajaba, identificando 170 textos duplicados, alcanzando un total de 883 artículos.

A continuación, de acuerdo con el protocolo postulado para revisiones de alcance (Page et al.), se comenzaron a analizar tanto títulos como resúmenes de los 833 textos resultantes de la etapa anterior, esto con la finalidad de identificar si eran atingentes para dar respuesta a las preguntas de investigación que orientan este trabajo investigativo. En esta etapa, se descartaron 799 investigaciones que no cumplían los criterios de inclusión (artículos en portugués, contexto de corea y Taiwán, algunos no mantenían relación con la enseñanza de español) ni mantenían relación con el tema central de la investigación. Posteriormente, se identificaron 5 artículos cuya versión completa es de acceso a través de pago y también 3 que no tenían versiones disponibles para ser consultadas, por lo que no pudieron ser recuperados para su análisis.

Figura 1. Diagrama del proceso de selección de los estudios.



Fuente: Plantilla adaptada de Page et al. (2021)

En total, luego de todo el proceso de selección, se mantuvieron 76 artículos que, nuevamente, fueron analizados para identificar su relevancia en torno a la investigación y se descartaron 26 de ellos, las razones varían entre que algunos se centraban en la enseñanza de español a grupos no migrantes o no había mención explícita del uso de la lectura en la enseñanza del español o no hablaban de la enseñanza del español. Finalmente, y tras esta la última criba, se seleccionaron 50 artículos considerados relevantes para la investigación y las preguntas que la guían (ver Anexo 1).

## **4. RESULTADOS**

### **4.1. RQ1: ¿Qué beneficios genera la mediación lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera en comunidades migrantes?**

Los artículos que conforman nuestro corpus, en su mayoría, reflejan los beneficios que posee la mediación lectora dentro de la enseñanza de ELE, pero es necesario indicar que la mediación lectora no es denominada como tal dentro de ellos, aunque sí cumple con los componentes centrales de esta, tal como se describe en el marco teórico de este trabajo, o recogen su utilización para lograr los objetivos educativos planteados.

A modo general se muestra evidencia de los beneficios de la mediación lectora en los ámbitos de hábito lector y escritura, además de favorecer el aprendizaje del idioma en el que se realiza la lectura, en este caso, el español (1, 7, 13, 20, 23, 26, 27, 28, 32, 33, 46, 50), en cada uno de los artículos las características que componen la mediación lectora, el acompañamiento docente, la aproximación inicial a la lectura y el diálogo en torno a los temas que en ella se dan, son cumplidos. También se pudo observar que, a través de la mediación lectora, se da una facilidad mayor para la incorporación en el ámbito social a estudiantes cuya lengua materna no es el español (4, 11, 17, 18, 27, 40). En este sentido también se rescata el diálogo entre el texto y la cultura de espacios hispanohablantes (7, 16, 11, 17, 23, 26, 29, 33, 35, 36, 41, 44, 50), lo que ayuda a las personas externas a comprenderlo desde un punto de vista más cercano y participativo.

En tres casos específicos (9, 28, 42) se observó el reforzamiento de un desarrollo temprano del lenguaje en niños migrantes y, con ello, también colaborando en los aprendizajes de su entorno lo que representa una arista del tema investigado que requiere mayor profundización en futuras investigaciones.

Junto con lo anterior, dentro de los artículos encontrados en la revisión, se destaca el uso de la lectura como herramienta que, desde un aspecto privado, ayuda a una mejora personal y una suerte de 'puente' en lo que se refiere a herramientas para la sociabilización (10, 42, 45, 50), misma función que se ha descrito previamente. Se evidencia, a su vez, el aumento del vocabulario (12, 28, 32, 33, 35, 46) tanto en migrantes menores como en mayores de edad cuando son acompañados en procesos de aprendizaje. A lo anterior se suma la creación y desarrollo de estrategias con las que los estudiantes de español como lengua extranjera y migrantes pueden continuar acercándose a textos nuevos (19, 23, 26, 27, 34, 39, 44), impulsados por la mediación realizada por el docente.

Se reconoce también un espacio de conexión, a través de la mediación lectora, con los docentes que la llevan a cabo a la vez que se establecen redes de colaboración que permiten una mejor integración y bienestar (16, 40, 42). Así se muestra en los grupos que se generan durante las sesiones de estudio, logrando de esta manera que personas en situaciones migratorias similares puedan ayudarse y constituirse en redes de apoyo mutuo de distintas formas. Dentro de esa misma línea, se destaca la importancia, en dos de los artículos, del beneficio resultante de la mediación lectora para acercar a la población migrante a diferentes áreas que les pueden resultar beneficiosas, tales como las referentes a temas sanitarios, burocráticos y legislativos (25, 46), entendiendo que existe una dificultad al tratar de entender conceptos específicos y complejos que son comunes en esas áreas en particular, por lo que la mediación lectora con profesionales que las integran resulta en un mejor acceso a estas.

Por último, la mediación lectora también permite, a través del diálogo con los estudiantes, contar con conocimientos que sirvan para perfeccionar los instrumentos y recursos que se emplean en la enseñanza del español (25, 37). Dicha retroalimentación debe ser considerada para el perfeccionamiento de manuales y otras instancias de aprendizaje.

#### **4.2. RQ2: ¿Qué materiales se utilizan para la mediación lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera en comunidades migrantes?**

Se pudo encontrar una gran variedad de materiales utilizados para la mediación lectora, donde destaca la utilización de tecnologías de la información y comunicación (TIC), muy presente en el aula de ELE actual y otras instancias de aprendizaje del español, aunque también es importante el rol indiscutible que el libro de texto mantiene como material a la hora de centrar los esfuerzos en el aprendizaje de una lengua, sobre todo en el contexto migrante.

De los primeros materiales que se destacan entre las TIC es el teléfono móvil con aplicaciones y conexión a internet (*smartphone* en su término anglosajón). Este cobra una

gran relevancia en tanto que es el punto de acceso más presente para mucha población migrante al no contar con otros aparatos con conexión a internet o materiales educativos (1, 6, 7, 13, 21, 28), por lo que resulta ser también el punto de acceso a las enseñanzas. Además se mencionan en este contexto las aplicaciones móviles, que destacan por la disponibilidad que ofrecen al material educativo en un solo lugar, en específico a las lecturas (1, 7, 13, 27, 35), siendo las más mencionadas los textos breves y cómics en formato digital, aunque también en formato físico, estos han demostrado ayudar a población migrante en la adquisición de vocabulario y hábito lector (1, 7, 9, 10, 22, 27, 29, 33). También resulta importante destacar en esta área la posibilidad que ofrecen algunas aplicaciones para informarse y entretenerse con el entorno cercano, generando así un carácter afectivo que ayuda en el proceso de mediación lectora (6, 28) al consolidar los conocimientos adquiridos. A continuación se sitúan los manuales de enseñanza de español, que cumplen un rol incipiente en la experiencia migrante, suelen ser la primera aproximación oficial en el contexto del aula (26, 34), pero resulta poca la literatura en esta materia, por lo que también sería necesario ahondar en esta área. En este sentido, el libro es un material imprescindible a la hora de enseñar conocimientos nuevos, pero su selección es democratizada, ya que el docente suele proponer un corpus literario y son sus estudiantes quienes finalmente eligen las obras a trabajar (3, 10, 11, 13, 17, 20, 29, 32, 33). Aunque, en ocasiones, los libros utilizados son aquellos a los que se tiene acceso inmediato y la mediación lectora se termina por dar en un contexto fuera del aula (9, 19, 21, 32).

Ahora bien, existen también elementos externos al texto que funcionan de forma complementaria a la lectura y, cuando es realizada en aula o en forma grupal, invitan a la sociabilización (3, 6, 11, 25), aquel trabajo permite contextualizar los conocimientos entre los estudiantes y conectarlos visualmente. Sumado a lo anterior, se sitúa la multimodalidad como un material utilizado en la mediación lectora para la enseñanza del español, esto queda demostrado en diferentes artículos que sitúan la lectura digital y los textos físicos en trabajos simultáneos (11, 13, 17, 21, 27, 30, 34, 35) donde la meta es abarcar la mayor cantidad de material posible con la idea de que el acceso a los textos sea global.

Finalmente, existen, de acuerdo con algunos artículos, páginas dedicadas a la enseñanza del español como lengua extranjera, ofreciendo clases, material de apoyo y, más importante para esta investigación, apoyo docente para abordar los materiales de lectura (16, 27, 35), trabajando en conjunto con traductores *online*, los que conforman un aspecto esencial tanto para los estudiantes de ELE, migrantes y para sus entornos más cercanos al momento de desarrollar lecturas (6, 30).

Por último, se observa que la mediación lectora se produce también a través de programas educativos de carácter informativo a migrantes realizados en terreno, estos operativos están enfocados en la entrega de herramientas y elementos que les permitan utilizar, en este caso, el sistema de salud (25), esto, tal como se dijo anteriormente, en beneficio directo en las comunidades.

#### **4.3. RQ3: ¿Qué géneros literarios se utilizan para la mediación lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera en comunidades migrantes?**

Al realizar una mediación lectora la utilización de diferentes géneros literarios permite una conexión con los estudiantes a partir de variados intereses, lo que, posteriormente, será una ayuda en la formación de su hábito lector.

Se encontraron una gran variedad de géneros literarios, lo que, junto con los materiales utilizados, determinan el éxito del proceso de mediación lectora. En su mayoría son textos narrativos (3, 7, 11, 13, 17, 19, 20, 35, 36, 42, 44, 46, 47, 50), aunque, dependiendo de los objetivos que plantean los docentes o investigadores se utilizan en distintas extensiones, optando por los textos completos (3, 7, 11, 13, 17, 20, 35, 36, 42, 50) o fragmentos de ellos (3, 19, 44, 46, 47). Los géneros literarios varían desde el narrativo, el lírico, el dramático y el ensayo, las que, a continuación, identificamos.

Junto con la poesía (3, 29, 33), las novelas (3, 11, 42, 44, 50) se destacan entre los subgéneros que más se utilizaron para la mediación lectora en los artículos, su uso, según se puede observar, dependerá, en ambos casos, de la amplitud de temas que quieren abarcar los docentes en el aula (3, 11, 44), también del tiempo con el que cuentan tanto docentes como estudiantes para desarrollar las lecturas (29, 33, 44) y, en el caso de las novelas, de la extensión de las mismas (3, 11, 44). En el ámbito de la extensión de las lecturas también se sitúan en el aula los cuentos (17, 35) y microcuentos (3, 13), en este sentido los docentes optan por ellos para realizar un acompañamiento continuo en una misma sesión o centrándose en una sola temática, aunque también optan por estos en tanto a la dificultad que puede representar para los estudiantes el enfrentarse a un texto en una lengua distinta a la materna (5, 11, 13). El teatro también está dentro de los textos utilizados, se sitúa a través de extractos seleccionados por docentes que se enfocan en la temática que desean tratar en el aula durante la clase (3).

A modo general se puede afirmar que los docentes optan no solo por obras literarias breves, sino también por textos no literarios pero de una extensión similar, en tanto que se elige realizar la mediación lectora mediante avisos publicitarios (5), noticias (19, 39), mensajes de texto (38) e incluso canciones, cuadros e imágenes (47), todos estos buscando situar a los estudiantes en contextos más propios de la cultura, trabajando la competencia

intercultural y enfrentando así las dificultades para comprenderlos que puedan surgir en su día a día. En cuanto a extensión acotada se han introducido también los cómics como textos para el trabajo del español en el aula (7, 22), el uso de imágenes y texto permite un nivel de análisis y diálogo mayor que el que se puede establecer con aquella obra que solo es escrita. Por otra parte, aparece también como texto el monólogo humorístico (48), aunque de forma casi anecdótica y solo con estudiantes con un nivel más avanzado de español debido a la complejidad que representa el entender y explicar conceptos propios del contexto, así como las figuras y el registro humorístico e irónico.

Por último, están presentes las lecturas propias de los manuales de español (26), usualmente breves y de carácter divulgativo en tanto a que buscan compartir características de la cultura en la que está inserta la enseñanza.

#### **4.4 RQ4: ¿Qué estrategias se utilizan en la mediación lectora en la enseñanza del español como lengua extranjera en comunidades migrantes?**

Se encontró un panorama dinámico y actualizado en tanto al uso de tecnologías, orientaciones pedagógicas y diálogo entre las partes involucradas. Sobre todo se reconoce una planificación que demarca espacios previos, durante y después de la lectura, que refuerzan el desarrollo de la mediación lectora y la consecución de sus objetivos.

La mayoría de los artículos establecen tiempos de trabajo que encuentran diferencias en cuanto a duración, pero con estructura similar. Quienes planifican un trabajo previo lo hacen considerando elevar el interés de los estudiantes a los que está dirigida la lectura, discutiendo en esta etapa los temas que generen mayor motivación entre ellos (1, 3, 4, 8, 11, 17, 19, 20, 27, 29, 33, 34, 42, 43, 50). Destacan en el trabajo previo distintos elementos digitales como pueden ser vídeos (1, 13, 21, 35), imágenes (26, 44) y aplicaciones (8), a través de ello se plantean instancias de diálogo que buscan comprender el nivel de conocimiento anterior a la lectura (7, 19, 29, 34, 39, 50), lo que permite seleccionar la forma en que se abordará el comienzo de esta. También se observa en el trabajo previo la preparación de talleres (27), cuestionarios (33) y guías de trabajo (29) que, al igual que los elementos digitales, buscan situar con claridad el nivel de conocimiento inicial.

Ahora bien, respecto al trabajo que se realiza durante la lectura, las estrategias que surgen son variadas. En algunos casos se considera oportuna la puesta en común de los conocimientos en la etapa de lectura (16, 25, 27, 43, 50) para, a través de ello, iniciar un diálogo de temas centrales de los textos seleccionados (3, 7, 19, 42). Esto permite la identificación de saberes y reafirmación a través de pares, en unos casos, y corrección del profesor en otros. Se identificó también un trabajo que está enfocado en el carácter emocional de la lectura donde la relación con la familia y el entorno son necesarios para la

motivación e interés (4, 6, 9, 14, 40), también involucrando la lengua materna de las personas (17, 32).

Por último, el trabajo posterior a la lectura tiene como objetivo la consolidación del interés lector, esto se realiza con la disposición de material ya sea en formato digital o físico, como libros (1, 6, 8, 9, 16) y cómics (7, 22), resulta importante también el espacio donde se desarrolla la lectura, en este caso las bibliotecas fueron los más destacados (10, 11).

Para finalizar, se identificaron estrategias que buscan facilitar la tarea de abordar la lectura de textos en español. Ejemplo de ello es la lectura en voz alta (3, 18, 23, 25, 31), que presenta beneficios en cuanto a vocabulario y pronunciación, también el trabajo escrito junto con la lectura (2, 30), demostrando ser una estrategia recurrente que favorece la comprensión del texto. Cabe mencionar la utilización de elementos externos al libro o el texto que colaboran en su comprensión, como diccionarios y traductores *online* (15).

## **5. DISCUSIÓN**

### **5.1. Desarrollo de la mediación lectora, fortalezas y carencias**

La revisión realizada y el posterior análisis de los artículos recogidos muestra que, todavía, hay carencias en lo que respecta a la implementación de la mediación lectora dentro de la enseñanza del español a personas migrantes. En la mayoría de los casos que fueron estudiados ha sido implementada o intenta llevarse a cabo en cursos institucionalizados mediante la utilización de obras literarias breves o extractos de estas (Vieira da Costa y Moreira da Silva; María López González; Llosa Sanz et al.; Moreira da Silva), con la intención de facilitar la comprensión lectora de los estudiantes.

Es importante destacar la relación que se genera entre estudiantes, docentes y comunidades de apoyo que se ven envueltas en la mediación lectora (Rodríguez-Izquierdo et al.), son estas las conexiones que permiten, a un nivel social (Sosinski), que los migrantes que se encuentran estudiando se mantengan en los espacios de aprendizaje. Pero esto no siempre garantiza la constancia en las prácticas de enseñanza. Se ha encontrado que, tanto el factor económico (Mavrou y Leralta) como la falta de preparación de los docentes (De Dios et al.; Níkleva y García-Viñolo) puede llevar a que los migrantes no continúen su aprendizaje, lo que representa una de las mayores barreras en su desarrollo.

Con respecto a algunas de las fortalezas de la mediación lectora que se han destacado en la presente revisión, se encuentran la capacidad de facilitar la adopción del lenguaje social de sus nuevos contextos (Panait y Zúñiga) mediante la formulación de instancias de lectura en voz alta y, con ello, la existencia de una sociabilización más profunda en instancias educativas. En este sentido, Andújar-Molina indica que se refuerza el objetivo del

aprendizaje siendo los estudiantes “capaces de utilizar la lengua teniendo en cuenta, y de forma relevante, el contexto, la situación y los participantes de esta conversación” (252). Es la práctica del lenguaje diario dentro de los contextos propios lo que da paso a una inclusión de las personas migrantes que se encuentran aprendiendo el español y, con ello, también se da cuenta de la contribución y compromiso que varios docentes demuestran en la generación de material y lecciones (McAlduff y Wetergard) que, a través de mediación lectora, instan al diálogo y a la participación general de los estudiantes en actividades significativas y diversas.

Aunque también se debe señalar que existen carencias en cuanto a el acceso que poseen la mayoría de los cursos que pueden ofrecer la mediación lectora como método de enseñanza, dado que suele estar presente en aquellos que son de instituciones pagadas, por lo que las personas migrantes no son su alumnado regular (Mavrou y Leralta). En el caso de las personas migrantes, sobre todo menores de edad en etapa escolar que entran al sistema público, es el círculo cercano, amistades, parientes y docentes, quienes suelen enseñar y dar acceso a plataformas que complementan la enseñanza a través de teléfonos móviles (Nuñez; Salas Luévano et al.), destacando el uso de traductores *online* o aplicaciones que permiten el reforzamiento de lo aprendido en la escuela, pero resulta indiscutible que es la sociabilización de las lecturas, conocimientos y su puesta en práctica en un entorno libre de prejuicios lo que termina por cimentar una comunicación efectiva.

## **5.2. Materiales empleados en la mediación y falta de investigación**

En los últimos años ha sido poca la literatura publicada respecto a cómo se emplean los manuales de enseñanza de español y las lecturas que en ellos podemos encontrar. Los casos en de estudio en que se realizan comparaciones de materiales de aprendizaje permiten observar el enfoque propio que cada uno posee en cuanto a metodologías o unidades, pero, siempre considerando a un público que puede tener un conocimiento muy inicial en el español (De Dios et al.), lo que beneficia su aplicabilidad en diversos contextos.

Destaca, dentro de algunos de los manuales, la utilización “de textos de pocas frases, pero que están referidos a los centros de interés que componen el libro, por lo que deben ser significativos para el alumno” (De Dios et al. 99). Aquel interés que se indica es un factor fundamental para la generación de hábitos lectores, una habilidad que permite una mejor implementación de la mediación lectora (Munita; Cerrillo; Bombini) y, por supuesto, también un factor motivacional en cuanto a la participación en las instancias de lecturas por parte de los estudiantes migrantes (Petit, *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*; Colomer).

Ahora bien, la problemática que se ha identificado hasta ahora con respecto a los manuales de enseñanza del español recae, principalmente, en el lenguaje que utilizan. De acuerdo con Cruz Moya y Sánchez Moya, las instrucciones que se encuentran en los manuales de español se pueden clasificar en dos tendencias del discurso. Así, “la consigna, breve y cercana al mandato, y la presentación de la instrucción dentro de otras secuencias dominantes que poseen una función contextualizadora” (14). Dicho de otro modo, una discordancia entre los enunciados que se presentan en los textos para la realización de actividades. En este sentido, tal como indican las autoras, representan una barrera para los estudiantes, quienes se pueden encontrar en un nivel inicial del aprendizaje. Por esta razón, la falta de claridad en las instrucciones solo resulta contraproducente al momento del desarrollo de las actividades.

Junto con lo anterior, también se da cuenta de la limitación que tienen las actividades a un enfoque comunicacional, resultando esto en que los estudiantes no puedan participar de forma activa en su aprendizaje, ya sea con la creación de estrategias propias o grupales de estudio (Cruz Moya y Sánchez Moya), las que podrían ayudar en varias áreas, por ejemplo que “prevengan el etnocentrismo, superen el choque cultural y eviten el racismo y la xenofobia” (Robles Ávila y Palmer 140). La adición de estos elementos a los manuales de español y a las aulas donde se realiza la enseñanza puede reforzar ese trabajo previo de comprender la pluriculturalidad a la que se suma la persona migrante en el nuevo contexto, logrando una mejor integración a la vez que se aprende el idioma.

### **5.3. Mediación lectora y la importancia de la lengua materna**

Por último, se da cuenta de la relevancia que posee la generación de conexiones emocionales con los textos que se pretendan leer en las instancias de aprendizaje de una lengua, no basta con plantear lecturas que estén limitadas por el nuevo contexto cultural, hay una necesidad imperante de mantener la identidad de la persona migrante, lo que puede ser logrado en la generación de una narrativa de comunidad a través de obras de sus lugares de origen.

Para una correcta apropiación de la lectura, debe existir un nivel de identificación personal dentro de esta, algo que permita el reconocimiento propio dentro del texto (Petit, El arte de la lectura en tiempos de crisis; Colomer; Cerrillo; Munita). La idea anterior invita a la reflexión en tanto a qué textos se consideran pertinentes o necesarios para la enseñanza del español, son varias las propuestas didácticas que centran su corpus literario en fragmentos de autores y autoras de habla hispana (Lanseros Sanchez; Molina et al.), justificando la elección en una forma de introducir a las personas migrantes al conocimiento cultural y sociocultural del nuevo contexto que les recibe. El problema se hace presente en tanto que

resulta complejo generar un vínculo con un texto con el que no se identifica representación significativa de la persona que lo lee.

En consecuencia de lo anterior, es que nacen propuestas que buscan que la mediación lectora no solo se realice con literatura definida por las fronteras del lugar al que se migra, sino que se busca dar un espacio a la propia narrativa de las personas migrantes y su cultura, en específico de su lengua materna (Andújar-Molina, «La comunicación intercultural y el relato tradicional oral en la enseñanza del español como lengua extranjera»; Salas Luévano et al.). Ello puede significar la diferencia entre el involucramiento en su propia enseñanza o el desinterés por esta. A través de la inserción de cuentos en la lengua madre y el trabajo de traducción a la lengua que se busca aprender, se genera un espacio que “aborda esta competencia intercultural, mientras se crea en el aula un mapa internacional de cuentos populares que ayuda a conectar al alumnado con otras voces e identidades socioculturales, contribuyendo a proteger y admirar la cultura de todos los pueblos” (Andújar-Molina, «Érase una vez... Interculturalidad y cultura popular en el aula de español como lengua extranjera, adicional y de acogida» 66).

## **6. CONCLUSIONES**

Los resultados obtenidos de esta revisión de alcance impulsan el diálogo entre la teoría y la práctica de la enseñanza de español a personas migrantes, poniendo el foco en una temática poco estudiada, como es la mediación lectora en estos ámbitos de aprendizaje, y paliando, por tanto, un vacío en la investigación de la utilización de este en esta tipología de aula. Gracias a nuestra revisión hemos podido dilucidar las características esenciales del trabajo de mediación lectora en la enseñanza de ELE/L2 en contextos de migración. Los resultados de esta revisión muestran que la mediación lectora no es utilizada frecuentemente como un proceso completo dentro de la enseñanza de español a migrantes, sino que, más bien, el acompañamiento docente y las lecturas se emplean en reducidas ocasiones, cuando en realidad debiese contar con una planificación sostenida en el tiempo, y con un fin enfocado al ámbito del aprendizaje cultural, orientada más a la idea de la integración que a la multiculturalidad. La razón de lo anterior, de acuerdo con el análisis realizado, es la dificultad que representa el abordaje de una obra literaria o texto en una lengua diferente a la materna. Junto a esto, los acotados espacios, tiempos y materiales con los que, tanto docentes como personas migrantes, cuentan en disposición de su propia formación. No obstante, hemos visto que el uso de lecturas dentro del aula de ELE/L2 con personas migrantes genera resultados positivos en cuanto al desarrollo comunicativo y social, no solo de quien se encuentra estudiando, también de su entorno cercano. En este sentido, se

observa la importancia de los mediadores de lectura, quienes fortalecen vínculos entre los textos y los lectores, propiciando el hábito lector que, como se pudo observar, resulta ser un apoyo importante en el establecimiento en un contexto sociocultural nuevo.

