

Estudios de Lingüística del Español 50 (2)
2025

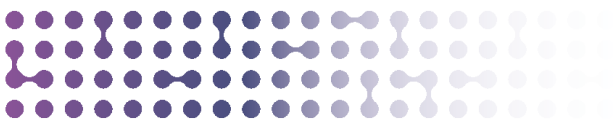
Volumen monográfico:

Dimensiones afectivas, socioemocionales y cognitivas en el aprendizaje de la lengua española

Editores invitados:

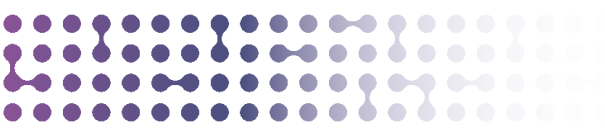
Teresa Fernández-Ulloa & Miguel Soler Gallo





This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).
ISSN: 1139-8736
<https://bop.unibe.ch/elies>





Estudios de Lingüística del Español (ISSN: 1139-8736) es una revista especializada en temas relacionados con la lingüística hispánica. La revista *Estudios de Lingüística del Español* (ELiEs) publica monográficos dos veces al año.

El envío de contribuciones para la revista ELiEs se debe realizar por correo-e dentro de los plazos establecidos en las correspondientes peticiones de contribuciones, que se encuentra en <https://bop.unibe.ch/elies>. La información necesaria para el envío de originales se encuentra en la misma página, bajo *Directrices*.

En su versión en línea, *Estudios de Lingüística del Español* se publica conjuntamente con *Infoling Revista*, un boletín informativo permanentemente actualizado, que recoge las reseñas y la información sobre publicaciones, congresos, ofertas de trabajo, etc., que se difunden en *Infoling* por correo-e y en las redes sociales.

ELiEs se edita con la ayuda de la Universität Bern y la Ruhr-Universität Bochum.

Estudios de Lingüística del Español está indizada en las siguientes bases de datos:

[Clasificación Integrada de Revistas Científicas \(CIRC, 2ª edición 2011/12\)](#)

[Dialnet](#)

[DOAJ](#)

[Dulcinea](#)

[Google Scholar](#)

[Latindex](#)

[Linguistic Bibliography](#)

[Matriu d'Informació per a l'Anàlisi de Revistes \(MIAR\)](#)

[RACO](#)

[Redalyc](#)

[ROAD \(Directory of Open Access Scholarly Resources\)](#)

[SCOPUS](#)

[WorldCat](#)

[Zeitschriftendatenbank \(ZBD\)](#)

This work is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](#).

ISSN: 1139-8736

<https://bop.unibe.ch/elies>



Equipo editorial

Dirección

Yvette Bürki (Universität Bern)
Laura Morgenthaler García (Ruhr-Universität Bochum)
Carlos Subirats Rüggeberg (Universitat Autònoma de Barcelona)
María Luisa Calero Vaquera (Universidad de Córdoba, España)

Desarrollo y programación

Bern Open Publishing Serials

Compaginación

Livio Bonaduce (Universität Bern)

Comité científico

Alexandra Álvarez (Universidad de los Andes, Venezuela)
Anna Babel (The Ohio State University)
Lidia Becker (Leibniz Universität Hannover)
Germán Canale (Universidad de la República, Montevideo)
Miguel Casas Gómez (Universidad de Cádiz)
Luis Cortés (Universidad de Almería)
Mar Cruz Piñol (Universidad de Barcelona)
Mariana di Stefano (Universidad de Buenos Aires)
Adolfo Elizaincín (Universidad de la República, Montevideo)
Miguel Ángel Esparza (Universidad Rey Juan Carlos)
Milagros Fernández Pérez (Universidad de Santiago de Compostela)
Marleen Haboud (Pontificia Universidad Católica del Ecuador)
Marie-Claude L'Homme (Université de Montréal)
Covadonga López Alonso (Universidad Complutense de Madrid)
Juan de Dios Luque (Universidad de Granada)
Francisco A. Marcos Marín (University of Texas San Antonio)
Salvio Martín Menéndez (Universidad de Buenos Aires / CONICET)
Emma Martinell (Universidad de Barcelona)
Ramón Sarmiento (Universidad Rey Juan Carlos)
Sandra Schlumpf-Thurnherr (Universität Basel)
Carsten Sinner (Universität Leipzig)
Maite Taboada (Simon Fraser University, Canadá)
José del Valle (City University of New York)
Alba Valencia (Universidad de Chile)
Isabel Verdaguer (Universidad de Barcelona)

Comité de edición

Emma Gallardo Richards (Universidad Rey Juan Carlos, Madrid)
Paloma Garrido Iñigo (Universidad Rey Juan Carlos, Madrid)
Marcello Giugliano (Universität Bern)
Sandra Issel-Dombert (Ruhr-Universität Bochum)
Nadège Juan (Université de Besançon)
Matthias Raab (Universitat Autònoma de Barcelona)





Revista Estudios de Lingüística del Español

Dimensiones afectivas, socioemocionales y cognitivas en el aprendizaje de la lengua
española



Dimensiones afectivas, socioemocionales y cognitivas en el aprendizaje de la lengua española

Editores invitados: Teresa Fernández-Ulloa & Miguel Soler Gallo

ÍNDICE

Presentación

Teresa Fernández-Ulloa, Miguel Soler Gallo. *Introducción* 3

Artículos

1. Carolina Tosi. *La literatura infantil como zona de encuentro y reflexión sobre la lengua* 6
2. Claudio Moyano Arellano. *El poder del vínculo lector* 23
3. José Coloma Maestre. *Autoeficacia creativa en ELE: propuesta e implementación* 38
4. María Almudena Cantero Sandoval. *La enseñanza del español como lengua extranjera mediante la poesía de Elvira Sastre* 62
5. Miguel Soler Gallo. *Diversidad afectivo-sexual, comunicación oral y escrita y enfoque lúdico en ELE* 78
6. Lidia Bellido Barea. *Menos es más: entendimiento intercultural y exploración de los factores afectivos a través del microteatro* 96
7. Inmaculada Caro Rodríguez. *El mito de Don Juan de Zorrilla y Byron entre Sevilla y Estados Unidos en la enseñanza del español y la literatura desde una perspectiva socioemocional* 121
8. Pilar Úcar Ventura. *El teatro representado por mujeres en el Siglo de Oro: La Baltasara y La Calderona* 134
9. Teresa Fernández-Ulloa. *Identidad y agencia en el aula: La Calderona y La Baltasara como ejes de una experiencia afectiva en torno al teatro barroco* 142

Reseñas

Sección coordinada por Yvette Bürki

- Mónica Penalva-Sanz. Reseña de Marimón Llorca, Carmen. 2024. *El columnismo lingüístico frente a la cambiante realidad de las lenguas*. Berlín (Alemania): Peter Lang 159
- Craig Welker. Reseña de Drees-Alvarez, Nicole. 2024. *Modificaciones léxicas fonológicamente motivadas en el Área Metropolitana de Guadalajara (México). Un estudio pragmático-lingüístico*. Tübingen (Alemania): Narr Francke Attempto. 163



Introducción

Dimensiones afectivas, socioemocionales y cognitivas en el aprendizaje de la lengua española

Teresa Fernández-Ulloa
California State University, Bakersfield
ORCID: 0000-0001-5146-4516

Miguel Soler Gallo
Universidad de Salamanca
ORCID: 0000-0003-3361-4845

El aprendizaje de una lengua constituye un proceso complejo y multifacético, en el que intervienen no solo aspectos cognitivos, sino también dimensiones afectivas, socioemocionales y psicológico-aptitudinales. Estos elementos resultan determinantes para la adquisición y el desarrollo de competencias lingüísticas, y su comprensión y abordaje en el aula pueden incidir significativamente en la eficacia del aprendizaje. Por ello, resulta fundamental recopilar investigaciones, experiencias y reflexiones recientes que evidencien cómo quienes enseñan lengua española procuran crear entornos de aprendizaje positivos y de apoyo, capaces de atender tanto las necesidades emocionales y sociales del alumnado como sus capacidades individuales.

Las emociones y actitudes del estudiantado hacia el aprendizaje del idioma, conocidas como componentes afectivos, tienen un papel central en este proceso. Conceptos como el “filtro afectivo” de Krashen (1982) o la relevancia de la motivación y la actitud, tal como señaló Gardner (1985), muestran cómo un entorno emocional positivo puede favorecer la adquisición de la lengua, mientras que la ansiedad o la desmotivación constituyen barreras significativas. Asimismo, el ámbito socioemocional, relacionado con la interacción del alumnado y su entorno social en el aula, resulta determinante. Siguiendo a Vygotsky (1978) y Dörnyei (2001), se reconoce que el aprendizaje se potencia mediante la práctica del idioma en contextos colaborativos y que un ambiente de apoyo puede mejorar tanto la participación como el rendimiento académico. Por otro lado, las capacidades cognitivas y psicológicas individuales, que incluyen la memoria, la percepción auditiva, la capacidad de análisis y síntesis, así como la autoconfianza y la autoeficacia, influyen de manera decisiva en la adquisición de competencias lingüísticas. Autores como Carroll (1981) y Bandura (1997) señalan que estas habilidades y creencias personales determinan no solo el rendimiento, sino también la perseverancia del alumnado.

La integración de estas dimensiones en el diseño y la implementación de programas de enseñanza permite un enfoque holístico que maximiza el aprendizaje, promoviendo entornos de apoyo emocional, interacciones sociales positivas y reconocimiento de las diferencias individuales. En este sentido, los trabajos incluidos en este monográfico reflejan experiencias de aula, reflexiones teóricas y resultados de investigaciones que abordan, de manera integral, estas perspectivas del aprendizaje de la lengua española. A través de sus diferentes miradas, se pone de relieve que la literatura, la creatividad, la interacción social y la diversidad constituyen herramientas esenciales para vincular lo lingüístico con lo emocional y lo identitario.

Carolina Tosi, de la Universidad de Buenos Aires y el CONICET, plantea que quienes se están formando como docentes deben seleccionar textos infantiles considerando tanto su riqueza lingüística como su dimensión estética y afectiva. De este modo, la producción literaria puede originar un espacio idóneo para que el estudiantado reflexione sobre el lenguaje y, al mismo tiempo, experimente emociones positivas que favorezcan la motivación y el compromiso en el aprendizaje del español. Su trabajo subraya la importancia de integrar la formación literaria con el desarrollo de competencias comunicativas, destacando también la necesidad de atender los factores socioemocionales en el aula. El contacto con textos cuidadosamente seleccionados puede convertirse así en un potente catalizador de interés, crecimiento personal y conexión con la lengua.

En una línea complementaria, Claudio Moyano Arellano, de la Universidad de Valladolid, analiza el funcionamiento de los clubes de lectura como entornos colaborativos en los que se fortalecen tanto la competencia lingüística como la capacidad de interacción social y afectiva. Su estudio evidencia que estas experiencias fomentan la participación, la empatía y la confianza del alumnado, generando un contexto seguro donde se desarrollan habilidades comunicativas mientras se gestionan emociones y vínculos.

El vínculo entre creatividad y confianza personal aparece en la investigación de José Coloma Maestre, de la Universidad de Alicante, quien explora la relación entre creatividad y autoeficacia en el aprendizaje del español como lengua extranjera. A través de actividades estructuradas y colaborativas, su propuesta destaca que la capacidad de producir ideas innovadoras influye directamente en la motivación, el desempeño académico y el bienestar emocional del estudiantado.

La poesía contemporánea, por su parte, ocupa un lugar central en el trabajo de María Almudena Cantero Sandoval, de la Universidad Tecnológica Atlántico-Mediterráneo. Su investigación revela que el texto poético puede estimular la motivación, la expresión emocional y la reflexión intercultural, a través de propuestas didácticas que permiten al estudiantado explorar sus propias emociones, reconocer las de otras personas y desarrollar competencias comunicativas complejas mediante la apreciación literaria.

En el cruce entre inclusión, diversidad y creatividad, Miguel Soler Gallo, de la Universidad de Salamanca, plantea una propuesta que considera la diversidad afectivo-sexual en la enseñanza del español. Su planteamiento permite al alumnado explorar diferentes formas de afecto y expresión emocional, fortaleciendo la empatía, el enfoque lúdico y la comunicación oral y escrita.

El componente performativo de la lengua adquiere protagonismo en la investigación de Lidia Bellido Barea, de la Georg-August-Universität Göttingen, quien introduce el microteatro como estrategia para experimentar el idioma de manera práctica y emocionalmente significativa. La performance teatral, en este caso, se convierte en un medio para desarrollar competencias lingüísticas, gestionar emociones y promover valores interculturales.

Desde un enfoque literario comparativo, Inmaculada Caro Rodríguez, de la UNIR, analiza la enseñanza del mito de Don Juan en clave intercultural, mostrando cómo la literatura puede servir para reflexionar sobre identidad, valores y emociones en distintos contextos culturales, a la vez que favorece el desarrollo de competencias socioemocionales y críticas.

En la intersección entre literatura, género e identidad, Pilar Úcar Ventura, de la Universidad Pontificia Comillas, propone estrategias de enseñanza que ponen en el centro a actrices femeninas de la historia y la literatura española. Su trabajo enfatiza la reflexión sobre los roles de género, el empoderamiento y la expresión artística, generando experiencias de aprendizaje donde se entrelazan afectividad, identidad y competencia lingüística.

Finalmente, Teresa Fernández-Ulloa, de la California State University, Bakersfield, desarrolla una experiencia didáctica que integra contenidos literarios, culturales y de género junto con factores afectivos y psicológico-aptitudinales. Su propuesta enfatiza la construcción de identidad y la agencia personal del alumnado, fomentando la reflexión crítica, la empatía y el desarrollo integral a través de experiencias de aprendizaje significativas y emocionalmente comprometidas.

En conjunto, este monográfico subraya que la integración de dimensiones cognitivas, afectivas, socioemocionales y psicológico-aptitudinales en la enseñanza del español no solo potencia la adquisición de competencias lingüísticas, sino que también promueve el bienestar, la motivación y el desarrollo integral del estudiantado. La diversidad de perspectivas aquí reunidas —que abarcan la literatura, el teatro, la creatividad, la interculturalidad y la inclusión— manifiesta que aprender una lengua implica, al mismo tiempo, aprender a habitarla desde la emoción, la identidad y la comunidad. Así, este volumen se erige como una invitación a repensar la enseñanza del español desde un enfoque holístico y transformador, donde el aprendizaje lingüístico se enlaza de manera inseparable con la formación personal y social.

Referencias bibliográficas

- Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Carroll, John B. 1981. *Twenty-five years of research on foreign language aptitude*. En K. C. Diller, ed. *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Rowley, MA: Newbury House, pp. 83-118.
- Dörnyei, Zoltán. 2001. *Motivational strategies in the language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gardner, Robert C. 1985. *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Krashen, Stephen D. 1982. *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

La literatura infantil como zona de encuentro y reflexión sobre la lengua

Aportes para la formación docente en el ámbito de la enseñanza del español desde un enfoque multidisciplinar

Carolina Tosi

Universidad de Buenos Aires - Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas
ORCID: 0000-0002-8244-841X

Resumen

Existe un consenso generalizado acerca de que los (futuros) docentes de español como lengua extranjera (ELSE) tienen que brindar formación literaria a sus alumnos y, para ello, seleccionar textos adecuados y diseñar secuencias didácticas significativas. Estas son tareas que, sin dudas, deben estar contempladas en sus estudios de formación y profundizarse a lo largo de la labor profesional. No obstante, debido a que los contenidos que se priorizan en la formación y capacitación son otros —especialmente aquellos relacionados con el desarrollo del componente gramatical y la competencia comunicativa—, el debate sobre los criterios de la selección de textos y la reflexión sobre los modos de la enseñanza de la literatura suelen quedar soslayados. A partir de este encuadre, el presente trabajo¹ se propone el abordaje de la literatura infantil en las clases de ELSE. Por un lado, se plantea indagar y ofrecer criterios para la selección del material, priorizando la dimensión estética, la riqueza lingüística y los efectos de sentido que este pueden generar y haciendo foco en la dimensión afectiva y socioemocional. Por otro lado, teniendo en cuenta que los docentes no eligen solo *textos*, sino *libros*, se echa luz sobre las políticas editoriales que los generan y que son atravesados por tensiones entre la dimensión estética y pedagógica. Finalmente, se muestra que, a través de un abordaje literario que tiene en cuenta los factores afectivos y socioemocionales, es posible profundizar los conocimientos sobre la lengua, apelando a la reflexión sobre el lenguaje y el análisis de los efectos discursivos.

Palabras claves: Dimensión afectiva, Socioemocional, Literatura infantil, Clases de español, Reflexión sobre el lenguaje, Enseñanza literaria.

Abstract

There is a general consensus that (future) teachers of Spanish as a foreign language (ELSE) must provide literary training to their students and, to this end, select appropriate texts and design meaningful teaching sequences. These are tasks that, without a doubt, must be included in their training and further explored throughout their professional career. However, because the content prioritized in training and education is other—especially that related to the development of grammar and communicative competence—the debate on text selection criteria and reflection on the methods of teaching literature are often overlooked. From this perspective, this paper proposes an approach to children's literature in ELSE classes. On the one hand, it aims to investigate and offer criteria for the selection of materials, prioritizing the aesthetic

dimension, linguistic richness, and the meaningful effects it can generate, focusing on the affective and socio-emotional dimensions. Furthermore, considering that teachers choose not only texts but books, this paper sheds light on the editorial policies that generate them, which are influenced by tensions between aesthetic and pedagogical dimensions. Finally, it is shown that, through a literary approach that considers affective and socio-emotional factors, it is possible to deepen knowledge of the language, appealing to reflection on language and the analysis of discursive effects.

Keywords: Affective dimension, Socio-emotional, Children's literature, Spanish classes, Reflection on language, Literary teaching.

1 Introducción

Como es sabido, el proceso de enseñanza de una lengua es complejo y se configura como multifacético, ya que implica atender a factores cognitivos, pero también a los de índole, afectiva y socioemocional, que resultan esenciales para que se concrete un aprendizaje significativo. Siguiendo la propuesta del presente dossier, este trabajo adhiere a la idea de que tanto los elementos afectivos como los socioemocionales desempeñan un papel crucial en la adquisición y el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los estudiantes. En efecto, considerar dichos aspectos para el aprendizaje del español como lengua extranjera (ELSE) en las aulas puede contribuir a mejorar la eficacia en los procesos de aprendizaje.

A partir de tal encuadre, desde un enfoque multidisciplinar en el que convergen los estudios de la edición y la cultura escrita (Foucault 2008, Bourdieu 2002 y de Diego 2006), las perspectivas que examinan la dimensión afectiva y socioemocional de la enseñanza (Vygotsky 1978, Krashen 1982, Gardner 1985 y Dörnyei 2001) y la reflexión literaria y metalingüística (Di Tullio 2012, Oliveira Aragão 2013 y Tosi 2018), a lo largo de las siguientes páginas se muestran los resultados parciales de una investigación en curso, basada en experiencias áulicas de taller, cuyos destinatarios han sido estudiantes y docentes de español como lengua extranjera, que se realizaron en diferentes espacios académicos de Brasil en el transcurso de una década (2013-2023). Se trata de una serie de seminarios, talleres y prácticas de formación y capacitación docente realizadas en el marco del proyecto que la autora de este artículo lleva a cabo en el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (Conicet) y que se concretó en tres espacios: el “Programa en Estudios del Lenguaje”, del Instituto de Lenguas Extranjeras del Instituto de Letras de la Universidad Federal Fluminense (UFF, Niterói, Río de Janeiro), el Curso de “Letras – Español (PIBID y Residencia Pedagógica)” de la Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC, Ilheus, Bahía) y el curso del IX Encontro Nacional de Literatura Infanto-Juvenil e Ensino (ENLIJE) en la Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, Campina Grande, Brasil).

En esta oportunidad, el abordaje se acota a la descripción de diferentes tipos de materiales de literatura infantil (LI), teniendo en cuenta las políticas editoriales que los sustentan. Pero además indaga y profundiza sobre la reflexión de los criterios de selección para el uso de la LI en las aulas con el interés puesto en la dimensión afectiva y socioemocional. Si bien los textos literarios se han utilizado tradicionalmente en las clases de ELSE, ya que constituye una forma privilegiada de acceso a la lengua y a la cultura extranjeras, durante décadas ha predominado el enfoque historiográfico que reducía la enseñanza literaria a un recorrido escueto y limitado por un conjunto de obras clásicas o “para el público adulto” –presentadas, en general, en forma fragmentada–, y que cercenaba la posibilidad de apreciación estética y reflexión metalingüística por parte de los alumnos. Por ello, resulta imprescindible que los (futuros) docentes de

ELSE sumen diverso material literario a sus clases y que sean competentes en la selección de los libros, atendiendo tanto a la dimensión estética como a los factores afectivos y socioemocionales. Esta es una tarea que, sin dudas, debe estar contemplada en sus estudios de formación y actualizarse continuamente a lo largo de su labor profesional.

Entonces, sobre la base de las diferentes experiencias de transferencia en estudios de grado y posgrado en las tres universidades brasileñas ya referidas y de una serie de trabajos previos sobre géneros editoriales, en general, y literatura escolar e infantil, en particular (Tosi 2018, 2019, 2020 y 2022), el presente artículo tiene la pretensión de plantear el abordaje de la LI argentina en las clases de ELSE, haciendo hincapié en la dimensión estética, la riqueza lingüística y los efectos de sentido que se pueden generar en función de los factores afectivos y socioemocionales. Para ello, en primer lugar, se presentan diferentes concepciones de LI, haciendo foco en aquella que la caracteriza como una “literatura sin adjetivos” (Andruetto 2008) y que la revaloriza como hecho estético. Este acercamiento resulta fundamental para objetar y revocar ciertos preconceptos que suelen circular en los ámbitos educativos y que representan a la LI como una literatura menor. En segundo lugar, se desarrollan cómo inciden las políticas editoriales (De Diego 2006) y gubernamentales en la publicación y edición (Foucault 2008 y Bourdieu 2002) de libros de LI, en este caso puntual, en la Argentina. Es necesario tener en cuenta que los docentes no eligen solo *textos*, sino *libros*, los cuales están determinados por políticas editoriales y atravesados por tensiones entre la dimensión estética y pedagógica, que generan ciertos efectos de lectura sobre los que hay que reflexionar. De este modo, se indagan las tensiones entre la dimensión estética y pedagógica (Larrosa, 2004), que resultan inherentes a la enseñanza de literatura en las escuelas o en centros de idiomas. En tercer lugar, se plantea el abordaje de los textos literarios de LI apelando a diferentes estrategias (Oliveira Aragão 2013), entre ellas el tratamiento de la dimensión afectiva y socioemocional (Vygotsky 1978, Krashen 1982, Gardner 1985 y Dörnyei 2001) y la reflexión literaria y metalingüística (Di Tullio 2012 y Tosi 2018). Finalmente, se exponen las conclusiones alcanzadas.

2 La literatura infantil en español. El caso argentino

Como se consignó en trabajos previos (Tosi 2014, 2017 y 2018), diversas investigaciones (Alvarado y Massat 1993, Montes 2001, Mariño 2006, Carranza 2007, Arpes y Ricaud, 2008, entre otras) han puesto en evidencia que la LI suele ocupar un espacio marginal respecto de la literatura para adultos y constituir una especie de “campo provincial” del ámbito literario (Mariño 2006). De ahí que la representación social más extendida de la LI es la de “género menor” e, incluso, suele ser considerada como ajena al sistema literario propiamente dicho. En este sentido, Montes (2001: 100), sostiene que la LI ha sido cuestionada en su legitimidad por una importante parte de la crítica, abordada a veces tangencialmente y, asimismo, fue objeto otras de juicios superficiales que, hasta hace pocos años, la tildaban de constituirse como una entidad literaria “menor, borrosa y un poco inasible”. Desde tal perspectiva, tradicionalmente se le ha asignado a la LI un estatus diferente al de la literatura “para adultos”, al grado tal de ser cuestionada como hecho estético. Aún hoy es excluida de los cánones literarios, y relegada de los ámbitos académicos y de la crítica y prensa literaria. Por ejemplo, en los programas de las materias de la carrera de Letras de las universidades en la Argentina no suelen incluirse textos de LI y en las revistas culturales se les proporciona un mínimo espacio a notas, reseñas o entrevistas realizadas a sus autores. Ocurre algo similar en los espacios de formación de profesores de español en Brasil.

Es posible explicar la desvalorización o subestimación de la LI fundamentalmente a partir de tres elementos (Tosi 2014 y 2018). Uno de ellos es el destinatario de los textos. Según Arpes y Ricaud (2008), el niño ha sido históricamente considerado como un mero receptor, carente de la capacidad de valorar la experiencia estética. De ahí, que muchos mediadores estimen que la literatura “más fácil”, sin un trabajo profundo con la dimensión material de las palabras y con propuestas más chatas y literales, sea la apropiada para los niños. No obstante, y en las antípodas de esta visión que desestima al niño como receptor estético válido, consideramos que el tratamiento de las formas y los temas en LI puede multiplicar los efectos de sentido, y es así que este, según Rossell (1999: 2), “no debe ser visto como el sometimiento del autor a las limitaciones de comprensión de determinado destinatario, sino como el aprovechamiento de las potencialidades expresivas de ese receptor”.

Otro de los elementos causales se vincula con la “funcionalidad” que se le atribuye a la LI. En tanto material de formación de los niños, habitualmente ha cumplido una utilidad ética y pedagógica (Alvarado y Massat 1993, Montes 2001 y Carranza, 2007). Algunos análisis han puesto el foco en la pretensión de la LI por configurar una mirada tutelar y ejercer un control ideológico puesto al servicio de lo políticamente correcto. Entre estos abordajes, podemos mencionar el trabajo de Alvarado y Massat (1993), que consideran a la literatura infantil como una expropiación adulta de las historias que les gustaban a los chicos y a los que luego se las devolvían adaptadas o con ciertos elementos suavizados. Por otra parte, Montes (2001), en el ya clásico *Corral de la infancia*, da cuenta de los ataques que sufren los textos de LI que presentan una “excesiva” fantasía”. Montes menciona que la defensa de la “realidad” se realiza en nombre de “la verdad”, “la fidelidad” y “lo razonable”. En este sentido, la LI estaría vehiculizando una imagen ideal de infancia, construida mediante mecanismos ideológicos de revelación o de ocultamiento que se establecen para que los adultos puedan *someter (colonizar) a los niños*.

Para concluir, la “lógica editorial” es otro de los aspectos que puede contribuir a la percepción peyorativa de la LI, pues el sometimiento, en algunos casos, a las reglas del mercado y a la industria cultural –libros “a pedido”, textos que responden a los contenidos curriculares, contenidos edulcorados para permitir su circulación, etc.– soslaya el valor artístico de las obras (Silveyra 2000). En este sentido Andruetto (2008) comenta que gran parte de la producción de libros para niños y jóvenes, al menos en la Argentina, está supeditada a estrategias de venta y del mercado. El mercado prioriza la edición de libros que se vendan bien y en los últimos tiempos las mayores compras han sido realizadas por las escuelas, que prefieren libros que incluyan educación en valores y ciertos contenidos propios de la currícula.

Sobre lo planteado hasta acá, es necesario tener en cuenta que la selección de obras para dar a leer en una clase de español implica, antes que anda, una postura estética. ¿Por qué elegir un texto de LI? No, para inculcar valores; no para dar un tema del currículum; no para enseñar gramática; no porque supongamos que puedan ser más fáciles de leer. En todo caso, estos objetivos estarían sustentados en los aspectos recién mencionados de desvalorización de la LI.

Un texto de LI, como cualquier texto literario, tiene que propiciar el placer por la lectura, plantear desafíos y abrir múltiples significados. En términos de Mariño (2006), “las grandes obras literarias no enseñan nada, al menos no directamente, y, al contrario, crean encrucijadas que provocan más preguntas que respuestas”. Como es sabido, un buen texto de LI es plurisignificativo, como toda literatura: está abierto a múltiples significados, que se construyen en cada lectura. El docente no debe temerle a ello: a las ambigüedades de un texto, a las interpretaciones personales, a los desafíos.