Como limitación en esta investigación, cabe indicar, en primer lugar, que solo se han consultado artículos publicados en acceso abierto, dejando fuera otros documentos como libros, capítulos de libro, tesis doctorales y comunicaciones a congresos. Además, cabe señalar que algunos de los artículos encontrados en la revisión estaban en idiomas distintos al español e inglés, por lo que se dejaron fuera del análisis. Ello no significa que su importancia sea menor, de hecho, se estima que en futuras investigaciones se debieran también agregar dentro de los campos de revisión, buscando con ello identificar si es utilizada y de qué manera la mediación lectora dentro de esos contextos de enseñanza del español.

Por último, también se estima como limitante el hecho de que las investigaciones que abordan la mediación lectora son reducidas, sobre todo en el contexto de ELE/L2 para migrantes, lo que ha impedido la generación de una visión más global de esta herramienta pedagógica y su uso en los procesos enseñanza de este colectivo.

## OBRAS CITADAS

**Abisambra**, Ingrid, and Victoria Rodrigo. "La Novela En Un Aula de Español Como Lengua Extranjera. Didáctica: 'Crónica de Una Muerte Anunciada' de Gabriel García Márquez." *RedELE*, no. 28, 2016, pp. 1-41.

**Aguilar López**, Ana María. "Los Textos Del Nivel A1 y La Importancia de Los Objetivos de Lectura: Un Ejemplo a Través de La Descripción de Personas En Español Lengua Extranjera - Segunda Lengua." *Revista de Educación de La Universidad de Granada*, vol. 27, no. 0, May 2020, <https://doi.org/10.30827/reugra.v27i0.139>.

**Albadejo García**, María Dolores. "La Lectura de Obras Completas En El Aula de Español Como Lengua Extranjera: Aura, de Carlos Fuentes." *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, vol. 8, no. 16, 2015, pp. 19-40, <http://www.cepcuevasolula.es/espinal>.

**Alegría Fernández**, María Sara, and Ileana Betzabeth Lugo Martínez. "Dale Valor a Tu Español: El Servicio Internacional de Evaluación de La Lengua Española (SIELE)." *Decires Revista Del Centro de Enseñanza Para Extranjeros*, vol. 18, no. 22, 2018, pp. 27-38, [https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol\\_lengua\\_viva/pdf/espanol\\_lengua\\_](https://cvc.cervantes.es/lengua/espanol_lengua_viva/pdf/espanol_lengua_).

**Andújar Molina**, Olvido. «Érase una vez... Interculturalidad y cultura popular en el aula de español como lengua extranjera, adicional y de acogida». *Cultura e*

*interculturalidad en las clases de lengua y literatura españolas e hispanoamericanas*, PETER LANG AG, 2024, pp. 63-70.

---. «La comunicación intercultural y el relato tradicional oral en la enseñanza del español como lengua extranjera». *Educación y transformación social y cultural*, Primera edición, Editorial Universitas, S.A., 2019, pp. 243-54.

**Asensio Pastor**, Margarita Isabel, y Olvido Andújar-Molina. «Los Entornos Personales de Aprendizaje, los ODS y el aprendizaje de lenguas adicionales: estudio de caso en alumnado migrante». *Alfinge. Revista de Filología*, vol. 36, enero de 2025, pp. 1-23, <https://doi.org/10.21071/arf.v36i.17653>.

**Bombini**, Gustavo. *La literatura, entre la enseñanza y la mediación*. Panamericana editorial, 2018.

**Aznar Juan**, María Luisa, y Elena Gamazo Carretero. “Lectura Eficiente de Un Texto Literario Narrativo a Partir de La Metacognición En Español Como Lengua No Materna.” *Huarte de San Juan. Filología y Didáctica de La Lengua*, no. 21, Mar. 2022, pp. 183–203, <https://doi.org/10.48035/rhsj-fd.21.8>.

**Barra**, Lorena Berríos, et al. “Reading Identity of Novice Teachers and Digital Literary Mediation: Crossroads between Trajectories and Competences.” *Educacao e Pesquisa*, vol. 48, 2022, <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248233911>.

**Cáceres Reche**, María P., et al. “Mejora de La Competencia Lectoescritora Del Alumnado Migrante Por Medio de Herramientas Digitales.” *Campus Virtuales*, vol. 13, no. 1, Jan. 2024, p. 83, <https://doi.org/10.54988/cv.2024.1.1316>.

**Capa García**, Irene, y Susana Leralta Martín. “Most Challenging Types of Offline Inferences for Chinese Migrants When Reading Public Notices in Spanish.” *Lengua y Migración*, vol. 1, no. 16, 2024, pp. 103–25, <https://doi.org/10.37536/LYM.16.1.2024/Edición>.

**Cerrillo**, Pedro. *El lector literario*. Primera edición, Fondo de cultura económica, 2016.

**Chao**, Javier, e Iriini Mavrou. “Diseño y Validación de Dos Herramientas Para El Estudio de Las Estrategias de Lectura Empleadas Por Aprendientes de ELE de Origen Inmigrante.” *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, vol. 11, no. 23, Sept. 2017.

**Colomer**, Teresa. *Andar entre libros*. FCE - Fondo de Cultura Económica, 2011, <https://books.google.cl/books?id=ggeuzgEACAAJ>.

**Cruz Moya**, Olga, y Alfonso Sánchez Moya. «Las instrucciones de los manuales de español para extranjeros y su heterogeneidad discursiva». *E-Aesla*, vol. 1, 2015.

**Dali, Keren.** “Reading Practices of Spanish-Speaking Readers in the United States and Canada.” *Journal of Librarianship and Information Science*, vol. 54, no. 2, June 2022, pp. 188–207, <https://doi.org/10.1177/0961000621996412>.

**De Dios, Juan, et al.** «La lectura en los manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes». *Doblele*, vol. 4, diciembre de 2018, pp. 82-107, <https://doi.org/105565/rev/doblele.42>.

**de la Hoz, Pilar Ontín, y María Antonieta Andiñón Herrero.** “Validación de Un Entrenamiento de Madurez Sintáctica: Análisis Comparativo de La Comprensión y Producción Escritas En Estudiantes de Español Lengua Materna y Lengua Extranjera.” *Revista de Filología de La Universidad de La Laguna*, no. 48, June 2024, pp. 181–201, <https://doi.org/10.25145/j.refiull.2024.48.08>.

**Doñas Beleña, Antonio.** “Medieval Literature in SFL: Adapted Version of the Libro de Los Gatos (14th Century).” *Doblele. Revista de Lengua y Literatura*, vol. 3, Dec. 2017, pp. 4–16, <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.26>.

**Fernández-Gutiérrez, M., et al.** “Health Literacy Interventions for Immigrant Populations: A Systematic Review.” *International Nursing Review*, vol. 65, no. 1, Blackwell Publishing Ltd, 1 Mar. 2018, pp. 54–64, <https://doi.org/10.1111/inr.12373>.

**Ferreira Cabrera, Anita, y Jessica Elejalde.** “Hacia Un Perfil Lingüístico-Comunicativo Del Estudiante de Español Como Lengua Extranjera Para Fines Académicos.” *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, vol. 13, no. 27, Nov. 2019, pp. 145–65, <https://doi.org/10.26378/rnlael1327326>.

**Foncubierta, José Manuel.** “Medir La Fluidez Lectora Oral En Adultos Inmigrantes Que Aprenden Español Como L2: Dificultades y Retos.” *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a La Enseñanza de Lenguas (RNAEL)*, vol. 16, no. 33, Nov. 2022, <https://doi.org/10.26378/rnlael1633502>.

**Franke, Manuela.** “¿Cómo Leen Alumnas y Alumnos de ELE Textos Digitales? - Un Estudio Exploratorio.” *RedELE*, no. 35, 2023, pp. 15–33.

**González Ramírez, Carolina.** “Prácticas de Mediación de Lectura Literaria En El Contexto Escolar Chileno: El Quehacer Del Profesor Mediador.” *Sophia Austral*, Dec. 2022, <https://doi.org/10.22352/saustral20222813>.

**Hamel Quesada, Lina, et al.** “La Estrategia de Inferencia En La Comprensión Lectora. Estudio Exploratorio En El Contexto de La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera.” *EDUCAÇÃO & FORMAÇÃO*, vol. 6, no. 3, June 2021, pp. 1–21, <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i2.4804>.

**Jiménez García**, Elena. "Comunicación Verbal y No Verbal En El Cómic Como Recurso Didáctico En La Enseñanza de Español Como Lengua Extranjera." *Revista Inclusiones*, vol. 7, no. 0719-4706, July 2020, pp. 29-37.

**Lanseros Sanchez**, Raquel. «La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Explotación didáctica de un poema de Juana Castro para el nivel avanzado de EEOII». *Alabe Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, vol. 9, n.º 17, enero de 2018, pp. 1-13, <https://doi.org/10.15645/Alabe2018.17.4>.

**Leal Rivas**, Natasha. "La Competencia Lecto-Crítica En Entornos Digitales: Una Visión Holística Para L2/LE." *Contextos Educativos. Revista de Educación*, no. 25, Mar. 2020, pp. 71-89, <https://doi.org/10.18172/con.4267>.

**Llorca**, Carmen Marimón. "Hacia Una Dimensión Crítica En La Enseñanza de Español Como Lengua Extranjera: La Competencia Comunicativa Intercultural Crítica (CCIC)." *Revista Espanola de Linguistica Aplicada*, vol. 29, no. 1, 2016, pp. 191-211, <https://doi.org/10.1075/resla.29.1.08llo>.

**Llosa Sanz**, Álvaro, et al. «Liter·Alia: Hispanic Literatures in their Context. A Digital Annotated Edition of Spanish Works of Fiction As a Tool to Teach Spanish Literature to Second Language Students». *Doblele. Revista de lengua y literatura*, vol. 3, diciembre de 2017, pp. 50-68, <https://doi.org/10.5565/rev/doblele.30>.

**López González**, Antonio María. "Proyectos de Lectura de Obras Literarias Para Alumnos de Español Como Lengua Extranjera." *Tonos Digital*, vol. 38, 2020, pp. 1-24.

**López Viñas**, Maila, et al. "Cómics Para Trabajar La Poesía Española En El Aula de ELE: Machado, Lorca y Hernández." *E-SEDLL*, no. 5, 2023, pp. 15-32.

**Luo**, Rufan, and Lulu Song. "The Unique and Compensatory Effects of Home and Classroom Learning Activities on Migrant and Seasonal Head Start Children's Spanish and English Emergent Literacy Skills." *Frontiers in Psychology*, vol. 13, Nov. 2022, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016492>.

**Martos Eliche**, Fermín, y Juan de Dios Villanueva Roa. "Monólogos Humorísticos Televisivos En La Clase de Español Como Lengua Extranjera: Herramientas de Aprendizaje." *Investigaciones Sobre Lecturas*, no. 3, Jan. 2015, pp. 7-19.

**Mavrou**, Irini, y Susana Martín Leralta. «Determinants of communicative competence in Spanish of migrant workers living in Madrid». *Circulo de Linguistica Aplicada a la Comunicacion*, vol. 74, Universidad Complutense de Madrid, 2018, pp. 221-46, <https://doi.org/10.5209/CLAC.60521>.

**McAlduff**, Casey, y Lyn Wetergard. «Putting multilingual students at the center of curriculum-based professional learning». *The Learning Professional*, vol. 45, n.º 5, octubre de 2024, pp. 38-43, [www.learningforward.org](http://www.learningforward.org).

**McAuliffe**, Marie, y Linda Adhiambo Oucho. «Informe sobre las migraciones en el mundo 2024». *Informe sobre las migraciones en el mundo 2024*, Organización Internacional para las Migraciones (OIM), 2024, [www.iom.int](http://www.iom.int).

**Molina Jiménez**, Yelenny, y Tania Bess Reyes. “Propuesta Didáctica Para La Adquisición de Contenidos Culturales En La Enseñanza de Español Como Lengua Extranjera.” *EduSol*, vol. 21, Mar. 2021, pp. 318–43, <http://edusol.cug.co.cu>.

**Moreira da Silva**, Girlene. «Literary reading in Spanish as a foreign language (S/FL) classes in Brazil.» *Linguo Didáctica*, vol. 3, abril de 2024, pp. 44-58, <https://doi.org/10.33776/linguodidactica.v3.8162>.

**Moya Cruz**, Olga, y Alfonso Moya Sánchez. “Las Instrucciones de Los Manuales de Español Para Extranjeros y Su Heterogeneidad Discursiva.” *E-Aesla*, vol. 1, 2015.

**Munita**, Felipe. *El mediador escolar de lectura literaria*. 2014. Universitat autònoma de Barcelona.

**Munita**, Felipe, y Ana María Margallo. «La didáctica de la literatura. Configuración de la disciplina y tendencias de investigación en el ámbito hispanohablante». *Perfiles Educativos*, vol. 41, n.º 164, 2018, pp. 154-70.

**Munn**, Zachary, et al. «Systematic review or scoping review? Guidance for authors when choosing between a systematic or scoping review approach». *BMC Medical Research Methodology*, vol. 18, n.º 1, noviembre de 2018, <https://doi.org/10.1186/s12874-018-0611-x>.

**Níkleva**, Dimitrinka G., y Miguel García-Viñolo. «The training of teachers of Spanish for immigrants in all educational contexts». *Onomazein*, n.º 60, junio de 2023, pp. 167-88, <https://doi.org/10.7764/onomazein.60.10>.

**Nuñez**, Idalia. «Toward Border-Crossing Bilingualities: Pláticas of Midwest Transnational Latinx Families Reading and (Re)writing the World». *Reading Research Quarterly*, vol. 58, n.º 4, octubre de 2023, pp. 475-94, <https://doi.org/10.1002/rrq.512>.

**Ocampo Gonzáles**, Aldo. “Mediación Lingüística Del Texto Literario En La Enseñanza Del Español L2: Un Estudio Sobre Las Variables de Facilitación de La Lectura y Su Legibilidad.” *Investigaciones Sobre Lecturas*, no. 3, Jan. 2015, pp. 20–43.

**Ortega Segre**, Francisco José. “La Importancia de La Lectura y de Las Nuevas Tecnologías En El Aprendizaje Del Español Para Inmigrantes.” *Investigaciones Sobre Lecturas*, no. 3, Jan. 2015, pp. 123–33.

**Page**, Matthew J., et al. «The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews». *The BMJ*, vol. 372, BMJ Publishing Group, 29 de marzo de 2021, <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>.

**Panait**, Catalina, y Victor Zúñiga. «Children Circulating between the U.S. and Mexico: Fractured Schooling and Linguistic Ruptures». *Estudios Mexicanos*, vol. 32, n.º 2, 2016, pp. 226-51, <https://doi.org/10.1525/msem.2016.32.2.226>.

**Petit**, Michèle. *El arte de la lectura en tiempos de crisis*. Primera edición, Oceano travesía, 2009.

---. *Lecturas: del espacio íntimo al espacio público*. Editado por Daniel Goldin, Primera edición, Fondo de cultura económica, 2001.

**Read**, Timothy, et al. “Inclusive Language Moocs.” *Journal of Universal Computer Science*, vol. 27, no. 5, 2021, pp. 437–49, <https://doi.org/10.3897/JUCS.67932>.

**Robledo**, Beatriz. *El mediador de lectura, la formación del lector integral*. Alas de Colibrí, 2017.

**Robles Ávila**, Sara, e Ítaca Palmer. «Competencia pluricultural en ELE: de los documentos de referencia a los manuales de español actuales». *Porta Linguarum*, vol. 34, junio de 2020, pp. 125-43.

**Rodius**, Marc. “Literatura y Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera: Reflexiones y Propuesta Didáctica.” *Cálamo FASPE*, no. 64, Dec. 2015, pp. 9–15.

**Rodríguez Guerrero**, Belinda, y María Núñez Delgado. “La Comprensión Lectora En ELE. Análisis de Las Principales Estrategias y Activida- Des Usadas En Algunos Manuales de B1.” *Revista Educativa Hekademos*, no. 23, June 2017, pp. 74–84.

**Rodríguez-Izquierdo**, Rosa M., et al. «Teacher beliefs and approaches to linguistic diversity. Spanish as a second language in the inclusion of immigrant students». *Teaching and Teacher Education*, vol. 90, abril de 2020, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103035>.

**Salas Luévano**, María de Lourdes, et al. «Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas». *Praxis Educativa*, vol. 25, n.º 3, septiembre de 2021, pp. 1-19, <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250315>.

**Sánchez García**, Remedios, y Raquel Lanseros Sánchez. “Uso Didáctico de La Poesía En El Aula de Español Como Lengua Extranjera. Lectura y Aplicación de Un Poema de Eloy Sánchez Rosillo al Nivel Avanzado de EEOOII.” *Lenguaje y Textos*, no. 45, June 2017, p. 101, <https://doi.org/10.4995/lyt.2017.7208>.

**Sanjuán Álvarez**, Marta. «De la experiencia de la lectura a la educación literaria. Análisis de los componentes emocionales de la lectura literaria en la infancia y la

adolescencia». *Ocnos: Revista de Estudios sobre Lectura*, vol. 7, octubre de 2011, pp. 85-100, <https://doi.org/10.18239/ocnos.2011.07.07>.

**Santos-Díaz**, Inmaculada Clotilde. "Incidencia de La Lectura En El Vocabulario En Lengua Materna y Extranjera." *OCNOS*, vol. 16, no. 1, 2017, pp. 79-88, <https://doi.org/10.18239/ocnos.2017.16.1.1151>.

**Sifrar Kalan**, Marjana, y Barbara Pregelj. "La Animación a La Lectura y La Literatura Infantil y Juvenil a Través de Proyectos de Fomento a La Lectura: El Caso de Eslovenia." *Lenguaje y Textos*, no. 48, Dec. 2018, pp. 33-43, <https://doi.org/10.4995/lyt.2018.10428>.

**Sosinski**, Marcin. «Perfil de profesores de E2L de inmigrantes adultos (no alfabetizados)». *Doble: revista de lengua y literatura*, vol. 4, n.º 1, 2018, pp. 61-81.

**Tudela-Isanta**, Anna, y Olvido Andújar-Molina. «La enseñanza del español a personas refugiadas y desplazadas. Revisión de alcance». *Journal of Spanish Language Teaching*, vol. 10, n.º 2, 2023, pp. 172-90, <https://doi.org/10.1080/23247797.2023.2282855>.

**Verdessi Hoy**, Giovanna Marcella. "Reflexión y Propuesta de Objeto de Aprendizaje Para La Enseñanza Del Español." *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, vol. 31, no. 2, 2015, pp. 1129-50.

**Vieira da Costa**, Maria Tereza, y Girlene Moreira da Silva. «Lectura literaria en la enseñanza del español como lengua extranjera: experiencias en la educación de jóvenes y adultos en una escuela pública brasileña». *Revista Paradigma*, vol. XLII, n.º 3, septiembre de 2021, pp. 146-70.

**Villalba Martínez**, Félix, y María Teresa Hernández García. «Las clases de lengua y cultura para inmigrantes y refugiados». *Didáctica*, vol. 7, 1995, pp. 425-32.

**Villalobos**, José. "Evaluation of Reading Comprehension in a Foreign Language: A Qualitative Case Study." *Educación, Lenguaje y Sociedad*, vol. 18, no. 18, July 2021, pp. 1-28, <https://doi.org/10.19137/els-2020-181804>.

**Villanueva Roa**, Juan de Dios, y Victoria Rodrigo. "La Lectura En Los Manuales Para La Enseñanza Del Español Como Lengua Extranjera a Inmigrantes." *DobleELE*, vol. 4, no. 4, Dec. 2018, pp. 82-107, <https://doi.org/105565/rev/doblele.42>.

**Waked Hernández**, Myriam Teresa. "El Uso de Los Medios Tecnológicos Para Mejorar El Aprendizaje Del Español Como Lengua Extranjera." *Horizontes Pedagógicos*, vol. 18, no. 1, June 2016, pp. 96-107.

**Waked-Hernández, Myriam.** “Los Procesos de Lectoescritura de Los Mensajes de Texto En Redes Sociales Para La Enseñanza de ELE.” *Rastros Rostros*, vol. 18, no. 32, Mar. 2016, <https://doi.org/10.16925/ra.v18i32.1319>.

**Yagüe Barredo, Agustín.** “¿DidáTICa Se Escribe Con TIC? Reflexiones Sobre Las TIC En El Aula de ELE.” *Marco ELE*, no. 25, 2017.

## ANEXO

### Anexo 1. Listado de artículos resultantes para la revisión

Tabla 2. Listado de artículos resultantes para la revisión.

Número	Nombre del artículo	Año	Autores
1	Improving migrant pupils' reading and writing skills through digital tools	2024	Reche et al.
2	Validación de un entrenamiento de madurez sintáctica: análisis comparativo de la comprensión y producción escritas en estudiantes de español lengua materna y lengua extranjera	2024	Ontín de la Hoz y Andión Herrero
3	Literary reading in Spanish as a foreign language classes in Brazil	2024	Moreira da Silva
4	Putting Multilingual students at the center of curriculum-based professional learning	2024	McAlduff y Westergard
5	Most challenging types of offline inferences for chinese migrants when reading public notices in spanish	2024	Capa García y Martín Leralta
6	Toward Border-crossing biliteracies: Pláticas of midwest transnational latinx families reading and (re)writing the world	2023	Nuñez
7	Cómics para trabajar la poesía en el aula de ELE: Machado, Lorca y Hernández	2023	López Viña et al.
8	¿Cómo leen alumnas y alumnos de ELE textos digitales?: un estudio exploratorio	2023	Franke y Lachmund
9	The unique and compesatory effects of home and classroom learning activities on migrant and	2022	Luo y Song

	seasonal head start children's spanish and english emergent literacy skills		
10	Reading practices of spanish-speaking reader in the United States and Canada	2022	Dali
11	Prácticas de mediación de lectura en el contexto escolar chileno: el quehacer del profesor mediador	2022	González ramirez
12	Medir la fluidez lectora oral en adultos inmigrantes o refugiados que aprenden español como L2: dificultades y retos	2022	Foncubierta
13	Identidad lectora de profesores noveles y medaición digital: entrecruces entre trayectorias y competencias	2022	Barra et al.
14	Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas	2021	Salas Luévano et al.
15	La evaluación de la comprensión de la lectura en una lengua extranjera: Un estudio de casos cualitativo	2021	Villalobos
16	Inclusive Language MOOCs	2021	Read et al.
17	Propuesta didáctica para la adquisición de contenidos culturales en la enseñanza de español como lengua extranjera	2021	Molina Jiménez y Bess Reyes
18	La estrategia de inferencia en la comprensión lectora: Estudio exploratorio en el contexto de la enseñanza del ELE	2021	Hamel Quesada et al.
19	Lectura eficiente de un texto literario narrativo a partir de la metacognición en español como lengua no materna	2021	Aznar Juan y Gamazo Carretero
20	Proyectos de lectura de obras literarias para alumnos de español como lengua extranjera	2020	López González
21	La competencia lecto-crítica en entornos digitales: una visión holística para L2/LE	2020	Leal Rivas
22	Comunicación verbal y no verbal en el cómic como recurso didáctico en la enseñanza de español como lengua extranjera	2020	Jiménez García
23	Los textos del nivel A1 y la importancia de los objetivos de la lectura: ejemplo a través de la	2020	Aguilar López

	descripción de personas en español lengua extranjera - segunda lengua		
24	Hacia un perfil lingüístico-comunicativo del estudiante de español como lengua extranjera para fines académicos	2019	Ferreira Cabrera y Elejalde Gómez
25	Health literacy interventions for immigrant populations: a systematic review	2018	Fernandez-Gutierrez et al.
26	La lectura en los manuales para la enseñanza del español como lengua extranjera a inmigrantes	2018	Villanueva Roa y Rodrigo
27	La animación a la lectura y la literatura juvenil a través de proyectos de fomento a la lectura: el caso de eslovenia	2018	Sifrar Kalan y Pregelj
28	Determinants of communicative competence in Spanish of migrant workers living in Madrid	2018	Mavrou y Martin Leralta
29	La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Explotación didáctica de un poema de Juana Castro para el nivel avanzado de EEOOII	2018	Lanseros
30	Dale valor a tu español: el Servicio Internacional de Evaluación de la Lengua Española (SIELE)	2018	Alegría Fernández y Lugo Martínez
31	¿DidáTICa se escribe con TIC?: Reflexiones sobre las TIC en el aula de ELE	2017	Yagüe Barredo
32	Incidencia de la lectura en el vocabulario en lengua materna y extranjera	2017	Santos Díaz
33	Uso didáctico de la poesía en el aula de español como lengua extranjera. Lectura y aplicación de un poema de Eloy Sánchez Rosillo al nivel avanzado de EEOOII	2017	Sánchez García y Lanseros
34	La comprensión lectora en ELE. Análisis de las principales estrategias y actividades usadas en algunos manuales de B1	2017	Rodríguez Guerrero y Núñez Delgado
35	Liter-Alia: Literaturas Hispánicas en contexto. Una propuesta de edición digital anotada de textos literarios hispánicos para su uso en la clase de ELE	2017	Llosa Sanz et al.
36	Literatura medieval en la clase de ELE: versión adaptada del Libro de los gatos (s. XIV)	2017	Doñas Beleña

37	Diseño y validación de dos herramientas para el estudio de las estrategias de lectura empleadas por aprendientes de ELE de origen migrante	2017	Chao y Mavrou
38	Los procesos de lectoescritura de los mensajes texto en redes sociales para la enseñanza de ELE	2016	Waked-Hernández
39	El uso de los medios tecnológicos para mejorar el aprendizaje del español como lengua extranjera	2016	Waked-Hernández
40	Children circulating between the U.S. and México: Fractured Schooling and Linguistic Ruptures	2016	Panait y Zúñiga
41	Hacia una dimensión crítica en la enseñanza de español como lengua extranjera	2016	Marimón Llorca
42	La novela en un aula de español como lengua extranjera. Didáctica: Crónica de una muerte anunciada de Gabriel García Márquez	2016	Abisambra y Rodrigo
43	Reflexión y propuesta de objeto de aprendizaje para la enseñanza del español	2015	Verdessi Hoy
44	Literatura y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones y propuesta didáctica	2015	Rodius
45	La importancia de la lectura y de las nuevas tecnologías en el aprendizaje del español para inmigrantes	2015	Ortega Segrera
46	Mediación lingüística del texto literario en la enseñanza del español L2: un estudio sobre las variables de facilitación de la lectura y su legibilidad	2015	Ocampo González
47	El código visual en español como lengua extranjera: aspectos semióticos y didácticos	2015	Níklev y Pejovic
48	Monólogos humorísticos televisivos en la clase de español como lengua extranjera: herramientas de aprendizaje	2015	Martos Eliche y Villanueva Roa
49	Las instrucciones de los manuales de español para extranjeros y su heterogeneidad discursiva	2015	Cruz Moya y Sánchez
50	La lectura de obras completas en el aula de español como lengua extranjera: Aura, de Carlos Fuentes	2015	Albadejo García

Fuente: elaboración propia.



# LITERATURA



**The text as a resonant body.  
An approach to the  
functioning of poetic language  
through two poems by  
Oliverio Girondo**

**Micaela Belén Lumia**

Universidad Nacional de Mar del Plata  
belumia1996@gmail.com

Recibido. Received 23/02/2025  
Aceptado. Accepted 22/04/2025  
Publicado. Published 30/04/2025

**ABSTRACT**

This paper aims to revisit theorists such as Julia Kristeva, Roland Barthes, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, and Félix Guattari in order to approach the functioning of poetic language. To do so, we will analyze two significant poems by the Argentine writer Oliverio Girondo (1881–1967): “Tropos” and “Plexilio,” both included in the collection of poems *En la marmédula* (In the Marrow) (1956), which Losada publishing house reissued in 2010. These poems will allow us to consider the idea of the poetic text as a resonant body, a materiality always multiple due to its diverse meanings. Thinking of texts as resonant bodies implies understanding that, as readers, we must make them produce, enter into them, breaking with the linear, hierarchical, and dichotomous structure imposed by the logic of the sign, always rational, which attempts to hide the signifying practice. The purpose of the analysis is to observe the language in these texts, that is, to examine disseminated networks of meanings, syntactical dispositions, phonetic and morphological aspects, among others, to show how the subject of the enunciation behaves, to problematize its category in the text and to note its consequent loss of identity in the two chosen poems.

**KEYWORDS:** poetic language, sign, signifier, text, multidimensional.

**El texto como cuerpo  
resonante. Un acercamiento  
al funcionamiento del  
lenguaje poético a través de  
dos poemas de Oliverio  
Girondo**

**RESUMEN**

El presente trabajo tiene por objetivo visitar a teóricos tales como Julia Kristeva, Roland Barthes, Jacques Derrida, Gilles Deleuze y Félix Guattari para realizar un acercamiento al funcionamiento del lenguaje poético. Para ello, analizaremos dos poemas significativos del escritor argentino Oliverio Girondo (1881–1967): “Tropos” y “Plexilio”, ambos incluidos en el poemario *En la marmédula* (1956) que la editorial Losada reeditó en el año 2010. Estos poemas permitirán pensar la idea del texto poético como un cuerpo resonante, materialidad siempre múltiple por sus diversas significaciones. Pensar los textos como cuerpos resonantes implica entender que como lectores tenemos que hacerlos producir, ingresar en ellos rompiendo con la estructura lineal, jerárquica y dicotómica que impone la lógica del signo, siempre racional, que intenta ocultar la práctica signifiante. El propósito del análisis es observar el lenguaje en dichos textos, es decir, examinar redes de sentidos diseminadas, disposiciones sintácticas, aspectos fónicos y morfológicos, entre otros, para evidenciar cómo se comporta el sujeto de la enunciación, problematizar su categoría en el texto y advertir su consecuente pérdida de identidad en los dos poemas elegidos

**PALABRAS CLAVE:** lenguaje poético, signo, signifiante, texto, pluridimensional.

**Cómo citar:**

**Lumia**, Micaela Belén. “El texto como cuerpo resonante. Un acercamiento al funcionamiento del lenguaje poético a través de dos poemas de Oliverio Girondo”. *Verbeia*, 10, 2025, pp. 134-139.

Un gran trabajo de crítica puede liberar una obra de arte, [...] permitir que permanezca viva [...] La peor de las críticas es la que busca tener la última palabra y dejarnos en silencio; la mejor es la que abre un intercambio que no tiene por qué terminar.

Rebecca Solnit, *Los hombres me explican cosas*

Aburrirse quiere decir que no se es capaz de producir el texto, de ejecutarlo, de deshacerlo, de ponerlo en marcha.

Roland Barthes, *De la obra al texto*

## 1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene por objetivo visitar a teóricos clásicos tales como Julia Kristeva, Roland Barthes, Jacques Derrida, Gilles Deleuze y Félix Guattari para realizar un acercamiento al funcionamiento del lenguaje poético. Para ello, analizaremos dos poemas significativos del escritor argentino Oliverio Gironde (1881-1967): “Tropos” y “Plexilio”, ambos incluidos en el poemario *En la masmédula* (1956) que la editorial Losada reeditó en el año 2010. Este poemario es considerado uno de los más rupturistas de la literatura latinoamericana debido, entre otras estrategias, a la extrema experimentación lingüística (fractura del sentido y la lógica) y quiebre del molde estrófico (ausencia de formas definidas y eliminación de la puntuación). *En la masmédula* es la apoteosis del proyecto vanguardista de Gironde y por eso consideraremos dos poemas de esta producción, porque son ejemplos concretos de una poesía cuya materialidad nunca deja de producir significados.

En estos textos el signo se desplaza, esto es, se rompe y deja de ser entendido como la relación biunívoca entre significante y significado; en realidad, el vínculo es problemático, puesto que el significante (entendido aquí como lo fónico, lo gráfico y lo sémico) resiste un significado único. El significante es relevante porque es en él donde insiste el sentido, que ya no será único sino múltiple, irreductible a la singularidad de un solo concepto. Dicha multiplicidad no pertenece al orden de lo simbólico, de la forma, del lenguaje, sino a un orden que se asocia al campo pulsional, del deseo, pre-verbal y está vinculado con la práctica semiótica. “Romper” el signo y descomponerlo permite abrir en él un nuevo espacio: el de la significancia, que es el proceso generador, el trabajo que provoca en la lengua un juego ilimitado de operaciones, a la vez que da cuenta de la infinitización de sentido en el texto. La significancia no se corresponde con las leyes que organizan la lógica del habla (el lenguaje no poético) sino que instauro otro tipo de lógica, en la cual es necesario captar las diferentes operaciones que la regulan para evidenciar cómo se engendra en el significante dicha significancia. Este proceso no solo pulveriza el signo sino también la categoría de sujeto

racional y lógico para instaurar un sujeto “cerológico”, que abordaremos en detalle cuando recorramos los poemas<sup>1</sup>.

Es conveniente delimitar qué entendemos por texto y especificar así el marco teórico que utilizaremos para pensar el funcionamiento del lenguaje poético a través del análisis discursivo de los dos poemas mencionados. Convocamos entonces el concepto que plantea Julia Kristeva, la cual entiende que los textos son “producciones significativas” (“El engendramiento” 95). Desde esta perspectiva, los textos no son un todo cerrado, tampoco productos acabados de los cuales los lectores deben extraer un sentido sacralizado y previamente establecido. Por el contrario, se busca desacralizar la idea anterior para relevar que el texto, como explica Roland Barthes, “no se experimenta más que en un trabajo, en una producción” (“De la obra al texto” 75). Ambos críticos entienden que el campo del texto es el del significante, puesto que a él se vinculan la multiplicidad y pluralidad de sentidos. Esa infinitud del significante en el campo textual “no remite a ninguna idea de lo inefable [...] sino a la idea de juego” (Barthes 76). El espacio textual es lúdico porque allí hay movimiento incesante de significantes que se ligan, desligan, se superponen, se asocian o chocan, y de esta manera liberan la práctica simbólica, la abren a la práctica semiótica. Es por ello que si bien evidenciamos que estos textos tienen una estructura (porque nunca dejamos de percibir la práctica significante inscripta en el lenguaje), esta se encuentra descentrada: no tiene centro, comienzo ni fin. La idea de que el texto es una “producción” está íntimamente ligada con la noción de “trabajo” que el psicoanálisis ha propuesto para explicar las operaciones que se realizan en la lógica del sueño<sup>2</sup>.

Íntimamente relacionado al funcionamiento del sueño, el texto ya no se verá como una estructura unificada sino que se lo abordará como un objeto dinamizado y desdoblado en geno-texto y feno-texto<sup>3</sup>. En este sentido, Kristeva se apropia de la teoría del campo pulsional y explica que el genotexto es del orden del inconsciente, del deseo, asociado a

---

<sup>1</sup> Como propone Kristeva, se debe considerar el semánsis para estudiar la significancia e intentar desde allí delimitar su proceso captando las formas de su engendramiento.

<sup>2</sup> Entendemos que el sueño se constituye en un espacio doble: contenido latente (el trabajo del inconsciente) y contenido manifiesto (expresión desfigurada de lo latente). Lo latente se relaciona con el trabajo que realiza el inconsciente, labor que implica movilidad de sentidos, la actuación de fuerzas siempre móviles relacionadas con las pulsiones mismas, con la actividad semiótica y pre-verbal; el contenido latente permanece oculto y el sujeto nunca descifra su verdad. Por su parte, lo manifiesto es una expresión desfigurada y abreviada del contenido latente; es un lenguaje cifrado en otro. Por lo tanto, el sueño nunca es un producto, es trabajo, es producción de sentido que nunca culmina porque lo latente es puro engendramiento de sentidos imposible de reducir a la expresión de un único signo.

<sup>3</sup> Sandra Jara afirma que la separación de los niveles genotexto y fenotexto es una “suerte de división virtual del texto (decimos virtual pues ambos [...] se articulan y se leen simultáneamente)”. (“Itinerario” 35)

energías destructivas o de vida que están en constante movimiento y nunca pueden ser capturadas en un significado preciso, ni en una fórmula única. El genotexto es anterior a la instauración de lo simbólico (el lenguaje) en el sujeto, por lo tanto, se lo entiende como una incesante germinación que ignora un sentido específico porque allí reside la significancia. Así como el inconsciente insiste en el lenguaje, el genotexto insiste en el fenotexto (en la estructura, en la lengua, en la superficie) y lo atraviesa constantemente, es decir, irrumpe en la forma para colocarla en una pluralidad significativa. Como lectores, lo único que podemos observar del genotexto (el trabajo semiótico, la productividad, la zona generativa) son sus huellas o pistas en el fenotexto, que tienen que ver con la ruptura y la trasgresión de la forma en todo nivel del lenguaje.

Para observar los restos del funcionamiento del genotexto en la materialidad discursiva, tendremos que leer “paragramáticamente”: en este caso, recorrer los poemas de Girondo de manera vertical<sup>4</sup>, tabular. Esta lectura solo puede ser posible en el espacio paragramático<sup>5</sup> que abre el texto como producción; es el lugar donde se quiebra el lenguaje como representación puesto que ya no releva ninguna verdad sino pluralidad de sentido, donde el sujeto es atravesado y se muestra finalmente como un residuo del engendramiento constante, al igual que el fenotexto. En este espacio los sentidos no se excluyen sino que se leen en simultáneo; se exponen como reuniones no sintéticas afirmándose y negándose al mismo tiempo.

A continuación, trazaremos un posible itinerario de lectura de los poemas sirviéndonos de los conceptos ya especificados y de algunos más que Julia Kristeva propone para abordar los textos poéticos y que desarrollaremos en el correr del análisis. Asimismo, la propuesta de lectura también será intervenida con nociones de Jacques Derrida y Gilles Deleuze- Félix Guattari, lo que ayudará a darle espesor al camino recorrido. El acercamiento a estos textos tendrá como finalidad observar el comportamiento del lenguaje poético y examinar a través de su materialidad (redes de sentidos diseminadas, disposiciones sintácticas, aspectos fónicos y morfológicos, entre otros) cómo se comporta el sujeto de la enunciación, problematizar su categoría en el texto y advertir su consecuente pérdida de identidad en los dos poemas elegidos.

---

<sup>4</sup> Como explica Kristeva, en contraposición a la lectura racional y “opuesta a la linealidad, hay una verticalidad [...] que sería la imagen de ese trabajo engendrante que se abre a través y fuera del relato.” (“El engendramiento” 180).

<sup>5</sup> “Se trata de esbozar ese *otro* espacio que el lenguaje poético (tomado no como un producto acabado, sino como un utillaje, como una operación, como una producción de sentido) abre a través de la lógica del habla, que un racionalismo preso de ese habla es incapaz de concebir.” (Kristeva, “Poesía y negatividad” 86)

Cabe aclarar, por último, que el engendramiento, la productividad de sentido del genotexto en el fenotexto es infinita, no acaba. Sin embargo, proponemos producir un corte en esa producción para trabajar con uno o varios significados siempre provisionales porque no existe uno verdadero y único. Dicha significación se produce en el corte puesto que el punto que haremos detendrá el flujo del significante, que de otro modo sería indefinido.

### **1.1. “Tropos” y la heterogeneidad**

Debemos advertir que el signo se mantiene a pesar de la presencia de lo semiótico, porque el sujeto recoge las pulsiones dentro de lo simbólico. Sin embargo, esto no es condición de que los significantes mantengan un significado único y unido; por lo tanto, entendemos que el signo es especular y siempre provisorio.

El primer significante que resuena en nuestra lectura es “tropos”, que consideramos remite a la pauta de ambivalencia que caracteriza al lenguaje poético y su consecuente posibilidad de los significados dobles o múltiples. En cuanto a su etimología, implica pensar en lo lúdico, en las figuras literarias, en el uso de la palabra en un sentido figurado; entonces, este significante que parece funcionar como título del poema, anticipa que el resto de los significantes también serán ambiguos y ya no podremos esperar alguna verdad o sentido literal: como el signo, esta idea queda desplazada para que emerja la pluralidad y rijan toda la estructura. Entonces evidenciamos un sujeto de la enunciación que no puede manifestar su presencia más que por medio de tropos, de desfiguraciones o restos de esa productividad incesante que actúa debajo de la forma y sobre ella, dinamizándola.

El sistema del lenguaje poético se transforma en un espacio de juegos de desplazamientos y condensaciones. Esta idea del lenguaje como expresión de figuraciones se construye a partir de una red semántica diseminada en el texto: “trópicos”, “prefiguradas”, “máscaras”, “reflejos”. Todos ellos remiten a lo oculto detrás de la apariencia, a la noción del doble, las connotaciones, los engaños que se vislumbran en la superficie y que por eso es menester deconstruirla<sup>6</sup> para observar la imposibilidad de una sola interpretación o un significado último. Mediante dicha deconstrucción podremos observar que es posible delimitar “el eje indicativo presente tercera persona: S es P” (Derrida 88). En este poema no podemos afirmar que un vocablo, un encadenamiento de significantes, tiene ligada una única interpretación. Aquí el sujeto declara la primacía de la multiplicidad de sentidos

---

<sup>6</sup> Sandra Jara explica que la deconstrucción es “un procedimiento para leer y escribir de otro modo. Toda deconstrucción será una nueva lectura intencionalmente dirigida a buscar dentro de un texto todos los sentidos y posibilidades [...]” (*Breves apuntes* 4). En ese sentido se habla de la ambigüedad de los signos lingüísticos, porque significan algo pero también otra cosa, no hay un significado intrínseco al significante.

porque tanto él, como el lenguaje (el fenotexto) están siendo atravesados por la pluralidad del genotexto que deja residuos en su forma, en su enunciación.

El sujeto se manifiesta en el cuerpo textual con el verbo “toco”, en presente y primera persona del singular, y en el pronombre “me”:

Toco  
toco poros  
amarras  
calas toco  
teclas de nervios  
muelles  
tejidos que me tocan  
cicatrices  
cenizas  
trópicos vientres toco  
solos solos  
resacas  
estertores  
toco y mastoco  
y nada

Advertimos una enunciación contrapuesta al habla lógica, coherente y cohesiva, propia de un discurso racional, ordenado y también de un sujeto pleno. Encontramos que el lenguaje se organiza a partir de la enumeración caótica de diversos significantes, que por supuesto deben ser entendidos como figuraciones de otras cosas si tenemos en cuenta el sema “tropos” que analizamos con anterioridad. En la materialidad textual, los elementos de la escritura (puntos, comas, nexos lógicos, entre otros) están ausentes; el sujeto anuncia de modo acumulativo una serie de elementos que parecen estar puestos en relación, afirma que los toca y a veces lo tocan a él (“tejidos que me tocan”). Las partes acercan a la idea de fragmentación, en particular, a la imagen del sujeto particionado, no unificado. El sujeto se desdobra, advierte su forma múltiple y la puede percibir con el sentido del tacto.

La materialidad que él advierte es la de su cuerpo, cuestión que podemos inferir a partir de los significantes “poros”, “nervios”, “tejidos”, “cicatrices”, “cenizas” y “vientres”. La corporalidad aparece diseminada por medio de un juego sinecdótico, en el cual se nombran las partes que remiten al todo. Todas las palabras que integran el campo semántico de la corporalidad del sujeto dan cuenta de la heterogeneidad que conforma al mismo: el yo se

separa de su cuerpo, se observa y se entiende múltiple. Sin embargo, parece que no hay seguridad en el signo para nombrar lo que ve con objetividad; las palabras que utiliza no alcanzan para dar cuenta de la realidad y entonces se vale de figuraciones, semas que remiten a la variedad de nociones. Entonces el cuerpo también se conforma por “amarras”, “calas”, “teclas de nervios”, “trópicos vientres”, “resacas”, “estertores”. El significante “amarras” remite a la idea de hilo (cuerda) para atar pero también a una relación o vínculo fuerte; esas concepciones recuerdan a la palabra “tejidos” en su noción de líneas o hilos entrecruzados que además explicitan la multiplicidad de una materia construida a partir de heterogéneos que se entrelazan sin desaparecer, coexistiendo. Asimismo, los “poros” alcanzan el mismo concepto de pluralidad en la superficie corporal, en la piel. Estas imágenes de cuerdas unidas, múltiples, se vinculan a “nervios”, cuya noción principal es ser cordones (fibras ramificadas) que ponen en relación el cerebro y la médula espinal; su función es transmitir impulsos sensoriales y motores. Pero también, podemos identificar que este significante puede corresponderse con un estado subjetivo, una situación emocional caótica del momento de enunciación.

Por su parte, el cerebro y la médula implican pensar en lo más profundo que conforma al sujeto, en lo interior de su anatomía. En este sentido, “calas” tiene en su etimología el vínculo con una planta pero además indica una perforación para conocer una profundidad de algo, y esta particularidad de la palabra remite a la búsqueda del sujeto en su interior heterogéneo y fragmentado, que solo puede ser nombrado por figuraciones, puesto que su lenguaje no alcanza la realidad ni la verdad.

En relación con lo anterior, consideramos la posibilidad “referente y no referente” del lenguaje poético que propone Kristeva para explicar su funcionamiento. La exposición consiste en evidenciar que el significado poético remite y no remite (a la vez) a un referente, a lo que existe y no existe, a lo que es, al mismo tiempo, un ser y un no ser. Por ejemplo, en un primer momento el lenguaje poético presenta lo que parece ser existente y posible para la lógica del habla no poética y que tienen un referente preciso: “vientres”, “teclas”, “nervios”, “poros”, etc., pero al mismo tiempo se encadenan junto con otros significantes y crean imágenes que escapan de lo racional o real, asociaciones que designan lo no existente, por ejemplo: “teclas de nervios”, “tejidos que me tocan”, “trópicos vientres”. Los tejidos aparecen personificados y ejercen una acción sobre el sujeto, que descubre que el tocar no es solo de su dominio. Los sintagmas mencionados enuncian la simultaneidad de lo posible y lo imposible, de lo real y lo ficticio (“Poesía y negatividad” 65), lo que reenvía a la noción de negatividad, operación por la que se rige y se articula todo el lenguaje poético y que además construye e identifica la lógica del sujeto. Como explica Kristeva (“Poesía y

negatividad” 61) es una operación que ejerce el sujeto no-lógico y consiste en afirmar aquello que es negado en un gesto no ya de juicio (como la lógica excluyente) sino de desvelamiento de la producción de significantes; es decir, la negatividad reúne simultáneamente lo que existe para el habla y lo que no existe para ella y esta reunión no sintética de opuestos solo tiene posibilidad en el espacio paragramático.

En la lógica del habla, la concomitancia de los opuestos no se efectúa, puesto que es una lengua regida por un sistema binario, de oposición que hace menester la fórmula “a o b”, en la que esa “o” es excluyente. En cambio, en la lengua poética siempre es “a” pero también es “b”, sin que eso implique una unificación de las partes. La poesía anuncia lo sincrónico y es por ello que se vuelve ambivalente, ambigua.

Otra situación de negatividad la registramos en el movimiento enunciativo del sujeto que primero afirma tocar diversos elementos y luego afirma, valga la repetición de la palabra, que no toca “nada”. Establece así una dinámica de presencias y ausencias que se instalan en el espacio poético y se leen en simultáneo a través de los significantes dispuestos. Despliega una enumeración para explicitar aquello que toca, insiste con las repeticiones del significante “toco”, pero de imprevisto, a esos versos le sigue la construcción “y nada”, sin punto final, como una enunciación suspendida, una acción que queda aspectualmente imperfectiva. Afirma y niega la presencia, niega y afirma la ausencia en una dialéctica que no implica una síntesis, sino una negatividad que pone en diálogo sentidos simultáneos, todos posibles y existentes en el espacio poético. Advertimos además un neologismo: “mastoco”, significante que solo puede tener existencia y ser entendido en el lenguaje poético. El tocar ahora refiere no a una mera exploración de elementos, sino a una acción sofocada por un impulso de intensidad, de energía.

El sistema lingüístico convencional ya no le alcanza a este sujeto, no hay elemento de la lengua que le sirva para expresar lo que necesita y por eso debe inventar una expresión que no tiene un significado único asociado, sino que es un resto de ese genotexto que atraviesa la morfología y la trastoca. La pauta de que a un significante le corresponde un significado queda eliminada y se impone la lógica de lo múltiple y lo incesante de la producción de sentido.

El sujeto se sirve de diferentes significantes y los combina de infinitas formas, dando al lenguaje un nuevo estatuto, una lógica propia que es, en definitiva, la lógica de este nuevo sujeto. Kristeva denomina a esta nueva identidad (a causa de la pérdida de la identidad racional) “sujeto cerológico”, que no maneja un lenguaje convencional. Domina una lengua confusa, con neologismos y todo tipo de distorsiones sintácticas – por ejemplo el hipérbaton en “calas toco” - , sin signos de puntuación, sin orden lineal del pensamiento. Este sujeto solo

puede concebirse en un espacio paragramático y su lógica es la lógica del lenguaje poético. El *yo*, que escapa a encontrar su identidad en el signo<sup>7</sup>, manifiesta imágenes lingüísticas que no tienen existencia en lo real. En este sentido, a partir de la irrupción de lo semiótico en lo simbólico, se logra el eclipse de su racionalidad.