En suma, el mediador tiene que tener en claro que la LI, antes que nada, es literatura. En este sentido, Andruetto (2008) alerta acerca del peligro de considerar a la LI por lo que tiene de “infantil”, en la medida en que contribuye a formar un “ghetto” de autores reconocidos, pero que no tiene entidad suficiente como para ser leído por lectores a secas. Para Andruetto, un texto debería ser capaz de gustar a todo tipo de lectores por su calidad y no por adaptarse a un determinado destinatario. Desde este enfoque, se trata de concebir a la literatura “sin adjetivos”: la potencialidad estética de la LI permite que pueda ser disfrutada por distintos tipos de lectores, niños, jóvenes o adultos. Entonces, la decisión de compartir la lectura de un texto de LI debe estar ligada a la calidad literaria y a su dimensión estética y poética y, además, hay que considerar que es una forma particular de acceder a un patrimonio social y cultural específico, rico y diferente (Tosi 2019).

3 Las políticas editoriales de la LI

3.1 El uso pedagógico de la LI

Foucault (2008) propone el postulado de que, en toda sociedad, la producción del discurso está condicionada por una serie de procedimientos de exclusión, cuya función es controlar el acontecimiento aleatorio y evitar su materialidad amenazante. Entre ellos, Foucault menciona la “prohibición”; “la separación y el rechazo”, y la “voluntad de verdad”. Por un lado, la “prohibición” sobre el discurso revela la vinculación que existe entre el deseo y el poder, en la medida en que “el discurso no es simplemente aquello que traduce las luchas o los sistemas de dominación, sino aquello por lo que, y por medio de lo cual se lucha, aquel poder del que quiere uno adueñarse” (Foucault 2008: 15). Por otro lado, el principio de “separación y rechazo” puede ejemplificarse mediante la oposición entre razón y locura; por ejemplo, el discurso del loco es desestimado a través del saber y una red de instituciones (médicas, psicoanalíticas) que permite legitimarlo como tal y reforzar esa división. Finalmente, la “voluntad de verdad” de la cultura occidental consiste en la prescripción de conocimientos “aceptables”, “verificables” y “útiles”. También tiene base institucional y se encuentra reforzada por ciertas prácticas ligadas a la enseñanza, como “la pedagogía”, “el sistema de libros”, “la edición”, “las bibliotecas”, etc. La “voluntad de verdad” es acompañada también “por la forma que tiene el saber de ponerse en práctica en una sociedad, en la que es valorado, distribuido, repartido y, en cierta forma, atribuido” (Foucault 2008: 22). En este sentido, la educación consiste en la adecuación social del discurso, y las colecciones de libros de literatura infantil pueden pensarse como parte de ese sistema. En efecto, la propiedad de cumplir con lo políticamente correcto se vincula directamente con la pretensión de muchas de las editoriales —en líneas generales, pues hay excepciones— de que sus productos sean vendidos en los colegios o comprados en las licitaciones de los ministerios. Y ahí deviene uno de las tensiones constitutivas de las políticas editoriales de LI: la tensión entre finalidad estética y pedagógica (Tosi 2014).

Desde esta perspectiva, la educación consiste en la “adecuación social del discurso”, y las colecciones de libros de literatura infantil pueden pensarse como parte de ese sistema. En efecto, es condicionante la pretensión de muchas de las editoriales —en líneas generales— de cumplir con los parámetros de conocimientos de “utilidad” para que sus productos sean vendidos en los colegios o comprados en las licitaciones gubernamentales. Por ello, no solo “se confeccionan catálogos blanqueados, políticamente correctos, inofensivos. Aceptables para funciona-

rios, directivos de escuelas católicas, judías o laicas, aquí y allá y en cualquier lugar” (Silveyra 2002: 20), sino que también las colecciones de LI pasan a adquirir algunos de los rasgos didácticos a través de la medicación editorial, según se abordará a continuación.

3.2 Políticas editoriales, infancias y escuelas

Según de Diego (2006), las políticas editoriales se relacionan con las decisiones que las empresas toman respecto de los procesos de producción y edición, y que incluyen las condiciones materiales. Como se bosquejó en Tosi (2014), a estos elementos es posible postular que las operaciones discursivas y gráficas llevadas a cabo por las editoriales forman parte constitutiva de sus políticas, en la medida en que definen las características de sus productos, la funcionalidad asignada y el tipo de destinatario al que se dirigen (figura 1).

Tengamos en cuenta que el libro puede pensarse, en términos de Bourdieu (2002), como un objeto cultural pero también como producto, que se utiliza en un campo de práctica determinado, con sus propias leyes, y es el editor el profesional que atiende a esas dos facetas aparentemente antagónicas. Respecto de la faceta comercial del libro, cabe mencionar que la edición de la LI se ha encontrado, desde sus orígenes, vinculada y, en algunos casos, subordinada a la edición escolar. Como sostiene Carranza (2007), la literatura para niños, a diferencia de la destinada a los adultos, surgió como respuesta a las necesidades del sistema educativo, y el resultado fue la fuerte ligazón que se mantiene actualmente entre la escuela y la literatura infantil. En efecto, paralelamente a la gestación del concepto moderno de infancia se desarrolla la institución escolar, concebida como un espacio de acogida y formación destinado a los niños. Así, este sistema escolar en desarrollo demandará la existencia de libros que tengan como destinatario específico a los pequeños lectores (Carranza 2007).

A fines del siglo XIX se produce el auge de los libros y editoriales escolares a partir del fenómeno de “ampliación del público lector”, ligado a los procesos de alfabetización y la promulgación de la Ley 1420 de Educación Común. Desde entonces y hasta mediados de siglo XX, se edita LI con fines predominantemente éticos y moralizantes, con circulación escolar (Arpes y Ricaud 2008). A modo de ejemplo, mencionamos la novela *Corazón*, de Edmundo de Amicis², que ha sido empleada como texto escolar en la escuela primaria, durante varias décadas. Pero no hay dudas que, en la actualidad, uno de los espacios de circulación y ventas de LI más importantes en la Argentina lo constituyen los colegios. Por ello, las editoriales suelen organizar sus catálogos de LI según las edades³, los temas curriculares⁴ y, hasta en algunos casos la educación en valores⁵. Retomando los lineamientos de Bourdieu (2002), las editoriales pueden caracterizar su orientación hacia el *polo comercial* o el *polo cultural*. Aunque es imposible que existan las editoriales “puras” —es decir, las exclusivamente comerciales o las exclusivamente culturales—, siempre uno de los dos polos prevalece sobre el otro y define la competencia de la empresa editorial en un determinado campo de acción. En este sentido, podemos establecer que hay editoriales de LI que viran su política hacia el polo cultural y por ello ocupan un nicho tal vez un poco más acotado, pero con un público fiel, que les da continuidad, como, por ejemplo, Pequeño Editor, CalibroscoPIO o Fondo de Cultura Económica —aunque esta última cuenta con una estructura económica más grande— (política de LI como hecho estético). Sus productos no suelen venderse, generalmente, en el tradicional espacio escolar, sino en librerías o ferias del libro. No obstante, durante algunos años, al menos entre 2009-2015, y 2020-2024, mediante el Plan Nacional de Lectura/s estas obras llegaron a las escuelas gracias a licitaciones del Estado.



Figura 1. Dos tipos de políticas editoriales de literatura infantil y juvenil (LIJ)

En cambio, existen otras que se inclinan más hacia el polo comercial y su espacio de venta privilegiado suele ser el escolar, de venta más masiva, aunque esto no implica que necesariamente descuiden la calidad literaria. Es decir, los textos pueden tener alto valor estético, pero los editores no dejan de atender a otros parámetros, como la popularidad del autor en el espacio escolar –hay autores que tienen una gran notoriedad en este ámbito, integran el “canon escolar” y forman parte de la lista de escritores recomendados por los diseños curriculares–, la pertinencia y adecuación del tema en la instancia curricular e institucional en la que el libro va a circular⁶, las actividades que podrían hacerse en torno a la obra o los valores que esta podría inculcar. Si nos detenemos en el mapa editorial de la Argentina encontramos que la mayoría de las editoriales pertenece a este último tipo. Muchas de ellas forman parte de grupos editoriales que tienen además un sello de libro escolar y los promotores suelen ofrecer en forma conjunta el catálogo de libros de texto y de LI⁷. Dentro de estas políticas editoriales de LI, nos referimos a aquellas que producen “ediciones literarias escolares”, como las colecciones Azulejos, de editorial Estrada; El Mirador, de editorial Puerto de Palos⁸, o Colección de los Anotadores de Estación Mandioca (figura 2). Se corresponden con políticas de pedagogización.



Figura 2. Antoine de Saint Exupéry. *El Principito*, tapa

Según Larrosa (2004), el carácter pedagógico de un texto literario no es una característica inherente a este, sino que consiste en un efecto de lectura. Es decir que todo texto podría ser leído con el objetivo de descubrir un mensaje que el autor supuestamente ha dejado. En este sentido, la LI en sí no tendría pretensiones éticas o moralizantes o una funcionalidad didáctica, sino que estas características se vinculan con una determinada modalidad de lectura y aquí agregamos, con un tipo de mediación editorial. En efecto, tales gestos didácticos pueden quedar plasmados en el proceso de edición y materializarse en el paratexto editorial. Son *efectos de la edición*. Por ejemplo, acompañando a la obra *El Principito*, la edición de Mandioca ofrece una primera parte de un anexo explicativo (“Bienvenidos a la estación de Antoine de Saint Exupéry”) y otra de actividades (“Trabajo en la estación”), según lo ilustra el ejemplo (a). Se trata de una *obra intervenida*; en el presente caso es una novela, pero también puede darse en antologías, poemas, obras de teatro y cuentos. Este tipo de publicaciones se caracteriza porque el texto literario presenta diferentes operaciones editoriales puestas en juego en pos de lograr el objetivo de una circulación exitosa en el ámbito educativo. Algunas de estas intervenciones se ejecutan en el mismo texto literario: adaptaciones, traducciones corregidas y palabras destacadas que se direccionan a glosarios laterales o a pie de páginas; otras se ubican en las zonas paratextuales, como anexos con actividades o ejercicios de evaluación y apéndices explicativos.

(a) Bienvenidos a la estación de Antoine de Saint Exupéry

- Un asteroide con nombre propio
- La aventura detrás de las historias
- Contexto de la obra: la Segunda Guerra Mundial
- Antoine y su misión en la guerra
- La dedicatoria, testigo de una época
- “Por favor, dibújame un cordero”
- La estructura de una búsqueda
- La sabiduría del zorro
- Las voces de la narración
- Los caprichos de una rosa
- Las alternativas de la serpiente
- Un compromiso con toda la humanidad

Trabajos en la estación

- Actividades de comprensión lectora
 - Actividades de análisis y producción de textos
 - Literatura y cine: actividad de intertexto
 - Actividades para pensar y crear
-

Tabla 1. Ejemplo (a). Antoine de Saint Exupéry. *El principito*, portadilla

Sin duda, las “colecciones literarias escolares” ofrecen un tratamiento pedagógico de la literatura –no solo la “infantil” o “juvenil”, sino también la “clásica” o “universal”, como el caso de *El Principito*–, que puede rastrearse en la materialidad misma del libro: notas al pie, definiciones, palabras destacadas en negrita, apéndices, etc. Según se observa, algunas de estas estrategias editoriales se relacionan con mecanismos propios del discurso pedagógico –por ejemplo, del libro de texto–. Si bien estos recursos pueden auxiliar la lectura, el docente debe conocer las características de tales publicaciones para decidir si elige este tipo de materiales para sus clases en lengua extranjera y, en caso de que sí lo haga, que tenga presente que existen otros sentidos posibles y diferentes modos de acceder y abordar el texto, más allá de las propuestas que ofrece la referida edición. Por todo lo expuesto, es fundamental que el docente preste atención a aspectos relacionados con la materialidad del texto. En las clases, no solo se eligen textos,

sino publicaciones, libros, modos de leer y de concebir la literatura. Las decisiones tomadas por las políticas editoriales, a través de la mediación literaria, configuran funciones, objetivos y tendencias de lectura.

Como es sabido, los materiales del mercado editorial argentino pueden adquirirse en Brasil mediante librerías o plataformas electrónicas, pero esto implica un presupuesto que no siempre los estudiantes y docentes pueden hacerse cargo. Atento a ello se menciona que, además, la política editorial estatal del Plan Nacional de Lectura/s (Ministerio de Educación, 2019-2015; 2020-2024). Se trata de material editado por el Ministerio de Educación de la Nación de Argentina y subido en formato de libros digitales o audiolibros a diferentes sitios, literatura *on line*, a la que se puede acceder en forma libre y gratuita, como: <http://www.educ.ar/> y <http://planlectura.educ.ar> (Tosi 2017). También se puede hallar buena LI en <http://www.imaginaria.com.ar>. Estas herramientas constituyen una excelente opción para acceder a literatura de gran calidad en forma práctica y gratuita y poder distribuirla fácilmente entre los participantes (Tosi 2019). Entre los recursos que ofrece se destacan los talleres y capacitaciones de formación docente, la producción de material literario y pedagógico (Ruiz Luque 2018).

4 Enseñanza literaria, enseñanza lingüística, enseñanza afectiva

Las metodologías para la enseñanza del español como lengua extranjera son profusas y, por ende, también lo son las formas de abordar los textos de literatura. Si bien puede adoptarse el enfoque gramatical, el estructural-funcional (a través de la búsqueda de contenidos) y por tareas, cualquiera de estas perspectivas puede implicar un trabajo reduccionista del texto literario. Atento a ello, resulta necesario abordar los textos en las clases de ELSE con un espíritu interdisciplinario en el que converjan herramientas de diferentes campos disciplinarios como, por ejemplo, las ciencias sociales y la teoría literaria (Tosi 2019), se apliquen contenidos comunicacionales y lingüísticos y se trabaje la reflexión sobre el lenguaje.

Si bien para diversos especialistas, lo más importante de aprender un idioma consiste en alcanzar la competencia comunicativa, es imprescindible atender a la multiplicidad de niveles lingüísticos para lograr dicho fin. En efecto, a través de la reflexión sobre el lenguaje se pueden explorar los mecanismos léxicos, gramaticales y discursivos. Desde esta perspectiva, la lectura de un texto literario no puede funcionar como un pretexto para enseñar determinados conceptos gramaticales. No obstante, su abordaje seguramente desencadenará la reflexión acerca los mecanismos lingüísticos y los efectos de sentido.

Asimismo, se torna esencial tener en cuenta la dimensión afectiva y socioemocional que implica abordar un determinado texto. Por un lado, los factores afectivos se relacionan con las emociones y actitudes que los estudiantes tienen hacia el aprendizaje de una lengua. Para Krashen (1982), el filtro afectivo influye en la capacidad de un estudiante para adquirir una nueva lengua. Nuestra investigación postula que si se quiere alcanzar un filtro afectivo bajo para facilitar la adquisición del lenguaje, que supone una baja ansiedad y alta motivación, se considera crucial el tipo de lectura seleccionado. De hecho, una lectura que apele a las emociones de los estudiantes, que tienda a su identificación e interpelación, podría generar una mayor motivación y una actitud positiva. En este sentido, Gardner (1985) ha destacado la importancia de la motivación y la actitud en el aprendizaje de lenguas, señalando que los estudiantes con una actitud positiva y alta motivación tienden a ser más exitosos en su aprendizaje.

Por el otro, en cuanto a los factores socioemocionales, Vygotsky (1978) ha señalado a lo largo de su ya clásica propuesta que el aprendizaje como proceso social y cognitivo se encuentra ligado a la interacción social. Por lo cual, si se adopta una perspectiva de enseñanza centrada en el estudiante escogiendo obras con un contenido relevante –y a la vez se implementen estrategias de aprendizaje activo–, los participantes podrán construir conocimiento significativo a través de la interacción con sus compañeros. Así se puede generar una mayor participación en el aula, que conlleva una reducción de la ansiedad y una mejora en el aprendizaje lingüístico (Dörnyei 2001).

Teniendo en cuenta los factores mencionados y a modo de ejemplo, en lo que sigue se presenta un acercamiento a *El globo*, un libro álbum de Isol, editado por Fondo de Cultura Económica, en 2002⁹ (figura 3), que ha sido abordado en todas las experiencias didácticas mencionadas. Con una enorme aceptación, los estudiantes han leído y comentado la obra con un evidente entusiasmo. Como es sabido, el género libro-álbum potencia los significados y la pluralidad de la interpretación a partir de la vinculación entre imagen y texto y pone el foco en el hecho estético¹⁰. Particularmente, el texto elegido tiene un carácter transgresor y, por ende, puede representar un desafío para el mediador.

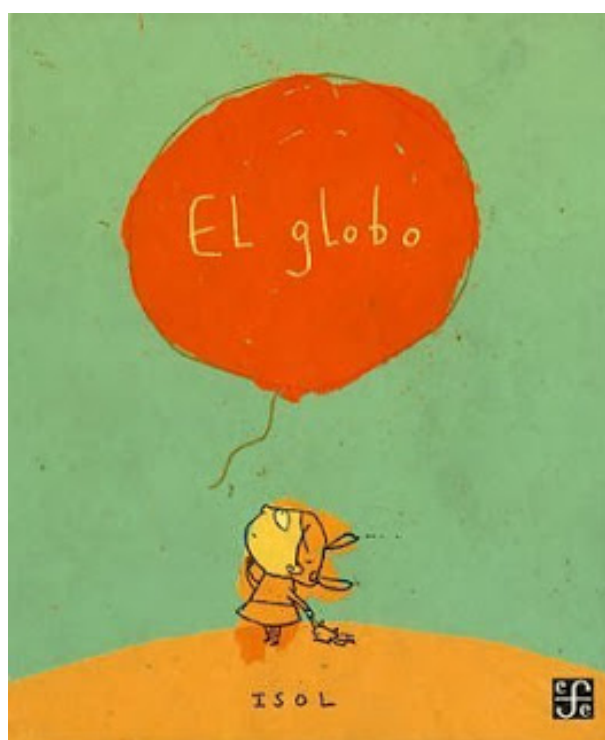


Figura 3. Isol. *El globo*, tapa

El globo presenta a Camila, una niña que padece los gritos excesivos de su madre (figura 4), hasta que un día se le cumple un deseo y ella deja de gritar. ¿Cómo sucede esto? La mamá de tanto gritar se infla y termina transformándose en un globo (figura 5). A partir de esta transformación, se invierten los roles en la relación: es Camila quien cuida a su madre-globo, que ya no vuelve a recuperar su estado original. En este texto, observamos que la figura de la madre es cuestionada, y la resistencia de la niña a una situación angustiante se resuelve con una modificación bastante radical: se quiebra la imagen de protección y contención, puesto que la madre se metamorfosea. Aquí, una situación familiar intolerable se revierte y constituye una estrategia para escapar de ese conflicto –lo cual puede propiciar la identificación por parte de los lectores–. Las circunstancias tan angustiantes provocan la ruptura de la situación inicial y generan

un nuevo orden, donde Camila finalmente puede encontrar su propia armonía: se contenta con su globo, porque como ella misma dice al final: “en la vida no se puede tener todo” (figura 6). En esta historia, la madre suscita el conflicto y la niña logra ser feliz a partir de su ausencia. Y quizás eso es lo que más incomode: que los chicos son felices gracias a la ausencia de la figura materna.

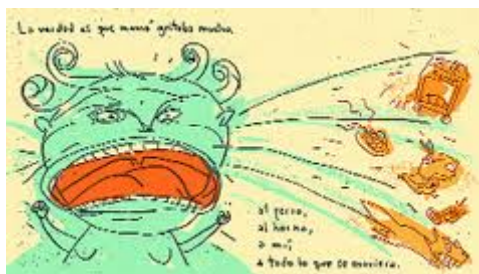


Figura 4. Isol. *El globo*, página interna



Figura 5. Isol. *El globo*, página interna

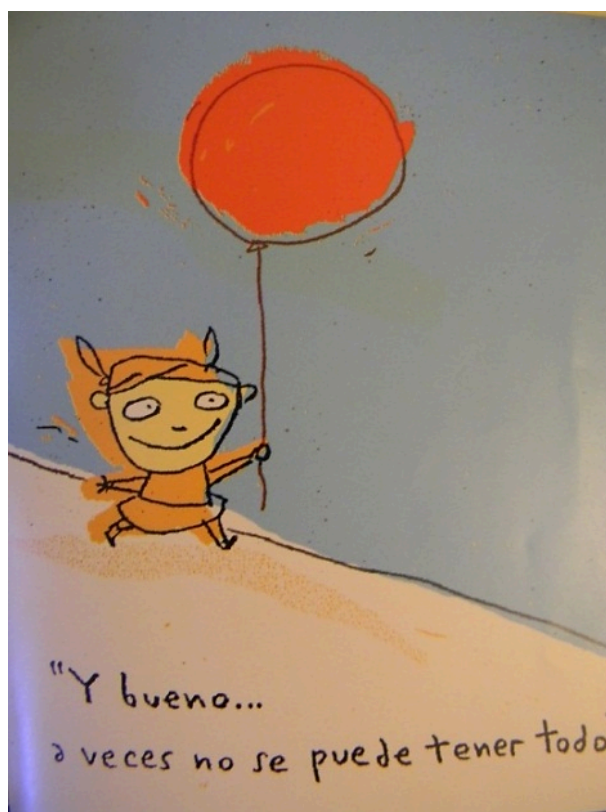


Figura 6. Isol. *El globo*, página interna

Según sostiene Lluch (2003), la representación más clásica, constante y tradicional de las madres y los padres en la literatura infantil es la que desempeña “funciones positivas, de apoyo al protagonista infantil y con quien éste establecía relaciones de calidez; con lo que ofrece pautas de comportamiento y construcción de ideología” (Lluch 2003: 178). En este sentido Lluch subraya que una de las figuras que quiebra esta representación es Roald Dahl. En muchos de sus relatos, los personajes adultos “realizan funciones de antagonistas, sobre todo aquellos que ejercen algún tipo de poder sobre los niños, como son los padres, los maestros o las abuelas” (Lluch 2003: 178). En *Matilda*, por ejemplo, los padres de la nena censuran la lectura y la honestidad, e incentivan el consumo de comida chatarra y de la televisión. Por su parte, en *La maravillosa medicina de Jorge* la abuela agrede al nene con insultos y maltratos, y se constituye como su antagonista. En el final del relato, Jorge le da una medicina mágica a la abuela y ella desaparece. De esta forma observamos cómo Dahl rompe con el estereotipo de la familia “perfecta”: cálida, comprensiva, benefactora y contenedora de los niños. Por el contrario, insta una representación crítica e irónica, tal vez más realista, que se atreve a mostrar una imagen imperfecta de los padres, quienes, incluso, desarrollan acciones muchas veces negativas y altamente nocivas para sus hijos. Es posible, entonces, vincular el texto de Isol con esta tradición literaria.

Incluso, otro libro-álbum más reciente de Isol, *Imposible*, de 2018, también plantea con humor y sarcasmo la complicada labor de una pareja de ser padres (figura 7). Toribio tiene dos años y, a pesar de que sus papás lo quieren mucho, cuidarlo se vuelve una tarea *imposible* (figura 8). Al final del día, sus padres terminan rendidos y sueñan con el día en que Toribio cambie. Una tarde descubren en el periódico el anuncio de una hechicera que promete solucionar cualquier tipo de problema y deciden pedir una cita. Luego de desopilantes situaciones, el niño termina transformado en gato, lo cual alivia las tareas de cuidado que todo niño requiere. Aquí nuevamente se reinstala la crítica a los roles maternos y paternos y se muestran imágenes imperfectas, controversiales y polémicas de las madres y los padres. En general, los estudiantes se manifiestan, en mayor o menor medida, atraídos y, hasta en ocasiones, identificados con las *situaciones extremas* que los textos plantean; de este modo, la charla posterior a la lectura suele abrir la posibilidad de compartir experiencias afectivas. Según se comprobó en las experiencias áulicas desarrolladas, si la selección de literatura se vincula con factores afectivos y socioemocionales puede haber una postura más positiva, abierta y entusiasta por parte de los estudiantes hacia la práctica de la lectura y el aprendizaje de la lengua. Al compartir estas lecturas con los grupos mencionados, se observó también que el estudiante, al sentirse identificado y convocado a través de ciertas emociones y actitudes e interpelado por historias que no idealizan los vínculos, puede mejorar la predisposición hacia la lectura y la comprensión textual, y propiciar el diálogo fluido a través de la experiencia artística y lúdica.

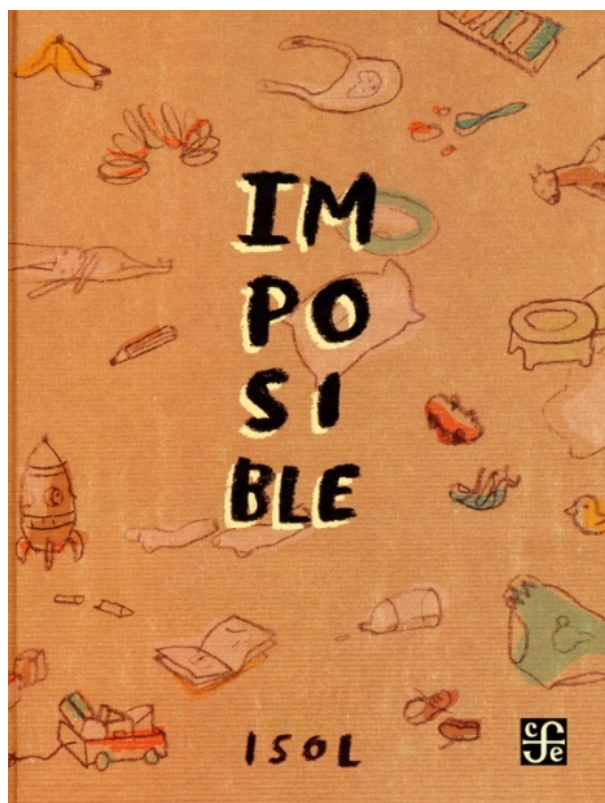


Figura 7. Isol, *Imposible*, tapa



Figura 8. Isol, *Imposible*, página interna

¿Cómo pueden abordarse estos libros en una clase de ELSE? No hay una sola respuesta; existen múltiples opciones porque la literatura puede asumir en la enseñanza/aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera diversidad de funciones. En efecto:

Un texto literario puede tener varias funciones, tanto en el proceso de "formación literaria", como en el aula de español como lengua extranjera: con él iniciamos a los alumnos en la apreciación estética, formamos lectores, presentamos géneros literarios, comentamos diferentes estilos, viajamos por la historia de la literatura, contemplamos culturas distintas, establecemos relaciones con las demás artes, estimulamos la creatividad, etc.; pero también abordamos cuestiones lingüísticas, enseñamos nuevas palabras, incitamos a una producción oral o escrita, y realizamos una infinidad de actividades para que nuestro alumno perfeccione cada vez más su conocimiento de la lengua y de la literatura (Oliveira Aragão 2013: 1).

Desde tal perspectiva, es factible que el abordaje de *El globo* (y también puede extenderse a *Imposible*) abarque diversos aspectos: la apreciación estética, la reflexión sobre las propiedades del género, como en este caso el libro-álbum; la formación de los alumnos como lectores a partir de la exploración del estilo personal de Isol; el establecimiento de relaciones intertextuales –por ejemplo, con el libro antes mencionado de Dahl o con relatos tradicionales, que muestren a madres o madrastras “buenas” o “malvadas” de la literatura tradicional, clásica o latinoamericana, o con otros de Isol o de otros autores argentinos– y el abordaje de las emociones. Asimismo, respecto de la enseñanza lingüística, se puede abordar la reflexión sobre las diversidades discursivas, en general, y el análisis micordiscursivo, en particular, que puede implicar para el caso de *El globo* el uso de la primera persona (figura 4), numeraciones de acciones (figura 5), uso y efecto del impersonal en la frase final del relato: “Y bueno, a veces no se puede tener todo” (figura 6), que contribuyen a configurar determinados efectos de sentido. Asimismo, es posible alentar la enseñanza de nuevas palabras –esto dependerá de grupo–; reflexionar sobre expresiones coloquiales (“¡Caballito!” de la figura 8 de *Imposible*); incitar una producción oral o escrita en español –por ejemplo, hacer listas de las cosas que nos enojan y nos alegran, o elaborar relatos que narren transformaciones de personas a objetos, o a animales y viceversa– y, en suma, contribuir a prácticas lúdicas de enseñanza de la lengua, que implican una baja ansiedad y alta motivación, y fomentan la interacción entre los pares.

Como es evidente, un enfoque de este tipo engloba diferentes aspectos que permiten profundizar los conocimientos sobre el español: la reflexión sobre el lenguaje, los efectos de lectura, los géneros discursivos, la construcción de significados mediante texto, imagen y diseño y la producción escrita u oral por parte de los estudiantes, entre otros.

5 Conclusiones

Teniendo en cuenta que el espacio asignado a la literatura hispánica en las clases de ELSE en Brasil es muy acotado y los libros didácticos utilizados para ese fin suelen incluir pocas obras literarias, resulta imprescindible que el (futuro) profesor o mediador sume textos literarios, en general, y textos de literatura infantil, en particular, para lograr una formación literaria significativa en sus estudiantes, atendiendo a los factores afectivos y socioemocionales.

En vistas a ello, este trabajo mostró que los gestos didácticos pueden quedar plasmados en el proceso de edición, materializarse en el paratexto editorial, y generar *obras intervenidas* e que generan *efectos de edición y lectura*. Desde tal enfoque, se centró en ofrecer criterios de selección de materiales de LI, tarea que implica necesariamente la revisión de nuestras concepciones como docentes sobre este tipo de literatura y su funcionalidad, conocer los vínculos entre materialidad discursiva y políticas editoriales e indagar las tensiones entre la dimensión estética y pedagógica. Asimismo, el abordaje reveló que la literatura puede asumir en la enseñanza/aprendizaje de la lengua española como lengua extranjera diversidad de funciones (Oliveira Aragão 2013). Así a través de un abordaje amplio que contemple diferentes dimensiones (cognitiva, estética, afectiva y socioemocional) es posible profundizar los conocimientos sobre la lengua; los caminos pueden ser diversos, como la reflexión sobre el lenguaje, el análisis de los efectos discursivos y descubrir las diversas posibilidades de construcción de significados en el texto. Andrueto (2008) afirma que la literatura no es necesariamente el lugar donde se encuentra lo igual, sino que a veces es la única ventana para asomarse a lo diferente. Sin dudas, la lectura de literatura en otro idioma es una forma de acceder a la diversidad lingüística, estética y cultural. Démosles a los alumnos la posibilidad de asomarse a otros mundos, a través de la literatura escrita en español y acompañémoslos en esa travesía.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, Maite y Massat, Elena. 1993. ¿De o para la infancia? En M. Alvarado y H. Guido, eds. *Incluso los niños. Apuntes para una estética de la infancia*. Buenos Aires: La Marca, pp. 64-65.
- Andruetto, María Teresa. 2008. *Hacia una literatura sin adjetivos*. Córdoba: Comunicarte.
- Arpes, Marcela y Ricaud, Nora. 2008. *Literatura Infantil argentina. Infancia, política y mercado en la constitución de un género masivo*. Buenos Aires: Crujía.
- Bourdieu, Pierre. 2002. *Las reglas del arte. Génesis y estructura del campo literario*. Barcelona: Anagrama.
- Carranza, Marcela. 2007. Tres clásicos entre la obediencia y la desobediencia. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* 209. <https://imaginaria.com.ar/20/9/entre-la-obediencia-y-la-desobediencia.htm>
- de Diego, José Luis (dir.) 2006. *Editores y políticas editoriales en Argentina. 1880-2000*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- de Saint Exupéry, Antoine. 2023. *El Principito*. Anotaciones: Romina Sampayo. Buenos Aires: Estación Mandioca.
- Di Tullio, Ángela. 2012. *Reflexiones sobre el lenguaje: el lugar de la gramática en la escuela*. Buenos Aires: Museo de la Biblioteca Nacional.
- Dörnyei, Zoltán. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Foucault, Michel. 2008. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Gardner, Robert. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Isol. 2002. *El globo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Isol. 2018. *Imposible*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- Larrosa, Jorge. 2004. *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lluch, Gemma 2003. *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.

- Mariño, Ricardo. 2006. Papeles de literatura infantil y juvenil. *Imaginaria. Revista quincenal sobre literatura infantil y juvenil* 196. <https://imaginaria.com.ar/anteriores/196index.htm>
- Montes, Graciela. 2001. *El corral de la infancia*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Oliveira Aragão, Cleudene. 2013. *La funcionalidad de la literatura en la formación de profesores de español lengua extranjera*. http://www.geocities.ws/seminarioicci/ponencia_13.htm
- Rosell, Joel Franz. 1999. ¿Qué es la literatura infantil? *Plan Plurianual Cepa*. Buenos Aires: Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.
- Ruiz Luque, Mercedes. 2018. *Estrategias para la promoción de la lectura en el campo de la literatura infantil y juvenil. El caso de Loqueleo*. Buenos Aires: Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
- Silveyra, Carlos. 2000. *Literatura para no lectores*. Rosario: Homo Sapiens.
- Tosi, Carolina. 2014. Children`s Literature Teaching an Otherness. An Analysis on Publishing Mediation. En T. Fernández Ulloa, ed. *Otherness in Hispanic Culture*. Bakersfield: Cambridge Scholars, pp. 485-500.
- Tosi, Carolina. 2017. La indeterminación como recurso narrativo. Un análisis discursivo en torno al tratamiento de temas tabúes en libros álbum publicados en la Argentina. *Revista de Ciências Humanas* 17.2: 1-25. <https://periodicos.ufv.br/RCH/article/view/1334>
- Tosi, Carolina. 2018. La literatura infantil y juvenil y el discurso pedagógico en las clases de español como lengua extranjera. Reflexiones en torno a la práctica docente. En A. Ortega Clímaco, I. Milreu y R. da Silva Ortega, coord. *O ensino de literatura hispânica: reflexões sobre a didática de ensino de literatura estrangeira*. Campina Grande: Editora da Universidade Federal de Campina Grande, pp. 551-577.
- Tosi, Carolina. 2019. La literatura infantil y juvenil argentina en las clases de español como lengua extranjera. Una propuesta para la reflexión metalingüística. *Revista Leia Escola* 19.1: 98-114. <https://ch.revistas.ufcg.edu.br/index.php/Leia/article/view/1298>
- Tosi, Carolina. 2020. Formatos de literatura escolar. Acerca de las políticas estatales y editoriales en torno a los materiales literarios destinados a la escuela. *Cuadernos del Centro de Estudios de Diseño y Comunicación* 124: 127-146. <https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/cdc/article/view/4421>
- Tosi, Carolina. 2022. Los géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil. Una propuesta de análisis desde la enunciación y los estudios de la edición. En R. Ribeiro Carreira, W. de Oliveira y J. Eliakim, eds. *Discurso em perspectiva*. São Paulo: Blucher, pp. 93-116. <https://www.blucher.com.br/discurso-em-perspectiva>
- Vygotsky, Lev. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Notas

1. Este trabajo se enmarca en el proyecto de investigación que lleva a cabo el Grupo “Discursos e Infancias”, sobre géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil y sus relaciones con políticas públicas y editoriales, dirigido por la Dra. Carolina Tosi, con sede en el Instituto de Lingüística (FFyL, UBA). Fue producido dentro de los proyectos PICT 2018-01830 y FILOCyT FC19-047 dirigidos por Tosi y financiados por la Agencia Nacional de Promoción de la Investigación, el Desarrollo Tecnológico y la Innovación, y la Facultad de Filosofía y Letras (UBA), respectivamente. El texto también forma parte del proyecto de investigación individual de Tosi en CONICET: “La configuración discursiva de los géneros editoriales con destinatario infantil y juvenil en vinculación con las prácticas escolares. Aportes para la enseñanza de la lectura, la escritura y las oralidades en los ámbitos educativos y editoriales”. La autora agradece especialmente a las Dras. María del Carmen Dahler, Raquel Ortega e Isis Milreu y al Dr. Xoan Lagares por permitirle participar en sus espacios docentes en las diferentes universidades brasileñas y desarrollar la transferencia de parte de su investigación.
2. Escritor italiano del siglo XIX, autor de la novela *Corazón*, utilizada asiduamente en colegios argentinos como libro de texto. Para ampliar el tema sobre literatura escolar, dirigirse a Tosi (2020).
3. En torno a la división etaria de la LIJ existen posturas adversas. Por ejemplo, para Carranza (2007), las “clasificaciones por edades y preceptos de todo tipo, abundan para impedir que los niños aborden textos que supuestamente no están destinados a ellos por su edad, por su extracción social, por sus circunstancias personales...”. No obstante, es cierto que este tipo de clasificaciones puede concebirse como una mera orientación para el mediador. De todos modos, desde siempre, niños y jóvenes se han “apropiado” de libros que no les estaban destinados, como *Las mil y una noches*, *Los viajes de Gulliver*, *Rayuela* de Julio Cortázar, y cuantiosos textos de literatura popular.
4. Esto puede desencadenar que un docente elija un libro solo por el tema que trata en un espacio curricular, más allá de su calidad literaria.
5. En muchas ocasiones, los contenidos en valores aparecen en las guías de trabajo que se confeccionan para el libro o en una tabla que figura en los catálogos.
6. Aquí se introduce la problemática de los temas tabúes y de los tópicos políticamente incorrectos. Su inclusión en un catálogo es un verdadero desafío porque puede ocasionar resistencia y hasta censura institucional.
7. A continuación, se mencionan algunas editoriales escolares y, a continuación, su sello de LIJ. Grupo Prisa: Santillana / Loquileo; Kapelusz / Norma; Grupo Aique / Aique; Edelvives / Edelvives; Tinta Fresca / Ríos de Tinta; Grupo Multinacional Macmillan: Estrada / Estrada; Puerto de Palos / Cántaro. Además, se hallan Longseller y Mandioca, editoriales argentinas con su sello de LIJ respectivo.
8. Vale aclarar que, en los últimos años, las ediciones Azulejos y El Mirador variaron su tradicional formato escolar. Por ejemplo, se excluyó, el anexo de actividades y, en el caso de El Mirador, se quitaron las secciones “Manos a la obra” y “Cuarto de herramientas”. Esto nos lleva a pensar que el cambio en el tratamiento del texto muestra que ha cambiado también la representación de la LI y la idea de que tiene una vinculación intrínseca con el uso escolar.
9. Isol es una reconocida y premiada escritora e ilustradora argentina contemporánea. Entre los los escritores más reconocidos de la LIJ argentina, podemos mencionar, además, a María Elena Walsh, Javier Villafañe, Elsa Bornemann, Laura Devetach, Gustavo Roldán, María Teresa Andruetto, Paula Bombara, María Cristina Ramos, Ema Wolf, Silvia Schujer, Graciela Montes, Graciela Cabal, Ricardo Mariño, Liliana Bodoc, Esteban Valentino, Liliana Cinetto, Franco Vaccarini, Mario Méndez, Luis María Pescetti, Martín Blasco, Andrea Ferrari, Sergio Aguirre y Antonio Santana, solo por citar algunos (Tosi 2019).
10. Para una caracterización de los géneros editoriales con destinatario infantil, en general, y del libro-álbum, en particular, consultar Tosi (2017 y 2022).

El poder del vínculo lector

El club de lectura como espacio para el desarrollo emocional y lingüístico del estudiante de idiomas

Claudio Moyano Arellano
Universidad de Valladolid

Resumen

Este artículo defiende el club de lectura como una estrategia didáctica integral que promueve el aprendizaje de la lengua desde un enfoque socioafectivo. A partir de una experiencia real, se argumenta que el club de lectura, entendido como un espacio colaborativo y emocionalmente seguro, permite mejorar la competencia lingüística, lectora y literaria del alumnado. Su carácter horizontal reduce la ansiedad lingüística y favorece la participación, el pensamiento crítico, la empatía y la autoestima comunicativa.

Asimismo, además de analizar el papel del docente como mediador en un entorno de coenseñanza, se propone también una selección de lecturas contemporáneas que rompen con el canon oficial, capaces de suscitar debates significativos a la vez que contribuyen a reforzar el vínculo entre lengua y cultura. El club de lectura se configura, así, como una comunidad de práctica que potencia las habilidades pragmáticas, interculturales y socioemocionales del alumnado. En conclusión, se defiende que esta metodología no solo mejora el aprendizaje del idioma, sino que contribuye a una educación más humanizada, inclusiva y reflexiva, donde el lenguaje es vivido como experiencia integradora.

Palabras clave: Club de lectura, Comunidad práctica, Enfoque socioafectivo, Aprendizaje de lenguas.

Abstract

This article advocates for the reading club as a comprehensive pedagogical strategy that fosters language learning from a socio-affective perspective. Drawing on a real-life experience, it argues that the reading club—conceived as a collaborative and emotionally safe space—enhances students’ linguistic, reading, and literary competence. Its horizontal nature reduces language anxiety and promotes participation, critical thinking, empathy, and communicative self-esteem.

Furthermore, the article analyzes the role of the teacher as a mediator within a co-teaching environment and offers a selection of contemporary readings that challenge the official literary canon. These texts are capable of sparking meaningful debates while reinforcing the connection between language and culture. The reading club thus emerges as a community of practice that develops students’ pragmatic, intercultural, and socio-emotional skills. In conclusion, this methodology is presented not only as a means to improve language acquisition, but also as a contribution to a more humanized, inclusive, and reflective education, in which language is experienced as an integrative force.

Keywords: Book discussion club, Community of practice, Socio-affective approach, Language learning.

1 A modo de introducción: el club de lectura como experiencia educativa integral y el hábito lector del alumnado

En este trabajo, se aborda la estrategia del club de lectura como método innovador para mejorar la competencia literaria y lingüística del alumnado, tanto en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y en Bachillerato como en la enseñanza de español como lengua extranjera. Asimismo, se ofrece un programa de lecturas alternativo al currículo oficial, compatible con ambos ámbitos educativos y, finalmente, se estudia cómo el club de lectura puede ser una estrategia perfecta de mediación educativa, esto es, una herramienta que también le permita al docente mejorar el clima educativo de su aula. Este artículo teórico nace, no obstante, de una experiencia educativa real y concreta y los buenos resultados obtenidos permiten defender la idoneidad de esta práctica. No obstante, el artículo no analiza dicha práctica y no es, por ello, una investigación aplicada, sino que se erige como una argumentación teórica sobre esta estrategia educativa, motivada, es verdad, en la práctica ya descrita.

Con todo esto, se sostiene que el club de lectura, que puede definirse de manera sencilla como aquel “foro de debate sobre obras literarias conducido por un coordinador y compuesto por un número variable de lectores” (Álvarez-Álvarez y Pascual-Díez 2024: 314), es una experiencia de aprendizaje integral, donde se ponen en juego competencias lingüísticas, cognitivas y socio-afectivas.

Sin duda, el club de lectura es una técnica bien conocida para la enseñanza de la literatura y la formación de una comunidad afectiva. En este trabajo, se defiende su utilidad para reforzar la competencia lingüística dentro de un ambiente afectivo y socioemocional adecuado para el alumnado y, por ello, es también una oportunidad idónea para aquel estudiante que está aprendiendo una nueva lengua. Por ello, a lo largo de este trabajo, se hará referencia tanto al aula de Secundaria como al aula de idiomas pues, en ambos casos, esta práctica es pertinente y apropiada por los mismos motivos: el refuerzo de la competencia comunicativa –también el alumnado de Secundaria está adquiriendo el dominio de la variante estándar de la lengua– y la competencia literaria y, desde luego, el fomento de las virtudes cívicas y ciudadanas de respeto, tolerancia y empatía.

En último término, se trata de aprovechar este espacio de reflexión para formar lingüísticamente al estudiantado, sin olvidar los elementos culturales y emocionales, que son clave en la formación integral de la persona, a través del acercamiento a textos literarios relevantes dentro del panorama contemporáneo en español.

En el caso del alumnado de Secundaria, sucede que una correcta competencia lingüística, así como una apropiada competencia lectora, redundarán ambas, sin duda, no solo en un correcto desempeño de la asignatura Lengua Castellana y Literatura, sino también en un aprendizaje óptimo en el resto de las materias, tal y como sostienen María José González, María José Barba y Alicia González: “el eje del currículo lo constituyen las habilidades y estrategias lectoescritoras” (2010: 2). Sin embargo, no solo se busca que el alumnado sea competente en la lengua, sino también se desea formar ciudadanos con sentido crítico. El dominio de los registros de la lengua, el conocimiento de la variante estándar de esta –presente de forma general en los textos literarios– y una buena competencia lectora están, todos ellos, indudablemente relacionados,

en última instancia, con la carta de ciudadanía de la persona, y con el desenvolvimiento del estudiante dentro de la plaza pública que constituye la polis. Es difícil presuponer que se puedan ejercer las obligaciones como ciudadanos, como, por ejemplo, votar de forma responsable y crítica, si no se es capaz de entender los mensajes recibidos.

Por todo ello, el club de lectura permite al alumnado poner en práctica esta competencia lingüística, con implicaciones cívicas evidentes, en todos sus aspectos, en un ambiente distendido en el que, además, tendrán menos pudor para tomar la palabra, defender su criterio de forma argumentada y justificar sus motivos y preferencias.

En este momento, en el que se subraya la importancia socioafectiva del club de lectura y se vincula con la competencia lingüística, y se aboga por su implementación tanto en Secundaria como en el aula de idiomas, hay que referirse, aunque sea brevemente, a la competencia y hábito lectores, objetivo educativo de vital importancia, sobre todo debido a que hoy es harto frecuente encontrar avisos sobre el bajo rendimiento académico relacionado con graves carencias en el aprendizaje de la lectoescritura, deficiencia arrastrada desde la Educación Primaria (González, Barba y González 2010: 1).

Es de enorme importancia poder mantener el interés que los niños suelen mostrar ante la lectura en su paso a la adolescencia, un momento caracterizado por la presencia de numerosos estímulos de carácter audiovisual que pueden distanciar de los libros. Como sociedad, se han de conocer las causas del alejamiento de la lectura, teniendo en cuenta, además, que el verbo “leer” no hace referencia, únicamente, al proceso de decodificación del mensaje escrito sino a la profunda comprensión del texto; por ello, no se puede pretender disfrutar con la lectura si no existe una correcta comprensión lectora, y más si se contempla la cantidad de alternativas que compiten por el tiempo que se invertiría en el proceso lector. Resulta evidente que nadie puede disfrutar de la lectura si no entiende lo que lee.

Por otro lado, la reflexión personal del docente sobre el uso de las nuevas tecnologías por parte de su alumnado es esencial. Véase que las diferentes redes sociales a las que dedica su tiempo nuestro alumnado se caracterizan, en general, por emitir de forma continua mensajes fragmentados, en un *scroll* infinito con el que la atención de ellos –y por qué no decirlo, también del propio profesorado– está constantemente en juego. Sobre ello han advertido varias autoridades desde el mundo de la ciencia, como la psiquiatra Marian Rojas Estapé (2024), quien, con un marcado tono divulgativo, aborda la cuestión de la hiperconectividad actual, la cultura de la inmediatez y las recompensas instantáneas de las redes sociales, lo que conlleva, según defiende, un aumento de la dispersión cognitiva, la impaciencia y la irritabilidad. Asimismo, en este sentido, son importantes también los trabajos del neurocientífico francés Michel Desmurget (2020; 2024), en los que ha advertido sobre los efectos tan nocivos que produce el abuso de las pantallas por parte de niños y niñas. Existe un evidente peligro neurológico para el ser humano en el uso excesivo y constante de las pantallas, del que el profesorado ha de ser consciente. Al hablar de la relación probada entre la lectura compartida en la infancia y el desarrollo del hábito lector en la edad adulta, y cómo se relaciona esto con la sobreexposición a lo que él considera el “elefante digital”, el científico sostiene lo siguiente:

Hoy en día está sobradamente demostrado que cuanto más se expongan los miembros del hogar (niños y/o padres) a las pantallas durante su tiempo de ocio, menos tiempo dedicarán a las actividades de interacción intrafamiliar, entre ellos la lectura compartida. En el caso de la población de entre cero y cinco años, por ejemplo, un estudio ha demostrado que cada hora diaria de consumo de televisión (que es, de lejos, el tipo de pantalla más utilizado en esta edad) reduce en 45 minutos las interacciones humanas (2024: 34).

No obstante, además de alertar sobre los peligros de las pantallas, Desmurget ha reflexionado, también, sobre por qué es importante leer, explicando con claridad cómo la lectura está íntimamente unida a la construcción del pensamiento, tanto en la niñez como en el mundo adulto, al desarrollo de la inteligencia, el enriquecimiento del lenguaje y la estimulación de la creatividad (2024: 307-336), llegando a considerar la lectura como “un potente remedio contra el fracaso escolar” (2024: 377). No obstante, aquellos niños y niñas que leen no solo son más inteligentes y obtienen mejores resultados en la escuela –también en las asignaturas de matemáticas y ciencias–, y escriben y hablan mejor y con más vocabulario, sino que también poseen un desarrollo socioemocional más amplio y son más empáticos y comprenden más y mejor a las demás personas (2024: 338-354).

Es conveniente que, tanto en la etapa de Secundaria como en el aula de enseñanza de idiomas, el profesorado tenga respuestas científicas para contestar a la pregunta acerca de los motivos que avalan la importancia de leer, y huir de algunas frases que rozan el cliché (“es bueno leer”, “la lectura es importante”) al repetirse de forma acrítica.

En este panorama actual descrito, el club de lectura es una experiencia interesante porque se erige como una manera de paliar dicha situación generalizada de escaso interés ante la lectura e ínfimo nivel de competencia lectora. Según Silvia Paglieta, un club de lectura es “una experiencia de inclusión para que quienes sean lectores o quieran serlo puedan encontrar allí un espacio para estar con los libros”, pero también el club constituye un foro de discusión donde los participantes puedan aportar distintos sentidos de la lectura –en contra de la interpretación unívoca que se suele dar desde las clases, que emana de la voz autoritaria del maestro–, entiendan las variadas estrategias de comprensión que se pueden poner en juego e incluso intervengan en la propia elección de las obras literarias (Paglieta 2016 15-16), algo que entronca con claridad con la cuestión del canon literario y que se abordará más adelante. El club de lectura es, sin duda, un espacio “otro” en el que pueden –y deben– proponerse lecturas alternativas que cuestionen el propio canon oficial, y que pueden decidirse, también, juntamente con el alumnado participante.

Por ello, queda claro que el club de lectura es claramente un espacio alternativo, distinto de las clases vinculadas al currículo oficial, donde la comunidad de lectores puede reconocerse abiertamente como tal y permite a quienes aún no hayan desarrollado su hábito lector acercarse a los libros, disfrutar de las tertulias y ubicarse en una relación horizontal respecto a la totalidad de participantes, incluido, el propio profesorado.

Sin embargo, también constituye un espacio de debate y discusión en el que poder enfrentar dialécticamente diferentes interpretaciones de las obras leídas. En este sentido, el club de lectura se antoja una herramienta idónea para mejorar la comprensión lectora y las competencias literarias y lingüísticas, ya que un tratamiento socioafectivo de este permite, además, terminar con la posible ansiedad lingüística del estudiantado, presente sobre todo en las clases de idiomas, pero, sin duda, también en el aula de Secundaria, donde el alumnado tiende a rehuir las exposiciones en público por miedo al juicio del grupo. Por ello, el club de lectura puede convertirse en un espacio de libertad en el que no se repitan los mismos conflictos que pueden producirse dentro del aula convencional pero que, a su vez, contribuya a la mejora del clima en clase cuando la totalidad de los participantes retomen sus lecciones curriculares. Por todo ello, ha de defenderse su aplicación, también, en el aula de idiomas.

2 La literatura en el aula de idiomas: el club de lectura y el enfoque socioafectivo del aprendizaje

Si se acepta que la adquisición de la competencia lingüística se ha de producir de forma principal, como afirma Hallyday, a través “de la interacción comunicativa en el seno de una comunidad” (en Moreno Fernández 2005: 91), se ha de defender esta experiencia lectora dentro del aula de idiomas, una vez, además, que ha cobrado gran importancia la competencia intercultural dentro de la enseñanza de lenguas –y, en concreto, dentro del área de la enseñanza del español, donde ha emergido con fuerza– y se ha abandonado la instrucción puramente gramatical y comunicativa de la lengua meta. Como ha defendido Emma Gago, al hablar de la adquisición de la lengua, el foco se sitúa en “las actitudes y las destrezas interculturales del hablante”, esto es, “en cómo la lengua es el medio de acceso a la cultura y a través del cual ésta se expresa” (2010: 223).

Huelga decir, en relación con esto, que la literatura es una producción social óptima para introducir al estudiantado en la cultura de un país y, más aún, constituye un medio idóneo para estudiar los usos y costumbres de una sociedad, su historia, sus roles, además de proporcionar un modelo lingüístico extraordinario para los y las estudiantes. No se olvide que, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER), la competencia comunicativa comprende tres componentes: el lingüístico (“los conocimientos y las destrezas léxicas, fonológicas y sintácticas, y otras dimensiones de la lengua como sistema”), el sociolingüístico (“condiciones socioculturales del uso de la lengua”) y el pragmático (relacionado con “el uso funcional de los recursos lingüísticos [producción de funciones de lengua, de actos de habla] sobre la base de guiones o escenarios de intercambios comunicativos”) (2002: 13-14). El acercamiento a la literatura permite trabajar todos estos componentes de una forma genuina.

Es necesario realizar algunos apuntes sobre la inclusión de la literatura en el aula de idiomas. Algunos especialistas han comentado cómo, hasta más o menos la Segunda Guerra Mundial, el método conocido como *gramática-traducción* hacía casi exclusivo uso de la literatura como material en la enseñanza de idiomas: los textos literarios canónicos de la lengua que se deseaba aprender se convertían en el modelo al que debía aspirar el estudiantado. No obstante, con motivo de la contienda y ya ostensiblemente a partir de los años 50, se produce un cambio en esta concepción de la relación entre la literatura y la lengua que conlleva el paulatino abandono de la literatura en la enseñanza de idiomas, primero bajo la primacía de enfoques estructuralistas, que sustituyeron los textos literarios, tachados de poco rentables (Acquaroni 2007: 50), por textos elaborados *ex profeso* para el aula, y en las siguientes décadas, sobre todo a partir de los años 70, bajo la fuerza del modelo *comunicativo*, que potenciaría el rechazo hacia los textos literarios (Albaladejo 2007: 1-5; Peñas Ruiz 2021: 21-23).

Se vuelve ineludible, no obstante, realizar la siguiente anotación y es que, aunque evidentemente el modelo *gramática-traducción* concediera gran importancia a la literatura como modelo lingüístico en la enseñanza de idiomas, actitud claramente heredera de la pedagogía de las lenguas clásicas, no ahondaba en el componente intercultural que hoy se le reconoce al uso de la literatura en esta enseñanza, y que se defiende en el artículo presente. Un llamamiento, en todo caso, a proporcionar unas “gafas culturales” para que el estudiantado no solo comprenda con mayor acierto los textos literarios, sino también la propia cultura en la que estos nacen, además de posibilitar el cuestionamiento de los propios límites entre culturas (Castro y Benson

2013: 28). Peñas Ruiz, tras remarcar la importancia que adquieren los contenidos culturales y la competencia intercultural en la educación literaria, defiende el acercamiento a la literatura desde los estudios culturales (2021: 45-46). Con Begoña Sáez puede señalarse que:

Es indudable que la literatura no sólo ofrece grandes posibilidades didácticas, sino que tiene la ventaja de acercar de forma simultánea la lengua y la cultura del país, algo que en última instancia contribuye al desarrollo de la educación intercultural del alumno y a mejorar su competencia comunicativa (2013: 11).

En la actualidad parece unánime la defensa de la presencia de la literatura en el aula de segundas lenguas, lo que ha suscitado numerosa bibliografía cuyo recorrido, en el caso de ELE, ha estudiado bien Rocío Santamaría (2015). Los estudios más recientes abogan por un aprendizaje lingüístico que integre lectura, escritura y comunicación, asumiendo que existe una continuidad evidente entre competencia lingüística y literaria (Peñas Ruiz 2021: 23).

Entre las diferentes aproximaciones posibles a la pregunta sobre cómo integrar la literatura en el aula de idiomas, la tesis de este artículo es la propuesta del club de lectura, lo que conlleva un claro enfoque socioafectivo de la enseñanza. En el contexto del aprendizaje de una segunda lengua, esta práctica permite no solo el desarrollo de habilidades comunicativas tales como la comprensión lectora, la expresión oral y la adquisición de vocabulario, sino que también potencia factores emocionales vinculados con la motivación, importantes para conseguir un aprendizaje significativo y sostenido.