El eclipse, en referencia al ocultamiento de ese sujeto pleno y cognoscente, se devela a través de la disposición de los significantes en la enunciación del texto poético. La estructura textual se construye a partir de repeticiones, palabras inventadas o creaciones (imágenes) que dan cuenta de la negatividad propia del pensamiento cerológico:

Prefiguras de ausencia  
inconsistentes tropos  
qué tú  
qué qué  
qué quenas  
qué hondonadas  
qué máscaras  
qué soledades huecas  
qué sí qué no  
qué sino que me destempla el toque  
qué reflejos  
qué fondos  
qué materiales brujos  
qué llaves  
qué ingredientes nocturnos  
qué fallebas heladas que no abren  
qué nada toco  
en todo

Se advierte la insistencia del no-sujeto para expresarse por medio de la lógica negativa en construcciones como “soledades huecas”, “ingredientes nocturnos”, “fallebas heladas que no abren”, “qué nada toco/ en todo”, imágenes inexistentes por fuera del espacio poético debido a que las fallebas no abren por sí mismas en un acto voluntario, a “soledades” no le corresponde el adjetivo “huecas”, los “ingredientes” nunca pueden ser “nocturnos”, y no es

---

<sup>7</sup> “El sujeto cerológico es exterior al espacio gobernado por el signo. El sujeto desaparece cuando desaparece el pensamiento del signo, cuando la relación del signo con el *denotatum* se reduce a cero.” (“Poesía y negatividad” 89)

posible que en el “todo” el sujeto toque “nada”, no tiene lógica para el modo de pensar racional. La construcción “prefiguras de ausencia” también comporta negatividad, porque le da existencia a algo que está en sí ausente, pero aquí el sujeto le otorga consistencia por medio de “prefiguras”. El valor plural indica que la ausencia tiene por cualidad ser múltiple; y a partir del significante “pre”, prefijo que puede señalar lo anterior, lo previo, cabe preguntarse qué sería lo previo a la constitución de una figura, cuestión que deriva, posiblemente, en la idea del genotexto, de lo semiótico y lo preverbal. El neologismo “hondonadas” también es un resultado de la lógica de la negatividad, por afirmarse en el espacio poético y por negarse fuera de él debido a su no existencia; también, si separamos el significante en dos, primero se remite a lo hondo y luego a nada, por lo que ambas instancias suceden en simultáneo en el poema.

El sujeto también se expresa por medio de anáforas del pronombre interrogativo “qué”, de los significantes “toco”, “solos solos” y “nada”. En la lógica del habla estas repeticiones se tomarían como un gesto de agramaticalidad, una reiteración innecesaria o un mal uso del habla. Sin embargo, en la lógica poética, la unidad repetida nunca es la misma, siempre tiende a la actualización<sup>8</sup> de sentidos. Asimismo, cada vez que un significante se repite abre nuevos contextos, rompiendo con la idea de que una palabra siempre va a significar lo mismo. La iterabilidad de la lengua implica que el significante repetido debeve efectos de sentido siempre distintos, que experimente una constante alteración, y ello equivale a la polisemia del signo<sup>9</sup>.

Uno de los efectos que provoca la repetición, en este poema, es la imagen de la desesperación en un sujeto que necesita saber, se interroga incesantemente y no llega a ninguna verdad; otro de los posibles sentidos es el ritmo discursivo, que figura un movimiento en el espacio poético, siempre del orden del genotexto que no conoce ni el signo ni la constitución del sujeto, por lo tanto, se rige por fuerzas que son de origen pulsionales, rítmicas. Esta idea de musicalidad, que es inobservable a nivel fonético, es decir, manifiesto, se liga al significante “quenás”, que connota posiblemente un instrumento.

Existe diseminada en el texto otra red semántica relacionada a la ausencia, por lo tanto podemos afirmar que los campos de sentido construyen una experiencia sensorial (confusa,

---

<sup>8</sup> Kristeva se refiere a que la lógica del habla rechaza la ley de equipotencia: “La repetición aparente XX no equivale a X. Se produce un fenómeno inobservable a nivel fonético (manifiesto) del texto poético, pero que es un efecto de sentido propiamente poético y consiste en leer la secuencia (repetida) ella misma y otra cosa [...] la secuencia repetida no aparece nunca con el mismo sentido.” (“Poesía y negatividad” 71-72)

<sup>9</sup> “La iterabilidad –capacidad de repetición en la alteridad- es potencialmente infinita [...] la palabra es esencialmente repetible, reproducible. La iterabilidad socava asimismo el contexto como decididor último del sentido.” (Jara, *Breves apuntes* 4)

figurada) del sujeto. Es paradójico que se hable de ausencia cuando el *yo* se encarga de nombrar diferentes elementos que percibe con el tacto, sin embargo, hay significantes que remiten a ese sema: “nada”, “ausencia”, “hondonadas”, “soledades”, “solos solos”. Percibimos la ausencia como la carencia de lógica racional, de conocimiento concreto, la imposibilidad de alcanzar un lenguaje coherente; es una ausencia que desborda todo lo material, lo atraviesa y lo pulveriza y por eso el sujeto se siente incapaz de afirmar que toca algo.

Por otra parte, la multiplicidad se advierte en el fonema “-s” que forma todos los significantes-elementos que el sujeto cerológico menciona: “muelles”, “tejidos”, “cicatrices”, “cenizas”, “reflejos”, “fondos”, “materiales”, “llaves”, entre otros. La noción de infinitud inscripta en un significante que se repite advierte que la productividad de sentidos traspasa la palabra o la frase como unidades mínimas de significación. Cabe agregar que la aliteración del sonido sibilante -s influye en la musicalidad del poema y aporta sentidos no necesariamente semánticos, sino relacionados a otras experiencias que brinda el texto. Asimismo, esos elementos que el *yo* atomizado enumera son concretos, es decir, se pueden localizar o precisar en un espacio, pero al mismo tiempo son ambiguos, no individuales, porque remontan a una generalidad<sup>10</sup>.

Hasta aquí, tanto el lenguaje como la posición del sujeto discursivo en él aparecen tergiversados, estallados y fragmentados, lo que da cuenta de un comienzo de la pérdida de la identidad subjetiva racional. El sujeto se expresa con dificultades y su lengua nunca es transparente, sino que instala la puesta en escena del trabajo de la significancia, cuyas consecuencias serán las figuraciones y la ambigüedad del lenguaje poético.

## **1.2. “Plexilio” y la disolución**

Una de las particularidades del funcionamiento del lenguaje poético es la transposición, es decir, el pasaje de un sistema significante a otro. Sandra Jara explica con claridad que “tal transposición o pasaje de lo semiótico a lo simbólico [...] supone una nueva posicionalidad enunciativa del sujeto, en tanto este pierde la posibilidad de sostenerse en el *yo*” (“Itinerario” 37). En este sentido, pensamos en que si el sujeto pierde la posibilidad de sostenerse en el *yo*, eso implica que tampoco puede sostener un lenguaje racional, ni sostenerse en el signo o sostenerlo. Esta pérdida de estabilidad, de ya no encontrar en el

---

<sup>10</sup> Lo concreto no individual es otro de los comportamientos del lenguaje poético que plantea Julia Kristeva. Menciona que el significado poético es ambiguo porque “toma los signos más concretos concretándolos lo más posible y al mismo tiempo los remonta a un nivel de generalidad que sobrepasa la del discurso conceptual.” (“Poesía y negatividad” 63).

orden enunciativo una identidad, confianza y certezas, se ve reflejada en el fenotexto. Cuando lo semiótico pasa a lo simbólico, la forma queda pluralizada y pervertida:

Egofluido  
éter vago  
ecocida  
ergonada  
en el plespacio  
prófugo  
flujo fatuo  
no soplo  
sin nexo anexo al éxodo  
en el coespacio  
afluido  
nubífago  
preseudo  
heliomito  
subcero  
parialapsus del exilio  
en el no espacio  
ido

Este texto es una foto de lo disperso, en la cual aparecen significantes “flotando” en el espacio de la hoja en blanco, como fugados de construcciones lingüísticas más complejas como oraciones.

Se observa que la presencia de un *yo* lírico vehemente, manifestado mediante pronombres o verbos, es nula. En concreto, no hay una apoteosis de un sujeto poético, que reivindica su posición enunciativa en el poema, que ordena ideas y las entrelaza linealmente. Volvemos a encontrar un sujeto cerológico pero en esta ocasión con la pérdida casi absoluta de identidad; decimos “casi” puesto que de él queda un atisbo, un destello que remite a la presencia de un sujeto: el significante “ego” en el neologismo “egofluido”<sup>11</sup>. Esa palabra

---

<sup>11</sup> Este neologismo también nos remite a la posibilidad de contraponer un “yo sin consistencia” al “yo pleno” de la metafísica moderna, con estructuras mentales sólidas.

también es una transposición o intertextualidad, hace aparecer en este texto el código de la lengua latina, a la vez que remite a la metafísica de René Descartes.

En este poema tampoco encontramos puntos o algún signo ortográfico que ordene o articule la enunciación; parece que no hay comienzo ni fin, tanto el sujeto como el tiempo (acción verbal) están pulverizados. El único movimiento se produce por debajo del fenotexto, en relación con la actividad del genotexto que desvirtúa la forma.

Leer de modo lineal este escrito es una práctica imposible, puesto que la disposición de los significantes que lo conforman recuerda a la imagen de rizoma<sup>12</sup> propuesta por Deleuze y Guattari, cuestión que trasladan del campo de la botánica al espacio literario. El rizoma se distingue de la raíz o del árbol porque no fija ningún punto ni impone un orden; cualquier punto de un rizoma se conecta con cualquier otro. En este espacio rige el principio de la heterogeneidad y multiplicidad, puesto que cada punto –que conviene ahora llamarlo “línea”– se entiende como un eslabón semiótico que remite a infinitas cosas, no solamente a lo lingüístico, por lo que se forman también líneas de fuga. Las líneas se combinan con otras y esos encuentros hacen que la composición crezca por causa de las relaciones entre multiplicidades.

En el rizoma no hay sujeto, dicotomías o genealogías<sup>13</sup>, por lo que se puede acceder a él por múltiples entradas, que nunca son iguales porque su funcionamiento inherente es el cambio. En ese sentido pensamos “Plexilio”, un poema con diversos accesos y múltiples relaciones entre las líneas que lo conforman. Por ejemplo, la casi nula presencia del sujeto puede deberse a su propio devenir imperceptible<sup>14</sup>, puesto que el rizoma también comprende toda clases de devenires. Se enuncia “egofluido”, “éter vago”, “ecocidio”, “ergonada”, sucesión de significantes que remiten posiblemente a instancias del ser, el cual está atravesado por un proceso incesante de transformación, denominado devenir, que está marcado por líneas que se cruzan con otras y producen nuevas, ramificando así la red.

El *yo* hace rizoma con los significantes, entre los cuales se instauran relaciones de movimiento y de reposo (Deleuze y Guattari 275). Este “ego” se contagia de la muerte<sup>15</sup>, de

---

<sup>12</sup> “[...] un rizoma entendido como una multiplicidad conformada por líneas estratificadas, pero también por líneas de fuga, flujos, sin comienzo ni fin [...] El rizoma socava la lengua principal yendo más allá de la semántica o la sintaxis, para abrir la lengua a otras dimensiones, incluso a registros no lingüísticos.” (“Itinerario” 46)

<sup>13</sup> “Es una antigenealogía porque procede por variación, expansión, conquista, captura, picadura.” (Deleuze y Guattari 51)

<sup>14</sup> “Eliminar [...] todo lo que lo enraíza a cada uno [...] en sí mismo, en su molaridad.” (Deleuze y Guattari 281). Entendemos lo “molar” como aquello hegemónico, jerárquico y organizado.

<sup>15</sup> El significante “ecocida” puede remitir a un adjetivo relacionado con una persona que destruye (-cida, sufijo que significa exterminador o destructor) la naturaleza (eco-, recuerda al cuidado del medio ambiente).

lo inmaterial, de lo inconsistente, de lo molecular que habita en el universo; pierde la materialidad (o los restos de su ser molar) que anunciaba en el poema anterior, se descorporaliza para devenir en “nada”, aunque nunca se convierte definitivamente en “éter”, por ejemplo, sino que establece con él relaciones de alianza. Su identidad aparenta diluirse y solo queda el ser invisible habitando y moviéndose en el “plexilio”, significante que se vincula a los sintagmas preposicionales “en el plespacio”, “en el coespacio”, “en el no espacio”, mediante un juego de negatividad donde se afirma un espacio (que solo existe en la lógica del lenguaje poético) y también se niega con el adverbio “no”.

El neologismo “plexilio” remite a la idea de marcharse a otro lugar, por decisión propia o impuesta y en el texto se construye un campo semántico que gira en torno a esta huida: “prófugo”, “parialapsus del exilio”, “ido”, “sin nexa anexo al éxodo”. Esos significantes indican un abandono y simultáneamente una llegada del sujeto a otro lugar; por ejemplo, si tomamos “paria” pensamos en lo que es excluido, en “lapsus” como el error. Entendemos que el sujeto se ha retirado a otro espacio, uno imaginado, solo existente en el lenguaje poético, pero también se exilió de su identidad plena y racional debido a habitar el espacio de la significancia. En este nuevo sitio, el *yo* existe en tanto “vago”, “flujo”, “afluido”. Es interesante observar que los significantes “egofluido” y “afluido” establecen una relación de negatividad, puesto que el primer neologismo deriva en una posible imagen de un sujeto líquido, en movimiento, flexible, pero “afluido” no solo puede ser pensado como la acción del agua de desembocar en un río, sino también consideramos que el prefijo “a-”, por ser de negación, indica la imposibilidad de fluir, al mismo tiempo que recuerda la idea de privación o carencia de algo, cuestión que se vincularía con el exilio, con la incapacidad del retorno. Encontramos en el texto espacios en blanco y los percibimos como esas huellas que el genotexto desprende sobre el fenotexto y lo desestabiliza. Además, pensamos que estos lugares vacíos están en relación con el campo semántico que construye el exilio, así como con los significantes “a-”, “no”, “sin”, semas que identifican, entre sus infinitos sentidos, la nada, esto es, el blanco, el vacío.

Los restos que el genotexto deja en la forma remiten a la noción de diferencial significante de Kristeva. Se trata de la expansión de una función significativa a través del significante textual, que deshecha el signo y la palabra como base de la significación. Esta función actúa en una secuencia textual para la que la frase no constituye un límite. La diferencial significante trasgrede la palabra, la estructura y por ello pensamos los espacios en blanco como diferenciales, puesto que, al romperse la idea de signo, lo semiótico adquiere primacía, y estos juegos sobre el papel (que son tomados como productividades de sentido) aportan diversas posibilidades de análisis.

Como hemos visto, en el espacio paragramático todo es productividad semiótica. Entonces, los campos semánticos relacionados al exilio, a ese devenir en “nada” o en algo inmaterial del sujeto, no solo se perciben en la letra sino también en la manera en que esos significantes están organizados en la hoja; volvemos a la idea de que los textos tienen una estructura pero sin jerarquías, sin comienzos ni finales, sin un sentido último, donde todo lo que reside en el espacio textual implica la práctica semiótica. La diferencial significativa también se relaciona con los sonidos, con las alteraciones: “sin nexos anexo al éxodo”, “plexilio”, “exilio”; “afluído”, “ido”, “heliomito”. En el nivel fónico no importa si las formas lingüísticas existen o no o si las expresiones al ser vocalizadas quedan como un trabalenguas, mediante esta operación se logra que el sonido y la musicalidad (orden del genotexto, lo pulsional) cobren relevancia, trascendiendo así las explicaciones lógicas o racionales e instaurándose por encima de los límites de las palabras.

### **1.3. Consideraciones finales**

Revisitar teoría clásica en torno al funcionamiento del lenguaje poético permite seguir generando pensamiento sobre la poesía como un género pluridimensional. Los cortes de sentido que hemos realizado nos acercaron hacia algunas interpretaciones que, por supuesto, no tienen por intención clausurar los textos, puesto que estaríamos contradiciendo el trabajo del genotexto, que engendra en la fórmula sentidos infinitos, incesantes e imposibles de delimitar en una sola lectura.

A través del itinerario trazado en ambos poemas evidenciamos una posible pérdida de identidad del sujeto, cuestión que tiene su comienzo en la propia lógica del lenguaje poético y sus operaciones, que rompen el signo, por lo tanto, pulverizan al sujeto racional y lo hacen devenir-cerológico, atravesado por la producción inconsciente, el trabajo constante del significativo. El sujeto ya no tiene estatuto pleno, carece de poder total sobre su ser, por lo tanto, sobre el lenguaje.

Frente a la insistencia del genotexto sobre el fenotexto, el *yo* y sus enunciados quedan desordenados, se acercan a los límites de lo incomprensible o anómalo para una mente/lectura racional. La identidad subjetiva se ve arriesgada por causa de la práctica semiótica sobre el signo; si el orden de lo simbólico es trastocado, el sujeto pierde determinación y se encuentra con el problema de ser heterogéneo.

En “Tropos”, comenzamos a ver el desdoblamiento de la primera persona que enuncia, lo que le permite observarse; sin embargo, se encuentra con la imposibilidad de conocerse, de adquirir alguna certeza sobre sí mismo, y no puede expresarse más que por figuraciones, operaciones que oscurecen la idea del lenguaje como reflejo y representación de los objetos, del mundo, de la verdad. En “Plexilio”, el sujeto navega casi transparente entre los

significantes que son creados y ordenados por la lógica del lenguaje poético, que es negatividad pura. En esa lógica, la estructura de los textos se vuelve circular, no hay avances ni retrocesos, solo la circulación de múltiples sentidos instaurada en los significantes; como no tienen final (ni semántico ni sintáctico por la ausencia de puntuación) los poemas vuelven sobre sí mismos, y se pueden leer de diversas formas.

Consideramos que en el espacio paragramático, el *yo* deja de serlo, se elimina su plenitud y su razón, deja de contener una esencia inmutable para contagiarse de su alrededor y afectarse por las pulsiones, principalmente la de muerte, que lo lleva a su propia destrucción, esto es, a la instancia previa de la constitución de lo simbólico. Pensar los textos como cuerpos resonantes implica entender que como lectores tenemos que hacerlos producir, ingresar en ellos rompiendo con la estructura lineal, jerárquica y dicotómica que impone la lógica del signo, siempre racional, que intenta ocultar la práctica significativa.

### Obras citadas

- Barthes**, Roland. "De la obra al texto". *El susurro del lenguaje. Más allá de la palabra y de la escritura*. 1991. Barcelona, Paidós, pp. 73-82.
- Deleuze**, Giles y Guattari, Félix. "Rizoma (introducción)" y "Devenir-intenso, devenir-animal, devenir imperceptible...". *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. 2006, Valencia, Pre-textos, pp. 7-61; 240-315.
- Derrida**, Jaques. "Carta a un amigo japonés". *¿Cómo no hablar? y otros textos*. 1989, Barcelona, Anthropos, pp. 86-89.
- Girondo**, Oliverio. "Tropos" y "Plexilio". *En la masedula*. (2010) [1956], Buenos Aires, Losada.
- Jara**, Sandra. "Itinerario hacia la teoría literaria posmoderna. Sobre lo impensado del sujeto y el lenguaje". Cristina Piña (Editora) y otros. *Literatura y (pos) modernidad*. 2008, Buenos Aires, Biblos. Teoría y Crítica, pp.13-53.
- Jara**, Sandra. *Breves apuntes sobre algunos aspectos del pensamiento de Jacques Derrida*. Apunte de cátedra de teoría y crítica literarias I. 2018, pp. 1-9; 1-7.
- Kristeva**, Julia. "El engendramiento de la fórmula". *Semiótica 2*. 1981, Madrid, Fundamentos, pp. 95-126.
- Kristeva**, Julia. "Poesía y negatividad". *Semiótica 2*. 1968, Madrid, Fundamentos, pp.55-93.
- Le Galliot**, Jean. "La problemática lacaniana" y "Escritura y textualidad". *Psicoanálisis y lenguajes literarios. Teoría y práctica*. 1981, Buenos Aires, Hachette.



***A instancia de parte (1955)*  
by Mercedes Formica: the  
state of the art of a postwar  
novel about adultery**

**Miguel Soler Gallo**  
Universidad de Salamanca  
miguel.soler@usal.es  
orcid.org/0000-0003-3361-4845

Recibido. Received 21/02/2025  
Aceptado. Accepted 21/04/2025  
Publicado. Published 30/04/2025

**ABSTRACT**

This work presents unpublished data from the novel *A instancia de parte* of Mercedes Formica, published in 1955. This is a unique testimony to the post-war Spanish narrative landscape, revealing the unequal situation between men and women in the matter of adultery. Likewise, a review is made of the evaluations that the work has had by critics with the intention of showing how these arguments, on occasions, have been more conditioned by ideological prejudices towards the author than by the fact of recognizing the merit that the work undoubtedly possesses.

**KEYWORDS:** Mercedes Formica; novel; women; adultery; legal inequality

***A instancia de parte (1955)*  
de Mercedes Formica:  
estado de la cuestión de  
una novela de posguerra  
en torno al adulterio**

**RESUMEN**

En este trabajo se presenta datos inéditos de la novela *A instancia de parte* de Mercedes Formica, publicada en 1955. Se trata de un testimonio singular del panorama narrativo español de posguerra, al revelar la desigual situación existente entre hombres y mujeres en el asunto del adulterio. Asimismo, se hace un recorrido por las valoraciones que ha tenido la obra por parte de la crítica con la intención de mostrar cómo estos argumentos, en ocasiones, han estado más condicionados por prejuicios ideológicos hacia la autora que por el hecho de reconocer el mérito que sin duda la obra posee.

**PALABRAS CLAVE:** Mercedes Formica; novela; mujer; adulterio; desigualdad jurídica

Cómo citar:

**Soler Gallo**, Miguel. "A instancia de parte (1955) de Mercedes Formica: estado de la cuestión de una novela de posguerra en torno al adulterio". *Verbeia*, 10, 2025, pp. 150-171.

## 1. INTRODUCCIÓN

La novela *A instancia de parte* de Mercedes Formica (Cádiz, 1913 – Málaga, 2002) se publicó en 1955 bajo el sello de Ediciones Cid. Resultó galardonada en el contexto del premio Ondas de la cadena SER por un jurado compuesto por personalidades del mundo literario y cultural del momento: Félix García Vielba, Carmen Laforet, Jesús Suevos, Melchor Fernández Almagro, Dámaso Alonso, José Suárez Carreño, Dionisio Ridruejo y Manuel Aznar como secretario. En aquella edición se presentaron noventa y siete obras. *A instancia de parte* quedó finalista. La victoria fue para *En tierra ardiente* de Enrique Nacher, quien obtuvo las 75.000 pesetas. Sin embargo, a propuesta del jurado, se creaba para *A instancia de parte* el premio Cid dotado con 30.000 pesetas.

La obra constituye un valioso testimonio sobre la desigualdad jurídica entre hombres y mujeres en materia de adulterio, un tema poco afrontado en la narrativa española de los años cincuenta del siglo XX. El interés en ella se incrementa si se tiene en cuenta que la autora fue abogada en ejercicio. En aquel tiempo, Formica llegó a escribir obras de ficción mientras redactaba demandas, un curioso ejemplo de novelista abogada. Tuvo una reedición en 1991 en la editorial Castalia, Biblioteca de Escritoras, al cuidado de María Elena Bravo. Entre una versión y otra transcurrieron 36 años. Mercedes Formica tenía 42 años cuando se publica *A instancia de parte* en 1955 y 78 cuando revisa el texto en 1991. Para esta ocasión, sin afectar en absoluto el contenido ideológico, se estilizó la sintaxis, se suprimieron detalles en descripciones que dieron como resultado un escrito más nítido y se modificó el desenlace. En 2018, en la colección Espuela de Plata de la editorial Renacimiento, se publicó un volumen con el texto de *A instancia de parte* de 1955. En esta ocasión, la novela se acompañaba de dos obras más de la autora, la novela corta *Bodoque*, publicada en la revista *Escorial* en dos entregas, diciembre de 1944 y enero de 1945, y el cuento “La mano de la niña”, divulgado en la revista *Clavileño* en 1951.

## 2. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA

El presente estudio tiene como objetivo principal reivindicar la trascendencia artística y social de la novela *A instancia de parte* de Mercedes Formica, elaborada para plasmar las desigualdades existentes en cuestiones jurídicas en el ámbito del Derecho privado entre hombres y mujeres. La novela no ha sido comprendida ni bien atendida por la crítica, básicamente porque han primado unos condicionantes ideológicos que nada tienen que ver con el componente literario ni con el ánimo de denuncia que se transmite.