A este respecto, uno de los principales aportes que trae consigo la experiencia del club de lectura es la creación de un entorno seguro en el terreno afectivo. Dado que normalmente se trata de espacios reducidos, colaborativos y claramente distendidos, el clima de confianza que se genera en ellos permite al estudiantado interactuar conjuntamente en una atmósfera en la que disminuye el miedo al error o al mal juicio del resto de la clase. Todo ello redundaría en una clara disminución de la ansiedad lingüística, factor emocional que definieron por primera vez Horwitz, Horwitz y Cope (1986) y que ejerce claras implicaciones negativas que afectan al proceso de aprendizaje y enseñanza de la lengua (Goñi-Osácar y Moral Barrigüete 2021: 312). Arnold y Brown afirmaban que existen pocas disciplinas dentro del currículo educativo que generen tanta “ansiedad como el aprendizaje de lenguas extranjeras y de segundas lenguas”, y esto es debido a que para el estudiantado “expresarse delante de los demás con un vehículo lingüístico inestable supone una gran cantidad de vulnerabilidad” (2000: 26).

Contra estos factores emocionales, la posibilidad que brinda el club de lectura de intercambiar impresiones personales, interpretar los textos leídos desde la subjetividad y expresarse sin miedo a la evaluación estricta favorece, sin duda, la participación espontánea y la autoestima vinculada con la expresión comunicativa. Todo ello se vincula con claridad con el componente afectivo, elemento que, dentro del aprendizaje de lenguas, ha sido estudiado en textos clásicos como *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*, de Jane Arnold (2000), y reconocido en el MCER al abordar la competencia existencial dentro del aprendizaje de las lenguas (2002: 103).

Y es que, desde una perspectiva socioafectiva, el club de lectura fomenta con claridad el desarrollo de la empatía, la expresión emocional y la construcción de vínculos interpersonales entre los participantes, que forman una verdadera “comunidad de práctica”, en el sentido en que lo formula Wenger –primero, junto con Jane Lave (1991) y, después, en una obra en solitario (2001)–, defendiendo con firmeza la importancia de la participación y la comunidad en el proceso de aprendizaje y subrayando tres dimensiones de la práctica como propiedad de una comunidad: “un compromiso mutuo”, elemento esencial para que se produzca la afiliación a la

comunidad, “una empresa conjunta”, que no se traduce solo en establecer una meta común sino que “crea entre las participaciones unas relaciones de responsabilidad mutua que se convierten en una parte integral de la práctica” y “un repertorio compartido”, esto es, “rutinas, palabras, instrumentos, maneras de hacer, relatos, gestos, símbolos, géneros, acciones o conceptos que la comunidad ha producido o adoptado en el curso de su existencia”, que constituyen su práctica y que incluye, entre otros elementos, “el discurso por el que los miembros de la comunidad crean afirmaciones significativas sobre el mundo” (2001: 100-110).

Todos estos elementos se ponen en juego al hablar del club de lectura, donde, además, la lengua aparece como un medio real y efectivo de comunicación, y no como un objeto de estudio académico aislado. Por ello, una vez estudiada la inclusión de la literatura en el aula de idiomas y defendido el enfoque socioafectivo que el club de lectura conlleva, se procede, a continuación, a describir y analizar dicha práctica educativa.

3 La estrategia educativa del club de lectura

La metodología propuesta y el marco sobre el que se asienta esta experiencia del club de lectura se apoya en tres pilares: el papel del docente como guía y acompañante de los participantes, la estrategia educativa de la coenseñanza y la necesidad de mostrar alternativas o líneas de fuga a la estructura académica que supone el canon literario. Es evidente que, si se trata de potenciar un enfoque socioafectivo de la enseñanza y favorecer la puesta en práctica de la competencia comunicativa y la competencia literaria del alumnado, no pueden replicarse antiguos modelos docentes que comprenden al estudiantado de forma pasiva, como receptor de los contenidos que emanan, de forma unilateral y autoritaria, del profesorado.

3.1 ¿Qué clase de profesor demanda el club de lectura?

Tanto si se trata del aula de Secundaria como en el aula de idiomas, es conveniente que el organizador de esta propuesta didáctica sea el propio docente del alumnado, en el primer caso, el responsable de la asignatura Lengua Castellana y Literatura. El espacio en el que se desarrolle la experiencia del club también tiene que estar relacionado preferiblemente con la materia oficial, y el docente tendrá que invertir su tiempo asignado en dicha práctica, esto es, la experiencia avala que la práctica es más fructífera si se ubica dentro del tiempo reglado y no de forma extraescolar, lo que favorece decididamente la implicación del estudiantado.

En cualquier caso, es importante analizar qué rol se espera del docente. En la práctica del club de lectura, no tiene cabida un profesor que se relacione con el modelo docente de “proveedor”, entendido como aquel que posee los conocimientos y es quien se los proporciona activamente al alumnado, que los recibe de forma pasiva y acrítica, sino más bien, con el modelo de “tutor” o “guía”, o incluso de “asesor”, siguiendo siempre la terminología de Juan Ignacio Pozo (2011), pues el docente debe acompañar al alumnado en el proceso de su aprendizaje, convirtiéndose en protagonistas y responsables de su propio aprendizaje. La figura del docente orienta el debate y propone los temas de reflexión –aunque obviamente pueden surgir otros entre los propios integrantes del club de lectura–, y siempre velará por mantener el buen clima de la sesión.

En relación con esto, la práctica de la lectura crítica se relaciona de forma inextricable con el “otro lector”, esto es, con aquel semejante que pone en diálogo su criterio con uno mismo, que necesariamente va a ser distinto. Este club de lectura favorece, además, que el vínculo entre maestro y lector se transforme en un encuentro entre lectores, aunque esto implique desterrar

ideas como la asunción de “que hay alguien que ya sabe y que ya aprendió que le va a transmitir a alguien que no sabe y no aprendió todavía cosas útiles, destrezas y contenidos” (Montes 2006: 101). Esta nueva relación, claramente horizontal, en la que el lector más avezado acepta que también debe seguir construyendo nuevos sentidos, posibilita rescatar el proceso de lectura de las relaciones de poder y colocarla en las sendas de la curiosidad y la exploración (Montes 2006: 102).

Dentro del aula de idiomas, es de vital importancia no corregir de forma autoritaria al alumnado en sus intercambios lingüísticos, pues esto propiciaría una baja participación en clase a causa de la presumible vergüenza que sienta el hablante por cometer algún fallo. No obstante, la figura del docente, como guía de la sesión, puede tomar notas de las posibles incorrecciones que se cometan dentro del aula y aprovechar esta valiosa recogida de datos para nutrir sus clases posteriores, más académicas y de contenido más gramatical.

Resulta manifiesto que el criterio del responsable tiene un peso importante, ya que es quien propone una tentativa la lista de lecturas para trabajar en las sesiones y quien oriente el debate. No obstante, debe permitir que la sesión pueda encauzarse de otra manera a la prevista, en función del devenir del debate que surja dentro de clase, entre el alumnado y la figura del docente, quien nunca debe imponer su criterio. En este sentido, debe también representar el papel de lector crítico, pues ha de conceder validez a nuevas posibilidades de lectura provenientes de las interpretaciones del estudiantado y debe estar en condiciones de abrirse a ellas y concederles el mérito oportuno.

3.2 El “Team teaching” como estrategia docente en el club de lectura

Una particularidad que presenta esta propuesta es la posibilidad de que la figura del docente se desdoble, en una práctica de coenseñanza. Evidentemente, el primer obstáculo que esto implica es la disponibilidad del centro para permitir dos figuras docentes en una misma clase. Sin embargo, esta posibilidad refuerza la propia experiencia educativa, además de implementar claras mejoras en la relación entre el propio profesorado.

Se ha entendido que la práctica de la coenseñanza (término proveniente de *co-teaching* y este, a su vez, de *cooperative teaching*), también denominada “enseñanza colaborativa” o “enseñanza en equipo”, podía ser un medio óptimo en el que profesores generales y otros de educación especial se responsabilicen conjuntamente dentro del aula para incentivar una educación de calidad para todos los alumnos (González-Laguillo y Carrascal 2022: 127). No obstante, no parece imprescindible reservar este método pedagógico únicamente a contextos en los que exista alumnado con necesidades educativas especiales, sino que puede ser una práctica apropiada para otros contextos. Asumiendo estos presupuestos, se suscribe la definición más general que aporta Felipe Rodríguez, quien afirma lo siguiente:

[La coenseñanza] se define como dos o más personas que comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o de todos los estudiantes de una clase, otorgando ayuda y prestando servicios de forma colaborativa para las necesidades de los estudiantes con y sin discapacidades (2014: 220-221).

Así, la propuesta de este club de lectura implicaría la presencia en las sesiones de dos docentes, quienes organizarían dialógicamente el desarrollo de la sesión, como representación palmaria, además, de que existen distintas voces y criterios, rompiendo con el autoritarismo clásico de la enseñanza, posición tradicional representada por un docente que marcaba un sentido único, correcto y recto de la lectura.

La bibliografía especializada acostumbra a reconocer seis modalidades de coenseñanza, en función del reparto del alumnado entre el equipo docente participante y las funciones que tome el profesorado (Friend, Cook, Hurley-Chamberlain y Shamberger 2010: 11-12): “One teach, One observe”, “One teach, One assist”, “Parallel Teaching”, “Station Teaching”, “Alternative Teaching” y, por último, “Team Teaching”, también conocida como “Teaming”, que es el modelo defendido en este trabajo, y que presenta al profesorado trabajando de forma conjunta para toda la clase. Esta variante permite que las figuras docentes compartan su punto de vista en el aula, además de presentar la información de diferentes maneras, y posibilita construir una práctica educativa de forma colaborativa y dialógica.

Aunque se opte por el “Team teaching”, no deben obviarse dos cuestiones fundamentales sobre las que hay que reflexionar antes de ejecutar esta u otras modalidades: la propia ejecución de la enseñanza en equipo y “las necesidades de los alumnos para elegir el modelo de enseñanza conjunta que se adecue mejor al contexto” (Ramos García 2016: 270). Esto implica que el profesorado siempre debe elegir el modelo de coenseñanza que resulte más adecuada para su grupo, respetando sus particularidades y necesidades.

En su estudio clásico, Buckley señala que una enorme ventaja del “Team teaching” “is that different students will be attracted by the different personalities of the teachers” (2000: 39). Esta práctica permite que las diferentes personalidades, gustos y actitudes del estudiantado sean mejor atendidas, pues el propio equipo docente representa, también, esa misma diversidad.

Docentes que han ejecutado esta práctica han destacado algunos beneficios; por ejemplo, que posibilitaba “una mayor atención a la diversidad”, favorecía que el alumnado se contagiara “de ese trabajo en equipo entre la pareja pedagógica”, asumiendo valores que observaba en el equipo docente como el respeto, el trabajo colaborativo, la complicidad y simpatía, además de que en el grupo se observaba una mejora clara de la convivencia y un aumento de la atención y del rendimiento, y se apreciaba un “buen ambiente de trabajo y gusto por la materia” (Pino, Manzanares, Tacoronte y García 2022: 88-90).

Asimismo, son claramente positivas y pertinentes la forma dialógica en la que se conduce la sesión y la horizontalidad que se establece desde el inicio. Si se quieren eliminar en el alumnado las jerarquías entre sus intercambios lingüísticos, en aras de favorecer sentimientos de empatía y tolerancia, es idóneo que esto se trabaje con un equipo docente desdoblado en el que tampoco existe jerarquía ninguna, y que aportará un conocimiento perspectivista del tema tratado, además de, presumiblemente, emitir intercambios lingüísticos con distintas variedades diatópicas o diastráticas, pues el equipo docente no tiene por qué manejar la misma variante de la lengua ni coincidir siempre en sus criterios y opiniones. Así, se trabaja el propio desacuerdo dentro del aula, lo que favorecerá que esta estrategia se entienda, también, como clara herramienta de mediación pedagógica.

De esta forma, las partes implicadas en esta experiencia observarán que el pensamiento se construye, de alguna manera, en contra de otro pensamiento. El alumnado debe poseer una tesis sobre las temáticas tratadas, que confrontará dialécticamente contra otra persona y, claro está, ha de estar en disposición tanto de defenderla como de reformularla a medida que avance el debate. Dentro de un contexto de aprendizaje de lenguas, este marco se convierte en una oportunidad genuina y enriquecedora para todo el alumnado.

Asimismo, en este clima descrito, se entiende el club de lectura como un entorno adecuado para combatir la posible ansiedad lingüística del estudiantado, al sustentarse en los principios de respeto, tolerancia a las ideas de la otra persona y, sobre todo, de horizontalidad comunicativa. A diferencia de contextos más jerárquicos o académicos, donde la dirección de los conte-

nidos es clara entre el docente y el alumnado, el club de lectura facilita una dinámica dialógica en la que todos los intercambios comunicativos, incluidos los del propio profesorado, se consideran de igual validez. Dicha estructura no jerárquica favorece que el estudiantado participe sin miedo al error o al juicio de los demás integrantes del club, pues el foco se centra no en la corrección formal y gramatical del mensaje lingüístico, sino en la competencia comunicativa, es decir, en el intercambio significativo de ideas y argumentos, y en el componente literario y cultural, pues, evidentemente y como se trató al principio, los textos literarios “visibilizan los márgenes culturales que persisten y cómo y de qué manera se han ampliado” y, por ello, resulta evidente que “el elemento cultural y la forma en que este se trabaje en el aula determinará el conocimiento concreto de segundas lenguas y de las identidades que los hablantes construyen con respecto a ellas” (Sáez Martínez 2021: 257-262).

Una de las claras ventajas del club de lectura es que el alumnado no se enfrenta a la lengua meta desde una posición insegura, e incluso de inferioridad, presente en otro tipo de situaciones académicas, sino que se valida como un interlocutor legítimo y válido dentro de una comunidad de aprendizaje, que se transforma, también, en una comunidad de práctica, en los términos ya estudiados. Todo ello conduce a aumentar la implicación del alumnado y, por ende, a conseguir un aprendizaje más profundo y significativo.

Asimismo, quien participa en el club se encuentra con que existen otros pares que van a intervenir en el desarrollo del tema tratado y, por tanto, ha de saber escuchar con respeto y curiosidad, dentro de un entorno en el que la propia autoridad que encarna el responsable de dicho club se halla difuminada al presentarse de forma desdoblada. Esto permitirá que el alumnado reciba las afirmaciones realizadas por la totalidad de los integrantes del club con un sentido crítico, pues, a diferencia de la clase tradicional, los contenidos no provienen ahora de una voz autoritaria y unívoca, sino de un crisol de compañeros y profesores, subsumidas todas estas personas bajo la etiqueta de “lectores”.

Al mismo tiempo que existen ventajas, esta práctica tampoco está exenta de dificultades. Obviamente, ambos docentes deben congeniar, poseer afinidad mutua y sus metodologías educativas han de ser complementarias, aunque esto no implique, como se ha defendido, que no puedan polemizar conjuntamente dentro del aula. Además, se tiene que potenciar una distribución equitativa de las tareas y mantener una igual responsabilidad e implicación por parte del profesorado, en aras de implementar de forma óptima este método de enseñanza (Ramos García 2016: 270-271).

3.3 Pero ¿qué literatura? El canon literario y una propuesta de lectura

Hasta el momento, se ha defendido la práctica del club de lectura como metodología para incluir la literatura en el aula de idiomas y, además, se ha explicado cómo la figura del docente debe erigirse como guía de estas sesiones. No obstante, el profesorado ha cumplido anteriormente un rol importante: elegir y planificar las lecturas que van a trabajarse en dicho club de lectura. Con esta estrategia, no solo se busca favorecer una relajada experiencia lectora para el estudiantado, sino también escoger de forma reflexiva una serie de títulos acordes con la edad madurativa del alumnado, su competencia lingüística –y valorar, llegado el momento, la realización de algunas adaptaciones, aunque algunos especialistas, como Naranjo Pita (1999), han mostrado su disconformidad– y su idoneidad para poder suscitar debates críticos sobre algunas temáticas importantes relacionadas con la contemporaneidad.

Asimismo, el profesorado debe reflexionar sobre la pertinencia de llevar a su aula textos clásicos no solo por su posible dificultad sino por el hecho de que esto supone, presumiblemente, descartar otros autores y otras autoras considerados extracanonicos, repitiendo y perpetuando, aun sin quererlo, construcciones arcaicas heredadas insertas en la historia de la literatura de cada nación (Andújar 2021).

Por todo ello, el club también ofrece una oportunidad encomiable para que el alumnado debata y reflexione sobre por qué se eligen unas obras y no otras, o unos autores y no otros, y, sobre todo, quién lo determina. La propuesta del club de lectura se incardina, así, dentro de la polémica del canon literario, que se reavivó, como es sabido, debido a la famosa obra de Harold Bloom (1994). En este sentido, es interesante traer a colación unas palabras de la escritora y traductora argentina Graciela Montes, que tanto ha reflexionado sobre el proceso de lectura y sobre qué y cómo leer, y también sobre el papel de la escuela en la actualidad. Así, ella sostiene lo siguiente:

Habrà que elegir. Una de dos: o la escuela sirve para transmitir la lectura oficial y reproducir las estructuras (con lo que le alcanza con enseñar decodificación y ajustar un poquito sus contenidos) o la escuela sirve para formar lectores, o mejor dicho, [...] para auspiciar la formación de lectores. Y no voy a aceptar que se me diga que primero hay que dar de comer. No porque no crea que las execrables condiciones sociales no tengan que modificarse urgentemente [...] sino porque no viene antes sino junto. Sin gente dispuesta a adoptar la incómoda, riesgosa y aventurera posición de lector, nada se va a modificar. [...] Si resignamos la lectura nos vamos a crear eso y muchas otras cosas. Un lector no, un lector se permite la perplejidad, un lector se pregunta. Ponerse a leer es urgente (2006: 98-99).

En estas palabras de Graciela Montes se encuentran algunas ideas que deben comentarse. En primer lugar, la importancia de la escuela, término que incluye, también, el aula de idiomas —y más cuando ya se ha asumido que aprender una lengua también es insertarse dentro de la cultura de ese modelo lingüístico—, para cuestionar los propios prejuicios presentes en el alumnado. Es evidente que no se trata de invalidar toda la tradición, ni de eliminar de la formación los textos de Shakespeare ni la grandeza de Cervantes, sino de ofrecer, de forma crítica, una perspectiva de la realidad más compleja, con la que el alumnado cuestione sus propias ideas preconcebidas. El aula de idiomas desde luego que puede ser un lugar óptimo para formar, también, lectores y lectoras críticos.

Estas premisas teóricas justifican la propuesta de lectura que se incluye a continuación, que debe tomarse como una opción dentro del infinito océano que puede plantearse. En dicha propuesta se propone la siguiente lista de las obras, bajo la que subyacen tres claras justificaciones: todas estas obras quedan, habitualmente, fuera de la enseñanza del currículo oficial; son obras que representan todos los géneros literarios: lírico, narrativo, dramático y ensayístico y, por último, son obras que permiten la relación entre ellas y plantear un recorrido temático-crítico a través de su lectura.

Las obras elegidas son las siguientes: *Las edades de Lulú* (1989), de Almudena Grandes, *Cicatriz* (2015), de Sara Mesa, *El don de la siesta* (2020), de Miguel Ángel Hernández, *Mujer sin Edén* (1947), de Carmen Conde, *El tintero* (1961), de Carlos Muñiz, *Los niños tontos* (1956) de Ana María Matute y *El invencible verano de Liliana* (2021), de Cristina Rivera Garza.

Todas estas obras resultan pretendidamente breves, o cuando menos, asequibles, sin caer necesariamente en las formas mínimas, como el microrrelato —género que solo bordea la obra de Matute—. La extensión reducida se busca, en todo caso, para que el alumnado no se sienta sobrepasado con la carga de trabajo del club de lectura, y para que el estudiante de español

pueda afrontar estos textos de manera cómoda. En este sentido, se destina dicha propuesta para un estudiantado que haya adquirido un nivel competencial de “usuario independiente” (especialmente el subnivel B2) o un “nivel competente” de la lengua. En aras de fomentar la participación y el diálogo con los discentes, se puede reservar la última sesión para que decidan, en comunidad, qué último libro leer.

En la elección de los textos, se observa otra de las cuestiones importantes que se quiere trabajar con la experiencia del club de lectura, y es el cuestionamiento del canon literario, que se ve, por ejemplo, en la evidente inclusión de mujeres dentro de la nómina de obras trabajadas –y es sabido, como bien ha estudiado Ana López-Navajas (2014), que las mujeres constituyen una parte muy reducida del currículo de las etapas de educación obligatoria–. Asumiendo las palabras de Servén Díez, se defiende que el docente tiene la oportunidad de proponer un canon femenino que despierte la curiosidad del alumnado y le ofrezca distintas cosmovisiones (2008). En este sentido, y en la propuesta defendida, por ejemplo, se incluyen temas relacionados con la violencia machista, como el feminicidio presente en la obra de Cristina Rivera Garza.

También se defiende la inclusión de diferentes y polivalentes géneros, como el ensayo literario, con el convencimiento de que, como indica Jiménez Calderón (2013), no existe género literario que sea por sí mismo incompatible con la enseñanza de idiomas siempre, claro está, que se lleven al aula con acompañamiento didáctico.

4 Conclusiones

La propuesta del club de lectura aquí planteada responde a la necesidad de ofrecer al alumnado de idiomas, así como el de Secundaria, un espacio de aprendizaje alternativo, emocionalmente seguro y significativo en el terreno pedagógico, donde puedan desarrollar no solo su competencia lingüística sino, también, su competencia lectora, insertarse en la cultura propia de la lengua que están aprendiendo, así como potenciar sus habilidades socioemocionales, de clara importancia para su formación integral.

Dentro de un enfoque educativo que reconoce el papel decisivo de los factores afectivos y socioemocionales en el aprendizaje de la lengua española, el club de lectura se presenta como una herramienta poderosa para potenciar la motivación estudiantil, fomentar la participación activa del alumnado y reforzar su autoestima comunicativa, combatiendo la plausible ansiedad lingüística que pudiera producirse en el estudiantado.

El uso de lecturas con sentido, escogidas por su capacidad de suscitar reflexión crítica y conectadas con la realidad del alumnado, destinadas a hablantes cuyo nivel competencial oscila entre el “usuario dependiente” y “usuario competente”, permite que la lengua se practique en un contexto experiencial y significativo. La figura del docente se transforma en la de un mediador que guía y acompaña, además de facilitar el diálogo, en lugar de imponer de forma autoritaria y unilateral su criterio. Este desplazamiento hacia una enseñanza más horizontal y colaborativa reduce significativamente esta posible ansiedad lingüística, además de favorecer el desarrollo de una comunidad de aprendizaje donde todas las voces son valoradas de igual manera.

En este sentido, el club de lectura se conceptualiza, también, como un método de mediación educativa, pues contribuye a mejorar el clima dentro del propio club y en el día a día de la clase. La coenseñanza, además de la propia práctica del club, genera un clima de diálogo en el que se refuerzan valores como la empatía y la escucha activa, encontrando a través del aprendizaje de la lengua un camino para potenciar, también, la comprensión mutua entre iguales.

Por todo ello, se sostiene que esta experiencia puede ser muy fructífera dentro del aula de idiomas, pues el club ofrecerá un espacio liberador, afectivo y socialmente muy enriquecedor, donde fortalecer la competencia lingüística, pragmática y cultural en un marco hondamente distendido, humano y emancipador.

Referencias bibliográficas

- Albaladejo García, María Dolores. 2007. Cómo llevar la literatura al aula de ELE: de la teoría a la práctica. *MarcoELE: Revista de didáctica ELE* 5: 1-51
- Andújar Molina, Olvido. 2021. La historia de la literatura como instrumento de explotación de los textos literarios en el aula de ELE. En A. Peñas Ruiz, ed. *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*. Madrid: UDIMA, pp. 115-139.
- Arnold, Jane. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press.
- Arnold, Jane; Brown, H. Douglas. 2000. Mapa del terreno. En J. Arnold, ed. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 19-41.
- Álvarez-Álvarez, Carmen; Pascual-Díez, Julián. 2024. Clubes de lectura: una revisión sistemática internacional de estudios (2010-2022). *Literatura: teoría, historia, crítica* 26.1: 312-347.
- Bloom, Harold. 2006. *El canon occidental*. Barcelona: Anagrama.
- Buckley, Francis J. 2000. *Team Teaching. What, Why, and How?* Thousand Oaks: Sage Publications.
- Castro, Andrea; Benson, Ken. 2013. Literatura e historia de la literatura. En A. Castro y E. Jiménez, eds. *Historia de las literaturas hispánicas. Aproximaciones críticas*. Suecia: Studentlitteratur.
- Desmurget, Michel. 2020. *La fábrica de cretinos digitales*. Barcelona: Península.
- Desmurget, Michel. 2024. *Más libros y menos pantallas*. Barcelona: Península.
- Friend, Marilyn; Cook, Lynne; Hurley-Chamberlain, Dawn; Shamberger, Cynthia. 2010. Co-Teaching: An Illustration of the Complexity of Collaboration in Special Education. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 20.1: 9-27. <https://doi.org/10.1080/10474410903535380>
- Gago Sánchez, Emma (2010). El desarrollo de la competencia intercultural en el aula de ELE. *Analecta Malacitana* 29: 221-239.
- Goñi-Osácar, Elena; del Moral Barrigüete, Cristina. 2021. Efectos de la ansiedad lingüística ante el aprendizaje del inglés en estudiantes de Magisterio: estudio de caso. *DEDiCA. Revista de Educação e Humanidades* 19: 311-332. <http://doi.org/10.30827/dreh.vi19.21865>

- González, María José; Barba, María José; González, Ana. 2010. La comprensión lectora en educación secundaria. *Revista Iberoamericana de Educación* 53.6: 1-16. <https://rieoei.org/historico/expe/3225Gonzalez.pdf>
- González-Laguillo, Beatriz; Carrascal Domínguez, Sonia. 2022. La coenseñanza como modelo de inclusión en el contexto educativo español. *Revista Prisma Social* 37: 123-147. <https://revistaprismasocial.es/article/view/4689/5312>
- Horwitz, Elaine K.; Horwitz, Michael B.; Cope, Joann. 1986. Foreign Language Classroom Anxiety. *The Modern Language Journal* 70.2: 125-132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Lave, Jean; Wenger, Etienne. 1991. *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- López-Navajas, Ana. 2014. Análisis de la ausencia de las mujeres en los manuales de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada. *Revista de Educación* 363: 282-308. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-363-188>
- Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. 2002. Estrasburgo: Consejo de Europa / Instituto Cervantes.
- Montes, Gabriela. 2006. Retirados a la sombra de nuestros párpados. Por qué leer y escribir. En S. Castrillón, ed. *Por qué leer y escribir*. Bogotá: Instituto Distrital de Cultura y Turismo, pp. 71-103.
- Naranjo Pita, María. 1999. *La poesía como instrumento didáctico en el aula de español como lengua extranjera*. Madrid: Edinumen.
- Paglieta, Silvana. *Clubes de lectura y de escritura: hacia la construcción de una pedagogía del deseo de la palabra*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Peñas Ruiz, Ana. 2021. Miradas a la literatura en ELE: un enfoque interdisciplinario. En A. Peñas, ed. *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*. Madrid: UDIMA, pp. 21-60.
- Pino Medina, Olga María del; Manzanares Castellanos, Juana María; Tacoronte Padrón, María Montserrat; García González, María del Carmen. 2022. Aristas de la docencia compartida. Algunas reflexiones. *Números. Revista de Didáctica de las Matemáticas* 112: 83-95. <http://scpmmluisbalbuena.org/publicacion-numeros/experiencias-de-aula-1-112/>
- Pozo, Juan Ignacio. 2011. *Aprendices y maestros. La psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ramos García, Ana María. 2016. La colaboración docente en la educación superior. *Revista de Educación de la Universidad de Granada* 23: 267-279. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/reugra/article/view/16643>

- Rodríguez, Félix. 2014. La coenseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 8.2: 219-233. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4994333>
- Rojas Estapé, Marian. 2024. *Recupera tu mente. Reconquista tu vida*. Barcelona: Espasa.
- Sáez Martínez, Begoña (2012). La literatura en la enseñanza de ELE o el día en que Cervantes renunció a ser profesor de español en China. En Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, ed. *Actas del XX Seminario de Dificultades Específicas de la Enseñanza del Español a Lusohablantes*. Brasil. Embajada de España, pp. 9-22.
- Sáez Martínez 2021. Estudios culturales y literatura en ELE. En A. Peñas Ruiz, ed. *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*. Madrid: UDIMA, pp. 249-279.
- Servén-Díez, Carmen (2008). Canon literario, educación y escritura femenina. *Ocnos* 4: 7-20. https://doi.org/10.18239/ocnos_2008.04.01
- Wenger, Etienne. 2001. *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Autoeficacia creativa en ELE: propuesta e implementación

José Coloma Maestre
Universidad de Alicante
ORCID: 0009-0002-2254-7683

Resumen

Esta investigación explora el posible impacto de la creatividad en la enseñanza de español como lengua extranjera (ELE), centrándose en el estudio del constructo *autoeficacia creativa* (creencia sobre la propia capacidad creativa). Se realizó un estudio piloto con 12 estudiantes italianos, utilizando un enfoque interpretativo y una metodología mixta. Tras la implementación de un programa en inmersión de 21 actividades creativas, se analizaron los datos del cuestionario inicial y final de forma cualitativa (categoría de investigación) y cuantitativa (estadística descriptiva y correlacional). Los resultados sugieren la mejora de la autoeficacia creativa por parte de los estudiantes, así como su percepción positiva con respecto al programa de creatividad que recibieron. Los participantes valoraron favorablemente el trabajo en equipo, las actividades con una tarea final definida y la guía del profesor como modelo creativo. También incidieron en la activación de factores emocionales y afectivos como parte de su proceso creativo. Se termina refiriéndose a las limitaciones de la investigación; sin embargo, se afirma que los hallazgos apuntan a la viabilidad de estudios similares en ELE con una mayor muestra y de más duración.