Con el fin de cumplir este propósito, en primer lugar, se efectúa un recorrido por los aspectos jurídicos que se relacionan con el tema central de la novela: el adulterio, tanto a nivel civil como penal, desde el Código Penal de 1878 y el Civil de 1889, a la situación durante la II República, para aterrizar en el franquismo. Tras ello, se trata el argumento de la novela, centrado en describir el drama del marido engañado y en cómo el poder absoluto de los hombres podía llegar a condenar a las mujeres por adulterio, incluso sin haberlo cometido. En este sentido, se señalan algunos cambios significativos que la autora hizo de la edición original de 1955 a la de 1991<sup>1</sup> y, sobre todo, se describen las experiencias matrimoniales de los personajes; dos parejas insatisfechas, cada una con sus circunstancias particulares, pero cuyas consecuencias, a la hora de querer descubrir el sentimiento amoroso a través de encuentros extraconyugales, siempre repercutirían negativamente en el cónyuge más débil, la mujer. Se trata, por tanto, de un análisis descriptivo de la trama resaltando aquellos aspectos que convierten a la obra en un testimonio valioso sobre los valores y creencias de la sociedad en torno al matrimonio. Para apreciar cómo desde el régimen franquista se entendió la obra, se aportan por vez primera los dos informes que la censura emitió, uno civil y otro eclesiástico.

Después de estos apartados que sirven para contextualizar, se abordan los prejuicios que la autora ha recibido y que han sido motivo para que tanto su figura como toda su producción sean desconsideradas y casi olvidadas. Esta es la médula del trabajo: hacer un recorrido por diversos estudios de crítica literaria, desde los más cercanos a la fecha de publicación de la obra hasta los más recientes, para dejar ver que, en la mayoría de las veces, no se ha querido reconocer el valor de la obra de Formica, ni de *A instancia de parte* en particular, pese a su claro espíritu feminista, debido al peso ideológico que ha imperado. Un estado de la cuestión que sirve para intentar que, desde una visión actual, Mercedes Formica alcance un digno lugar en el panorama cultural, social y literario.

### **3. CONTEXTO LEGISLATIVO DE LA NOVELA**

A la hora de analizar el asunto del adulterio en la obra de Mercedes Formica, perteneciente por trayectoria vital, artística y política, a la denominada generación del 36, es preciso indicar que el argumento se desarrolla en la ciudad de Cádiz en torno al año 1918. Por tanto, aparentemente, los hechos que se cuentan se regirían por la normativa legal de este período.

---

<sup>1</sup> En este trabajo se utiliza para las citas de la obra la edición de 1991, por ser este el texto que quiso dejar la autora para la posteridad. Sin embargo, cuando se exponen citas de la versión original para contraponerlas con esta de 1991, se emplea la edición de 2018 por ser una reproducción facsímil del texto de 1955, de difícil localización. Se espera próximamente en la editorial Renacimiento una nueva edición de la obra con el texto de 1991.

No obstante, aunque la obra se hubiese ambientado en la época franquista, no hubiese cambiado en nada el mensaje, solo que de la otra forma la crítica al sistema no era tan evidente. Cabe recordar que, una vez que Franco es proclamado vencedor de la Guerra Civil y se instala en el poder, se retoma el Código Civil de 1889, así como el espíritu de los preceptos del Código Penal de 1870 al remodelarse este texto legal en 1944 para ajustarlo al ambiente dictatorial. Formica utilizó la estrategia de trasladar los hechos que se plantean en su obra a aquel tiempo, que correspondería con el reinado de Alfonso XIII, para eludir la censura franquista, puesto que, en el caso de que se le presentase algún problema, podría argumentar que serían los gobernantes de aquel período quienes debían sentirse agraviados (*Pequeña historia de ayer* 553-554).

Desde la promulgación del Código Civil en 1889, con excepción del período de la II República, el adulterio se concebía en España como causa de separación matrimonial y, además, era un delito adscrito al ámbito privado, por lo que se perseguía no por el Estado, sino a instancia de la parte ofendida, es decir, por el marido, puesto que solo se penaba en la mujer<sup>2</sup>. De ahí el título de la novela. En este sentido, en el artículo 105 del Código Civil de 1889 se decía: “El adulterio de la mujer en todo caso, y el del marido cuando resulte escándalo público y menosprecio de la mujer”. Se entendía que era “escándalo público” cuando el hombre desatendía por completo a la mujer o si tenía a su amante en la casa en la que vivía la familia o cerca de ella. Durante la II República fue causa de divorcio sin hacer distinción de sexo, según aparecía en el artículo 3, apartado primero, de la Ley de Divorcio de 1932: “El adulterio no consentido o no facilitado por el cónyuge que lo alegue”. En el régimen de Franco, aparte de ser motivo de separación, el adulterio se penaba con prisión menor (también era delito antes de la II República). En el artículo 449 del Código Penal de 1944 se recogía: “El adulterio será castigado con la pena de prisión menor. Cometan adulterio la mujer casada que yace con varón que no sea su marido, y el que yace con ella, sabiendo que es casada, aunque después se declare nulo el matrimonio”. Del mismo modo, en el artículo 450 del Código Penal se exponía: “No se impondrá pena por delito de adulterio sino en virtud de querrela del marido agraviado”. Para el hombre, solo era delito, penado con prisión menor, si concurrían determinadas circunstancias: «Que tuviera manceba dentro de la casa conyugal, o notoriamente fuera de ella». Si fuese así, la manceba sería castigada «con la misma pena o con el destierro», tal y como recogía el artículo 452. Además, si el marido matase a la mujer adúltera, el artículo 428 del Código Penal de 1944 lo

---

<sup>2</sup> En las referencias bibliográficas aparecen los datos completos de los textos legales citados en este trabajo.

amparaba, porque, por encima de todo, estaba salvaguardar la honra masculina. Se denominaba “licencia para matar” (vigente hasta 1961-63): “El marido que sorprendiendo en adulterio a su mujer matare en el acto a los adúlteros o a algunos de ellos, o les causare cualquiera de las lesiones graves, será castigado con pena de destierro. Si les produjere lesiones de otra clase, quedará exento de pena”. Este artículo era deudor del artículo 438 del Código Penal de 1870.

Las leyes marcaban tanto la diferencia entre los sexos que, aunque no existiera adulterio por parte de la mujer, el marido, quizá cansado de ella, podía orquestar una “encerrona” con la ayuda de algún cómplice para hacer simular un adulterio. Así, al ser delito y causa de separación, este quedaba liberado para iniciar una nueva vida y quedaba como único responsable de los hijos, si los tenía. Además, según el artículo 451 del Código Penal de 1944, “el marido podrá en cualquier tiempo remitir la pena impuesta a su consorte”. Hasta la celebración del juicio, que podía retrasarse largo tiempo, tal y como dictaba la Ley de Enjuiciamiento Civil, la mujer debía permanecer “depositada” en una casa de Arrepentidas a la espera de la prisión, que podía cumplirse bien ahí o en una cárcel. El depósito era un precepto que se activaba en el momento en el que un matrimonio se rompía, con independencia de los motivos y ya fuese una separación o un divorcio en el tiempo en el que esto último fue posible. En caso de que no fuese el adulterio el motivo de la ruptura, se depositaba a la mujer en casa ajena, en compañía y al cuidado de un “depositario” que debía ser escogido, o al menos autorizado, por el marido, o en un convento.

#### **4. EL DRAMA DEL MARIDO ENGAÑADO**

El argumento de la novela *A instancia de parte* se inicia cuando el protagonista, Chano Maldonado, se encuentra en situación de exclusión social por haber perdonado la infidelidad de su mujer Esperanza con Manuel, de quien estaba enamorada. Arruinado y rozando la mendicidad, es víctima de una sociedad que entiende inferior a la mujer y que también hace víctima al hombre, al contraponerlo con el verdadero “macho” personificado en Julián, perteneciente a la misma casta que Chano e impulsor del rechazo social de este. Julián emigró por trabajo a Filipinas donde se casó con una mujer de la isla de Luzón, Aurelia, y de quien tuvo un hijo, Gregorio. La pareja vivió en armonía durante diez años, hasta que Julián quiso regresar a España en 1918<sup>3</sup>. Ya en el barco en el que viaja la familia

---

<sup>3</sup> Hay que precisar que la fecha de 1918 solo está en la edición de 1991. En la edición de 1955 no aparece el año del regreso de Julián a España, en concreto a Cádiz. Esto es importante señalarlo debido a que, en la versión original de la novela (reeditada en 2018 en Espuela de Plata, Renacimiento), se indicaba que los hechos tenían lugar en torno a 1928, como consecuencia del dato que se extraía de la alusión a Ramón de Carranza, quien fue alcalde de Cádiz en dos momentos: de

comenzó a sentir rechazo racial hacia su esposa al comparar sus rasgos físicos con los de las personas occidentales, en especial, se siente atraído en la travesía por una mujer, Bárbara, con la que entabla conversación y hablan para encontrarse en un hotel cuando lleguen a Cádiz. Es entonces cuando trama una situación que ante los ojos de la justicia le permita separarse de Aurelia y acabe condenada por adulterio. Necesita la ayuda de Chano para la construcción de un escenario que contenga los elementos necesarios que dejan vulnerable a su mujer frente al Código Civil y al Código Penal. Para que Chano acepte, Julián, valiéndose del lamentable estado en el que se encuentra, le da dinero, le paga deudas y le compra ropa cara. Le ha prometido que, si hace figurar que entre Aurelia y él se ha producido un encuentro íntimo, será restituido socialmente al haberse vengado de Esperanza como un “verdadero hombre”. Para Julián, Aurelia no importa; no solo tiene la intención de separarse de ella, sino que además quiere enviarla a prisión para que no estorbe, en una especie de “muerte civil”.

Al avanzar en la lectura, juntamente con el dubitativo Maldonado, se van descifrando los contenidos de la trampa que les hará caer a él y a Aurelia, ya que Julián saldrá con la apariencia de marido engañado. El personaje de Chano, inestable, se encuentra en una auténtica encrucijada. Su conciencia se debate entre aceptar este trato y aparecer como un “macho” o seguir como estaba, antes de la aparición de Julián, al margen de la sociedad. En cambio, Julián se muestra impío; es un estratega sin escrúpulos que llega a emplear todo tipo de patrañas, incluso la de inventarse una enfermedad, difamar a su esposa o utilizar a su propio hijo.

Finalmente, Julián consigue el beneplácito de Chano y que Aurelia sea vista por la policía y otros testigos en casa de este, en medio de un escenario perfectamente diseñado: una cama deshecha, una botella de vino y unas copas y dulces. La encerrona dio resultado y Aurelia fue de inmediato depositada en un convento de Arrepentidas, a la espera de ser juzgada. Allí conoce a cincuenta mujeres que se encuentran encerradas por diversos motivos y son quienes le cuentan el verdadero motivo de su reclusión ante la confusión que siente. En especial, Fuensanta, que llevaba doce años allí, imposibilitada para ver a sus hijos y que había sido “cazada” también en la misma trampa.

En el juicio, la esposa de Julián niega los hechos, pero de nada sirven sus palabras dado que está condenada desde el mismo momento en el que el marido la ha denunciado y se ha valido

---

1927 y 1931 y de 1936 a 1937. El argumento de la edición de 1955 se ubicaría entonces durante el primer período de la alcaldía. La referencia a Carranza se mantiene en la edición de 1991, por lo que la ubicación en 1918 estaría desajustada. De modo que puede decirse que la novela se enmarca en las primeras décadas del siglo XX, durante la monarquía de Alfonso XIII. No obstante, fuese en 1918 o sobre 1928, no cambiaría nada en lo que concierne al conflicto de la novela.

de unos testigos falsos que acreditaron el presunto adulterio. La mujer fue condenada a diez años de prisión menor que cumplió, por petición del marido, en Filipinas. Asimismo, se le impedía tener cualquier contacto con su hijo. Gregorio también ha sido manipulado y posee la peor imagen posible de su madre: “-¡Tengo que ser un hombre! Mi padre no miente” (*A instancia de parte* (1991) 225).

Esperanza, la mujer de Chano, siente que todo ha sido culpa suya; si no hubiera sido infiel a su marido, nada habría sucedido. El triunfador de la novela es Julián, a quien nada de lo acontecido ha conseguido conmover. De esta manera, se siente libre para reunirse con su amante, Bárbara, en la habitación de un hotel. Allí, ante el temor de ella de que a Julián le ocurra lo mismo que a su mujer, le responde con el mensaje que Formica quiere transmitir: “Pierde cuidado. Las leyes son distintas para los hombres” (*A instancia de parte* (1991) 217).

En la edición de 1955 el desenlace de la obra remarcaba el estado lamentable en el que quedó Esperanza, causante de las desgracias sobrevenidas a Aurelia:

El tranvía continuó su recorrido. Vio la calle de sus entrevistas y el techo de la casa que conoció sus amores. Aquellas horas de felicidad habían encadenado tantas otras, tan largas y amargas. Sintió un escalofrío y su malestar íntimo se intensificó. Recordó que conservaba el abrigo de la desconocida y se lo echó por los hombros. El perfume de Aurelia la envolvió. Era como el olor de una muerta, de una mujer a la que ella sola hubiese asesinado (*A instancia de parte* (2018) 319).

En la versión de 1991 se modificó este final para rebajar la tensión hacia Esperanza. La atmósfera se cubría de un aire sensorial que unía a ambas mujeres, víctimas de la misma situación:

Cruzaron el barrio de San Severiano, los jardines de Augusta Julia, con sus flores marchitas, las viejas adelfas, lirios y jazmines.  
En San José, las puertas del cementerio aparecían abiertas de par en par. Como de costumbre, un coche fúnebre aguardaba la entrada.  
-Ese pobre ya tiene poco que hacer -comentó la viajera instalada a su lado.  
Volvió la cabeza.  
Las campanas de la parroquia volteaban.  
-Cuando llegue el momento, ¿qué será de mí?  
Entrevió la calle de sus amores, el techo de la casa que cobijó sus citas.  
Aquellas horas felices encadenaron estas hieles.  
Sintió un escalofrío y se cubrió con el abrigo de Aurelia. Su perfume la envolvió (*A instancia de parte* (1991) 230).

Los matrimonios de Chano y Esperanza y de Julián y Aurelia son estables en apariencia. Esperanza busca el amor o el deseo en Manuel y Julián en Bárbara; el adulterio planea en

las dos situaciones. En el primer caso, Chano decide no vengarlo; en el segundo, valiéndose de la protección que las leyes brindaban a los hombres, Julián utiliza este privilegio para deshacerse de su esposa y vivir sin preocupaciones la otra historia. De las tres mujeres, solo Esperanza fue infiel conducida por un sentimiento pasional que no encontraba en su marido. La novela relata dos episodios entre esta pareja, uno intermitente en Cádiz y otro cuando se marcha a vivir con él a Sevilla. En ambas ocasiones, Chano la perdona. Cuando este tuvo por primera vez conocimiento de este hecho, Esperanza no mostró ningún arrepentimiento y regresó junto a su marido porque el amante dejó de contactar con ella:

Chano supo la verdad. Ella reaccionó con orgullo.

–Es cierto. Quiero a ese hombre.

Y aquel mismo día se fue a vivir con Manuel. Durante dos meses conoció una gran felicidad (*A instancia de parte* (1991) 135).

En la versión original, se muestra con mayor rotundidad aún:

–Es cierto lo que te han contado. Quiero a ese hombre y prefiero que lo sepas – confesó con despiadada franqueza–. Empezaba a cansarme del engaño. Un día cualquiera hubiera terminado por marcharme (*A instancia de parte* (2018) 215-216).

Al volverse a ir con Manuel, la historia terminó porque el amante, que a sus espaldas estaba con otras mujeres, murió en una disputa en un local de alterne. Fue entonces cuando no tuvo más remedio que mendigar. Chano la encontró y decidió perdonarla otra vez, a sabiendas de cuáles eran sus verdaderos sentimientos. Pese a que ya nunca la trató bien –pues Esperanza sufrió constantes malos tratos–, hizo lo que su voluntad le dictó en todo momento, sin importarle las consecuencias. Las otras dos mujeres, Aurelia y Bárbara, están a merced de los hombres; la mujer de Julián, porque desconoce las costumbres y leyes españolas, y solo destaca por sus valores tradicionales, y Bárbara, porque su preocupación reside en lograr seguridad al estar con un hombre de buena posición económica y social, sin conocer también que ella está cometiendo un delito, pero nada le va a ocurrir, no porque sea valiente y decidida, sino porque Julián quiere estar con ella y sabe que las leyes lo protegen por ser hombre.

Tratándose de un tema tan controvertido como el adulterio para la época de Franco, regida por los principios del nacionalcatolicismo, la novela contenía pasajes incómodos que podían despertar una actitud recelosa en la censura. Según consta en el Archivo General de la Administración (Expediente 1083-55), se solicitaron dos revisiones, una desde un plano

civil y otra con enfoque moral-religioso. Por un lado, el 25 de febrero de 1955, Miguel Piernavieja, historiador y espía de Franco al servicio de Hitler, tras la lectura de la obra, autorizó su publicación: “Excelente novela que plantea el problema de la injusticia del depósito de la mujer adúltera, problema que, en este caso, deja sin resolver según los artículos de la ley”. Se destacaba en el informe la mala acción cometida por Julián contra Aurelia. Por otro lado, con fecha de 6 de marzo, Miguel de la Pinta Llorente, censor eclesiástico, daba el beneplácito, pero lamentaba que no se le hubiera ofrecido una solución “humana y moral” a Aurelia. La estrategia de situar los hechos a finales de la década de los años veinte del pasado siglo, para el primer censor, eludía cualquier ataque hacia el régimen de Franco. El segundo censor entendía que la obra se situaba dentro de la moral de la época, debido a que Esperanza, la mujer de Chano, la que pone en marcha con su adulterio la maquinaria del argumento, acaba maltratada, abandonada y en un estado lamentable, por tanto, resultaba ejemplar de cara a quien leyese la obra. Si bien, la recomendación que dejó anotada en el informe, no le interesó a Mercedes Formica llevarla a cabo. Aurelia, que se muestra en todo momento como una mujer decente en su doble faceta de esposa y madre, tras la sentencia, se perdía en la oscuridad. Con ello, se resaltaba y se exponía de forma pública la injusticia cometida con esta mujer inocente, que se elevaba a símbolo de cualquier mujer casada de la España de aquellos años.

## **5. PREJUICIOS SOBRE LA AUTORA Y VALORACIONES DE LA OBRA**

### **5.1. La marca de una militancia juvenil en Falange**

La novela de Mercedes Formica se ha visto empañada, en determinados ámbitos de la crítica, por prejuicios ideológicos existentes hacia su persona al haber pertenecido al movimiento de Falange Española. Aunque esta militancia no ha sido bien estudiada, pues se desconoce cómo fue esta implicación y el tiempo que duró.

Como le ocurrió a otros intelectuales del momento, Dionisio Ridruejo, Gonzalo Torrente Ballester o Pedro Laín Entralgo, entre otros, Formica se vio seducida por la retórica de José Antonio Primo de Rivera, en concreto, como señala Gracia (2004), por aquellos aspectos en los que hablaba de la justicia social, la reforma agraria y de un deseo de cambiar la realidad. Este mensaje fue sentido con fervor por parte de la clase media, una vez extinguido el sentimiento monárquico.

La autora accede a la Universidad en los años treinta, primero en Sevilla, en el curso 1931-1932, para estudiar Derecho y Filosofía y Letras, y luego, en octubre-noviembre de 1933, tras un traslado forzoso a Madrid, como se explica más adelante, continúa en la Universidad Central, ya solo la carrera de Derecho. El contacto de Mercedes Formica con la ideología

falangista sucede desde el momento de la fundación del movimiento al oír por radio el mitin que da Primo de Rivera en el Teatro de la Comedia de Madrid el 29 de octubre de 1933. La vinculación será desde el Sindicato Español Universitario (SEU), instituido casi a la par que Falange, y mostrando preocupación por los temas concernientes a los estudiantes y sus necesidades económicas. Al entrar en Falange, se afanó por crear una rama femenina del SEU, que nada tenía que ver, hasta que estalla la contienda, con la Sección Femenina de Pilar Primo de Rivera, que surge en junio-diciembre de 1934. Fue nombrada delegada de la Facultad de Derecho de Madrid en abril de 1935, cuando se aprueba esta Sección femenina del SEU y, en febrero de 1936, delegada nacional del SEU femenino por el líder falangista. El fusilamiento de José Antonio Primo de Rivera, el 20 de noviembre de 1936, marca el inicio de su desvinculación política y nunca más militará en ningún organismo. En sus palabras, solo habría podido seguir después de esta ausencia a Dionisio Ridruejo. Por eso abogó por la disolución de Falange (*Pequeña historia de ayer* 183 y 299). En declaraciones a Concha Alborg, reconoció:

Yo entro en Falange en el año 33. A mí el personaje que me fascina es José Antonio, y entonces me arrastra con algo que quizá era irrealizable, con aquello de que “no somos un partido de derechas que, por conservarlo todo, conserva hasta lo injusto, ni de izquierda que, por destruirlo todo, destruye hasta lo bueno”. Yo era muy joven, con gran sentido de la justicia social que aquel político en ciernes prometía. Quería, también, hacer realidad la reforma agraria y, desde luego, lo que la gente no sabe es que la derecha lo detestaba. Los falangistas éramos una minoría [...]. Yo nunca he negado mi condición de antigua falangista hasta que José Antonio fue fusilado por sus ideas (108-109).

Por consiguiente, tres años de militancia, de 1933 a 1936, de los 20 a los 23 años, que coincidieron con su etapa universitaria en Madrid. La Guerra Civil la sumió en un hondo desencanto y de esta forma se expresó sobre el decreto de unificación de abril de 1937 mediante el cual Franco aglutinaba a todas las fuerzas opuestas a la República como estrategia para ganar la guerra y presentarse como caudillo de España: “Aquella amalgama monstruosa, aquel gigantesco albondigón” (*Pequeña historia de ayer* 300). Posteriormente, tras la victoria franquista, terminará la carrera de Derecho en 1949 y, ante la negativa de poder presentarse al cuerpo diplomático por el requisito “ser varón”, presente en la mayoría de las oposiciones, decidió ejercer su profesión por libre, abriendo su propio bufete en su casa de Madrid. La campaña que emprendió a favor de los derechos de las mujeres y de los niños en situaciones de indefensión ante desavenencias matrimoniales la hizo como abogada y colaboradora en medios de comunicación. En este difícil camino luchó contra la reticencia de la Sección Femenina, con Pilar Primo de Rivera al frente, que empezó a

considerarla como si no fuese “trigo limpio” (*Pequeña historia de ayer* 488). Por tanto, no sería cierto afirmar que su trabajo por la igualdad lo hiciera con la aquiescencia de la organización falangista, tan opuesta a los principios que Formica defendía y a su pensamiento. Según expresó en una entrevista a Carmen de la Serna en 1997: “Nunca estuve entre los fachas. Me colocaron la etiqueta de fascista y nadie se preocupó en saber si lo era o no. Nadie se ocupó de mi labor” (36-38).

Formica comenzó su campaña con la publicación el 7 de noviembre de 1953 del artículo “El domicilio conyugal” en *ABC*, donde había empezado a colaborar a principios de los cincuenta, tras tres meses retenido por la censura. Denunciaba en él las cuchilladas que había recibido una mujer madrileña, Antonia Pernia, de manos de su marido, que la dejaron moribunda en un hospital y de las que pudo sobrevivir gracias a la penicilina. A pesar de los malos tratos que sufría, reconocía la incapacidad de poder separarse por el miedo a perderlo todo: hijos, casa, bienes. El motivo era la consideración del domicilio como “casa del marido”. El artículo conmocionó a la opinión pública española y traspasó las fronteras. Medios internacionales de prestigio como *The New York Times*, la revista *Time* o *The Daily Telegraph* recogieron en sus páginas la reivindicación de Mercedes Formica, que pedía la igualdad de las mujeres en el Derecho privado (*Pequeña historia de ayer* 512-513).