Palabras clave: Programa de creatividad, Autoeficacia creativa, Español como lengua extranjera, Factores afectivos.

Abstract

This study investigates creativity's impact on Spanish foreign language teaching, focusing specifically on creative self-efficacy (i.e., students' beliefs about their own creative abilities). A pilot study was conducted with 12 Italian students using an interpretive approach and a mixed methodology. Following the implementation of an immersive program comprising 21 creative activities, initial and final questionnaire data were analyzed qualitatively (research category) and quantitatively (descriptive and correlational statistics). The findings show an improvement in the students' creative self-efficacy, along with a favorable disposition towards the creativity program they completed. The students expressed satisfaction with teamwork, goal-oriented activities, and the teacher's guidance as a creative role model. Emphasis was placed on the activation of affective dimensions as integral components of the creative process. The study concludes with a discussion of the limitations of the research, highlighting the potential for future studies in SFL with a larger sample size and extended duration.

Keywords: Creativity program, Creative self-efficacy, Spanish as a foreign language, Affective factors.

1 Introducción

La creatividad, junto con la comunicación, el pensamiento crítico y la colaboración, está considerada como una de las habilidades esenciales de las “4C” del siglo XXI (Erdoğan 2019; Aeni 2023). Es decir, teniendo en cuenta los nuevos retos laborales y sociales a los que se enfrentará nuestro alumnado actual, en estas habilidades cabría hacer hincapié en la enseñanza actual. Esto no significa que haya que alejarse de objetivos, contenidos y destrezas tradicionales (hablar, escuchar, leer y escribir), sino que será necesario crear aulas en donde se naturalice el tratamiento de las habilidades antes reseñadas, creando personas funcionales y plenas para su vida futura.

El proceso creativo es inherente al ser humano y, por tanto, particular en cada individuo y sociedad (Zarza-Alzugaraye *et al.* 2018). Una persona creativa se muestra como original, flexible, fluida, imaginativa e inteligente (Epelde 2014). También se ha estudiado que influyen más los rasgos de personalidad que los rasgos cognitivos a la hora de determinar la creatividad de una persona (Epelde 2014). Todo lo cual nos lleva a pensar que se puede educar la creatividad, más allá de intentar enseñarla como otra materia más, siempre que se cree un contexto adecuado para su desarrollo de modo holístico (Odena y Welch 2009).

Tras todo lo anterior, en este trabajo nos centraremos en la creatividad y su relación con la enseñanza de lenguas extranjeras (español). El objetivo principal del estudio es analizar de forma preliminar la autoeficacia creativa dentro un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) tras la implementación de un curso intensivo en inmersión. Los materiales de este curso fueron creados *ad hoc* con la intención de fomentar actitudes y pensamientos creativos en el estudiantado. Al tratarse de una muestra reducida, el estudio tiene un carácter limitado, de ahí que los hallazgos podrán ser preparatorios para investigaciones en contextos más amplios.

1.1 Creatividad

En sentido amplio, la creatividad se entiende como la capacidad para construir algo innovador, que puede ser una idea, un procedimiento, un producto o una manera diferente de examinar la realidad (Gervilla 1986). Este nuevo resultante debe poseer características novedosas y valiosas (Feist 1998; van Dijk *et al.* 2019); lo cual nos lleva al ámbito de la resolución de problemas y a la necesidad de establecer nuevas conexiones entre elementos que nos son conocidos de antemano para que esa solución sea creativa (López 1995). En definitiva, se puede afirmar que la creatividad es la capacidad del ser humano de construir respuestas o soluciones novedosas, alternativas y eficaces ante preguntas o problemas planteados (Kharkhurin 2014). Esto conlleva un proceso cíclico de pensamientos divergentes y convergentes para llegar a la solución deseada (Barbot *et al.* 2016).

Con respecto a las características de las personas creativas, se ha estudiado que la creatividad, principalmente el pensamiento divergente, se predice en función de diferentes rasgos de la personalidad del individuo (Li y Wei 2025). De este modo, hay dos rasgos principales asociados positivamente a la creatividad en los que nos detendremos. El primero se trata de *la apertura a la experiencia*, que se ha indicado como el rasgo más relevante en cuanto al pensamiento divergente, ya que un alto índice de apertura posibilitaría el planteamiento de nuevas y alternativas ideas (Feist 1998; Furnham 1999; Chamorro-Premuzic y Reichenbacher 2008; Khark-

hurin 2014). El segundo se refiere a la extraversión, rasgo de personalidad que incluye características como la sociabilidad, asertividad y locuacidad, las cuales facilitan los pensamientos divergentes (Li y Wei 2025).

1.2 Creatividad y aprendizaje de segundas lenguas

Las investigaciones actuales advierten de manera categórica que el aprendizaje de otras lenguas fomenta y mejora la creatividad en los discentes. Principalmente, esta ventaja se percibe en aprendientes bilingües y en contextos donde se posibilita la interacción social de manera cotidiana en L2 (Kharkhurin 2009; Lee y Kim 2011), dado que el bilingüismo reporta unos beneficios cognitivos al tener que elegir constantemente la información pertinente en una lengua e inhibir la otra con el fin de evitar las interferencias (Marian y Spivey 2003; van Dijk *et al.* 2019). Este control –flexibilidad cognitiva– mejorará la atención del sistema cognitivo, lo que redundará en el uso de pensamientos divergentes (Diamond 2013). De este modo, la persona bilingüe se enfrenta a situaciones que le exigen que su sistema cognitivo esté alerta ante un problema a resolver, un desafío, una oportunidad, y siempre viene antepuesta a una insatisfacción, incomodidad o simple detección de una imperfección. Esto hace activar su creatividad, dado que se manifiesta “ante todo como búsqueda de nuevas conexiones entre elementos conocidos” (López 1995: 12). En este sentido, Benedek *et al.* (2012) descubrieron que la inhibición fomentaba la fluidez de las ideas.

El segundo aspecto fundamental que vincula el aprendizaje de otras lenguas con la creatividad hace referencia a las diferentes situaciones comunicativas y culturales a las que se enfrentan los aprendientes, ya que se encuentran con el reto de entornos comunicativos y culturales diferentes de los de su lengua y cultura materna, lo que implica una nueva interacción respecto a las normas, los valores y los conceptos. Esto conlleva pensamientos, ideas y asociaciones originales e inéditas (van Dijk *et al.* 2019). Esta exposición a un contexto más exigente se relaciona directamente con las dos características principales que se apuntaron de las personas creativas: la apertura a la experiencia y la extraversión. De hecho, (Li y Wei 2025) estudiaron que estos son los dos rasgos de personalidad que se relacionan con el pensamiento divergente de una manera positiva.

Dicho lo anterior, donde la enseñanza de otras lenguas favorece la creatividad, también se estudia cada vez más la necesidad de un camino paralelo: la creación de espacios, dentro del aula de segundas lenguas, donde se fomente un aprendizaje competencial más allá de las destrezas clásicas, la memorización, la gramática o las funciones comunicativas, potenciando habilidades significativas como el pensamiento crítico, la colaboración, el conocimiento cultural o procesos para el cambio social (Fandiño 2013). Este entorno favorable a la creatividad, es decir, la posibilidad de entrenar la creatividad, depende prioritariamente del docente, de que sea capaz de fomentar la *motivación intrínseca* del estudiantado. Esto lo consigue el docente planteando en el aula tareas y retos significativos, creando entusiasmo sobre la materia y presentándose como un modelo creativo ante sus discentes (de la Morena y Sánchez 2002).

1.3 Autoeficacia creativa

La literatura respecto a la creatividad ha estudiado relaciones de esta con la ansiedad, autoeficacia y la autoestima (Garaigordobil y Pérez 2002; Ghorbani *et al.* 2012; Gruzelier *et al.* 2014). Para este trabajo nos centraremos en la autoeficacia, que se refiere al “juicio autorreferente de la persona acerca de sus capacidades para ejecutar una determinada acción con el fin de lograr

un propósito” (Aranguren *et al.* 2011: 71). Dicho de otro modo, se trata de un constructo que identifica la percepción que tienen las personas sobre su propia capacidad para resolver determinadas situaciones (Zarza-Alzugaray *et al.* 2018).

Esta autoeficacia tiene implicaciones determinantes en el resultado final de nuestras acciones. Las expectativas positivas de los resultados actúan como un incentivo; mientras que las negativas como un desincentivo. Es decir, ser consciente del proceso que se está llevando a cabo y de las capacidades propias, tanto innatas como aprendidas, puede condicionar positivamente el resultado de las acciones (Ramón-Verdú 2021). Las creencias de autoeficacia influyen a la hora de elegir y planificar una tarea, afectan a la motivación y determinan el esfuerzo y el tiempo que se invertirá en las metas propuestas (Aranguren *et al.* 2011). Además, Jinks y Lorschach (2003) relacionan la autoeficacia con el éxito escolar, ya que conlleva una mayor perseverancia a la hora de lograr los propósitos establecidos a través de instrucciones académicas.

La autoeficacia creativa se refiere a las creencias de un individuo sobre su propia capacidad para producir eficazmente productos creativos (Tierney y Farmer 2002). En el ámbito educativo también se ha estudiado (Mathisen y Bronnick 2009). Se evidencia que la autoeficacia creativa puede relacionarse con las características de personalidad y las metas creativas logradas (Choi 2004). Es decir, se entiende “la autoeficacia creativa como proceso psicológico mediador entre las características individuales, las influencias sociales y la realización del producto creativo” (Aranguren *et al.* 2011: 74).

2 Método

2.1 Diseño de investigación

La presente investigación se concibe como una experiencia piloto de carácter exploratorio cuya finalidad es estudiar la autoeficacia creativa en un grupo de estudiantes de ELE. Se analizó la viabilidad de una intervención centrada en la creatividad en ELE, así como su posible influencia en la autoeficacia creativa del alumnado. Este diseño permitió generar hipótesis sobre las herramientas adecuadas para el posible desarrollo de la creatividad y la autoeficacia creativa. Asimismo, el estudio también proporcionó evidencia preliminar para planificar futuras investigaciones de mayor escala.

Una vez decidido el modelo conceptual, se plantearon las estrategias empíricas adecuadas (Sandín 2003), llevando a cabo una metodología mixta (Tombón 2019). Este estudio se caracteriza por la importancia de darle voz a los estudiantes. Para ello se utilizó la triangulación de datos (Betrián *et al.* 2016), analizando datos de forma cuantitativa (cuestionarios con escala Likert) y cualitativa (cuestionarios con respuestas abiertas). Esta integración en el análisis permitió obtener una visión más global del fenómeno estudiado, acorde con la naturaleza exploratoria de la investigación, ya que los resultados de los cuestionarios cerrados se contrastaron con las opiniones expresadas en las preguntas abiertas. De este modo, se resaltaron las relaciones de correspondencia o discrepancia en las percepciones del estudiantado.

2.2 Participantes y contexto

El estudio se realizó con 12 estudiantes italianos provenientes de un mismo centro educativo de Educación Secundaria de Italia, estudiando en el mismo nivel educativo y con nivel B2 en lengua española. La muestra, que se seleccionó por conveniencia, podría introducir sesgos cul-

turales y limitar la generalización de los resultados. La variable género no pudo ser tenida en cuenta, ya que solo había un participante masculino. Tampoco se pudo tomar en cuenta la edad por la homogeneidad de los estudiantes (17-18 años) ni su L1 (italiano).

El curso lo realizaron en una academia privada de ELE, situada en el centro de Valencia (España), por tanto, fue un curso en inmersión. Tuvo una duración de 20 horas, divididas en 4 sesiones de 5 horas cada una. La duración y distribución del curso fueron impuestas por el profesorado del centro de origen. Sin embargo, consideramos que 20 horas de docencia podrían ser suficientes para estimular la creatividad y poder observar la autopercepción creativa (Mathisen y Bronnick 2009).

2.3 Programa sobre creatividad

El curso se componía de 21 actividades potencialmente creativas. Para conseguir este rasgo nos apoyamos en la literatura revisada. Se trata de conseguir que los discentes, en diferentes agrupaciones, consiguieran siempre un producto novedoso a través de su creatividad. Dado lo comprimido del curso (clases de 5 horas) y la edad del estudiantado (adolescentes) se utilizaron recursos lúdicos, uso de canciones, fotografías y vídeo, elementos artísticos y culturales actuales, salidas al exterior, interacción con personas en lengua meta y trabajo grupal.

A continuación se enumeran todas las actividades con el título y el orden en el que se presentaron a las y los discentes:

1. Presentación individual: ¿cuál es vuestra palabra favorita en español?
2. Repetir la palabra favorita con gestos. ¿Cuál era?
3. Inventar una historia por grupos con todas las palabras favoritas.
4. Juego biografía del profesor: ¿verdadero o falso?
5. Mapa humano de España: viajamos por España y América.
6. ¿De qué país se trata? Solo sí o no.
7. Adivina de qué personaje hispano se trata: lleva un pósito en la frente.
8. Dibujamos un cuerpo humano: ¿qué partes conoces?
9. Eurovisión: escuchamos, unimos título-cantante y votamos
10. Preguntamos por el centro de Valencia.
11. Concurso de Fotoperiodismo: visita al Ayuntamiento de Valencia.
12. Juego de los números: ¡perros y gatos!
13. Preguntamos en el Mercado Central de Valencia.
14. Ginkana por el Barrio del Carmen.
15. A partir de nuestras fotografías de grafitis, inventamos historias.
16. Escuchamos, reescribimos y rimamos la canción Veneno en la piel de Radio Futura.
17. Dramatización de la clase del texto *Naufragio*.
18. Unimos las greguerías rotas.
19. Hacemos de fotógrafos en los Jardines del Turia.
20. Escribimos muchas historias entre todos.
21. Somos poetas: jugamos y escribimos el poema de la clase.

2.4 Instrumentos y procedimiento

Se crearon dos cuestionarios *ad hoc*, aunque se revisaron diferentes escalas para medir la autoeficacia creativa (Yi 2008; Aranguren 2011; Ramos-Villagrasa 2017; Lamb 2024). Este estudio se centró también en la percepción con respecto a la creatividad que los estudiantes tuvieron sobre las actividades realizadas y cómo fue su proceso creativo. Los cuestionarios habían sido revisados por expertos en el ámbito ELE. Con anterioridad el docente-investigador pudo implementar un curso similar en donde también aplicó estos cuestionarios, lo que ayudó a mejorar y eliminar algunos ítems. Ambos cuestionarios contienen preguntas abiertas y cerradas. Las preguntas cerradas corresponden a la escala Likert, puntuando del 1 al 5 con respecto a la aseveración propuesta en el ítem: 1 = muy en desacuerdo; 2 = en desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = muy de acuerdo. El alumnado, de forma anónima, completó los cuestionarios en el aula, lo que sirvió para que el docente-investigador pudiera resolver dudas sobre los mismos.

El cuestionario inicial se utilizó como caracterización de la muestra. La primera parte (cuatro ítems) trataba sobre la percepción del estudiantado sobre la creatividad. La segunda parte (seis ítems) sobre su autoeficacia creativa. La tercera parte (cinco ítems) sobre la creatividad y auto-suficiencia creativa en su ámbito académico.

El cuestionario final fue completado después de haber sido implementado el programa de creatividad en ELE. Sirvió para interpretar cuál había sido su percepción sobre el curso que habían hecho en cuanto a la creatividad y cómo había cambiado su autoeficacia creativa. El cuestionario se componía de dos preguntas cerradas (escala Likert, como en el cuestionario inicial) y seis preguntas abiertas. Además, también tenían que evaluar las 21 actividades con respecto a si les habían ayudado a ser más creativos (escala Likert).

Ambos cuestionarios se pueden considerar con un nivel satisfactorio de fiabilidad: cuestionario inicial, $\alpha = 0,810$; cuestionario final, $\alpha = 0,815$ (Quero 2010). Para el análisis correlacional, al tratarse de una muestra pequeña y datos ordinales, se utilizó la Prueba del Coeficiente de correlación para datos ordinales de Spearman, fijando un nivel de significancia estadística de $p < 0.05$ (Hurtado y Hurtado 2015; Cobos-Gutiérrez 2024).

En el análisis cualitativo, se intenta explicitar la voz del alumnado, así las categorías de investigación aparecen con ejemplos literales para explorar en profundidad el problema estudiado y lo sucedido en el aula. El análisis descriptivo de los datos numéricos se realizó con el programa SPSS 29.

3 Resultados

En este apartado se analizarán los dos instrumentos de la investigación. Dado que se utiliza una metodología mixta, se integrará la triangulación de los datos para cada uno de los bloques de los dos cuestionarios analizados. Se terminará con un análisis correlacional entre los resultados del cuestionario inicial y del cuestionario final.

3.1 Cuestionario inicial (CI)

El primer bloque intenta describir la percepción de los participantes sobre la creatividad y su interés sobre ella. Como se aprecia en la tabla 1, hay una tendencia al 4 en la escala de Likert (de acuerdo) en las respuestas sobre el conocimiento de qué es ser creativo/a; en cambio, se acerca más al 3 (ni de acuerdo ni en desacuerdo) sobre su interés sobre la creatividad. La media más alta (4,08) se da cuando se les pregunta por la importancia genérica de la creatividad. Destaca la homogeneidad en las respuestas dentro de cada ítem.

Lo anterior concuerda con la respuesta abierta de qué es ser creativo/a, ya que sus definiciones se ajustan bastante a la definición estándar de creatividad y ser creativo. Se han dividido las respuestas en tres ejes temáticos principales, en relación con si la creatividad tenía que ver con el producto, el proceso o no estaba explícito, lo que sería producto-proceso. Este último eje es el que más aparece, siendo la categoría originalidad la más redundante (*personal; manera diferente; ideas originales, no ordinaria, conceptos únicos y raros o que no existen*). La otra categoría relevante es imaginación y fantasía, que aquí aparecen como sinónimos. En cuanto al eje temático producto, se puede extraer la categoría identifican un producto final (*lograr hacer algo; actividades; hacer cosas; hacer o decir cosas*). Aquí también se puede extraer la categoría relación frecuencia de consecución (*todo lo que hace; actuar en todas las situaciones; actuar en todas las situaciones y a lo mejor conseguir objetivos*).

	Media	Mediana	Desv. estándar
Conozco realmente qué significa ser creativo/a	3,83	4,00	,577
Me interesa la creatividad	3,42	3,00	,669
Es importante ser creativo/a en la vida	4,08	4,00	,669

Tabla 1. Análisis descriptivo, bloque 1, CI. Fuente: datos de esta investigación

El segundo bloque trata sobre la autoeficacia creativa de los discentes. Cabe destacar que el ítem que se relaciona directamente con la autoeficacia creativa es el que tiene la media más baja de todos (3,08) y el que menos dispersión tiene (,515). Tampoco se encuentran medias altas con respecto a la mejora de su autoestima ni a la resolución de problemas. En cambio, mejoran las medias en la ayuda que puede suponer el arte y la literatura para su creatividad (3,67) y, a pesar de su débil autoeficacia creativa, sí que valoran la apertura mental como predictiva de su propia creatividad.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Me considero una persona creativa	3,08	3,00	,515
Mejora mi autoestima si soy más creativo/a	3,17	4,00	1,193
La creatividad me ayuda a resolver mejor los problemas	3,33	3,50	1,231
Mi mente se abre si soy más creativo/a	4,08	4,50	1,084
El arte y la literatura me ayudan a ser creativo/a	3,67	4,00	1,073

Tabla 2. Análisis descriptivo, bloque 2, CI. Fuente: datos de esta investigación

El tercer bloque relaciona la autoeficacia creativa en el ámbito escolar. En relación con el bloque anterior, la media más baja es la que describe su autoeficacia creativa como estudiantes (2,58). El resto de las medias son muy similares, bajando los cuatro ítems de 3, lo cual no había ocurrido en ninguno de los ítems anteriores. Esto muestra la percepción negativa al relacionar la creatividad con su contexto académico formal. Incluso la dispersión no es muy alta, siendo un poco más elevada la que se refiere a la creatividad en clase de español. Se acepta que existe la percepción de la relación directa del arte con la creatividad; y que las lenguas extranjeras son un espacio diferente al resto de las materias que puede ser más creativo/a.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Me considero un/a estudiante creativo/a	2,58	3,00	,793
En mi instituto se fomenta la creatividad	2,67	2,50	,778
En mi instituto hago actividades creativas	2,58	3,00	,793
En clase español trabajo de forma creativa	2,67	3,00	,888

Tabla 3. Análisis descriptivo, bloque 3, CI. Fuente: datos de esta investigación

Con respecto a la pregunta ¿en qué materias trabajas más la creatividad?, la unanimidad hace que solo haya dos categorías principales: arte y literatura (*también aquellas que tenemos que escribir textos*) y lenguas extranjeras (*alemán, inglés, español e idiomas*). Se puede identificar otra categoría con otras materias, que tiene apenas incidencia, que se refiere a materias que no suelen ser troncales: *filosofía y religión*.

La última pregunta de este cuestionario era ¿qué tipo de actividades desarrollan más tu creatividad? Las respuestas tienen relación con las preguntas anteriores del cuestionario, ya que la categoría que más se repite es actividades artísticas (escuchar música, proyectos artísticos, dibujo, leer). La segunda categoría más frecuente es actividades grupales (proyectos con otras personas, dialogar con nuestros compañeros, actividades de grupo y trabajo de grupo). La tercera se refiere a actividades académicas (hacer clases de lenguas extranjeras, presentaciones y escritura). La cuarta categoría, relacionada con la anterior, actividades de pensamiento (actividades de lógica y utilizando nuestras mentes). La quinta categoría se trata de actividades imaginativas (escribir historias de fantasía y actividades en las que se utiliza la imaginación). Por último, en la categoría otras se nombra pasear en la naturaleza. Se puede observar que existe una relación entre la importancia del arte en comparación con otras preguntas e ítems del cuestionario, pero que se añade una categoría nueva, que es el trabajo en equipo.

3.2 Cuestionario final (CF)

El primer bloque se refiere a la percepción de los discentes sobre la creatividad de manera general en el curso y sobre su autoeficacia después de este. Se puede observar la subida de la media con respecto a las medias del cuestionario inicial, lo cual es una tendencia constante en todos los resultados del cuestionario final. La media sobre su percepción del trabajo creativo en el programa que acababan de recibir es muy alta (4,58) y tiene una correlación con su autoeficacia (4,00). Esto indica que los discentes están de acuerdo con la aseveración *mi creatividad ha mejorado en español*. Según la desviación estándar y la mediana, las respuestas han sido bastante homogéneas.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Se ha trabajado suficientemente la creatividad	4,58	5,00	,515
Mi creatividad ha mejorado en español	4,00	4,00	,426

Tabla 4. Análisis descriptivo, bloque 1, CF. Fuente: datos de esta investigación

Estas dos preguntas cerradas se complementaron con la siguiente pregunta abierta: ¿por qué crees que ha mejorado esta creatividad o no ha mejorado? Siguiendo la tendencia del análisis de los ítems anteriores, todas las respuestas inciden en que sí que ha habido mejoría en su creatividad en español. La categoría que más se reitera es realización de actividades creativas (*hemos trabajado mucho con ella; uso de la creatividad; gracias a las actividades; actividades muy creativas; muchas actividades del ámbito de la imaginación y de la fantasía; en una lección normal no hacemos actividades tan creativas y divertidas*), constatando lo referido a

la primera pregunta de este cuestionario final y que marcan una diferencia notoria, en cuanto a la creatividad, entre sus estudios reglados en Italia y este curso. La segunda categoría, también con una gran incidencia, es realización de actividades de interacción oral (*intervenir más; intervenir y participar de manera creativa; platicar mucho; participar de manera creativa; trabajado mucho sobre la conversación; actividades de comunicación con españoles; hablar con la gente; hablar con mucha gente española*). La tercera categoría por orden de repetición sería activación del pensamiento, en donde el alumnado toma conciencia de su propia actividad reflexiva, a veces de forma creativa, incluso laterales (*pensar y reflexionar; pensar mucho en español; ha mejorado mi mente y pensamiento; pensamiento lateral; pensar de manera creativa*). Una última categoría, con menos incidencia, sería otras, donde se recoge un aspecto emocional (*intervenir sin miedo*) y sobre metodología educativa (*tratar de aprender y utilizar lo aprendido*).

El siguiente bloque de cinco preguntas abiertas se centra en aspectos de sobre la percepción del proceso creativo del estudiantado durante el curso.

¿Cómo has sabido que estabas siendo creativo/a en las diferentes actividades? Pon ejemplos.

La tabla 5 organiza las categorías de mayor a menor incidencia, con ejemplos literales de los participantes con la correspondiente actividad referida. Se observa cómo valoran especialmente haber tenido ideas originales, crear historias, interaccionar en lengua meta y, sobre todo, construir un producto final. Vuelve a aparecer una categoría referida a aspectos afectivos y emocionales: la autoconfianza.

CATEGORÍA	EJEMPLO	ACTIVIDAD
Desarrollar ideas originales	<i>Pensando diferente a los demás.</i>	15. A partir de nuestras fotografías de grafitis, inventamos historias.
	<i>Encontré respuestas originales y me sorprendía de ellas; cuando le hemos puesto título a la poesía.</i>	21. Somos poetas: jugamos y escribimos el poema de la clase.
	<i>Inventar cosas nuevas.</i>	11. Concurso de Fotoperiodismo: visita al Ayuntamiento de Valencia.
Crear historias	<i>Hemos creado e inventado historias; inventado la historia el primer día.</i>	3. Inventar una historia por grupos con todas las palabras favoritas.
	<i>Cuando conseguimos escribir una historia completa entre todo; inventar o escribir una historia con todas las palabras.</i>	20. Escribimos muchas historias entre todos.
Interaccionar con hablantes españoles	<i>Durante las visitas al exterior porque tuve que hablar con personas diferentes; nuevas palabras y ampliar el léxico.</i>	10. Preguntamos por el centro de Valencia.
		13. Preguntamos en el Mercado Central de Valencia.
		14. Ginkana por el Barrio del Carmen.
Escoger léxico original	<i>Pensar en otras palabras; cuando tuve que cambiar las palabras de la canción y la poesía.</i>	16. Escuchamos, reescribimos y rimamos la canción Veneno en la piel de Radio Futura.
		21. Somos poetas: jugamos y escribimos el poema de la clase.
Mejorar la autoconfianza	<i>Me sentía más segura y con más confianza; las actividades me convencieron de mejorar en español.</i>	No especifica.
Descubrir	<i>Adivinar personajes.</i>	7. Adivina de qué personaje hispano se trata: lleva un pósit en la frente.

Tabla 5. Categorías de investigación, ítem 3, CF. Fuente: datos de esta investigación

¿Qué elementos del curso te han ayudado a ser más creativo/a? ¿Por qué?

Las respuestas a esta pregunta han sido muy homogéneas, lo cual nos lleva a categorías que se repiten en la mayoría del estudiantado. La tabla 6 nos indica las categorías, ordenadas por orden de incidencia, las subcategorías subyacentes y los ejemplos textuales. Se aprecia que el elemento que más valoran es la actuación del docente respecto a ser un dinamizador de motivación y una guía para actuar de forma creativa en las distintas actividades. También destaca la continua importancia que le han asignado a las actividades implementadas y a la colaboración con el resto de los estudiantes del grupo.