Después de una frenética actividad, en la que su presencia en foros, congresos, debates se hizo patente, más varios artículos que publicó sobre el asunto, y tras ser entrevistada por Franco en el Palacio de El Pardo, el 10 de marzo de 1954, para exponerle la cuestión, el 24 de abril de 1958 las Cortes Españolas aprobaron la modificación de 66 artículos del Código Civil, que afectó a otros cuerpos legales como la Ley de Enjuiciamiento Civil, el Código de Comercio y el Código Penal. Se trató de un significativo avance en materia de igualdad legislativa que mejoró la vida de las mujeres españolas de aquel tiempo (Falcón 1973; Ruiz Franco 2007; Soler Gallo 2020 y 2021). Entre otros cambios importantes, se suprimió el depósito y la vivienda pasó a denominarse la “casa de la familia”. La justicia, asimismo, tenía la potestad de decidir, en caso de separación, el cónyuge que debía dejar el domicilio en función de las necesidades y el bienestar de los hijos que hubiese. Algo inédito que había reclamado en el artículo “El domicilio conyugal” y que no cesó hasta lograr sus aspiraciones.

## **5.2. A instancia de parte y la crítica**

Dos años después de la publicación de la obra, Federico Sáinz de Robles en *La novela española en el siglo XX* (1957) dedicaba unas líneas para comentar la irrupción de la mujer novelista a partir de la segunda mitad del siglo XX. Situaba a Mercedes Formica junto a otras figuras pertenecientes a la generación del 36 o adscritas en algún momento a este grupo, como Dolores Medio, Ángeles Villarta, Carmen Laforet, Carmen Conde, Ana María Matute,

Elena Soriano, Elena Quiroga o Eulalia Galvarriato. Sáinz de Robles subrayaba de la autora “su notable ejercicio como letrada ante los tribunales”. Sobre *A instancia de parte* indicaba que se trataba de “una defensa valiente de la mujer ante la indefensión en que la dejan algunos artículos de los Códigos” (267).

En su estudio *La novela española contemporánea* (1962), Eugenio García de Nora señalaba que el tema de la novela –la inferioridad legal de la mujer– era “difícilmente concebible fuera de una sociedad de principios tan rígidamente conservadores”. Calificó de “repugnante” la encerrona con la que Julián, cansado de su mujer, consigue “probar” jurídicamente el adulterio de Aurelia con la ayuda de Chano, “envilecido sujeto”, separándola de su hijo y “quedando él libre para vivir una ridícula aventura”. No obstante, en su opinión, la autora se olvidaba “del contenido humano sobre la anécdota, de la psicología sobre la ejemplificación moralizadora” (104). Sobre el personaje de Chano, afirmaba que, pese a situarse en un perfil secundario, despertaba más interés que la pareja protagonista, Julián y Aurelia. Este era el objetivo de Formica, focalizar la tensión dramática en Chano y reflejar cómo afectaba la concepción machista de la existencia en un hombre que se califica, constantemente, de ser un modelo de este sexo distinto a los demás. De Mercedes Formica advierte su habilidad como escritora para acentuar a este personaje dentro de una obra “tan esquemática y racionalmente planteada” (104).

Antonio Iglesias Laguna en *Treinta años de novela española (1938-1968)* (1969) encuadraba a Formica en la generación nacida entre 1910-1920, que se correspondería con el grupo del 36. Las palabras que utilizaba para definir la carrera literaria de Formica no resultaban muy acertadas, más bien parecían salir de una mentalidad un tanto reacia sobre la capacidad intelectual de las mujeres y su interés en abordar temas considerados “serios” en la narrativa: “Su sensibilidad femenina se ha adulterado al buscar temas varoniles político-sociales que no le cuadran”. Sobre *A instancia de parte* no mostraba una opinión benévola: “resulta confusa” (156). Sin más datos.

Juan de Dios Ruiz-Copete trata a Mercedes Formica y su obra en dos trabajos sobre narrativa andaluza de posguerra. En el primero, *Introducción y proceso a la nueva narrativa andaluza* (1976), dice que *A instancia de parte* “succionó de la novelista lo que esta llevaba dentro como profesional del Derecho”. Reconocía que tal profesión, rica en vivencias, era idónea para encontrar experiencias novelables. Desde su visión, la novela no trataba un caso de adulterio, sino de “un supuesto adulterio, en cuanto a que, sin este existir, el marido en concomitancia con otros sujetos indeseables logra «probar» la infidelidad de su cónyuge para obtener sentencia absolutoria que le libere del yugo matrimonial” (83). En el segundo libro, *Narradores andaluces de posguerra. Historia de una década (1939-1949)* (2001),

expresaba la injusticia con la que la crítica se ha acercado a Formica: “Tratada en algunos sectores, por motivos no siempre estrictamente literarios, con severa intención descalificadora, pocos se han situado en el plano de la objetividad analítica”. Subrayaba que el interés de la historia de *A instancia de parte* “es paralelo a la intención de la autora de denunciar el desigual trato legal de la mujer respecto al marido en cuanto a la infidelidad matrimonial”. Entendía que la disposición del relato de las historias de Chano Maldonado y Julián era sencilla, pues se presentaban de forma paralela en virtud de hacer destacar la discriminación de la mujer ante el delito de adulterio. El argumento –dice– posee algunos momentos de tensión con el fin de que predomine el alegato contra la situación de las mujeres ante la tiranía de los maridos. Para el crítico, Chano está bien construido y queda en evidencia que el rechazo social que sufre y su lamentable estado no son consecuencias del engaño, “sino de reaccionar a la ignominia con el perdón”. Pese a que, en su opinión, la novela contenía pasajes “un tanto ingenuos”, tenía el mérito “de haber irrumpido en un momento en el que la sociedad civil era menos igualitaria y llevar, además, como plus sugerente, el atractivo de una autoría femenina” (108-109).

De temática centrada en la narrativa de autoras de posguerra, pueden mencionarse tres estudios en los que se reflejó la obra de Mercedes Formica. De un lado, se encuentra el trabajo de Concha Alborg, *Cinco novelas en torno a la novela de posguerra: Galvarriato, Soriano, Formica, Boixadós y Aldecoa* (1993). Alborg indicaba que *A instancia de parte* se encuadraba dentro de la corriente feminista desde el momento en el que el foco se situaba en reflejar la situación legal de la mujer casada que no tenía los mismos derechos que el hombre en idéntico estado: el adulterio. No obstante, en su visión de la obra, lamentaba que, pese al mensaje feminista en el plano legal, “no haya creado ningún personaje femenino que sea modelo positivo para el lector” (129). La actitud pasiva de Aurelia ante lo que le sucede y el hecho de que sea no solo víctima de una sociedad sexista, sino de la actitud racista de su esposo, hacen que el personaje esté diseñado para remarcar más el conflicto que le interesa destacar a la autora que el perfil humano. En cambio, comentaba que el personaje mejor caracterizado era Chano Maldonado que se debatía en un caso de conciencia y que también era víctima del machismo prevaleciente por haber perdonado la infidelidad de su mujer. Alborg sí entendía que la obra contuviera críticas a las leyes durante la posguerra española, “como la cláusula de la patria potestad paterna que le daba al padre la custodia de los hijos” (127). De nuevo, debe tenerse presente que Franco restituyó el Código Civil de 1889, por lo que las disposiciones eran las mismas en el tiempo en el que se ambienta la novela y durante el franquismo, al menos, hasta el año de publicación de la novela.

De otro lado, Raquel Conde Peñalosa en su libro *La novela femenina de posguerra (1940-1960)* (2004) definía a Formica como “la escritora más realista y con mayor talento testimonial, y aun político, del grupo de autoras de la corriente testimonial de posguerra”. De *A instancia de parte* expresaba que era “su obra más reivindicativa desde el punto de vista feminista” (239).

Como ejemplo de una postura especialmente reaccionaria contra la autora, se encuentra el trabajo de Raquel Arias Careaga, *Escritoras españolas (1939-1975): poesía, novela y teatro* (2005). El principal motivo que se le presenta para no valorar positivamente su producción literaria es la pertenencia a Falange. La presenta como falangista inasequible al desaliento y argumenta que esta adscripción ideológica se ve “claramente en sus obras” (108). No parece comprender que se pueda rescatar o ensalzar ninguno de sus trabajos, dado que esta “revisión” llega incluso a otorgarle “un supuesto feminismo que la lleva a enfrentarse con la situación legal de la mujer durante el franquismo” (108). Por ello, expresa que es difícil creer en “el feminismo de una mujer integrada en Falange” (109). Sobre *A instancia de parte* en concreto, Arias Careaga la califica de novela de tesis, en la que “tiene más fuerza la idea que se defiende que la construcción de los personajes” (110). En esto coincide con lo expresado por la crítica en general. Reconoce que la discriminación legal a la que es sometida la mujer casada es denunciada en el texto a través de dos historias paralelas, la de Chano Maldonado y Esperanza y la de Julián y Aurelia. El perdón que Chano otorga a su esposa Esperanza es “la verdadera causa de todas las desgracias posteriores” (110). En parte es cierto, ya que la miseria moral y física a la que ha sido conducido por su entorno lo arrastran a tener que aceptar el acuerdo económico y la presunta restitución social basada en aparecer como amante de Aurelia. Para Arias Careaga, el mensaje de la novela es que Esperanza, adúltera real, no debió ser perdonada, pues pertenece al grupo de las malas mujeres que, con sus acciones, llevan a la perdición a otras inocentes:

Es obvio que no estamos, pues, ante un texto feminista, ya que en él solo se defiende a aquellas mujeres que cumplen con su papel de madres y esposas. Por culpa de otras mujeres pueden caer en las redes de una burocracia y de una legislación que, eso sí, favorecen al marido (111).

No se logró ver que la pretensión de Mercedes Formica era, precisamente, reflejar que la vulnerabilidad de las mujeres en el marco social y jurídico era tan extrema que incluso las inocentes podían caer en trampas orquestadas por los hombres para ser declaradas culpables de un delito no cometido y ser enviadas a prisión. La historia de Esperanza, infiel a su marido en varias ocasiones y motivada por el deseo amoroso que sentía por Manuel,

que esto no se indica en ningún momento, sirve de contrapunto para constatar que un acto de debilidad humana no debía ser considerado con esa magnitud, hasta el punto de destruir la vida a alguien y dejar en un estado lamentable igualmente a su entorno próximo. Este hecho implica reflexionar sobre la insatisfacción de las mujeres en el matrimonio, puesto que, en la mayoría de las ocasiones, predominaba la seguridad de adquirir un estatus social que otorgaba estar casadas. En el caso de Esperanza y Chano así podía ser, ya que este sí tenía buena posición antes de que todo se descubriese. Arias Careaga no concibe que la obra pueda reflejar la historia de las mujeres durante el franquismo, porque “al estar situada la acción en 1918, la crítica de la legislación franquista queda también muy diluida” (111). Tampoco parecía apreciar que se trataba de un hábil recurso para eludir la censura, como se ha comentado, a pesar de que, en lo que estrictamente se refiere al ámbito jurídico, tanto en el espacio ubicado de la obra como en el tiempo real en el que se publicó, la situación de las mujeres ante el mismo hecho era idéntica.

La citada crítica encontraba llamativo el cambio de desenlace en la edición de 1991. El original lo veía como una muestra evidente de la condenación que debía sufrir Esperanza, mientras que el nuevo desenlace tenía una intención “bien significativa”, que era la de no señalar de forma tan directa a la mujer de Maldonado (111). Según se ha expresado, en el primer final se transmite esa sensación de apuntar la acción de Esperanza como causante de la desgracia de Aurelia, impresión que se rebaja en el segundo. Pero no parece que sea por este motivo, sino por igualar la historia de las dos mujeres ante el poder absoluto de los maridos.

En esta misma línea, Julio Rodríguez Puértolas, en *Historia de la literatura fascista española* (2008), manifestaba que Formica “se ocupa de manera moralista y en última instancia convencional, de la situación legal de la mujer casada” (650). La fecha en la que se encuadra la novela sirve para decir que “recuerda el problema de sus propios padres y que toda comparación con la situación de la mujer en la dictadura del general Franco ha de hacerse con la necesaria precaución, pese a todo”. Se refiere al divorcio de los padres de Formica, aunque no se ubica bien el hecho. En todo caso, se tendría que haber comentado que serviría para ejemplificar la vida de las mujeres del tiempo de Amalia Hezode. La autora cuenta este episodio en sus memorias (*Pequeña historia de ayer* 156-159). El divorcio tuvo lugar en el otoño de 1933, por lo que nada tiene que ver con la fecha en la que la obra se desarrolla. De haber sido así, se habría referido a las injusticias que contenía la Ley de divorcio de marzo de 1932. Hay que tener presente que el artículo 44, apartado segundo, regulaba el humillante precepto del “depósito de la mujer casada” por considerarse el domicilio conyugal “casa del marido”. Este artículo, específicamente el apartado segundo, era deudor

del artículo 68 del Código Civil de 1889, que, a su vez, reflejaba lo dispuesto en el artículo 1.880, y siguientes, de la Ley de Enjuiciamiento Civil. En este punto, conviene recordar las palabras que Margarita Nelken en su ensayo *La condición social de la mujer en España*, publicado en 1919, dedicó al “depósito” al tratar la separación o el divorcio<sup>4</sup>, “un hecho absolutamente bárbaro”, y criticaba que, por su causa, “pudiera encontrarse esta [la mujer] de nuevo bajo tutela a los treinta o cuarenta años” (en Jardón Pardo de Santayana 245). De modo que la madre y las hijas, Mercedes, Elena, Margarita y Marita, emprendieron la marcha a Madrid, lugar que solicitó el marido al juez y este aprobó (por encontrarse allí residiendo la abuela materna de Mercedes Formica). La parte vencida por la ley se vio obligada a emprender una vida lejos del ambiente que había frecuentado, de amistades y familiares. Los hijos quedaron bajo la custodia materna y la patria potestad paterna; sobre el único hijo varón, José, de seis años, se acordó su envío al internado Christian Brothers de Gibraltar, y que pasara los períodos vacacionales, alternativamente, con sus padres (cláusula que no se cumplió para la madre). La liquidación de la sociedad de gananciales no se realizó debidamente y los bienes fueron vendidos o disimulados. La situación era el resultado del castigo impuesto a Amalia Hezode por no consentir en un divorcio de mutuo consenso. El mundo que hasta la fecha había conocido Mercedes Formica se vino abajo y se produjo su distanciamiento de la ideología republicana: “Desconfié de los pretendidos beneficios que los republicanos iban a traer y mi admiración por conocidos y amigos de aquella ideología empalideció” (en Alborg 107). Estas palabras poseen una indudable trascendencia para comprender el pensamiento y el devenir ideológico de Formica. No se trataba, por tanto, como indicó Rodríguez Puértolas, de una simple anécdota familiar.

Más recientes son los trabajos de Cristina Guijarro Cazorla, “El uso de la perspectiva múltiple en la novela de Mercedes Formica *A instancia de parte*” (2008), y de Christine Lavail, “Mercedes Formica y su novela *A instancia de parte*. Entre la Sección Femenina y el feminismo” (2010). En el primero de ellos, se ensalza la pericia de la autora a la hora de analizar el adulterio desde diferentes perspectivas, con vistas a ofrecer una visión lo más objetiva posible: la del esposo adúltero (Julián), la del marido engañado que perdona a su esposa (Chano), la de la esposa acusada de adulterio falsamente (Aurelia), la de la esposa que fue infiel a su esposo, pero este no la denunció (Esperanza), la de la mujer que cometió adulterio y fue acusada de ello (Fuensanta) y la de la manceba o amante del esposo adúltero (Bárbara). Asimismo, destaca que en la obra se resalta la inocencia de Aurelia “para que

---

<sup>4</sup> Aunque el Código Civil de 1889 hablase de “divorcio” no lo admitía en el fondo, solo producía “la suspensión de la vida común de los casados”.

quede plasmada la injusticia en el tratamiento de esta cuestión en las leyes” (8-9). En el segundo, se encuadra a Mercedes Formica dentro de la Sección Femenina en todo momento. Cuando parece que se elogia la valentía que mostró la autora en la elaboración de la novela, se indica: “Sin apartarse completamente del grupo al que pertenece, replantea las condiciones de su adhesión, entablándose así una negociación entre los dos espacios” (4). La circunstancia de no conocer adecuadamente la trayectoria de Formica lleva a pensar que es una autora con actitudes contradictorias: “Mercedes Formica aparece pues como una escritora altamente paradójica, tanto en su relación con la literatura como en su relación con el grupo al que supuestamente pertenece” (6). Formica nunca asumió el papel subordinado de la mujer en la sociedad que patrocinaba la Sección Femenina. Tampoco militó ni ocupó cargos en la Sección Femenina, sino en el SEU femenino. Colaboró en algunas labores; sobre todo, en el campo cultural, con la dirección de la revista *Medina*, desde mayo de 1941 hasta abril de 1942. Dimitió del cargo por problemas con la censura (*Pequeña historia de ayer* 419-420). Sin percibir ninguna compensación económica, dirigió una treintena de números y su modo de proceder mejoró el formato y los contenidos, pues incluyó más literatura y menos propaganda. Años más tarde, aludiendo a algunas dificultades que tuvo para poder publicar lo que verdaderamente pensaba, admitió que “estaba escribiendo en un medio hostil a lo que yo pensaba” (Alborg 111).

Lavail afirma que “las condiciones sociohistóricas de la creación de la obra son fundamentales y el texto no puede ser entendido sin el contexto”. Pero, a continuación, emite unas palabras que resultan confusas: “El modelo femenino de la ‘nueva mujer’ impuesto por el franquismo a través de la labor de la Sección Femenina se basa sobre todo en la sumisión, y las mujeres de *A instancia de parte*, al no tener derecho a la palabra, respetan perfectamente esta situación”. Si Formica ubica la obra en 1918, no podría representar a las mujeres durante el franquismo. No obstante, el ideal de mujer sumisa, callada, sin capacidad para rebelarse o mostrar sus angustias es el que ha predominado a lo largo de la historia. El tiempo de publicación de la obra y el tiempo en el que se ambienta el argumento sí coinciden en lo que respecta a las leyes y al tratamiento del adulterio.

Por último, Susana Bardavío Estevan, en su trabajo “Género e ideología en la narrativa de Mercedes Formica” (2024), afirma que “*A instancia de parte* denunciaba los problemas que podía acarrear el Código Civil, pero no planteaba alternativas ni permitía erosionar o subvertir el orden de género” (161). A tenor de lo manifestado, no parece resultar suficiente denunciar, en pleno franquismo, esta situación para mostrar las injusticias que contenían tanto el Código Civil como el Código Penal. El hecho de representar mediante la ficción las desigualdades jurídicas que existían entre hombres y mujeres suponía incitar a que se

adoptaran medidas para paliar esta realidad. Con posterioridad, los cambios legislativos conseguidos no fueron sobre leyes franquistas, sino que se modificaron cuestiones legales que habían estado desde la promulgación de estos textos. De otra parte, en el análisis que hace de la novela, se comenta que los personajes masculinos ejercen “el papel dominante en la estructura social”, en especial Julián, pero también Chano antes de que Esperanza le fuese infiel y decidiera perdonarla. En este sentido, señala que “el matrimonio sigue representándose como la situación ideal para las mujeres” (160). Por ello, “tanto Aurelia como Esperanza gozan de una buena posición mientras sus matrimonios se mantienen dentro del comportamiento normativo” (161). Cabe recordar que Esperanza, cuando es abandonada por su amante, se dedica a trabajar de limpiadora y, una vez que este muere, se va a vivir a un vagón de tren abandonado. Ciertamente, si el objetivo de Formica era constatar las desigualdades existentes en el matrimonio, en concreto, en materia de adulterio, no habría podido hacerlo si los personajes creados para este fin no estuvieran casados y siguiendo los esquemas de género que eran los que imperaban en aquel tiempo. En un contexto dictatorial, la censura no hubiese permitido otros modos de vida. Formica lo dejó así escrito: “Los escritores de aquellos días nos sometíamos a determinadas exigencias o no publicábamos” (*Pequeña historia de ayer* 499-500). Las resoluciones morales de las obras también hay que apreciarlas sin perder este marco histórico, pues podrían ser la fórmula necesaria para subvertir un orden político-social en una época en la que había que guardar las apariencias. Gracias al planteamiento de la obra, puede conocerse para un público de hoy, no ya solo cómo se concebía el adulterio, sino cómo este tenía implicaciones civiles y penales. Y que un hecho así, que en el caso de Aurelia no fue cometido, podía truncar vidas de mujeres y de familias a causa del poder absoluto de los maridos. Nuevamente, la cuestión que explica estas visiones, que se alejan del verdadero espíritu de Formica, es el desconocimiento de su trayectoria vital. Es decir, por analizar su obra literaria teniendo como eje su vinculación falangista, mal entendida.

## 6. CONCLUSIONES

Con la reforma de 1958 se logró que, a nivel penal, se contemplara el acto perpetrado por el marido que mataba a su mujer como un homicidio con “poderosos atenuantes de obcecación y arrebató”, y, a nivel civil, la nueva redacción del artículo 105 del Código Civil consideraba causa de separación “el adulterio de cualquiera de los cónyuges”. Sobre este avance, Castán Tobeñas, presidente del Tribunal Supremo entre 1945 y 1967, señalaba:

La diferencia de trato que, con relación al adulterio establecía el art. 105, después de la reforma, dicho precepto establece como causa de separación el adulterio de cualquiera de los cónyuges, fundándose, como dijo el ministro de Justicia [Antonio Iturmendi], en que es de igual entidad la trascendencia moral del quebrantamiento por cualquiera de los cónyuges del deber de fidelidad que mutuamente se deben (15).

La contemplación del adulterio en las leyes durante el régimen de Franco es una cuestión interesante de tratar por lo que contiene de tradicionalismo. Formica, en el contexto de ejecución y publicación de *A instancia de parte*, divulga en la revista *Semana* el artículo “El problema del adulterio en las leyes civiles y canónicas” (1954) en el que, aparte de resaltar la diferencias en el tratamiento del adulterio por razón de sexo, reflejaba la desigualdad existente desde la perspectiva de las leyes civiles y las canónicas. Mercedes Formica se preguntaba cómo siendo España uno de los países de tradición católica más importantes del mundo, no se había prestado atención al significado del adulterio de acuerdo con las palabras de Jesús en el pasaje bíblico de la mujer adúltera. El hecho se reducía a pecado y podía perdonarse con el arrepentimiento y la penitencia, mientras que los “hombres” habían convertido esta falta en un delito, en el que incluso, si se le daba muerte a la mujer “adúltera”, podía estar bien considerado. Igual que sucedía en el teatro del Siglo de Oro, en los dramas de Calderón de la Barca *El médico de su honra* o *El pintor de su deshonor*, por ejemplo, la intencionalidad del hombre era la de limpiar su honor y el de su linaje. El deshonor nacía siempre de un “desliz” de la mujer. Por un deshonor, el marido “agraviado” llegaba a convertir su casa en una charca de sangre.

La visión y el modo de concebir el adulterio tanto desde el ámbito social como del jurídico atravesaba los siglos sin apenas cambios, salvo en los años de la II República. Antes de Mercedes Formica, otra insigne mujer, Carmen de Burgos, escribió una novela corta en la que planteaba la misma situación, *El artículo 438*, publicada en 1921 en “La Novela Semanal”. No obstante, aunque fuese igualmente injusto, en la obra de la escritora almeriense la protagonista, Angustias, es descubierta por su marido con un amante y muere por un disparo de este. La sentencia en este caso fue clara:

El fallo de los Tribunales fue absolutorio para el marido. Alfredo estaba incluido, por entero, en el artículo 438. Había matado para lavar su honor mancillado, en el paroxismo de la pasión y de los celos, exasperado al descubrir la traición de su mujer y de su amigo. Era un gesto gallardo y simpático en un país que conservaba el espíritu calderoniano (55).

Miguel Soler Gallo

*A instancia de parte (1955) de Mercedes Formica: estado de la cuestión de una novela de posguerra en torno al adulterio*

Como dato que relaciona ambos argumentos, *A instancia de parte* se desarrolla en un marco temporal cercano a esta otra novela, en los años veinte del pasado siglo, aunque en el franquismo sucedía lo mismo, según se ha referido en el contexto legislativo de la novela.

El adulterio se despenalizó en España el 26 de mayo de 1978, al igual que el amancebamiento. Antes de esta fecha, el 23 de diciembre de 1977, cuando ya se hablaba de que el adulterio iba dejar de ser delito en España, Mercedes Formica publicó en *ABC* un artículo titulado “Largo camino de una despenalización”, en el que expresaba el avance que iba a producirse en el país al erradicarse este delito:

El día –al parecer próximo– en el que el adulterio deje de ser un delito para convertirse en simple causa de separación, España habrá dado un giro de ciento ochenta grados hacia las verdaderas esencias del cristianismo. Concebido como ofensa pública inferida al grupo social por los representantes del sexo considerado inferior, pero depositario de la semilla reproductora, se le castigó siempre con penas terribles donde latían intenciones de sufrimientos prolongados (21).