CATEGORÍA	SUBCATEGORÍA	EJEMPLO
Docente	Elemento motivador hacia la participación	<i>Me hacía participar en todas las actividades; participar juntos; me hizo sentirme a gusto y sin miedo a hablar; nos incitaba a participar.</i>
	Guía hacia la creatividad	<i>Hacía pensar de manera creativa; insistió en el uso de nuestra imaginación; motivó a ser creativos; nos presentó actividades muy creativas que nos ayudaron a abrir nuestra mente.</i>
Actividades	Materiales creativos y novedosos	<i>Actividades que nos dejaban libres para decir lo que pensábamos; experimentar cosas que normalmente no hacemos; nos divertimos aprendiendo nuevas cosas.</i>
	Variedad	<i>También la variedad de actividades que hemos hecho.</i>
Alumnado		<i>Que más me han ayudado a ser creativa son mis compañeros; los compañeros porque más o menos los conocía.</i>

Tabla 6. Categorías de investigación, ítem 4, CF. Fuente: datos de esta investigación

Piensa en algunas ocasiones que has tenido problemas para ser creativo/a. ¿Qué dificultad tuviste y cómo las superaste (o no)?

La tabla 7 presenta todas las respuestas más relevantes de los participantes, organizadas según la situación de aula de la que se parte (se indica el número de la actividad), el problema que percibe el informante y la solución que aporta. De este análisis se desprende que las principales categorías de problemas son: una baja autoeficacia creativa y artística y una marcada timidez y falta de autoconfianza. En cuanto a la solución aportada, también se desprenden categorías significativas: el apoyo en los compañeros y enfrentarse a la timidez o a una autoeficacia baja. Todas estas categorías redundan en la idea de la importancia de los factores afectivos y emocionales en el trabajo creativo y en la mejora de la autoeficacia creativa.

SITUACIÓN	PROBLEMA	SOLUCIÓN
<i>Inventar una historia.</i> (act. 3).	<i>No utilizo frecuentemente mi fantasía.</i>	<i>Ayuda de mis compañeros.</i>
<i>En cada actividad, sobre todo escribiendo historias y poesía</i> (acts. 20 y 21).	<i>No siendo una persona creativa.</i>	<i>Dando lo mejor que puedo dar.</i>
<i>La actividad del teatro</i> (act. 17).	<i>Tuve dificultad.</i>	<i>Gracias a mis compañeros.</i>
<i>Primeras actividades.</i>	<i>Timidez y no conocía mucho a mis compañeros.</i>	<i>Después los conocí más.</i>
<i>Cuando hicimos la poesía</i> (act. 21).	<i>La poesía no es lo mío.</i>	<i>No plantea solución.</i>
<i>Hablar con españoles para hacer preguntas</i> (acts. 10 y 13).	<i>Tuve un poco de dificultad en empezar conversaciones con otras personas.</i>	<i>No plantea solución.</i>

SITUACIÓN	PROBLEMA	SOLUCIÓN
<i>Sacar fotos en el Turia (act. 19).</i>	<i>Lo he encontrado difícil buscar elementos que podían representar a las palabras.</i>	<i>Ayuda de mis compañeros.</i>
<i>En la actividad fotoperiodismo (act.11).</i>	<i>Era el primer día y no estaba segura y acostumbrada a usar la creatividad.</i>	<i>Después de sentir lo que mis compañeros habían hecho me sentí más segura.</i>
<i>Pensar en un título y la motivación (act. 11).</i>	<i>Tuve dificultades en expresarme enfrente de mis compañeros.</i>	<i>Escondiendo mi timidez.</i>
<i>Me costó hacer entrevistas (acts. 10 y 13).</i>	<i>Porque soy una persona muy tímida y casi nunca hablo con gente que no conozco.</i>	<i>Afronté esta dificultad y al final fue una actividad divertida.</i>
<i>Tuve que ir al Mercado Central y a la plaza (acts. 10 y 13).</i>	<i>Hacer preguntas.</i>	<i>Con un poco de coraje lo hice.</i>
<i>Cuando tenía que elegir la mejor foto del ayuntamiento (act. 11)</i>	<i>Decir por qué era la mejor foto, tenía dificultad porque no sabía qué elegir.</i>	No plantea solución.

Tabla 7. Categorías de investigación, ítem 3, CF. Fuente: datos de esta investigación

Tras este curso, ¿cómo crees que ha cambiado tu manera de generar ideas o resolver retos?

Excepto una estudiante (*creo que es la misma de antes*), el resto reaccionan positivamente ante esta cuestión. De las respuestas se pueden identificar dos categorías: mejora su autoeficacia creativa (*más fácil para mí ser creativo en mi mente; ha cambiado mi actitud, siento que puede ser un poco más tranquila; ahora sé cómo actuar en diferentes situaciones, puedo ser más rápido en inventar cosas; voy a ser más segura de mis ideas, con más confianza de hacer cosas y de mis pensamientos creativos; ahora sé cómo formular respuestas e ideas de forma creativa*). Nótese como vuelve a haber una relación con factores emocionales y afectivos, como la actitud tranquila, seguridad y la confianza. También, los participantes vuelven a destacar que han llegado a esta autoeficacia creativa a través de la práctica (*hemos practicado mucho; tuve que pensar mucho*).

La segunda gran categoría se refiere a la toma de conciencia de la necesidad de ser más creativo/a (*ahora intentaré ser más creativo; tengo que utilizar más creatividad cuando pienso y también originalidad y fantasía; creo que voy a buscar más mi pensamiento lateral para buscar diferentes soluciones; voy a intentar pensar más de manera más creativa y hablar más en español y en mi propia lengua*). Se observa el uso de perífrasis de obligación o de acciones inminentes, así como verbos que reflejan de intencionalidad y creencias.

¿Qué emociones y sentimientos sentiste durante las diferentes actividades creativas? Explica si te ayudaron o te ocasionaron problemas. Pon ejemplos.

Las respuestas se dividen en emociones y sentimientos positivos (tabla 8) y negativos (tabla 9). Dada la naturaleza de la pregunta, de nuevo se relacionan diferentes estados de ánimo, emociones y sentimientos personales con el implemento de la creatividad. Como se observa, hay más respuestas positivas que negativas. También es habitual que los estudiantes en sus testimonios comiencen hablando del miedo o de la timidez y que luego progresen a la confianza, divertimento y satisfacción.

CATEGORÍA	EJEMPLO
Confianza	<p><i>Lo estaba haciendo sin miedo y preocupación.</i></p> <p><i>Me ayudó a ser menos tímida hablar con las personas.</i></p> <p><i>Me he dado cuenta de que podía hacerlo sin problemas como capacidad.</i></p> <p><i>He arriesgado con mi español de manera creativa y no ordinaria.</i></p> <p><i>Las presentaciones y la creación de una historia me ayudaron a obtener confianza con el profe y mis compañeros.</i></p> <p><i>Me ayudaron mis compañeros y el hecho de saber que nadie me había juzgado.</i></p>
Felicidad y satisfacción	<p><i>Felicidad, esto me ayudó en todas las actividades.</i></p> <p><i>Después felicidad.</i></p> <p><i>Las actividades me evocaron felicidad y mucha risa.</i></p> <p><i>Felicidad, porque pude utilizar mejor mi léxico.</i></p> <p><i>Plenitud porque ahora conozco el arte de la creatividad.</i></p>
Diversión	<p><i>En el juego inicial para conocer al profesor.</i></p> <p><i>Me sentí a gusto la mayoría de las veces y sentí realmente que lo estaba disfrutando y divirtiéndome.</i></p> <p><i>Diversión, esto me ayudó en todas las actividades.</i></p>
Descubrimiento	<p><i>Me ha permitido aprender nuevas cosas.</i></p> <p><i>Con ganas de conocer cosas nuevas.</i></p> <p><i>Curiosidad en las actividades de clase.</i></p>

Tabla 8. Categorías de investigación, ítem 5a, CF. Fuente: datos de esta investigación

CATEGORÍA	EJEMPLO
Timidez	<p><i>Los primeros días timidez.</i></p> <p><i>En el primer día sentí un poco de timidez que al principio me frenó.</i></p>
Miedo y ansiedad	<p><i>Las emociones fueron un poco de miedo.</i></p> <p><i>Ansiedad en las actividades que hicimos fuera, pero al final fueron divertidas.</i></p>
Cansancio	<i>Me había cansado un poco.</i>
Aburrimiento	<i>Un poco aburridas, como el dibujo del cuerpo humano.</i>
Tristeza	<i>Porque pudiera ser más largo.</i>

Tabla 9. Categorías de investigación, ítem 5b, CF. Fuente: datos de esta investigación

El último bloque de este cuestionario final consistió en un conjunto de 21 ítems (escala Likert) que se correspondían con las 21 actividades hechas durante el curso, que se presentaban con la siguiente pregunta: ¿esta actividad desarrolla tu creatividad? Para su análisis, las actividades se han agrupado en función de su objetivo didáctico más relevante.

Realizar un producto final literario

Las medias más altas de todas las actividades se han producido aquí (tabla 10). Los participantes valoran la realización de un producto final en concreto y grupal, así como identifican la creatividad con la literatura y con la construcción de historias. Destaca que la actividad poética-creadora tenga la mayor media de todas las actividades (4.58) y la menor dispersión.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Inventar una historia con todas las palabras	4,50	5,00	,674
Escuchamos, reescribimos y rimamos la canción Veneno en la piel de Radio Futura	3,50	3,50	,798
Dramatización del texto Naufragio	4,42	4,50	,669
Unimos las greguerías rotas	3,58	4,00	,793
Escribimos muchas historias entre todos	4,33	4,00	,651
Somos poetas: jugamos y escribimos el poema de la clase	4,58	5,00	,515

Tabla 10. Análisis descriptivo, bloque 2a, CF. Fuente: datos de esta investigación

Realizar un producto final relacionado con otras artes

Siendo aquí la valoración positiva (tabla 11), es significativamente menor que cuando tienen que realizar productos meramente literarios y desarrollar historias de ficción. La más valorada (4,08) es la que está relacionada con la fotografía, siendo también una actividad externa. Las menos valoradas (3,58) son las que integran formatos artísticos cuya estética puede ser más libre y amplia, como es la música y los grafitis.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Eurovision: escuchamos, unimos título-cantante y votamos	3,58	4,00	,793
Concurso de Fotoperiodismo: Ayuntamiento de Valencia	3,83	4,00	,718

	Media	Mediana	Desv. estándar
A partir de nuestras fotografías de grafitis, inventamos historias	3,58	3,00	,793
Hacemos de fotógrafos/as en los Jardines del Turia	4,08	4,00	,669

Tabla 11. Análisis descriptivo, bloque 2b, CF. Fuente: datos de esta investigación

Presentar y jugar

El juego-presentación del profesor es la más valorada (4,50), siendo una actividad donde hay un producto final muy concreto (encontrar en grupos los datos biográficos del profesor que son verdaderos o falsos). El resto, mucho menos valoradas como creativas, implican actividades más breves, donde se busca la parte más lúdica y distendida. No obstante, existe bastante dispersión en la presentación individual y en el juego de los números, lo cual podría servir para explicar que para parte de los discentes las actividades lúdicas sí que desarrollan su creatividad.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Presentación individual: ¿cuál es vuestra palabra favorita en español?	3,67	3,50	,985
Repetir palabra favorita con gestos. ¿Cuál era?	3,50	4,00	,674
Juego presentación del profesor: ¿verdadero o falso?	4,50	5,00	,674
Juego de los números: ¡perros y gatos!	3,67	4,00	1,073

Tabla 12. Análisis descriptivo, bloque 2c, CF. Fuente: datos de esta investigación

Descubrir un vacío de información

Este conjunto de actividades son valoradas en torno al 4, excepto la que tienen que dibujar y pasar cada dibujo a sus compañeros. Se trata de actividades donde los estudiantes tienen que descubrir y organizar la información a través del juego y propuestas entretenidas.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Mapa humano de España: viajamos por España y América	4,00	4,00	,603
¿De qué país se trata? Solo sí o no	4,00	4,00	,739
Adivina de qué personaje hispano se trata: lleva un pósit en la frente	4,08	4,00	,793
Dibujamos un cuerpo humano: ¿qué partes conoces?	3,58	3,00	,996

Tabla 13. Análisis descriptivo, bloque 2d, CF. Fuente: datos de esta investigación

Interaccionar con españoles

Como se ha podido observar en el análisis de la pregunta anterior, la interacción inmersiva con hablantes de lengua meta es bastante valorada, aunque al principio genere ansiedad o timidez. Aquí se muestran las tres actividades en torno al 4, lo que significa que están de acuerdo con que se trata de actividades creativas. Destaca la dispersión de la actividad de la ginkana, lo que puede ser ocasionado porque intervienen la competitividad, la velocidad y la interacción muy directa, que son elementos que pueden generar motivación o lo contrario.

	Media	Mediana	Desv. estándar
Preguntamos por el centro de Valencia	4,08	4,00	,793
Preguntamos en el Mercado Central de Valencia	4,00	4,00	,739
Ginkana por el Barrio del Carmen	4,08	4,00	,996

Tabla 14. Análisis descriptivo, bloque 2e, CF. Fuente: datos de esta investigación

3.3 Análisis correlacional

Se exploraron las relaciones entre los resultados del cuestionario inicial y del cuestionario final, centrándonos en aquellas correlaciones con significancia estadística ($p < 0.05$) según la prueba de Spearman. Este análisis describe una relación relevante entre diferentes ítems de ambos cuestionarios. No obstante, al tratarse de una muestra pequeña, conviene interpretar con cautela las correlaciones halladas.

Se destaca principalmente la alta correlación positiva entre me considero una persona creativa (CI) y mi creatividad ha mejorado en español (CF), con un valor de $\rho(10) = .817$, $p = .001$. Apoyando esta relación, se describe también una correlación positiva entre mi creatividad ha mejorado en español (CF) y dos ítems del CI: es importante ser creativo/a en la vida ($\rho(10) = .633$, $p = .027$) y el arte y la literatura me ayudan a ser creativo/a ($\rho(10) = .581$, $p = .047$). Este conjunto de datos muestra que, en nuestro estudio, podría haber una sólida relación positiva entre algunos de los resultados sobre autoeficacia creativa del estudiantado antes y después de la implementación del programa.

Se describe asimismo una correlación positiva moderada-alta entre el arte y la literatura me ayudan a ser creativo/a (CI) y la valoración de dos de las actividades propuestas en el CF: inventar una historia con todas las palabras ($\rho(10) = .739$, $p = .006$) y somos poetas: jugamos y escribimos el poema de la clase ($\rho(10) = .709$, $p = .010$). Cabe destacar que los discentes estudiados perciben que la literatura y la escritura podrían ayudar a fomentar su creatividad, de acuerdo con la correlación anotada en estas actividades.

Si nos centramos en las relaciones entre los ítems del CI entre sí, encontramos que el ítem el arte y la literatura me ayudan a ser creativo/a presenta una correlación positiva con otros cuatro ítems relacionados con la autoeficacia creativa. Como se observa en la tabla 14, dichas correlaciones positivas son de magnitud moderada (valores de $\rho(10)$ entre .605 y .710).

El arte y la literatura me ayudan a ser creativo/a

Rho de Spearman	Mi mente se abre si soy más creativo/a	Coefficiente de correlación	,628
		Sig. (bilateral)	,029
		N	12
	Me considero un/a estudiante creativo/a	Coefficiente de correlación	,637
		Sig. (bilateral)	,026
		N	12
	Me interesa la creatividad	Coefficiente de correlación	,605
		Sig. (bilateral)	,037
		N	12

El arte y la literatura me ayudan a ser creativo/a

Me considero una persona creativa	Coeficiente de correlación	,710
	Sig. (bilateral)	,010
	N	12
Mejora mi autoestima si soy más creativo/a	Coeficiente de correlación	,657
	Sig. (bilateral)	,020
	N	12

Tabla 15. Análisis correlacional, CF. Fuente: datos de esta investigación

Otro ítem asociado a la autoeficacia creativa –me considero una persona creativa– presenta una correlación positiva moderada tanto con me interesa la creatividad ($\rho(10) = .658$, $p = .020$) como con es importante ser creativo/a en la vida ($\rho(10) = .733$, $p = .003$). De forma similar, el ítem mi mente se abre si soy creativo/a se correlaciona positivamente con en clase de español trabajo de forma creativa ($\rho(10) = .614$, $p = .034$) y con mejora mi autoestima si soy más creativo/a ($\rho(10) = .716$, $p = .009$).

Con respecto a las relaciones entre los ítems del CF, el análisis correlacional no evidenció asociaciones significativas. Sin embargo, aceptando las limitaciones del estudio, parece posible utilizar los resultados obtenidos en los análisis CI-CF y CI para la triangulación de datos que se propone en esta investigación.

4 Discusión y conclusiones

Los resultados sugieren una probable mejora en la autoeficacia creativa de los discentes (creencias sobre la propia capacidad creativa) después de haber asistido al curso programado para el desarrollo de la creatividad en ELE, aunque no es posible atribuirla con total certeza a la intervención al tratarse de un diseño exploratorio. Esa confianza positiva en sus capacidades creativas podría estar relacionada con una mejora efectiva de estas, observable tras haber recibido una instrucción específica y orientada a potenciar la creatividad. Esto se asocia con que la creatividad se corresponde con una mente innovadora y con pensamientos flexibles, lo que favorece la enseñanza de segundas lenguas (Lei y Lei 2022). Esta relación podría influir en que las diferentes actividades creativas fueron reconocidas así por los discentes y percibieran ese progreso.

Aunque se refiere a una muestra muy pequeña, se observa una notable diferencia entre el cuestionario inicial y el cuestionario final con respecto a la autoeficacia creativa y a su percepción global de la creatividad. En este sentido, el análisis correlacional reveló que el alumnado que

ya se consideraba creativo/a al inicio tendió a percibir una mejora mayor de su creatividad en lengua española al terminar el programa ($\rho(10)=0,817$, $p<0,01$). Asimismo, quienes consideraron importante ser creativo/a en la vida precisamente fueron los que más percibieron que había mejorado su creatividad al finalizar el programa. Las respuestas siempre positivas del cuestionario final podrían apoyar la hipótesis de que la percepción y motivación de los estudiantes sobre la creatividad mejora en un clima de aprendizaje intencionadamente creativo en ELE (Bandura 1997).

En nuestro estudio también se observa la importancia que da el estudiantado a que el docente sea guía y modelo en el proceso creativo, a través de la motivación hacia la curiosidad y el descubrimiento. De este modo, como explican de la Morena y Sánchez (2002), el profesorado ha de ir más allá y no solo presentar e implementar actividades creativas en ELE, sino diseñar ese entorno creativo y flexible, mostrando su propia creatividad al estudiantado. Podría ser clave para el desarrollo de la propia confianza creativa crear un ambiente participativo y motivador, donde el docente comparta y no imponga, siendo necesaria la intervención consciente del profesorado (Dörnyei y Muir 2019). En el caso de esta investigación se intentó construir este entorno, con un conjunto de actividades creativas e interdisciplinares, así como el total compromiso del docente para esta mejora en la creatividad del estudiantado. Como parecen indicar los testimonios de los discentes, se fueron sintiendo más confiados y respetados en el aula y fuera de ella, a pesar del miedo generado al principio por lo desconocido, pudiendo ser esto relevante para que los estudiantes se expresaran libremente y así se generaran dinámicas creativas y estimulantes (Iglesias 2008; Péter-Szarka 2018).

Las actividades diseñadas más valoradas para fomentar su creatividad y confianza fueron las que tenían una tarea final bien determinada y la realizaban en grupo. De este modo, el trabajo en equipo motiva y favorece el pensamiento divergente y las ideas originales (Catarino *et al.* 2019; Segundo *et al.* 2020). De hecho, el estudiantado dio mucha importancia al apoyo en sus compañeros a la hora de resolver problemas, lo que redundaba en la importancia del aprendizaje cooperativo para mejorar la autoeficacia creativa y, por ende, la creatividad en L2 (Marashi y Khatami 2017). Los discentes que afirmaron inicialmente que el arte y la literatura fomentaban su creatividad tendieron a valorar de forma positiva las actividades creativas de escritura implementadas en el programa (inventar una historia y escribir un poema). Esta observación sobre las tareas programadas podría sugerir que el alumnado tiene una clara percepción de que las actividades relacionadas con la literatura y el arte pueden mejorar su creatividad.

Dentro de este estudio cabría tener en cuenta el hallazgo que supuso la percepción e implicación emocional por parte del estudiantado al seguir el programa de creatividad. No solo valoraron positivamente como creativas todas las actividades realizadas, las dinámicas en el aula y fuera de ella y la labor de mediación del docente, sino que también respondieron sentirse confiados, felices, no presionados y motivados durante el curso. Esto parece estar directamente relacionado con la importancia de no oponer lo cognitivo con lo afectivo en la enseñanza de L2, siendo vital los factores individuales como la ansiedad, la autoestima, la autoeficacia, etc. (Arnold 2006). Todo esto podría contribuir, como se ha observado en el estudio, a la reducción de la ansiedad, lo que parece conllevar una mayor predisposición a la participación con ideas originales y creativas.

Esta autoconfianza también podría venir generada por tratarse de un programa en inmersión, como así se constató al analizar el cuestionario inicial y el final, donde se muestran las grandes diferencias entre los estudios reglados en su país de origen (Italia) y nuestro programa con respecto a su autoeficacia creativa y a su percepción de la instrucción recibida en los dos cursos. Incidiendo en esta confianza emocional, se observó que quienes relacionaban la creatividad

con una mejora de la autoestima tenían tendencia a considerarse más creativos. López Perles (2022) se refiere a la imagen positiva que proyecta el estudiante en un entorno bilingüe como futuro mejor hablante en lengua meta. Incluso, siguiendo estas conexiones, hubo varios estudiantes que manifestaron su decisión de ser más creativos en el futuro, tanto en L1 como en español.

Sobre las limitaciones del estudio, algunas ya referidas, cabe destacar el reducido tamaño de la muestra (N=12) y la ausencia de un grupo de control. Del mismo modo, también podría influir en la generalización de los resultados que el programa sobre creatividad se implementó en un contexto educativo muy específico y con un enfoque pedagógico novedoso. Estas explicaciones alternativas recomiendan cautela al atribuir exclusivamente el incremento de la autoeficacia creativa y autoconfianza al programa diseñado e implementado.

En suma, el conjunto de datos convergentes (estadística descriptiva y correlacional y análisis cualitativo) ofrecen evidencia preliminar de que un programa centrado en la potenciación de la creatividad, utilizando actividades con productos finales interdisciplinares, literarios y artísticos, podría mejorar la autoeficacia creativa de los discentes. Ayudaría también a este mejora las actividades grupales y la guía constante del docente, con el fin de conseguir un entorno tranquilo, eficiente, motivador y consciente con respecto a la importancia emocional de la creatividad en nuestras vidas (Bandura 1997). Se ha estudiado la relación de los pensamientos creativos con las funciones ejecutivas, por tanto, presentar retos a los estudiantes estimula ciertas zonas neuronales y mejora la plasticidad cognitiva del alumnado (Sanz 2022). Además, el resultado de la investigación sugiere la idea de que factores afectivos, socioemocionales y psicológicoaptitudinales podrían estar conectados con la creatividad y la autoeficacia creativa.

Para concluir, se reiteran las limitaciones del estudio (muestra reducida y contexto muy determinado), lo que nos lleva a interpretar los resultados con prudencia. No obstante, abre el camino a futuras investigaciones sobre el impacto y la mejora de la autoeficacia creativa en estudiantes de ELE en entornos y contextos educativos diferentes. De este modo, se podría replicar la investigación con muestras más amplias y con programas de mayor duración sobre la creatividad, con el fin de adoptar enfoques pedagógicos innovadores que acerquen al estudiantado a las habilidades requeridas en el siglo XXI.

Referencias bibliográficas

- Aeni, Nur. 2023. Incorporating 4C Competencies in EFL Classroom: A case study at English Language Education Study Program. *Performance* 2.4: 595-610.
- Aranguren, María; Oviedo, Alejandra; Irrazábal, Natalia. 2011. Estudio de las propiedades psicométricas de la escala de autoeficacia creativa en población argentina. *Revista De Psicología* 7.14: 69-91.
- Arnold, Jane. 2006. Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Centro Virtual Cervantes*. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm
- Bandura, Albert. 1997. *Self-efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman.

- Barbot, Baptiste; Besançon, Mau; Lubart, Tood. 2016. The generality-specificity of creativity: Exploring the structure of creative potential with EPoC. *Learning and Individual Differences* 52: 178–187.
- Beghetto, Ronald; Kaufman, James. 2007. Toward a broader conception of creativity: A case for “mini-c” creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts* 1: 13-79.
- Benedek, Mathias; Fran, Fabiola; Heene, Moritz; Neubauer, Aljoscha C. 2012. Differential effects of cognitive inhibition and intelligence on creativity. *Personality and Individual Differences* 53.4: 480-485.
- Betrián, Ester; Galitó, Nuria; García, Nuria; Jové, Gloria; Macarulla, Marta. 2016. La triangulación múltiple como estrategia metodológica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 11.4: 5-24.
- Catarino, Paula; Vaco, Paulo; Lopes, José; Silva, Helena; Morais, Eva. 2019. Aprendizaje cooperativo para promover el pensamiento creativo y la creatividad matemática en la educación superior. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 17.3: 5-22.
- Chamorro-Premuzic, Tomás; Reichenbacher, Lisa. 2008. Effects of personality and threat of evaluation on divergent and convergent thinking. *Journal of Research in Personality* 42.4: 1095-1101.
- Choi, Jin Nan. 2004. Individual and Contextual Predictors of Creative Performance: The Mediating Role of Psychological Processes. *Creativity Research Journal* 16.2–3: 187-199.
- Cobos-Gutierrez, Carlos Eduardo. 2024. Impacto de la inteligencia artificial en el rendimiento académico de estudiantes de secundaria. Un estudio correlacional. *Puriq. Revista de Investigación Científica* 6.0: e740.
- De la Morena, Marián; Sánchez, Adolfo. 2002. Entrenamiento del pensamiento creativo en el aprendizaje de una lengua extranjera. *EduPsykhé. Revista de Psicología y Psicopedagogía* 1.1: 177-196.
- Diamond, Adele. 2013. Executive functions. *Annual Review of Psychology* 64.1: 135-168.
- Dörnyei, Zoltán; Muir, Christine. 2019. Creating a Motivating Classroom Environment. En X. Gao, ed. *Second Handbook of English Language Teaching*. Cham: Springer, pp. 719-736.
- Epelde, Amaya. 2014. Desarrollo creativo a través de la música. En J. L. Aróstegui, ed. *La música en la Educación Primaria. Manual de formación del profesorado*. Madrid: Dairea, pp. 175-196.
- Erdoğan, Vacide. 2019. Integrating 4C Skills of 21st Century into 4 Language Skills in EFL Classes. *International Journal of Education and Research* 7.11: 113-124.

- Fandiño, Yamith José. 2013. 21st century skills and the English foreign language classroom: A call for more awareness in Colombia. *Gist Education and Learning Research Journal* 7:190-208.
- Feist, Gregory. J. 1998. A meta-analysis of the impact of personality on scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review* 2.4: 90-309.
- Furnham, Adrian. 1999. Personality and creativity. *Perceptual and Motor Skills* 88.2: 407-408.
- Garaigordobil, Maite; Pérez, José Ignacio. 2002. Análisis predictivo y correlacional de la creatividad gráfica y verbal con otros rasgos de la personalidad infantil. *Revista De Psicología General y Aplicada: Revista de la Federación Española de Asociaciones de Psicología* 55.3: 373-390.
- Gervilla, Ángeles. 1986. *La creatividad en el aula*. Málaga: Innovare.
- Ghorbani, Maryan; Kazemi, Hamid; Shafaghi, Mansoreh; Massah, Hajar. 2012. An Assessment of relation between self efficacy and Cognitive / Emotive creativity. *Global Journal of Guidance & Counselling* 2: 8-13.
- Green, Adan. E.; Beaty, Robert. E.; Kenett, Yoed. N.; Kaufman, James C. 2023. The Process Definition of Creativity. *Creativity Research Journal* 36.3: 544-572.
- Gruzelier, John; Thompson, Trevor; Redding, Emma; Brandt, R; Steffert, T. 2014. Application of alpha/theta neurofeedback and heart rate variability training to young contemporary dancers: State anxiety and creativity. *International Journal of Psychophysiology* 93.1: 105-111.
- Hijarro-Vercher, Alexandre; Solaz-Portolés, Joan Josep; Sanjosé, Vicente. 2023. Creatividad, metacognición y autoeficacia en la detección de errores en problemas resueltos. *Revista Fuentes* 25.3: 256-266.
- Hurtado, Alfredo Leonardo; Hurtado, Cynthia Lizette. 2015. *La toma de decisiones en investigación educativa con SPSS*. Hermosillo: Qartuppi.
- Iglesias, Isabel. 2008. *La creatividad en el proceso de enseñanza-aprendizaje de ELE: caracterización y aplicaciones*. Ávila: Universidad de Oviedo.
- Jinks, Jerry; Lorschach, Anthony. 2003. Introduction: motivation and self-efficacy belief. *Reading and Writing Quarterly* 19: 113-118.
- Kharkhurin, Anatoly. 2009. The role of bilingualism in creative performance on divergent thinking and invented alien creatures tests. *The Journal of Creative Behavior* 43.1: 59-71.
- Kharkhurin, Anatoly. 2014. Creativity. 4in1: Four-criterion construct of creativity. *Creativity Research Journal* 26.3: 338-352.
- Lamb, Kristen; Boedeker, Peter; Kettler, Todd. 2024. Measuring Creative Self-Efficacy: instrument development and validation. *Thinking Skills and Creativity* 56: 101738.

- Lee, Hangeun; Kim, Kiung Hee. 2011. Can speaking more languages enhance your creativity? Relationship between bilingualism and creative potential among Korean American students with multicultural link. *Personality and Individual Differences* 50.8: 1186-1190.
- Lei, Fei; Lei, Lin. 2022. How Does the Optimism of Students Learning a Foreign Language Affect Their Creative Self-Efficacy? The Mediating Effects of Hope and Empathy. *Frontiers In Psychology* 13: 831593.
- Li, Chengchen; Wei, Li. 2025. The enhancement of creativity through foreign language learning: Do personality traits matter? *Bilingualism: Language and Cognition* 28: 510-521.
- López, R. 1995. *Desarrollos conceptuales y operacionales acerca de la creatividad*. Santiago: Universidad Central.
- Marashi, Hamid; Khatami, Hodaya. 2017. Using cooperative learning to boost creativity and motivation in language learning. *Journal of Language and Translation* 7.1: 43-58.
- Marian, Viorica; Spivey, Michael. 2003. Competing activation in bilingual language processing: Within- and between-language competition. *Bilingualism: Language and Cognition* 6.2: 97-115.
- Mathisen, Gro Ellen; Bronnck, Kolbjorn. S. 2009. Creative self-efficacy: An intervention study. *International Journal Of Educational Research* 48.1: 21-29.
- Odena, Oscar; Welch, Graham. 2009. A generative model of teachers' thinking on musical creativity. *Psychology of Music* 37.4: 416-442.
- Payne, Simon Mark; Whitworth, David. Edward. 2022. Increasing creative self-efficacy: Developing the confidence of biochemistry undergraduates to innovate. *Biochemistry and Molecular Biology Education* 50.3: 296-306.
- Péter-Szarka, Szilvia. 2018. El clima creativo como medio para promover la creatividad en el aula. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology* 10.28: 1011-1034.
- Quero, Milton. 2010. Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *TELOS. Revista de estudios interdisciplinarios en Ciencias Sociales* 12.2: 248-252.
- Ramón-Verdú, Alfredo José; Boj-Pérez, Laura; Villalba-Gómez, José Víctor. 2021. Estudio prospectivo sobre el autoconcepto creativo. Percepción de la formación creativa por estudiantes del Grado de Educación Primaria en etapas educativas previas. *ARTSEDUCA Revista Electrónica De Educación En Las Artes* 29: 23-38.
- Ramos-Villagrasa, Pedro J; Sánchez-Iglesias, Iván; Grande-De-Prado, Mario; Oliván-Blázquez, Bárbara; Martín-Peña, Javier; Cancero-Lizaga, Pilar. 2017. Spanish version of "Self-Efficacy for Writing Scale" (SEWS). *Anales De Psicología* 34.1: 86-91.
- Sandín, María Paz. 2003. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw Hill.

- Segundo, Rafael Ibán; López-Fernández, Verónica; Daza, María Teresa; Phillips-Silver, Jessica. 2020. Promoting children's creative thinking through reading and writing in a cooperative learning classroom. *Thinking Skills and Creativity* 36: 100663.
- Tierney, Pamela; Farmer, Steven. M. 2002. Creative self-efficacy: Its potential antecedents and relationship to creative performance. *Academy of Management Journal* 45: 1137-1148.
- Tobón, Flor Ángela; López, Luis Alirio; Londoño, Cristian David. 2019. Investigación formativa y prácticas académicas integradoras en el marco de la Responsabilidad Social Universitaria: Un análisis a partir de metodología mixta. *Entramado* 15.2: 188-200.
- Van Dijk, Marloes; Kroesbergen, Evelyn. H; Blom, Elma; Leseman, Paul P. M. 2019. Bilingualism and creativity: Towards a situated cognition approach. *The Journal of Creative Behavior* 53.2: 178-188.
- Yi, Xinfu. 2008. *Creativity, Efficacy and their Organizational Cultural Influences* (tesis de doctorado). <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/11001>
- Zarza-Alzugaray, Francico Javier; Bustamante, Juan Carlos; Casanova, Óscar; Orejudo, Santos. 2018. La autoeficacia creativa y la autoestima como predictores de la capacidad creativa en estudiantes universitarios de la asignatura Fundamentos de Educación Musical. *REIDOCREA* 8: 7-14.

La enseñanza del español como lengua extranjera mediante la poesía de Elvira Sastre

Integración de factores afectivos, socioemocionales y lingüístico-cognitivos

María Almudena Cantero Sandoval

Universidad Tecnológica Atlántico - Mediterráneo (UTAMED)

ORCID: 0000-0002-8701-3044

Resumen

Este artículo analiza una propuesta didáctica innovadora para la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), basada en el uso de la poesía contemporánea de Elvira Sastre. Integrando factores afectivos, socioemocionales y psicológico-aptitudinales, se argumenta que la poesía promueve la motivación, la expresión emocional y el pensamiento crítico. A través de secuencias didácticas estructuradas y una evaluación formativa centrada en el desarrollo integral del alumnado, se demuestra que el trabajo con textos literarios emocionales potencia tanto la competencia lingüística como la empatía y la reflexión intercultural. La poesía de Sastre se presenta como un recurso pedagógico esencial y transformador.

Palabras clave: Elvira Sastre, Enseñanza de ELE, Factores socioemocionales y competencia comunicativa.

Abstract

This article analyzes an innovative didactic proposal for teaching Spanish as a foreign language (ELE), based on the use of the contemporary poetry of Elvira Sastre. By integrating affective, socio-emotional, and psychological-aptitudinal factors, it argues that poetry fosters motivation, emotional expression, and critical thinking. Through structured didactic sequences and formative assessment focused on the students' integral development, it is demonstrated that working with emotional literary texts enhances both linguistic competence and intercultural empathy and reflection. Sastre's poetry is presented as an essential and transformative pedagogical resource in the process of learning Spanish as a foreign language.

Keywords: Elvira Sastre, Spanish language teaching (ELE), Socio-emotional factors and communicative competence.

1 Introducción

En las últimas décadas, el aprendizaje del español como lengua extranjera ha experimentado importantes transformaciones metodológicas, orientándose cada vez más hacia enfoques integrales que consideran no solo los aspectos cognitivos y lingüísticos, sino también los factores afectivos, emocionales y aptitudinales (Manzanares y Guijarro 2023). Esta perspectiva responde al reconocimiento de que la lengua no es únicamente un instrumento comunicativo, sino que se puede considerar también un medio para explorar la propia identidad, gestionar emociones y fomentar interacciones significativas entre los individuos (Masid *et al.* 2021). Desde

este planteamiento, la enseñanza del español requiere construir continuamente nuevas estrategias y recursos, apostando por materiales y contextos que permitan al alumnado desarrollar una competencia lingüística plena y, al mismo tiempo, adquirir habilidades emocionales y sociales fundamentales para su crecimiento personal y académico, tales como el reconocimiento, la comprensión y la expresión emocional, así como la empatía.

Desde esta óptica integradora, la literatura –la poesía contemporánea en general, por su cercanía al alumnado, y autoras como Elvira Sastre en particular, por su valor pedagógico– emerge como un recurso didáctico valioso y eficaz, dado su carácter profundamente emotivo y reflexivo (Julián de Vega 2021). A través del uso del lenguaje poético, los estudiantes se exponen a un tipo particular de comunicación lingüística que les permite experimentar emociones genuinas, activar procesos afectivos profundos y reflexionar sobre aspectos existenciales (Llamas Martínez 2022) que a menudo trascienden el mero aprendizaje formal del idioma. La elección específica de la obra de la poeta española Elvira Sastre para este propósito didáctico obedece justamente a su capacidad excepcional para conectar con los lectores a través de un lenguaje sencillo y directo (Laín, G. 2021), cargado de sensibilidad, introspección y autenticidad emocional.

En este sentido, la elección de Elvira Sastre se debe a la relevancia que ha alcanzado su obra en contextos literarios actuales, pero sobre todo a las cualidades pedagógicas inherentes a su estilo poético: por su lenguaje directo y cotidiano y por su temática, se trata de una escritura clara, accesible y emocionalmente intensa, como señala Cánovas (2018), que permite generar una conexión empática y significativa con los aprendices de español, facilitando así no solo la adquisición de competencias lingüísticas avanzadas, sino también la gestión emocional y la conciencia interpersonal (Gracián *et al.* 2024).

Por otra parte, el método pedagógico parece particularmente oportuno en un contexto educativo donde la motivación, la autoestima y la reducción de la ansiedad se han convertido en elementos cruciales para garantizar el éxito del aprendizaje lingüístico. Numerosas investigaciones recientes han demostrado que integrar explícitamente el desarrollo afectivo y socioemocional en la enseñanza de lenguas facilita la adquisición efectiva, incrementa la implicación emocional del alumnado y favorece un aprendizaje más duradero y significativo (García Pastor y Miller 2019). En consecuencia, mediante la propuesta didáctica aquí presentada, se pretende explorar en profundidad cómo la poesía de Sastre puede constituir un valioso medio de mediación emocional y cultural, permitiendo a los estudiantes apropiarse del español desde una perspectiva integral y humanista (Caurín Alonso *et al.* 2018).

Finalmente, este artículo busca contribuir al debate académico y metodológico sobre la incorporación de factores socioemocionales y afectivos en la enseñanza del español, ofreciendo un marco teórico sólido y una aplicación práctica innovadora que sirva como modelo para futuras intervenciones didácticas. Con ello, se aspira a promover una enseñanza de ELE más holística y emocionalmente consciente, plenamente adaptada a las necesidades y demandas del alumnado contemporáneo (Contreras Izquierdo 2008).

2 Fundamentación teórica del aprendizaje lingüístico y factores socioemocionales

2.1 La dimensión afectiva y emocional en el aprendizaje de lenguas

La dimensión afectiva y emocional desempeña un papel crucial en la adquisición de lenguas extranjeras, influyendo significativamente en la motivación, la ansiedad y la autoestima de los estudiantes. Stephen Krashen (1981) en su hipótesis del filtro afectivo sostiene que factores como la motivación, la autoestima, la confianza en uno mismo y la ansiedad influyen directamente en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Cuando estos factores son negativos, pueden bloquear la entrada de información lingüística, impidiendo el aprendizaje efectivo (Contreras Salas 2012).

Desde esta perspectiva, Dewaele (2015) destaca que las emociones están en el centro del proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Sin ellas, el aprendizaje se vuelve monótono y poco efectivo. Tanto las emociones positivas, como puede ser el disfrute del aprendizaje, como las negativas, por ejemplo la ansiedad, juegan roles fundamentales en el aula de idiomas. En este mismo sentido, Arnold (2000) subraya la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas, argumentando que la motivación y la autoestima son esenciales para el éxito en la adquisición del idioma. Además, señala que la ansiedad puede ser un obstáculo significativo, y que es responsabilidad del docente crear un ambiente de aprendizaje que minimice esta ansiedad con algún tipo de estrategia, por ejemplo, una actividad de escritura anónima a partir del poema leído.

También la inteligencia emocional ha sido identificada como un componente clave en el aprendizaje de lenguas. Estudios recientes como el de Iglesias Casal (2016), han confirmado vínculos teóricos entre la inteligencia emocional y las emociones, sugiriendo que una mayor inteligencia emocional puede facilitar la gestión de emociones negativas y potenciar las positivas, mejorando así el proceso de aprendizaje. Además, se ha observado que las emociones positivas pueden promover la resiliencia y la perseverancia de los estudiantes frente a las dificultades del aprendizaje de idiomas. Estas emociones fomentan la exploración y el juego, elementos cruciales para la cohesión social y el aprendizaje efectivo (Dewaele y Macintyre 2021).

Por tanto, la dimensión afectiva y emocional es fundamental en el aprendizaje de lenguas extranjeras y los factores socioemocionales interrelacionados pueden facilitar o dificultar la adquisición del idioma. Consecuentemente, es esencial que los docentes reconozcan y aborden estos factores en el aula para crear un entorno de aprendizaje que maximice el potencial de cada estudiante (Cuero Caicedo *et al.* 2023).

2.2 Factores psicológico-aptitudinales en el aprendizaje del español

El aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso el español, está influenciado por diversos factores psicológicos y aptitudinales que determinan la eficacia y la rapidez con la que los individuos adquieren competencias lingüísticas. Entre estos factores, la aptitud lingüística ha sido ampliamente estudiada y se define como la capacidad individual para aprender idiomas, independiente de la inteligencia general o el conocimiento previo (Carroll 1993). Carroll desarrolló el Modern Language Aptitude Test (MLAT) para medir esta aptitud, identificando componentes clave como la codificación fonética, la sensibilidad gramatical, la memoria asocia-

tiva y la capacidad inductiva (Carroll y Sapon 2002). Estos componentes permiten predecir el éxito en el aprendizaje de lenguas extranjeras y han sido validados en diversos contextos educativos. Asimismo, Peter Skehan (1989) planteó que la aptitud lingüística está intrínsecamente vinculada a la facilidad de procesar información lingüística compleja, lo que implica tanto habilidades analíticas como intuitivas para comprender y utilizar estructuras gramaticales y léxicas nuevas. La aptitud lingüística no es completamente estática, sino que puede mejorarse mediante exposición constante a la lengua y entrenamiento específico, adaptado a las características individuales de los estudiantes (Robinson 2001). De este modo, conocer las aptitudes de los estudiantes ayuda a diseñar intervenciones educativas más efectivas.

Además de esta aptitud lingüística, las habilidades cognitivas desempeñan un papel crucial en el aprendizaje de idiomas. La memoria operativa, por ejemplo, es esencial para procesar y almacenar información lingüística de manera temporal, facilitando la comprensión y producción del lenguaje (Esquivel *et al.* 2022). La atención selectiva también es fundamental, ya que permite al estudiante centrarse en estímulos relevantes y filtrar distracciones, optimizando así el procesamiento de la información lingüística (Moreira *et al.* 2021). Estas funciones cognitivas interactúan constantemente durante el aprendizaje de una lengua, y su desarrollo puede potenciarse mediante estrategias pedagógicas específicas. Wen (2016) sostiene que los estudiantes con una capacidad de memoria operativa más eficiente suelen adquirir estructuras gramaticales complejas con mayor rapidez y facilidad, especialmente en contextos de enseñanza explícita. Por su parte, Romero *et al.* (2022) destacan la importancia de la flexibilidad cognitiva, una habilidad esencial que permite a los estudiantes alternar rápidamente entre diferentes tareas lingüísticas, facilitando así la adquisición simultánea de diversas competencias idiomáticas como la comprensión auditiva, la lectura crítica y la expresión oral. La interacción entre estas habilidades cognitivas y la motivación intrínseca también desempeña un papel significativo en el proceso de aprendizaje, generando mayor compromiso y potenciando resultados positivos a largo plazo (Dörnyei 2005).

Así mismo, las estrategias cognitivas, como la repetición espaciada y la elaboración semántica, también influyen significativamente en el aprendizaje del español como lengua extranjera. La repetición espaciada, basada en la curva del olvido de Ebbinghaus, sugiere que revisar la información en intervalos crecientes mejora la retención a largo plazo (Ebbinghaus 1913). Por otro lado, la elaboración semántica implica relacionar nuevas palabras o estructuras con conocimientos previos, facilitando su integración en la memoria a largo plazo (Craig y Lockhart 1972). Implementar estas estrategias en el aula puede mejorar la eficacia del aprendizaje y adaptarse a las diferencias individuales de los estudiantes. Además, Salazar y Cáceres (2022) argumentan que las estrategias metacognitivas, que permiten a los estudiantes planificar, controlar y evaluar sus propios procesos de aprendizaje, son esenciales para optimizar los resultados en la adquisición lingüística. De este modo se promueve la autonomía del estudiante y se fortalece su autoconocimiento, potenciando la eficacia general del proceso cognitivo (Chamot y O'Malley 1994). Por tanto, la formación explícita en estrategias cognitivas y metacognitivas ayuda a que los estudiantes puedan enfrentar desafíos lingüísticos con mayor seguridad y eficacia, lo cual es crucial para un aprendizaje exitoso del español. Finalmente, investigaciones recientes muestran que la aplicación combinada de estrategias cognitivas y metacognitivas incrementa sustancialmente la profundidad y permanencia del conocimiento lingüístico adquirido (Griffiths y Oxford 2014).

3 El potencial didáctico de la poesía contemporánea: el caso de Elvira Sastre.

3.1 Características generales de la poesía contemporánea para la enseñanza de ELE

La poesía contemporánea se ha consolidado como un recurso didáctico valioso en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), debido a su capacidad para integrar aspectos lingüísticos, culturales y emocionales. A diferencia de la poesía clásica, la contemporánea presenta un lenguaje más accesible y temáticas cercanas a la realidad del estudiante, lo que facilita su comprensión y conexión emocional. Según Sánchez y Lanseros (2024), esta poesía contemporánea permite trabajar de manera integrada las competencias lingüísticas, socioculturales y estratégicas, promoviendo una enseñanza integradora y completa del idioma.

Por ejemplo, a partir del poema “Ruido”, de Elvira Sastre, puede diseñarse una secuencia didáctica en tres fases que articule dichas competencias: en primer lugar, el alumnado analiza la estructura gramatical del texto, identificando recursos estilísticos y formas verbales, para realizar una reescritura del poema en pasado o en un registro coloquial; en segundo lugar, reflexiona sobre modelos afectivos, roles de género y representaciones de la tristeza en las distintas culturas; en tercer lugar, escribe una carta de despedida a partir de un recuerdo personal, usando paráfrasis, metáforas y repetición léxica para garantizar la coherencia y la expresividad.

Este tipo de poesía, al basarse en experiencias vitales actuales, permite que los alumnos se identifiquen con los textos de manera más inmediata, lo que favorece no solo el aprendizaje de estructuras lingüísticas, sino también el desarrollo de la sensibilidad cultural. Como afirman Villafuerte y Ramírez (2022), el uso de contenidos que apelan a las emociones y vivencias personales propicia una implicación afectiva en el estudiante que mejora la retención de contenidos y fomenta actitudes positivas hacia la lengua objeto de estudio. Además, la poesía contemporánea se caracteriza por su versatilidad temática: aborda cuestiones de identidad, migración, género, derechos humanos o medioambiente, aspectos que conectan directamente con las inquietudes de las generaciones actuales (Sánchez y Lanseros 2024).

Por otra parte y desde una perspectiva metodológica, la incorporación de la poesía contemporánea en el aula de ELE permite diversificar las actividades de aprendizaje. Así, se pueden diseñar tareas de comprensión lectora, producción escrita, debates, dramatizaciones y proyectos creativos que favorecen el uso activo y significativo del idioma (Gasca Jiménez 2017). Este tipo de propuestas didácticas, basadas en textos literarios breves pero densos en significado, contribuye al desarrollo de todas las destrezas lingüísticas y ofrece oportunidades para trabajar aspectos formales del idioma, como el léxico específico o las estructuras sintácticas complejas, en un contexto significativo y emocionalmente relevante (Gallardo Álvarez 2010).

Otro aspecto fundamental es el desarrollo de la competencia intercultural a través de la poesía contemporánea. Tal y como señalan Podestá *et al.* (2022), acercar a los estudiantes a voces poéticas actuales de diferentes regiones hispanohablantes permite ampliar su comprensión de la diversidad lingüística y cultural del mundo hispano, superando estereotipos y construyendo una visión crítica y matizada de la realidad. De esta manera, la poesía no solo se convierte en un instrumento de enseñanza lingüística, sino también en un vehículo para la educación en valores y la formación de ciudadanos globales.

Finalmente, es importante destacar que el trabajo con poesía contemporánea fomenta la creatividad y la expresión personal del alumnado. Actividades como la escritura de poemas propios, la adaptación de textos o la creación de recitales poéticos en clase motivan a los estudiantes a experimentar con la lengua, a apropiársela de manera personal y significativa, y a perder el miedo a la expresión en una lengua extranjera (Gasca Jiménez 2017). Así, la poesía contemporánea no solo refuerza el aprendizaje lingüístico, sino que también contribuye al desarrollo integral del estudiante, fortaleciendo su autoestima, su competencia emocional y su capacidad de comunicación intercultural.

3.2 Elvira Sastre: poesía emocional y su potencial didáctico en ELE

Como ya se ha señalado, la poesía de Elvira Sastre se ha consolidado como una herramienta pedagógica eficaz en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), gracias a su lenguaje accesible, su carga emocional y su capacidad para conectar con las experiencias de los estudiantes. Sastre aborda temas universales como el amor, el desamor, la identidad y la resiliencia, lo que facilita la identificación del alumnado y promueve un aprendizaje significativo. Por ejemplo, en su poema *Mi vida huele a flor*, la autora escribe:

- (1) He sangrado,
pero
todas mis espinas
han evolucionado a rosa. (Sastre 2020: 311)

Este fragmento refleja la transformación del dolor en belleza, una temática que puede ser explorada en el aula para fomentar la expresión emocional y el desarrollo de la competencia comunicativa. Trabajar textos como este permite integrar métodos didácticos basados en la educación emocional, que, según Romero y Santana (2021), refuerzan no solo la competencia lingüística sino también la empatía y la resiliencia en los aprendices de lenguas; en concreto, métodos como RULER (*Recognizing, Understanding, Labeling, Expressing, Regulating Emotions*), que puede adaptarse al aula de ELE mediante actividades poéticas que inviten al alumnado a reconocer emociones en los versos, etiquetarlas con precisión en español, expresarlas oralmente o por escrito y reflexionar sobre cómo gestionarlas. Además, los poemas de Sastre, al ser breves y de gran intensidad lírica, facilitan la comprensión lectora, ofreciendo al estudiante la oportunidad de analizar emociones complejas en estructuras lingüísticas manejables (Sánchez y Lanseros 2024). Este equilibrio entre accesibilidad y profundidad hace que sus textos sean especialmente adecuados para tareas de comentario literario, dramatización o escritura creativa en el aula de ELE.

Además, la poesía de Sastre permite trabajar aspectos lingüísticos como el léxico, la gramática y la fonética en contextos reales y emotivos. En *Ruido*, la autora utiliza un lenguaje directo y potente:

- (2) Si te marchas
hazlo con ruido:
rompe las ventanas,
insulta a mis recuerdos... (Sastre 2020: 214)

Este tipo de textos ofrece oportunidades para analizar estructuras gramaticales como el uso del modo imperativo, un contenido frecuentemente complejo para los estudiantes de español (Bermejo Calleja 2023). Del mismo modo, el registro coloquial y expresivo en el que se mueve Sastre permite introducir variaciones del español contemporáneo y analizar diferencias estilísticas. Según Contreras Izquierdo (2008), el contacto con registros auténticos y emocionalmente cargados es fundamental para desarrollar competencias pragmáticas y discursivas en estudiantes de niveles intermedios y avanzados. A nivel fonético, la musicalidad de sus versos propicia actividades de lectura en voz alta y dramatización, prácticas que, de acuerdo con Briceño Núñez (2024), mejoran notablemente la prosodia y la pronunciación de los aprendices de ELE. Por otro lado, la intertextualidad presente en muchos de sus poemas abre la puerta a proyectos interdisciplinarios en los que los estudiantes pueden explorar la relación entre la poesía y otras manifestaciones artísticas como la música o la pintura.

La inclusión de la poesía de Elvira Sastre en el aula de ELE también contribuye al desarrollo de la competencia intercultural, al presentar perspectivas contemporáneas de la sociedad española y abordar cuestiones de género y diversidad. En una entrevista reciente, Sastre afirmó: “El lenguaje es también una herramienta de cambio” (Sastre, entrevista en *Efeminista* 2023).

Esta visión se refleja en su obra, que desafía estereotipos y promueve la reflexión crítica sobre temas como la identidad sexual, la libertad afectiva o la desigualdad social. A través de poemas como *Quiero hacer contigo todo lo que la poesía aún no ha escrito* (Sastre 2020), se invita al alumnado a reflexionar sobre modelos afectivos alternativos y a cuestionar normas tradicionales, lo que favorece el desarrollo de un pensamiento crítico y plural (Manzanares y Guijarro 2023). Además, incorporar estas cuestiones en el aula responde a la necesidad actual de formar estudiantes globales, capaces de comprender y respetar la diversidad (Cuero Caicedo *et al.* 2023). En este sentido, Sastre ofrece una visión contemporánea de la España actual que complementa los materiales tradicionales de ELE y permite una aproximación más inclusiva y dinámica a la lengua y cultura meta.

4 Impacto psicológico y emocional del uso de la poesía de Elvira Sastre en clase de ELE

El uso de la poesía de Elvira Sastre en la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE) genera un impacto psicológico y emocional profundo en el alumnado, favoreciendo el aprendizaje significativo y el desarrollo integral. La obra de Sastre, caracterizada por su intensidad emotiva, su lenguaje accesible y sus temáticas contemporáneas, ofrece un recurso pedagógico idóneo (Arnold 2000) para integrar las dimensiones afectivas en el aula de idiomas.

En primer lugar, los factores individuales se trabajan atendiendo a la relación entre la emoción estética, la activación cognitiva y la fijación del aprendizaje lingüístico ya que la poesía de Elvira Sastre promueve una intensa respuesta emocional en los estudiantes, facilitando así la activación de procesos cognitivos superiores que contribuyen a la fijación de conocimientos lingüísticos. Como señalan Sánchez y Lanseros (2024), el impacto estético generado por textos líricos contemporáneos favorece la memoria semántica, ya que los estímulos emocionalmente significativos tienden a ser mejor codificados y recordados. Poemas como *Me prometo a mí misma* (“Hoy me he prometido no temer al futuro, sino abrazarlo como se abraza lo inevitable”, Sastre 2020) despiertan reflexiones íntimas que involucran simultáneamente la comprensión lectora, la empatía y la producción discursiva. Al trabajar estos textos, se fortalecen conexiones neuronales que facilitan la adquisición de vocabulario y estructuras gramaticales en contex-

tos emocionalmente anclados, mejorando la retención a largo plazo (Romero y Santana 2021). Este fenómeno hace de la poesía de Sastre un recurso de alta eficacia para la enseñanza de ELE basada en emociones y experiencias significativas.

En segundo lugar, se observa una influencia de los textos poéticos de Sastre en el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje de la lengua. Elvira Sastre, con su discurso emocionalmente honesto y su representación de realidades universales, genera en los estudiantes actitudes de apertura, curiosidad y motivación hacia el español. Según Julián de Vega (2021), la poesía contemporánea que aborda sentimientos humanos básicos –como el amor, la pérdida o la esperanza– contribuye a disminuir la ansiedad en el aula de lenguas extranjeras, promoviendo una disposición emocional favorable al aprendizaje. En versos como los de *Quiero hacer contigo todo lo que la poesía aún no ha escrito* (“quiero escribir un lenguaje que no tema pronunciarse”, Sastre 2020), los estudiantes perciben un español íntimo, directo y emocional, lejos de los registros formales o distantes que a veces caracterizan los manuales tradicionales. Esta identificación emocional genera un entorno de aula más relajado y afectivamente seguro, donde los estudiantes se sienten más propensos a comunicarse, experimentar y cometer errores lingüísticos como parte natural del proceso de adquisición (Arnold 2000).