Desde la perspectiva de Mercedes Formica, los motivos que podían conducir al adulterio eran “múltiples, complejos, delicados y, en ocasiones, dignos de ser juzgados con la máxima comprensión”. Defendía que no servía de nada encerrar en una cárcel o en un convento a la persona que cometía este hecho, puesto que “lo absurdo no está en tratar el adulterio como causa de separación y divorcio, sino en darle, además, tratamiento de delito”.

La novela *A instancia de parte* debe ser entendida y analizada en su vertiente literaria y como parte de la campaña por la igualdad emprendida por Mercedes Formica en los años cincuenta del siglo XX. Tanto los artículos como esta obra en cuestión ayudaron a retomar un debate que había quedado paralizado desde la Guerra Civil en torno a las mujeres y sus derechos y allanó el terreno para que otras generaciones continuaran en la lucha por la igualdad.

## **OBRAS CITADAS**

**Alborg**, Concha. *Cinco novelas en torno a la novela de posguerra: Galvarriato, Soriano, Formica, Boixadós y Aldecoa*. Ediciones Libertarias, 1993.

**Archivo General de la Administración**. *A instancia de parte* (1955). Expediente 1083-55. Ministerio de Cultura.

**Arias Careaga**, Raquel. *Escritoras españolas (1939-1975): poesía, novela y teatro*. Arcadia de las Letras, 2005.

**Bardavío Esteva**, Susana. "Género e ideología en la narrativa de Mercedes Formica". *Literatura y género bajo el franquismo: "El niño mirará al mundo, la niña mirará al hogar"*, editado por Diego Santos Sánchez y María Serrano Aguilar, Iberoamericana, 2024, pp. 127-169.

**Boletín Oficial del Estado** (BOE). *Ley de Enjuiciamiento Civil*. 1881. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1881-813>.

---. *Código Civil Español*. 1889. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1889-4763>.

---. *Ley de Divorcio*. 1932. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1932/072/A01794-01799.pdf>.

---. *Código Penal*. 1944. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1945/013/A00427-00472.pdf>.

**Burgos**, Carmen de. *El artículo 438*. La Novela Semanal, n. 15, 1921.

**Castán Tobeñas**, José. "Los últimos avances en la condición de la mujer española". *Revista general de legislación y jurisprudencia*, n. 214 (1), 1963, pp. 15-51.

**Conde Peñalosa**, Raquel. *La novela femenina de posguerra (1940-1960)*. Pliegos, 2004.

**Falcón**, Lidia. *Mujer y Sociedad*. Fontanella, 1973.

**Formica**, Mercedes. "El problema del adulterio en las leyes civiles y canónicas". *Semana*, n. 733 (9 de marzo), 1954.

---. "Largo camino de una despenalización". *ABC* (23 de diciembre), 1977, p. 21.

---. *A instancia de parte*, editado por María Elena Bravo. Castalia, 1991.

---. *A instancia de parte y dos obras más*, editado por Miguel Soler Gallo. Espuela de Plata, Renacimiento, 2018.

---. *Pequeña historia de ayer*, editado por Miguel Soler Gallo. Renacimiento, 2020.

**García de Nora**, Eugenio. *La novela española contemporánea (1927-1960)*. Gredos, 1962.

**Gracia**, Jordi. *La resistencia silenciosa. Fascismo y cultura en España*. Anagrama, 2004.

**Guijarro Cazorla**, Cristina. "El uso de la perspectiva múltiple en la novela de Mercedes Formica *A instancia de parte*". *Tejuelo*, n. 3, 2008, pp. 7-21. <http://hdl.handle.net/10662/7341>.

**Iglesias Laguna**, Antonio. *Treinta años de novela española (1938-1968)*. Editorial Prensa Española, 1969.

**Jardón Pardo de Santayana**, Pelayo. *Margarita Nelken: del feminismo a la revolución*. Sanz y Torres, 2013.

**Lavail**, Christine. "Mercedes Formica y su novela *A instancia de parte*. Entre la Sección Femenina y el feminismo". *Nuevos caminos del hispanismo: actas del XVI Congreso de la*

Miguel Soler Gallo

*A instancia de parte (1955) de Mercedes Formica: estado de la cuestión de una novela de posguerra en torno al adulterio*

*Asociación Internacional de Hispanistas*, editado por Pierre Civil y Françoise Crémoux vol. II, 2010, pp. 1-6. [https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih\\_16\\_2\\_308.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/16/aih_16_2_308.pdf).

**Rodríguez Puértolas**, Julio. *Historia de la literatura fascista*, vol. II. Akal, 2008.

**Ruiz Franco**, Rosario. ¿Eternas menores? Las mujeres en el franquismo. Biblioteca Nueva, 2007.

**Ruiz-Copete**, Juan de Dios. *Introducción y proceso a la nueva narrativa española*. Publicaciones de la Diputación Provincial, 1976.

---. *Narradores andaluces de posguerra. Historia de una década (1939-1949)*. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, 2001.

**Sáinz de Robles**, Federico. *La novela española en el siglo XX*. Ediciones Pegaso, 1975,

**Serna**, Carmen de (1997/22-04). "Entrevista a Mercedes Formica". *Época*, 22 de abril, pp. 36-38.

**Soler Gallo**, Miguel. "Feminismo, igualdad, franquismo: el desafío de Mercedes Formica en la búsqueda de una nueva identidad femenina". *Aproximaciones a la configuración de la identidad en la cultura y sociedad hispanas e italianas contemporáneas*, editado por Teresa Fernández Ulloa y Miguel Soler Gallo, Liceus, 2020, pp. 89-108.

---. "Mercedes Formica hoy: problemas ideológicos para reivindicar a una abogada y escritora feminista envuelta en el franquismo". *Discursos al margen. Voces olvidadas en la lengua, la literatura y el cine en español e italiano*, editado por Teresa Fernández Ulloa y Miguel Soler Gallo, Palermo University Press, 2021, pp. 373-400.



# LINGÜÍSTICA



## Integrating Discipline Literacies in ESP: Insights from the *SUCCESS* Project at UPCT

Camino Rea Rizzo\*

Universidad Politécnica de Cartagena

\*Corresponding Author: camino.rea@upct.es

Antonio Fonet Vivancos

Universidad Rey Juan Carlos

antonio.fonet@urjc.es

Recibido. Received 12/03/2025

Aceptado. Accepted 25/04/2025

Publicado. Published 30/04/2025

### ABSTRACT

In today's globalized job market, effective communication skills are essential for STEM professionals. This study explores the integration of discipline-specific literacies in English for Specific Purposes (ESP) instruction, focusing on the *SUCCESS* project's results in response to industry demands. This initiative aims to develop students' 21st-century skills by embedding specialized literacies into ESP curricula, enhancing both academic and professional communication. The project incorporates authentic materials, context-driven tasks, and digital tools to strengthen students' soft skills. By fostering a deeper connection between language, subject knowledge, and technology, the initiative enhances learning outcomes and professional readiness. This paper presents the theoretical framework, implementation strategies, and key findings from the project, demonstrating its impact on students' language acquisition and disciplinary engagement. The study concludes by suggesting that the *SUCCESS* project may serve as a model for enhancing communication training in Higher Education, preparing graduates for the evolving demands of the digital era.

**KEYWORDS:** Discipline Literacies; ESP; *SUCCESS* Project; 21st Century Skills; Engineering.

Verbeia 2025

Año XI, Número 10, 173-189

## La integración de literacidades disciplinares en IFE: Resultados del proyecto *SUCCESS* en la UPCT

### RESUMEN

En el mercado laboral globalizado actual, las habilidades comunicativas son esenciales para los profesionales en STEM. Este estudio explora la integración de las literacidades disciplinares (o competencias comunicativas específicas de disciplina) en la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (IFE), centrándose en los resultados del proyecto *SUCCESS* en respuesta a las demandas industriales. Esta iniciativa pretende desarrollar las habilidades del siglo XXI en los estudiantes incorporando tales literacidades en los programas de IFE, mejorando tanto la comunicación académica como profesional. El proyecto integra materiales auténticos, tareas contextualizadas y herramientas digitales para fortalecer las habilidades blandas de los estudiantes. Al fomentar una conexión más profunda entre el lenguaje, el conocimiento de la materia y la tecnología, la iniciativa mejora los resultados de aprendizaje y la preparación profesional. Este estudio presenta el marco teórico que fundamenta el proyecto, las estrategias de implementación y los resultados derivados del mismo, demostrando su impacto en la formación de los estudiantes. El estudio concluye con la propuesta del proyecto *SUCCESS* como guía para mejorar la formación en comunicación en la educación superior, preparando a los graduados para las demandas cambiantes de la era digital.

**PALABRAS CLAVE:** Literacidades disciplinares; Inglés para Fines Específicos; Proyecto *SUCCESS*; Habilidades del Siglo XXI; Ingeniería

Cómo citar:

Rea Rizzo, Camino y Antonio Fonet Vivancos. "Integrating Discipline Literacies in ESP: Insights from the *SUCCESS* Project at UPCT". *Verbeia*, 10, 2025, pp. 173-189.

ISSN 2444-1333

## 1. INTRODUCTION

In the contemporary globalised and highly competitive employment market, the necessity of effective communication skills for employability has become increasingly evident, where technical expertise alone is no longer sufficient to achieve success (Heckman et al. 451; Zahn et al. 2). There is a growing emphasis on soft skills, particularly in STEM fields (Science, Technology, Engineering, and Mathematics), where employers across industries more and more seek professionals who can articulate complex ideas clearly, collaborate efficiently, and adapt to diverse communicative environments (Majid et al. 1036; Robles 554; Van Laar et al. 578). This shift underscores the need for English for Specific Purposes (ESP) programs at Higher Education that integrate discipline-specific literacy with broader communication training, preparing students for the demands of the contemporary workforce.

The *SUCCESS* project (Solutions for Unified Communication Competencies for Engineering Students and Specialists: 2021-1-LV01-KA220-HED-000031178), co-funded by the European Union under the Erasmus program, was launched as a collaborative initiative among European universities to enhance communication competencies in engineering education through targeted training in digital communication, technical English, professional interactions, and soft skills. Through a structured series of modules, *SUCCESS* aimed at equipping students with the necessary skills to engage in effective communication within their specialized fields, bridging the gap between academic learning and professional practice.

This paper explores the theoretical foundations and practical implications of ESP evolution, with a particular focus on the *SUCCESS* project. It examines the ways in which discipline-specific literacy and communication training are integrated into engineering education through the *SUCCESS* project. As a matter of fact, the main goal of this study is to highlight the role of ESP courses in fostering well-rounded professionals capable of meeting contemporary labour market expectations, by focusing on the integration of the *SUCCESS* project's results into the degrees in Telecommunication Systems Engineering and Telematics Engineering at the Technical University of Cartagena (UPCT) as a case in point. A detailed analysis of the digital communication skill (and its distinct components in the exercise of the tasks transferred from the project to the ESP courses) is intended to demonstrate the adequacy of the project's modules for development of such skill.

After this introduction, the following section offers the theoretical framework where the present study is grounded and the evidence of the current demands for qualified graduates in soft skills, particularly communication skills understood as a part of the so-called 21<sup>st</sup> Century skills, that is, "the competences individuals need to actively and effectively

participate in the knowledge society” (Van Laar et al. 578), across the commercial and professional sectors in addition to engineering professional bodies. Next, the main results of the project are succinctly described to continue with a more detailed account of the integration of digital communication skills in technical English courses, as a concrete example of discipline literacy development. Finally, the last section concludes with some general remarks derived from the study.

## **2. PERMANENT AND LATEST FOCUSES IN ESP: ESTABLISHING THE GROUND FOR THE SUCCESS PROJECT**

From the onset of the ESP approach in the 1960s to the present, it has focused on learners’ special language needs to communicate in specific communicative settings. Deriving from Applied Linguistics, ESP came to respond to the situation at the time where English was also emerging as the lingua franca for commercial transactions as well as in the science and technology domains, so there was a compelling need to be able to communicate internationally. Then ESP evolved as an area of knowledge within Foreign Language Teaching or Second Language Teaching and, nowadays, its relevance qualifies it to be considered as a discipline per se (Hyland 13) and, even Basturkmen (3) argues that “ESP is not just a practical teaching area that has evolved as an off-shoot or add-on of ELT but a distinctive field of teaching with a distinctive theoretical basis”. Hutchinson and Waters (19) characterized ESP as a learner-centred approach to language teaching “in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning”. As opposed to general English, Dudley-Evans (in Orr 4) identified three main factors distinguishing ESP which became essential components of its conceptual tenets: “needs analysis, the analysis of genres and language related to these needs, and the use of the methodology of the disciplines or professions it is serving for at least some of the time in materials in the classroom”. Similarly, ESP is further defined in relation to the following absolute and variable characteristics by Dudley-Evans and St. John:

Absolute characteristics:

ESP is designed to meet specific needs of the learner.

ESP makes use of the underlying methodology and activities of the disciplines that it serves.

ESP is centered on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre.

Variable characteristics:

ESP may be related to or designed for specific disciplines.

ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English. (4)

Over the years of its development, ESP has undergone five main stages and approaches to language such as Register Analysis, represented by Halliday, McIntochs and Strevens, Ewer and Latorre, and Swales among others; Discourse Analysis, represented by Allen and Widdowson; Target Situation Analysis, by Chambers; Skills and Strategies, and Learner-centred Approach, by Hutchinson and Waters. Even though such stages are clearly distinguishable and succeed one another chronologically, the approaches to language are observed to overlap as well and currently, teaching and research are carried out in relation to those mainstreams. Influential journals and publications in the area of ESP have echoed the main focus of activity and research in the field during the last decades. Authors like Hewings, Hyland et al., Zhang and Chang, and Ruiying et al. traced the evolution of the domain from 1980 to 2020 and identified the shifts in the topics explored. They pinpoint two main trends: first, an increase in the analyses of the target language; and second, a change from the early concern for teaching issues about what and how to teach in ESP in the 1980s, to the surge of the prominent topic of literacy since the 2000s. Zhang & Chang (133) alluded more specifically to discipline literacy, as a target skill that undergraduates need to develop during Higher Education programs in relation to discipline-specific speaking, listening, reading, writing, and viewing, with the aim to communicate effectively in the target language variety. In this vein, more recent definitions of ESP such as Hyland and Jiang's (2) describe it as "an approach to language education based on identifying the specific language features, discourse practices, and communicative skills of target groups while recognising the subject-matter needs and expertise of learners." Moreover, when examining the evolution of ESP over time, Basturkmen (10) encapsulates the main factors contributing to the increasing growth of the field, namely, the dominance of English as a lingua franca; individual and institutional views of ESP's pragmatic value; increased internationalization of commerce and trade; increased mobility of workforce and students; widespread adoption of English as a Medium of Instruction (EMI) across universities; and English as a Second Language teaching communities' ability to deliver specialized language instruction.

Precisely in Higher Education settings, there exists a generalized perception among not only language specialists but also subject-domain experts that communication skills should be fostered and incorporated into STEM university programs, since the current training in this kind of skills does not seem to be comprehensive enough to meet this need (Feliú-Mójer 1; Itani and Srour 1; Poe 147; Siddiq et al. 2). Communication skills are claimed to be part and parcel of the non-technical skills, the so-called soft skills that also include other abilities

such as problem-solving, self-motivation, decision-making, and time management skills, which STEM students must acquire for professional success in the 21<sup>st</sup> Century's digital environment (Van Laar et al. 584; Majid et al. 1036).

In addition to the observations shared by academia, employers at the labour market demand engineers capable of communicating effectively in the workplace. International professional networks on the internet offering career advice to job seekers and professionals for career promotion emphasize the paramount importance of soft skills, effective communication being the first one in the top 10 ranking of essential soft skills<sup>1</sup>. Such skills are referred to on different portals like LinkedIn, Forbes, TopResume, to name but a few, as the decisive factor to tip the scales in favour of one between two equally qualified candidates; and this is remarkably crucial in engineering recruitment (RunTime Engineering Recruitment)<sup>2</sup>.

Soft skills complement technical skills by enabling engineers to communicate effectively, work collaboratively, and adapt to different situations. In an industry where teamwork, problem-solving, and innovation are paramount, soft skills can make the difference between a good engineer and a great one. (1)

Academic and technical outlooks singularly converge in the testimony of an excellent and exemplary Spanish communicator: Manuel Campo Vidal. He is a journalist and television presenter, media manager, sociologist, and industrial engineer, who is currently managing the Business Communication Institute in Spain and the Next International Business School, where he coordinates the Master in Advance Communication and Digital Marketing. Campo Vidal participates in the project *Let's learn together 2030*<sup>3</sup> led by the BBVA institution, whose purpose is to promote education through sustainability to help people build a greener and more inclusive future. The project brings speakers of the brightest minds who, through useful and inspiring messages, encourage us to fight for a more inclusive society that respects the planet. Campo Vidal's message claims that the key to success lies in effective communication:

In all areas, effective communication is absolutely essential. It's a paradox that communication is the skill that is trained the least. We must give communication the importance it deserves, and we must value words. A single word can change your

---

<sup>1</sup> (<https://www.linkedin.com/pulse/top-10-soft-skills-employers-prioritize-what-every-job-seeker-oclc/>)

<sup>2</sup> <https://www.linkedin.com/pulse/role-soft-skills-engineering-recruitment-runtime-recruitment/>

<sup>3</sup> <https://aprendemosjuntos.bbva.com/acerca-de/>

life (...) If (people) mastered the art of communication and combined their words effectively with silence, they could greatly enhance the impact of their actions.<sup>4</sup>

Shifting to a wider international sphere, the Accreditation Board for Engineering and Technology (ABET)<sup>5</sup>, an engineering professional body dedicated to the education, accreditation, regulation and professional development of engineering professionals and students in the United States is a case in point: “Since 2000, ABET has required that engineering programs demonstrate that their graduates show proficiency in a number of soft skills, including: ... an ability to communicate effectively” (Poe et al. 2).

### **3. MEETING SPECIFIC NEEDS: THE *SUCCESS* PROJECT**

The methodology applied in this study follows a mixed approach through a combination of pedagogical research, competency-based education, case study analysis, and experimental learning approaches. The study integrates theoretical research on communication skills and ESP with their practical application through training modules, simulations, and real-world problem-solving activities. In particular, the execution of the digital communication skill is subjected to a detailed analysis by splitting it into its constituting subskills in order to assess to what extent they are exercised in the activities developed, and thus, to measure the impact of the intervention.

In keeping with current formative and labour market demands, a collaborative initiative across multiple universities was conceived to deliver Solutions for Unified Communication Competencies for Engineering Students and Specialists. The *SUCCESS* project was envisioned to develop a student-focused curriculum that comprehensively addresses the communication skills required by the job market in technical communication, ensuring that engineering graduates and specialists contribute to the highly skilled workforce sought by employers.

Four technical universities got involved in this transnational project: Technical University of Riga (Latvia), De Vinci Higher Education (France), Technical University of Dresden in

---

<sup>4</sup> The translation into English is the author's:

<https://www.facebook.com/elpais/videos/239083176596770>

<sup>5</sup> Originally founded in 1932 as an ‘engineering professional body dedicated to the education, accreditation, regulation and professional development of engineering professionals and students in the United States.’ ABET is nowadays a global ‘nonprofit, non-governmental organization’ that accredits ‘4,564 programs at 895 colleges and universities in 40 countries’. (‘History’. <https://www.abet.org/about-abet/history/>. ‘About ABET’. <https://www.abet.org/about-abet/>. Retrieved 7 February 2023).

collaboration with The Pyramid Group<sup>6</sup> (Germany), a leading provider of ESP, and Technical University of Cartagena (Spain), constituting an International Program Committee. The project team was committed to designing, testing, simulating and implementing different training programs to enhance communication competences under a cross-disciplinary approach to engineering studies within the ESP framework.

The training activities were developed and implemented in the corresponding universities where students could hone communication skills conforming engineers' disciplinary literacy. Even though the project's primary focus is placed on communication, the training programs also brought together additional soft skills which supplement the skillset of the 21st Century skills, including critical thinking, problem solving, communication and collaboration. A different cohort of five participants from all university members attended each training activity which succeeded according to the following order and constituted the main project's results:

1. Digital Communication in the 21st Century, hosted by the Technical University of Cartagena: The initial training activity focused on enhancing digital communication skills, specifically, "the skills to use ICT to transmit information to others, ensuring that the meaning is expressed effectively" (Van Laar et al. 583). Its goal was to strengthen students' digital skills and etiquette, refine their digital communication and presentation abilities, with an emphasis on oral communication and, to a lesser extent, written communication.
2. English for Engineers, hosted by the Technical University of Dresden in collaboration with The Pyramid Group: The English for Engineers module introduced participants to the specialized language essential for their professional roles by playing practical meeting case study simulations, with a particular emphasis on equality, diversity, and inclusion (EDI) in the workplace.
3. Career Panel, hosted by the Technical University of Dresden in collaboration with The Pyramid Group: The training program offered valuable career guidance to students and graduates, offering direct interaction with employers. Industry representatives shared insights into realistic expectations for potential employees, discussed workplace challenges, and highlighted career opportunities. In addition, participants received training in oral negotiation and argumentation techniques, enhancing their analytical and strategic thinking, decision-making, stress management, adaptability, teamwork, and receptiveness to feedback.

---

<sup>6</sup> The Pyramid Group is also a leading global provider of specialist English Training (ESP):  
<http://thepyramidgroup.biz/>

4. Communication Lab or virtual simulation environment, hosted by the Technical University of Riga: This activity provided an AI-powered platform for engineering students to test and refine their existing skills while developing soft skills in a virtual simulation setting. The program placed particular emphasis on fostering strong professional and social relationships by recognizing distinct profiles and adapting interactions accordingly to create more impactful and effective communication.

5. Communication Deployment Hackathon, hosted by De Vinci Higher Education: The final module facilitated the application and integration of the acquired knowledge into real-world scenarios. Engineering students and specialists participated in an international forum of innovative disciplines, collaborating and showcasing their skills while tackling communication challenges in an international communication hackathon.

The following section provides a description of how the SUCCESS project has served as a model to update a course of technical English at the UPCT, mirroring the section devoted to digital communication of the first training activity of the project. Furthermore, the development of such skill is analysed in depth with the aim to demonstrate how students developed competencies through structured activities.

#### **4. INTEGRATING DISCIPLINE LITERACIES AT TELECOM PROGRAMS**

The research carried out by the *SUCCESS* team in order to implement a comprehensive training program to cover 21st century skills for engineers is suggested as a reasonable benchmark for designing and updating ESP courses in Higher Education. The series of teaching modules were conspicuously designed to prepare students for competent performance in workplace and previous academic settings, enhancing graduates' career opportunities. Consequently, the *SUCCESS* project's outcomes have shed light on the updating of courses on technical English at the different institutions involved in the project. Next, the integration of discipline literacies in Telecommunication Engineering at the UPCT as informed by the *SUCCESS* project is described as a case in point.

There is no doubt of the adequacy of the *SUCCESS* project to the curricular competences and learning outcomes established by the Spanish Ministry of Science and Innovation for graduates in Telecommunication Engineering. On the one hand, at a higher order, the corresponding general curricular competences related to the course of technical English demand the "ability to work in a multidisciplinary group and in a multilingual environment and to communicate, both orally and in writing, knowledge, procedures, results and ideas

related to telecommunications and electronics” (BOE-A-2009-2894)<sup>7</sup>. On the other hand, the UPCT, as the institution which determines its own academic and teaching model, defines the following learning outcomes for the technical English course. As stated in the description of the before-mentioned engineering program, after completion of the technical English course, students must be able to<sup>8</sup>:

1. Know the technical and academic vocabulary of the specific domain; and use the language functions associated with the specific (professional and academic) domain both orally and in writing.
2. Work both in a group and independently, assisted by self-learning tools.
3. Incorporate their own strategies through innovation and creativity to their own individual and group contributions.
4. Make correct use of new technologies when learning the language for specific purposes.

The course of technical English for Telematics Engineering and the course of technical English for Telecommunication Systems Engineering share the same structural characteristics and both of them have been updated according to SUCCESS’ results. Tuition is distributed during the semester in two sessions per week: a session of 2 hours for the whole group, plus one more hour in smaller groups for more practical tasks, specifically the use of technical vocabulary integrated in oral practice.

The courses are devoted to teaching, practicing and developing the discipline literacies organized in three main blocks: oral skills (speaking and use of English), Writing skills (writing and use of English), and Specific technical contents (listening and use of English). Despite the division, all skills are always integrated in all sessions as naturally needed. The main blocks are divided into units which, in turn, contain the specific tasks and exercises to develop the skills. The first block, oral skills, starts with a unit devoted to pronunciation and phonetics as a tool; the second block, writing skills, concentrates on writing of summaries of technical and scientific texts, and on summarizing and paraphrasing; the third block, specific technical contents, covers specific technical vocabulary in the main topics of the knowledge area of Telecommunication Engineering, such as technology trends, robotics, smart cities, the Internet of things and fiber optics. In this block, there is a special unit where a workshop on CV writing and job interviews has been integrated.

---

<sup>7</sup> [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2009-2894](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2009-2894)

<sup>8</sup> <https://teleco.upct.es/study-guide/505103005>

As oral communication skills are arguably key for transmitting ideas and sharing knowledge, the integration of online oral presentations in the technical English course is further described. According to Riemer:

Knowledge and technical know-how are clearly important, but these must be presented with an excellent standard of communication skills, particularly oral. Indeed, oral communication and presentation skills are considered one of the best career enhancers and to be the single biggest factor in determining a student's career success or failure. (1)

Instruction on how to prepare and deliver an effective oral presentation on line is assimilated following the same teaching units provided during the first module of the project concerning digital skills, covering the following matters: online versus face-to-face presentations, presentation structure (opening, body and closing), narrative, signposting language, body language on line, building rapport on line, questions and answers sessions, and multicultural presentations.

Students are asked to gather in groups of four members and choose a topic for their presentation. The instructor suggests some thought-provoking topics related to the field of specialization involving technical contents intended for the exercise of other core skills (Van Laar et al. 577) such as technical information management, collaboration, creativity, critical thinking and problem solving, and other contextual skills<sup>9</sup> (Van Laar et al. 578) such as ethical awareness, cultural awareness, flexibility, and selfdirection, depending on the concerned tasks. Thus, the attempt to improve a specific skill involves practising others simultaneously, as they seem to be interconnected and do not function independently. This is notably happening during the time assigned for group work, when students manage information, collaborate with each other and prepare their presentation.

Furthermore, digital communication competence can be categorized into different subskills or indicators, as outlined by Iordache et al. (17). The first indicator, 'construct and understand messages' (CUM), pertains to the fundamental ability to read and write, to encode and decode language, allowing users to 'exchange messages and share content' (EM/SC). To achieve this, "users are thought to require the knowledge and ability to comment on or respond to material created and shared by others online, and to share their own material" (Iordache et al. 18). The third subskill highlights involvement in digital

---

<sup>9</sup> "The core skills are fundamental for performing tasks that are necessary in a broad range of occupations. Contextual skills are those skills that are required to take advantage of the core skills" (Van Laar et al. 582).

culture and a sense of belonging to online communities, since users must develop the ability to ‘interact and collaborate online’ (ICO). Given that all online communities have their own regulations, users are expected to adhere to the so-called ‘netiquette’ (N) (or digital etiquette), which is defined as “the existing rules on the appropriate and respectful way of communicating with others when using computer networks and the Internet” (Ibid 19). Similarly, the ability to ‘manage a Digital Identity’ (MDI) is considered a must-have, as it involves constructing a distinct digital persona that plays a specific role in online interactions, separate from one’s offline identity. Lastly, the indicator of ‘awareness of audience’ (AA) emphasizes the necessity for users to recognize varying levels of privacy and audience engagement in online communication.

This division into specific abilities, subskills, or operational components enables the alignment of the core content in the training program with the practical application of the skill. This relationship is illustrated in a matrix in Table 1, which presents the subskills practiced in each session based on the tasks and content provided:

<b>Main and specific contents</b>	<b>Indicators of digital communication skill</b>					
	<b>CUM</b>	<b>EM/SC</b>	<b>ICO</b>	<b>N</b>	<b>MDI</b>	<b>AA</b>
<b>On-line oral presentations</b>						
Online vs face-to-face presentations	X	X	X	X	X	X
Setting and slides	X		X			
Presentation structure	X	X				
Opening, body and closing	X	X				
Narrative	X	X				
Signposting language	X	X				
Body language on line	X		X	X		X
Building rapport on line	X		X	X		X
Q & A sessions	X	X	X	X	X	X
Multicultural presentations	X	X		X	X	X

Table 1. Subskills into play (Rea & Fonet, 2024)

The table shows the relationship between the content of online oral presentations and the specific indicators of digital communication skills that students are expected to practice during the course. First, when comparing online and face-to-face presentations, all six indicators of digital communication skill (CUM, EM/SC, ICO, N, MDI, AA) are involved. One

of the most salient aspects of the matrix is the consistent presence of constructing and understanding messages (CUM) subskill in every single task, followed by exchange of messages and sharing content (EM/SC) indicator, which is found in seven out of ten sections. These regular features disclose the fundamental role of literacy in effective digital communication.

As presenting online requires a different set of skills, particularly when it comes to non-verbal cues and the ability to engage an audience virtually, students are actively encouraged to practice constructing and understanding messages (CUM), exchanging messages (EM/SC), and collaborating (ICO) within digital environments, which are crucial when comparing the nuances of online and face-to-face presentations. Participants are thus enabled to engage in knowledge-sharing and discourse production. Additionally, they are developing their digital etiquette (N) while being aware of their online audience (AA). The former emerges as a key subskill connected to the latter since both draw attention to the ethical and respectful aspects of online discourse. Given the potential for miscommunication in digital settings, the emphasis on netiquette prepares students to navigate the complexities of online professional and academic exchanges effectively.

The second section devoted to setting and slides relates two determining subskills for creating and delivering visually appealing presentations (CUM and EM/SC), where students not only design slides but also need to ensure the messages are clear and effectively communicated through visual means. This also reflects the idea of managing a digital identity (MDI) because the design of the slides can influence how a presenter is perceived in the online space. Such appearance is particularly relevant in the engineering and IT fields, where online presence and networking play an increasingly significant role in career development.

The following four sections in the training module prove to strengthen CUM and EM/SC subskills. They both reflect the importance of structuring an oral presentation in a way that facilitates message comprehension and enables smooth communication. Crafting the opening, body, and closing of the presentation helps students organize their ideas clearly and coherently, a skill vital for career success as noted by Riemer (1). Then, students are encouraged to construct a compelling narrative that not only conveys technical content but also resonates with the audience. This underscores the significance of clear storytelling, which is key to keeping an audience engaged during online presentations. Next, effective use of signposting language is fundamental for helping the audience follow the flow of ideas and for signalling transitions between sections, which is particularly important in online presentations where non-verbal cues are limited.

The use of body language and building rapport online share the same set of subskills: MDI, AA, ICO and N. The ability to manage a digital identity and be aware of the online audience's perceptions is essential for conveying the appropriate body language in a virtual setting. Even though online presentations limit physical cues, the awareness of how the presenter is perceived on camera, including gestures, posture, and facial expressions, is a significant part of digital communication skills. Building rapport on line, in turn, requires students to engage and collaborate with their audience virtually, often through the use of polite, respectful interaction (N). This emphasizes the need for digital etiquette and social interaction within the digital space, as well as the importance of creating a sense of connection despite the lack of physical proximity.

Regarding Q&A sessions, all subskills are practiced. Responding effectively to questions in an online setting requires clear communication (CUM and EM/SC), collaborating with the audience (ICO), adhering to netiquette (N), managing one's digital identity (MDI) and being totally aware of the audience. The ability to handle Q&A sessions efficiently is crucial for career success, as it demonstrates the ability to interact with others, adapt in responding to diverse interlocutors, and present technical knowledge in a responsive and professional manner.

Finally, multicultural presentations succeed in training CUM, EM/SC, N, MDI, and AA. The activity requires students to navigate diverse perspectives and engage with varied audiences, which aligns with the idea of multicultural awareness, being a prominent contextual skill in today's globalized workforce. It also highlights the importance of understanding different communication styles and adapting to various cultural norms, which is germane to effective online communication.

Digital communication competence is a multifaceted skill set composed of various subskills that collectively contribute to effective online interaction. The classification of these subskills—ranging from constructing and understanding messages to managing digital identity and adhering to netiquette—highlights the complexity of digital communication and its relevance in academic and professional contexts. The structured approach presented in the training program ensures that students develop these competencies through targeted activities, reinforcing their ability to navigate online environments with clarity, professionalism, and cultural awareness. As digital communication becomes increasingly integral to globalized education and workplaces, fostering these skills is imperative for students to engage meaningfully in online discourse, collaborate effectively, and adapt to the evolving digital landscape. Furthermore, the exercising of these different subskills

serves as qualitative indicators of quality, demonstrating the depth and effectiveness of the training.

## **5. FINAL REMARKS**

The evolution of English for Specific Purposes has reflected the growing importance of tailored language instruction that addresses the unique needs of learners in specialized fields such as engineering, science, and technology. The development of ESP, from its initial focus on language for professional communication to its current status as a distinct academic discipline, highlights its adaptability and relevance in today's globalized world. As English has become the lingua franca in international commerce, academia, and technical fields, the need for specialized communication skills has only grown stronger. The expansion of ESP research, particularly the shifts toward literacy and discipline-specific competencies, reflects this changing landscape, underscoring the necessity of equipping learners with both technical and communicative skills.

In Higher Education, particularly within STEM programs, the integration of soft skills into curricula is decisive in preparing students to meet the demands of the modern workforce. The *SUCCESS* project has demonstrated the critical role of integrating discipline-specific literacies into ESP instruction for engineering students. By aligning language education with the communication demands of STEM fields, this initiative has reinforced the importance of embedding digital communication, technical writing, and professional interaction skills into academic curricula. Through innovative training programs, such as digital communication workshops, practice in a virtual simulation environment, industry panels and communication hackathon, students not only enhance their technical knowledge but also develop critical soft skills that are vital for career success. These programs reflect the broader goal of ESP in supporting students' ability to engage in professional environments, collaborate effectively, and contribute to global discourses in their respective fields. The incorporation of digital communication skills especially in the context of online presentations and collaboration is the activity which illustrates the modules derived from the project and enhances the aspect of preparing students for the increasingly digital and interconnected world.

By addressing the multifaceted nature of communication, the *SUCCESS* project contributes significantly to the refinement of ESP courses, ensuring that they remain relevant and effective in meeting both academic and industry expectations. Future research should explore longitudinal impacts on graduates' career trajectories and investigate scalable models for integrating similar initiatives across other STEM disciplines. Ultimately, this

research accentuates the transformative potential of discipline-focused ESP education in preparing students for the challenges of globalized, technology-driven professional environments.

## WORKS CITED

**Basturkmen**, Helen. *Core Concepts in English for Specific Purposes*. Cambridge University Press, 2025.

**Chambers**, Fred. "A Re-evaluation of Needs Analysis in ESP." *ESP Journal*, vol. 1, no. 1, 1980, pp. 25-33. [ScienceDirect](#).

**Dudley-Evans**, Tony. "An Overview of ESP in the 1990s." *The Japan Conference on English for Specific Purpose Proceedings*, edited by Thomas Orr, Aizuwakamatsu City, Fukushima, 8 Nov. 1997, <https://eric.ed.gov/?id=ED424774>.

**Dudley-Evans**, Tony, and Maggie Jo St John. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge University Press, 1998.

**Ewer**, J. R., and G. Latorre. *A Course in Basic Scientific English*. Longman, 1969.

**Feliù-Mójer**, Monica. "Effective Communication, Better Science." *Scientific American*, 2015, <https://blogs.scientificamerican.com/guest-blog/effective-communication-better-science>.

**Halliday**, Michael Alexander Kirkwood, and Angus McIntosh, and P. Strevens. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. Longman, 1964.

**Heckman**, James, and Tim Kautz. "Hard Evidence on Soft Skills." *Labour Economics*, vol. 19, no. 4, 2012, pp. 451-64, <https://doi.org/10.1016/j.labeco.2012.05.014>.

**Hewings**, Martin. "A History of ESP through English for Specific Purposes." *English for Specific Purposes World*, vol. 1, no. 3, 2002.

**Hutchinson**, Tom, and Alan Waters. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge University Press, 1987.

**Hyland**, Ken, and Feng (Kevin) Jiang. "Delivering Relevance: The Emergence of ESP as a Discipline." *English for Specific Purposes*, vol. 64, 2021, pp. 13-25, <https://doi.org/10.1016/j.esp.2021.06.002>.

**Iordache**, Catalina, Ilse Mariën, and Dorien Baelden. "Developing Digital Skills and Competences: A Quick-Scan Analysis of 13 Digital Literacy Models." *Italian Journal of Sociology of Education*, vol. 9, 2017, pp. 6-30, <https://doi.org/10.14658/pupj-ijse-2017-1-2>.

**Itani**, Mona, and Issam Srour. "Engineering Students' Perceptions of Soft Skills, Industry Expectations, and Career Aspirations." *Journal of Professional Issues in*

*Engineering Education and Practice*, vol. 142, no. 1, 2015, p. 02015005,  
[http://dx.doi.org/10.1061/\(ASCE\)EI.1943-5541.0000247](http://dx.doi.org/10.1061/(ASCE)EI.1943-5541.0000247).

**Majid**, Shaheen, Zhang Liming, Shen Tong, and Siti Raihana. "Importance of Soft Skills for Education and Career Success." *International Journal for Cross-Disciplinary Subjects in Education (IJCDSE)*, vol. 2, no. 2, 2012, pp. 1036-1042.

**Nelson**, Mike. *A Corpus-Based Study of Business English and Business English Teaching Materials*. University of Manchester, 2000.

**Orr**, Thomas, editor. *The Japan Conference on English for Specific Purposes Proceedings*. 8 Nov. 1997, Aizuwakamatsu City, Fukushima. ERIC,  
<https://eric.ed.gov/?id=ED424774>.

**Poe**, Mya, Neal Lerner, and Jennifer Craig. *Learning to Communicate in Science and Engineering: Case Studies from MIT*. MIT Press, 2010. Rea, Camino, and Antonio Fonet. "Teaching 21st Century Skills: The SUCCESS Project." *Entrelazando Lenguas y Culturas: Perspectivas Actuales en Torno a la Adquisición y Didáctica de Lenguas, Estudios Lingüísticos y Traducción, y Estudios Culturales y Literatura*, edited by Lucila María Pérez Fernández and Richard Jorge, Dykinson, 2024, pp. 88-107.

**Robles**, Marcel. "Executive Perceptions of the Top 10 Soft Skills Needed in Today's Workplace." *Business Communication Quarterly*, vol. 75, no. 4, 2012, pp. 453-65,  
<https://doi.org/10.1177/1080569912460400>.

**Siddiq**, Fazilat, Ronny Scherer, and Jo Tondeur. "Teachers' Emphasis on Developing Students' Digital Information and Communication Skills (TEDDICS): A New Construct in 21st Century Education." *Computers & Education*, vol. 92-93, 2016, pp. 1-14,  
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.10.006>.

**Swales**, John. *Writing Scientific English*. Nelson, 1971.

**Van Laar**, Ester, Alexander J. A. M. van Deursen, Jan A. G. M. van Dijk, and Jos de Haan. "The Relation Between 21st-Century Skills and Digital Skills: A Systematic Literature Review." *Computers in Human Behavior*, vol. 72, 2017, pp. 577-588,  
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>.

**Yang**, Ruiying, L. Xu, and John M. Swales. "Tracing the Development of English for Specific Purposes over Four Decades (1980-2019): A Bibliometric Analysis." *English for Specific Purposes*, vol. 71, 2023, pp. 149-160, <https://doi.org/10.1016/j.esp.2023.04.004>.

**Zhang**, Zuocheng, and Eveline Chan. "Editorial: Current Research and Practice in Teaching Disciplinary Literacies." *ESP Today*, vol. 5, 2017, pp. 132-147,  
<https://doi.org/10.18485/esptoday.2017.5.2.1>.

**Zahn**, Eva-Maria, Sofia Schöbel, Mohammed Saqr, and Matthias Söllner. 2024.  
“Mapping Soft Skills and Further Research Directions for Higher Education: A Bibliometric Approach with Structural Topic Modelling.” *Studies in Higher Education*, June, 1–21.  
<https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2361831>



## RESEÑAS



**Paper and Painting: Women  
Readers, Profeminism, and  
Cultural Change in the  
Spanish Golden Age, by  
Asunción Bernárdez-Rodal,  
Valencia, Tirant lo Blanch,  
2024**

**Reseña: Papel y pintura:  
mujeres lectoras,  
profeminismo y cambio  
cultural en el Siglo de Oro, de  
Asunción Bernárdez-Rodal,  
Valencia, Tirant lo Blanch,  
2024**

**Anita Fuentes**

Universidad Complutense de Madrid  
anfuen02@ucm.es  
<https://orcid.org/0000-0003-4794-946X>

Recibido. Received 06/02/2025  
Aceptado. Accepted 24/04/2025  
Publicado. Published 30/04/2025

**ABSTRACT**

This review is aimed at analyzing the contributions of *Papel y pintura: mujeres lectoras, profeminismo y cambio cultural en el Siglo de Oro* by Asunción Bernárdez-Rodal. The volume critically examines historical strategies of female resistance, positioning them as valuable analytical frameworks for understanding contemporary gender dynamics.

**KEYWORDS:** cultural shift, gender, profeminism, Spanish Golden Age, women.

**RESUMEN**

El objetivo de esta reseña es analizar las aportaciones de *Papel y pintura: mujeres lectoras, profeminismo y cambio cultural en el Siglo de Oro*, de Asunción Bernárdez-Rodal. La obra pone de relieve las estrategias históricas de resistencia femenina, presentándolas como marcos analíticos valiosos para comprender las dinámicas de género contemporáneas.

**PALABRAS CLAVE:** cambio cultural, género, mujeres, profeminismo, Siglo de Oro.

Cómo citar:

**Fuentes Gutiérrez,** Anita. "Reseña: Papel y pintura: mujeres lectoras, profeminismo y cambio cultural en el Siglo de Oro, de Asunción Bernárdez-Rodal, Valencia, Tirant lo Blanch, 2024". *Verbeia*, 10, 2025, pp. 191-194.

## RESEÑA

En *Papel y pintura: mujeres lectoras, profeminismo y cambio cultural en el Siglo de Oro* (2024), Asunción Bernárdez-Rodal desgrana la relación entre las mujeres y el proceso de lectura en un contexto histórico marcado por la consolidación de la imprenta y el auge de la cultura escrita. A través de un enfoque interdisciplinar que combina el análisis literario, iconográfico y comunicativo, la autora plantea una revisión crítica de la participación femenina en la esfera cultural de la época y su papel en la transformación de las prácticas lectoras. La obra está estructurada en cinco capítulos, cada uno de los cuales desarrolla un aspecto fundamental de la relación entre las mujeres y el saber, prestando especial atención a la construcción de un discurso profeminista durante el Siglo de Oro.

En el primer capítulo, titulado “Pintando la lectura: cambio cultural y recepción libresca femenina en el Siglo de Oro”, Bernárdez-Rodal analiza la iconografía de la lectura femenina. Partiendo de la premisa de que la historia de la lectura ha estado tradicionalmente centrada en el estudio de las prácticas lectoras de los hombres, la autora destaca cómo las representaciones pictóricas de mujeres lectoras, especialmente en escenas religiosas como las Anunciaciones y las Inmaculadas, ofrecen pistas valiosas sobre el acceso de las mujeres a la cultura escrita.

Un aspecto clave de este capítulo es el análisis de cómo la transición de la representación de la Virgen leyendo al modelo de la Inmaculada refleja un cambio ideológico en la percepción de la mujer y su papel en la sociedad. Desde una perspectiva comunicativa, la autora señala que estas imágenes no solo representaban un ideal de feminidad, sino que también funcionaban como herramientas propagandísticas destinadas a moldear el comportamiento femenino. Este enfoque resalta la importancia de la comunicación visual en la construcción de identidades y roles sociales.

En el capítulo dos, titulado: “Mujeres lectoras y cambio cultural en *El Quijote*,” se analizan los personajes femeninos que saben leer en la primera parte de *El Quijote* y su relación con el cambio cultural propiciado por la imprenta. Bernárdez-Rodal destaca cómo Cervantes retrata a mujeres que leen y participan activamente en el mundo cultural, desafiando los estereotipos tradicionales que limitaban la lectura femenina a los textos religiosos.

La autora aborda el concepto de poder y conocimiento desde una perspectiva comunicativa, enfatizando cómo el acceso a la lectura permitió a las mujeres desarrollar nuevas formas de pensamiento y expresión. Asimismo, se analiza el papel de la lectura en la conformación de la subjetividad femenina, destacando la importancia de la lectura silenciosa como una

práctica subversiva que permitía a las mujeres construir un espacio de libertad interior que permitía el desarrollo de la individualidad, lo cual será clave para el desarrollo de las identidades modernas.

En el capítulo tres, titulado “Marcela, el profeminismo cervantino y las mujeres que osan hablar en público”, la autora examina este personaje de la primera parte de *El Quijote*, describiéndola como un ejemplo temprano de profeminismo. Bernárdez-Rodal argumenta que Marcela subvierte las normas sociales de su tiempo al tomar la palabra en un entorno dominado por hombres, reivindicando su derecho a la autodeterminación.

Desde el punto de vista comunicativo, la autora subraya cómo el discurso de Marcela constituye un acto de resistencia frente a las estructuras patriarcales que intentaban silenciar la voz femenina. Este análisis permite entender cómo la palabra y el acto de hablar en público se convierten en herramientas esenciales para la reivindicación de derechos y la construcción de una identidad femenina autónoma.

El cuarto capítulo está dedicado a la figura de Teresa de Ávila, a quien Bernárdez-Rodal presenta como una pionera del profeminismo desde el ámbito religioso, y lleva como título “Vuestro poder en dar osadía a una hormiga”. De esta forma, la autora incide en el hecho de que Teresa de Jesús utilizó la escritura y la palabra como medios para expresar su experiencia espiritual y reivindicar el papel de la mujer en la Iglesia.

Desde una perspectiva comunicativa, el capítulo enfatiza el uso del lenguaje como herramienta de empoderamiento y construcción de comunidad. La autora analiza conceptos clave como la sororidad y la genealogía femenina, mostrando cómo Teresa de Ávila creó un discurso que desafiaba las normas patriarcales y abría nuevas posibilidades para la expresión femenina.

El libro concluye con un capítulo que presenta una obra teatral escrita por la autora, *Marcela, el sueño de la libertad de las mujeres*, representada en el Centro Cultural de la Villa de Madrid en 2004. Esta dramatización constituye una reinterpretación contemporánea de la figura de Marcela y sus reivindicaciones de libertad y autodeterminación.

Desde el punto de vista comunicativo, la obra teatral se presenta como una herramienta pedagógica y de divulgación cultural, destinada a fomentar la reflexión sobre el papel de las mujeres en la historia y su lucha por la igualdad. La inclusión de esta dramatización en el libro refuerza el carácter interdisciplinario de la obra y su compromiso con la creación de un discurso crítico y transformador.

Anita Fuentes

Reseña: *Papel y pintura: mujeres lectoras, protofeminismo y cambio cultural en el Siglo de Oro*, de Asunción Bernárdez-Rodal, Valencia, Tirant lo Blanch, 2024

En *Papel y pintura: mujeres lectoras, protofeminismo y cambio cultural en el Siglo de Oro*, Asunción Bernárdez-Rodal ofrece una contribución significativa al campo de los estudios literarios, históricos y de género. A través de un enfoque interdisciplinario y una metodología rigurosa, la autora logra demostrar cómo las mujeres, a pesar de las restricciones sociales y culturales, participaron activamente en la esfera cultural y contribuyeron al desarrollo de la cultura escrita.

El análisis de Bernárdez-Rodal sobre cómo las mujeres del Siglo de Oro utilizaron la representación, la adquisición de conocimiento y el lenguaje para resistir al silenciamiento y construir redes de apoyo es especialmente pertinente en el contexto actual, donde el patriarcado, respaldado por el auge de la extrema derecha y la popularización de la *manosfera*, busca reinstaurar y sofisticar las dinámicas de opresión de género. Frente a estas nuevas formas de control, las estrategias históricas de resistencia femenina descritas en el libro ofrecen lecciones valiosas para sortear los límites de la ofensiva patriarcal. Estamos ante un texto relevante para quienes disfrutan profundizando en el desarrollo de la esfera cultural, así como para las personas interesadas en el análisis crítico de las prácticas comunicativas y sus implicaciones sociales.

### **OBRAS CITADAS**

**Bernárdez-Rodal**, Asunción. *Papel y pintura: mujeres lectoras, protofeminismo y cambio cultural en el Siglo de Oro*. Tirant lo Blanch, 2024.