Finalmente, se concibe la instrumentalización de la poesía de Sastre en la lectura literaria como práctica emocional y empática puesto que favorece hábitos de lectura literaria que van más allá de la decodificación textual, estimulando procesos de empatía profunda y reflexión personal en los estudiantes. A través de la identificación con las experiencias emocionales narradas en los poemas, los aprendices no solo mejoran sus competencias lingüísticas, sino que también desarrollan habilidades socioemocionales esenciales. Como explican Cavalcanti y Núñez (2025), leer textos de alto contenido afectivo en ELE facilita la internalización de perspectivas ajenas y la elaboración de respuestas críticas y emocionales más complejas. Por ejemplo, en *La soledad de un cuerpo acostumbrado a la herida* (“La soledad era el precio de la libertad que no sabía manejar”, Sastre 2016), los estudiantes pueden debatir sobre conceptos como la autonomía personal, el miedo y la identidad, vinculándolos a su propio proceso migratorio y de adquisición de la nueva lengua. Este tipo de dinámicas, centradas en la literatura emocional, refuerzan no solo el aprendizaje lingüístico, sino también la integración social y la autorregulación emocional, aspectos fundamentales en el contexto de aprendizaje de lenguas extranjeras.

5 Propuesta didáctica basada en factores afectivos y socioemocionales mediante la poesía de Elvira Sastre

5.1 Principios metodológicos de la propuesta

Este tipo de propuestas didácticas se fundamentan en varios principios metodológicos esenciales que combinan los enfoques afectivo-comunicativo, la enseñanza basada en tareas y la literacidad emocional. El objetivo principal es integrar las competencias lingüísticas y socioemocionales a través de actividades significativas que fomenten la implicación afectiva del estudiante y su participación activa en el proceso de aprendizaje.

Uno de los principios clave es el método comunicativo con base afectiva (Sánchez y Lanseros 2024), en el que la lengua se concibe como un medio de expresión personal, emocional y social, y no solo como un objeto de estudio formal (Arnold, 2000). En este contexto, la poesía de Sastre, cargada de emociones universales, se convierte en un recurso ideal para estimular interacciones significativas.

El segundo principio metodológico es el uso de la enseñanza basada en tareas (Mendoza y Jurado 2024), que sitúa al estudiante en el centro del aprendizaje mediante la realización de actividades auténticas que requieren el uso de la lengua como herramienta para alcanzar objetivos reales. Este enfoque se alinea con los principios del aprendizaje activo y el constructivismo social (Vygotsky 1978; Kolb 2020), según los cuales el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se construye activamente a través de la interacción con el entorno y con otros sujetos. Las tareas diseñadas a partir de los poemas de Sastre permiten trabajar la comprensión oral y escrita, la expresión personal, la negociación de significados y el uso creativo del idioma, siempre en contextos emocionalmente resonantes. La literacidad emocional es otro fundamento crucial. Siguiendo de Vega (2021), la enseñanza de ELE debe promover no solo la comprensión textual, sino también la interpretación emocional de los discursos literarios. Trabajar con la poesía de Sastre facilita la exploración de sentimientos y pensamientos internos, contribuyendo al desarrollo de la competencia emocional, tan necesaria en entornos multiculturales y plurilingües (Ornelas Gracián *et al.* 2024).

Asimismo, la tarea se apoya en la diferenciación didáctica, ofreciendo actividades adaptables a los diversos niveles de competencia lingüística y perfiles emocionales de los estudiantes. Como señalan Killam *et al.* (2024), la personalización de las tareas incrementa la motivación y favorece un aprendizaje más inclusivo y equitativo. Con los poemas de Sastre, esta diferenciación es posible mediante la selección de fragmentos de diferente complejidad y el diseño de actividades de diversos grados de dificultad. Además, no solo se pretende desarrollar la competencia comunicativa (Cuero Caicedo *et al.* 2023), sino también la competencia intercultural y emocional. Las actividades planteadas combinan las destrezas de comprensión y expresión, y al mismo tiempo promueven la reflexión crítica, la autoexpresión y la empatía. Finalmente, se incorpora la evaluación formativa y auténtica, que valora el proceso de aprendizaje más que el producto final (López 2010). Se propone utilizar rúbricas emocionales, autoevaluaciones y portafolios reflexivos que permitan a los estudiantes tomar conciencia de sus avances tanto lingüísticos como afectivos.

En definitiva, esta propuesta metodológica persigue un aprendizaje integral del español que vincule lenguaje, emoción y pensamiento crítico, a partir de la experiencia estética y vital que proporciona la poesía de Elvira Sastre.

5.2 Diseño de secuencias didácticas

El diseño de las secuencias didácticas sigue un proceso que articula las actividades en torno a tareas significativas que integran lenguaje, emoción y reflexión crítica. Cada secuencia está concebida para guiar al estudiante a través de un proceso de comprensión, análisis, expresión y producción, favoreciendo el aprendizaje activo y experiencial del español como lengua extranjera. Por tanto, cada secuencia se estructura en cuatro fases: activación de conocimientos previos, lectura emocional, análisis lingüístico-emocional, y producción creativa. Esta estructura responde a modelos de enseñanza literaria propuestos por Lazar (1993) y adaptados al contexto de ELE por González Cobas (2021).

La fase de activación busca conectar el tema del poema con las vivencias personales del alumnado. Por ejemplo, antes de leer el poema *El vuelo de mi voluntad*, se podría realizar un debate sobre los conceptos de libertad y solidaridad, utilizando dinámicas de lluvia de ideas que fomenten la expresión emocional y contextualicen el tema.

La fase de lectura emocional implica una primera aproximación global al poema, donde se prioriza la respuesta afectiva antes del análisis lingüístico para activar procesos empáticos, reflexivos y autorreferenciales. Los estudiantes leen en voz alta, eligen versos que les impacten y explican brevemente por qué. Según Sánchez y Lanseros (2024), esta estrategia mejora la motivación y la implicación emocional, elementos clave para un aprendizaje significativo.

En la fase de análisis lingüístico-emocional, se abordan aspectos formales del poema (léxico, estructuras gramaticales, recursos retóricos) siempre vinculados a su dimensión afectiva. Por ejemplo en el poema 2:22, se analizan los verbos en imperativo y el uso de metáforas para expresar el dolor de una ruptura amorosa. La reflexión crítica se fomenta mediante preguntas abiertas sobre el contenido emocional y su relación con la vida personal o social de los estudiantes (Romero *et al.* 2022).

Finalmente, la fase de producción creativa propone actividades de escritura de poemas propios, creación de composiciones líricas, adaptaciones dramatizadas o representaciones poéticas. Esta producción se orienta a la expresión libre de emociones en español, siguiendo un enfoque de aprendizaje experiencial que, según González García (2016), potencia la interiorización lingüística y emocional.

También las secuencias se diseñan para adaptarse a diferentes niveles de competencia. Para niveles A2-B1, se seleccionan poemas breves y se simplifican las consignas; para niveles B2-C1, se fomenta la reflexión crítica y la producción literaria más compleja. Asimismo, se proponen modalidades individuales, en parejas y grupales, promoviendo la interacción social y la cooperación. Cada secuencia culmina con una autorreflexión escrita, donde el estudiante evalúa su experiencia emocional, sus dificultades lingüísticas y sus logros. Este tipo de metacognición favorece la autonomía y la conciencia del propio proceso de aprendizaje (Ellis y Shintani 2014).

En conclusión, el diseño de estas secuencias convierte la poesía de Elvira Sastre en un motor de aprendizaje afectivo, comunicativo y crítico, respondiendo a las necesidades emocionales y lingüísticas de los estudiantes de español como lengua extranjera.

5.3 Evaluación desde una perspectiva afectiva y socioemocional

La evaluación en una propuesta didáctica basada en la poesía de Elvira Sastre debe alejarse de los métodos tradicionales centrados exclusivamente en la corrección lingüística y orientarse hacia una evaluación formativa, afectiva y holística. La finalidad es valorar no solo los progresos lingüísticos, sino también el desarrollo de competencias emocionales, reflexivas e interculturales que surgen a partir del trabajo con textos literarios cargados de sensibilidad y pensamiento crítico.

Se considera en primer lugar, la importancia de una evaluación formativa centrada en aspectos afectivos. La evaluación formativa se define como un proceso continuo que proporciona retroalimentación durante el aprendizaje, ayudando a los estudiantes a identificar sus fortalezas, debilidades y a autorregular su progreso (González García 2016). En el contexto del trabajo con la poesía de Elvira Sastre, esta evaluación implica observar no solo la corrección gramatical o la riqueza léxica, sino también la capacidad del estudiante para interpretar emociones, expresar sentimientos en la lengua meta y establecer conexiones personales con los poemas.

Según Hill y Ducasse (2020), la retroalimentación afectiva –reconociendo los logros emocionales y expresivos del alumno– fomenta una actitud positiva hacia el aprendizaje de idiomas y reduce los niveles de ansiedad. Por ello, en cada tarea (lectura, análisis o producción de poe-

mas), el docente debe incluir comentarios que valoren tanto el contenido lingüístico como la expresión emocional y la autenticidad comunicativa del estudiante. En este caso, la poesía de Sastre ofrece una ventaja particular: sus versos permiten calibrar no solo la comprensión lingüística, sino también el grado de empatía y resonancia emocional que el estudiante experimenta, aspectos fundamentales en la educación lingüística contemporánea (Sánchez y Lanseiros 2024).

En segundo lugar, para llevar a cabo una evaluación coherente se emplearán herramientas teóricas para valorar la progresión emocional y aptitudinal relacionadas con los objetivos afectivos y lingüísticos de la propuesta. Así, se empleará la rúbrica de evaluación emocional-lingüística, donde se valorarán criterios como: la capacidad de interpretar sentimientos en el poema; capacidad de expresar emociones personales en español; el uso adecuado de recursos lingüísticos para transmitir estados de ánimo; la creatividad y originalidad en la producción poética y la reflexión crítica sobre los temas propuestos. Tal como sugiere González Cobas (2021), una rúbrica que combine indicadores cognitivos y afectivos ayuda a objetivar procesos tradicionalmente difíciles de medir, como la empatía o la expresión de emociones.

Otra herramienta importante es el portafolio reflexivo, donde el estudiante recopila sus producciones escritas, análisis literarios y diarios emocionales a lo largo del curso. Según Oxford (2022), el portafolio fomenta la autorregulación y la toma de conciencia metacognitiva, habilidades esenciales en el aprendizaje de una segunda lengua. También se propone el uso de autoinformes de estado emocional tras las sesiones de lectura de poesía. Instrumentos breves como escalas de autoevaluación emocional (del tipo “Hoy me sentí identificado/a con el poema en un nivel de 1 a 5”) permiten registrar el impacto afectivo de las actividades y ajustar las propuestas a las necesidades del grupo (Romero y Santana 2021).

En tercer lugar se tendrán en cuenta los criterios para evaluar el impacto psicológico y socioafectivo de la propuesta, sobre todo el impacto colectivo en la dinámica grupal y en el clima emocional del aula. En este sentido, algunos criterios de evaluación aplicables son: nivel de participación espontánea en actividades de expresión emocional; disposición a compartir experiencias personales relacionadas con los temas poéticos; evidencias de empatía hacia las experiencias de otros compañeros; evolución en la calidad emocional y lingüística de las producciones escritas y orales y cambio positivo en la actitud hacia el aprendizaje del español.

Villafuerte y Ramírez (2022) señalan que las aulas donde se trabaja sistemáticamente con emociones y literatura desarrollan un ambiente de mayor confianza, cooperación y motivación, factores que a su vez potencian el rendimiento académico en ELE.

Por otra parte, es importante que la evaluación contemple también las resistencias emocionales. Algunos estudiantes pueden experimentar incomodidad al tratar temas íntimos en un idioma extranjero. Detectar y respetar estas señales forma parte de una evaluación ética y respetuosa, ajustando las actividades y las exigencias según las necesidades afectivas del grupo (Masid *et al.* 2021).

Para concluir, se sugiere implementar una *evaluación participativa*, donde los propios estudiantes construyan los criterios de valoración, seleccionen sus mejores producciones y reflexionen sobre su progreso emocional y lingüístico. Esta participación activa en el proceso evaluativo, como destaca González (2016), refuerza la autonomía, la autoconfianza y la implicación afectiva en el aprendizaje.

6 Conclusiones

El presente artículo ha puesto de manifiesto la relevancia de integrar factores afectivos, socio-emocionales y psicológico-aptitudinales en el aprendizaje del español como lengua extranjera, utilizando como recurso didáctico la poesía contemporánea de Elvira Sastre. A través de un sólido marco teórico y una propuesta metodológica innovadora, se ha argumentado que la dimensión emocional no solo favorece la motivación y la implicación del estudiante, sino que también mejora la adquisición y retención de competencias lingüísticas.

La poesía de Elvira Sastre, por su lenguaje accesible, su carga emocional y sus temáticas universales, constituye un vehículo ideal para el desarrollo de habilidades comunicativas, emocionales y críticas en el aula de ELE. La propuesta didáctica basada en tareas significativas y evaluaciones afectivas demuestra que es posible diseñar actividades que fomenten tanto la competencia lingüística como la reflexión personal y la empatía intercultural.

El impacto psicológico y emocional del trabajo con la poesía en el aula favorece no solo la mejora en la producción oral y escrita en español, sino también la creación de climas de aprendizaje seguros, inclusivos y motivadores. En este sentido, el aprendizaje de lenguas extranjeras se concibe no como un fin puramente académico, sino como una herramienta de crecimiento personal, social y emocional.

Se concluye, por tanto, que la integración de la poesía contemporánea en la enseñanza de ELE, especialmente la de autoras como Elvira Sastre, representa una vía efectiva y necesaria para avanzar hacia enfoques educativos más humanos, críticos e inclusivos. No obstante, su implementación requiere ciertas condiciones didácticas fundamentales, como la formación del profesorado en competencia literaria y emocional, la selección adecuada de textos según el nivel lingüístico y madurativo del alumnado y la creación de espacios seguros donde los estudiantes puedan expresarse sin temor al juicio.

Como línea futura de investigación, se propone explorar el impacto longitudinal del uso de poesía emocional en la adquisición de competencias lingüísticas y socioemocionales, así como adaptar esta propuesta a distintos niveles educativos (Primaria, Secundaria, Educación Superior y formación de adultos), considerando las características evolutivas, afectivas y lingüísticas propias de cada etapa. Del mismo modo, sería relevante examinar su aplicación en contextos multilingües y migratorios, donde la dimensión emocional del lenguaje desempeña un papel clave en los procesos de inclusión y pertenencia.

Referencias bibliográficas

- Arnold, Jane. 2000. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Edinumen.
- Bermejo Calleja, Felisa. 2023. El imperativo en manuales de ELE. En A. Zamorano Aguilar y M. Martínez Atienza, coords. *Teoría de la lengua y enseñanza-aprendizaje de ELE* (Vol. 1). Valencia: Tirant Lo Blanc, pp. 181-209.
- Briceño Núñez, Chess Emmanuel. 2024. Dimensiones de la comunicación oral en estudiantes de español como lengua extranjera: un enfoque multidimensional. *Revista Guatemalteca de Educación Superior* 7.1: 46-64.

- Cánovas, Ana. 2018. Cuerpos, sexualidad e identidad femenina: la poesía de María Sánchez (1989), Luna Miguel (1990) y Elvira Sastre (1992). *Kamchatka. Revista de análisis cultural* 11: 351-378.
- Carroll, John B. 1993. *Human Cognitive Abilities: A Survey of Factor-Analytic Studies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carroll, John B.; Sapon, Stanley M. 2002. *Modern Language Aptitude Test: Manual 2002 Edition*. Bethesda: Second Language Testing.
- Caurín Alonso, Carlos; Morales Hernández, Antonio J.; Fontana Vinat, María. 2018. Convivencia en el ámbito educativo: aplicación de un programa basado en la empatía, la educación emocional y la resolución de conflictos en un instituto español de enseñanza secundaria. *Cuestiones pedagógicas. Revista de Ciencias de la Educación* 27: 97-112.
- Cavalcanti de Lucena, Siomara Regina; Núñez Merino, María José. 2025. Círculos de lectura en ELE: formación literaria y desarrollo del pensamiento crítico. *Decires* 25.33: 7-28.
- Chamot, Anna U.; O'Malley, J. Michael. 1994. *The CALLA handbook: Implementing the cognitive academic language learning approach*. New York: Addison-Wesley Publishing Company.
- Contreras Izquierdo, Narciso. 2008. La enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras y las TIC: el caso del Español como Lengua Extranjera (ELE). *Iniciación a la Investigación* 3e: 1-7.
- Contreras Salas, Olga Lucía. 2012. Stephen Krashen: sus aportes a la educación bilingüe. *Revista Rastros Rostros* 14.27: 123-124.
- Craik, Fergus I. M.; Lockhart, Robert S. 1972. Levels of processing: A framework for memory research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11.6: 671-684.
- Cuero Caicedo, Freddy Bladimiro; Barrera Medina, Denisse Romina; Montaña Escobar, Emérita. 2023. Entornos educativos: Influencia en el desarrollo integral del estudiante. *Código Científico. Revista de Investigación* 4.2: 1069-1094.
- Dewaele, Jean Marc. 2015. *Emotions in Multiple Languages*. New York: Palgrave Macmillan.
- Dewaele, Jean Marc; Macintyre, Peter D. 2021. El flujo en el aula de español como lengua extranjera. En M. C. Méndez Santos y J. A. Duñabeitia Landaburu, eds. *Factores cognitivos y afectivos en la enseñanza del español como LE-L2*. Navarra: Aranzadi, pp. 303-330.
- Dörnyei, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah / New Jersey / London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ebbinghaus, Hermann. 1913. *Memory: A Contribution to Experimental Psychology*. New York: Teachers College, Columbia University.

- Ellis, Rod; Shintani, Natsuko. 2014. *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. New York: Routledge.
- Esquivel-Gámez, Ismael; Gálvez-Buenfil, Karina Estela; Barrios-Martínez, Flora Lilia. 2022. Habilidades de pensamiento, comprensión lectora y memoria operativa en estudiantado normalista. *Revista Electrónica Educare* 26.3: 1-20.
- Gallardo Álvarez, Isabel. 2010. La poesía en el aula: una propuesta didáctica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 10.2: 1-28.
- García Pastor, María Dolores; Miller, Ronan. 2019. Disfemia y ansiedad en el aprendizaje de inglés como lengua extranjera. *Revista Española de Discapacidad (REDIS)* 7.1: 87-109.
- Gasca Jiménez, Laura. 2017. El desarrollo del pensamiento crítico y de una conciencia social crítica: metodología y prácticas pedagógicas de un curso de nivel intermedio B1 de ELE. *Revista internacional de lenguas extranjeras* 6: 9-30.
- González Cobas Jacinto. 2021. La literatura en la enseñanza de ELE: un trayecto desde los inicios hasta el siglo XXI. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación* 88: 155-174.
- González García, Ramón. 2016. Inteligencia emocional y aprendizaje de una lengua extranjera [TFM]. Almería: Universidad de Almería.
- Griffiths, Carol; Oxford, Rebecca L. 2014. The twenty-first century landscape of language learning strategies: Introduction to this special issue. *System* 43: 1-10.
- Hill, Kathryn; Ducasse, Ana Maria. 2020. Advancing Written Feedback Practice Through a Teacher-Researcher Collaboration in a University Spanish Program. En M. E. Poehner y O. Inbar-Lourie, eds. *Toward a Reconceptualization of Second Language Classroom Assessment. Praxis and Researcher-teacher Partnership*. California: Springer International Publishing, pp. 153-172.
- Iglesias Casal, Isabel. 2016. El perfil del profesor de español como lengua extranjera: dimensión formativa, dimensión técnica y dimensión afectivo-emocional. *Studia Romanica Posnaniensia* 43.3: 67-83.
- Julián-de-Vega, Concha. 2021. La poesía en acción. Recursos para el aula de ELE. En M. Saracho-Arnáiz y H. Otero-Doval, eds. *Internalización y enseñanza del español como lengua extranjera: plurilingüismo y comunicación intercultural. Actas del XXX Congreso de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Oporto: ASELE, pp. 688-709.
- Killam, Jason; Fafulas, Stephen; Díaz-Campos, Manuel. 2024. Una historia de la enseñanza del español en los Estados Unidos. *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras* 21: 121-137.
- Kolb, David A. 2020. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Cambridge: Pearson Education.

- Krashen, Stephen. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. California: University of Southern California.
- Laín Corona, Guillermo. 2021. Versos al paso de Madrid: antología posmoderna de poesía y música. *Bulletin of Contemporary Hispanic Studies* 3.1: 103-127.
- Lazar, Gillian. 1993. *Literature and Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llamas Martínez, Isabel. 2022. De las redes al aula: La enseñanza del inglés a través de la poesía juvenil en educación secundaria. *Álabe: Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura* 1: 7.
- López, Alexis A. 2010. La evaluación formativa en la enseñanza y aprendizaje del inglés. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación* 1.2: 111-124.
- Manzanares Triquet, Juan Carlos; Guijarro Ojeda, Juan Ramón. 2023. Factores afectivos en la enseñanza de español como lengua extranjera en contextos sinohablantes: una revisión de la literatura. *Forma y función* 36.1: 123-143.
- Masid Blanco, Ocarina; Pérez Serrano, Mercedes; Martín Leralta, Susana. 2021. ¿Perciben los hablantes de español como lengua extranjera la lengua emocional igual que los nativos? Valencia y activación en expresiones literales y figuradas. *Cultura, Lenguaje y Representación* 25: 201–227.
- Mendoza Carretero, María del Rosario; Jurado de los Santos, Pedro. 2024. Aprendizaje basado en tareas en la Universidad. En L. Villalustre Martínez y M. Fernández Cueli, eds. *Una mirada hacia la Universidad del futuro*. Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, pp. 309-315.
- Moreira, Dorys; Cruz, Iván; González, Karolina; Quirumbay, Andrea; Magallan, Christian; Guarda, Teresa; Andrade, Alicia; Castillo, Carlos. 2021. Análisis del estado actual de procesamiento de lenguaje natural. *Revista Ibérica de Sistemas e Tecnologías de Informação* E42: 126-136.
- Ornelas Gracián, Antonio; Baca Muñoz, Mónica Teresa; Margarita Gutiérrez, Diana. 2024. La poesía como herramienta catalizadora de bienestar emocional: beneficios en el estudiante universitario. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar* 8.6: 8910-8929.
- Oxford, Rebecca L. 2022. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context*. New York: Routledge.
- Podestá González, Sonia Pía; Álvarez Valdivia, Ibis Marlene; Morón Velasco, Mar. 2022. Formación docente en competencia intercultural. ¿Cómo se desarrolla? Evidencias desde un Prácticum orientado a fomentarla. *Psicoperspectivas* 21.1: 111-123.
- Robinson, Peter. 2001. Individual differences, cognitive abilities, aptitude complexes and learning conditions in second language acquisition. *Second Language Research* 17.4: 368–392.

- Romero García, Erendina; Zaldívar Carrillo, Miguel Éramos; Pérez-Campos Mayoral, Laura. 2022. La pregunta como mediador del desarrollo de la flexibilidad cognitiva. *Ciencia Latina. Revista Científica Multidisciplinar* 6.5: 5203-5223.
- Romero Zárate, Martha; Santana Valencia, Emma Verónica. 2021. La afectividad en el aprendizaje del idioma inglés como segunda lengua. *Revista Panamericana de Pedagogía* 32: 168-180.
- Salazar Béjar, José Eduardo; Cáceres Mesa, Maritza Librada. 2022. Estrategias metacognitivas para el logro de aprendizajes significativos. *Conrado* 18.84: 6-16.
- Sánchez García, Remedios; Lanseros Sánchez, Raquel. 2024. La poesía en el aula de español como lengua extranjera. Propuesta didáctica para el nivel avanzado de EE OO II a partir de un poema de Antonio Colinas. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación* 26: 91-112.
- Sastre, Elvira. 2020. *Lo que la poesía aún no ha escrito*. Madrid: Visor.
- Sastre, Elvira. 2023, 24 de julio. El lenguaje es también una herramienta de cambio. Entrevista, por Ane Amondarain. *Efeminista*.
- Skehan, Peter. 1989. *Individual Differences in Second-Language Learning*. London: Edward Arnold Publishers.
- Villafuerte Holguín, Jhonny Saulo; Ramírez Rodríguez, Wilman Xavier. 2022. Tertulia literaria dialógica en ambientes híbridos: pedagogía y contención emocional de adolescentes en tiempos de pandemia. *Sinéctica. Revista Electrónica de Educación* 58: e1346.
- Vygotsky, Lev Semenovich. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.
- Wen, Zhisheng. 2016. *Working Memory and Second Language Learning: Towards an Integrated Approach*. Bristol: Multilingual Matters.

Diversidad afectivo-sexual, comunicación oral y escrita y enfoque lúdico en ELE

Propuesta a partir de *El maleficio de la mariposa* de Federico García Lorca

Miguel Soler Gallo
Universidad de Salamanca
ORCID: 0000-0003-3361-4845

Resumen

La diversidad afectivo-sexual incluye tanto las distintas orientaciones sexuales como las múltiples formas de mostrar el afecto. Su reconocimiento es clave para favorecer una sociedad inclusiva, donde cada persona pueda ser aceptada tal y como es. En el ámbito educativo, visibilizar esta realidad ayuda a combatir prejuicios y a generar espacios seguros, aunque su tratamiento en el aula no está exento de retos, como la falta de formación docente o la escasez de recursos específicos. En este trabajo se aborda la temática a través de la obra teatral *El maleficio de la mariposa* (1920) de Federico García Lorca, en la que el autor proyecta sus propias frustraciones frente a una sociedad poco tolerante con las libertades individuales. La propuesta está dirigida principalmente a estudiantes de Español como Lengua Extranjera (ELE) a partir del nivel B2, con posibilidad de adaptarse a otros contextos educativos.

Palabras clave: Diversidad afectivo-sexual, Sociedad inclusiva, Enseñanza de español, Federico García Lorca, *El maleficio de la mariposa*.

Abstract

Affective-sexual diversity encompasses both different sexual orientations and the many ways of expressing affection. Recognizing it is essential to fostering an inclusive society in which every person is accepted as they are. In education, making this reality visible helps to challenge prejudice and create safe spaces, although addressing it in the classroom is not without challenges, such as a lack of teacher training or limited access to specific resources. This project proposes exploring the topic through the play *The Butterfly's Evil Spell* (1920) by Federico García Lorca, in which the author conveys his own frustrations with a society that showed little tolerance for individual freedoms. The proposal is aimed primarily at students of Spanish as a Foreign Language (ELE) from level B2 onwards, with the possibility of adapting it to other educational contexts.

Keywords: Affective-sexual diversity, Inclusive society, Spanish language teaching, Federico García Lorca, *The Butterfly's Evil Spell*.

1 Introducción

La diversidad afectivo-sexual hace referencia a la variedad de orientaciones sexuales y formas de expresión del afecto que existen en la sociedad. Reconocer y entender esta diversidad es fundamental para promover una convivencia respetuosa e inclusiva, donde todas las personas puedan sentirse aceptadas y valoradas por quienes son. Como señala Platero Méndez (2018), la diversidad afectivo-sexual enriquece la experiencia humana y desafía las nociones tradicionales de amor y deseo, abriendo espacio para múltiples formas de identidad y relación. En la actualidad, la inclusión de la diversidad afectivo-sexual en el ámbito educativo resulta esencial para construir sociedades más justas y equitativas. La educación juega un papel crucial en la desmitificación de prejuicios y en la creación de espacios seguros donde todas las personas puedan sentirse libres de expresar quiénes son sin miedo a ser rechazadas. No obstante, como ha expresado Alegre Benítez (2018), el tratamiento en el aula de la diversidad afectivo-sexual resulta más complejo aún que la lucha por la igualdad entre hombres y mujeres en el ámbito educativo, entre otras cuestiones, por la falta de formación del profesorado y la escasa existencia de materiales educativos para trabajar esta cuestión. Por ello, este trabajo presenta una propuesta didáctica para abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE) a partir de la obra de Federico García Lorca (1898-1936), poeta de la generación del 27. En concreto, se toma como eje su primera pieza teatral, *El maleficio de la mariposa*, estrenada en el Teatro Eslava de Madrid el 22 de marzo de 1920. Con apenas veintidós años, Lorca buscaba abrirse camino en la dramaturgia española y, al mismo tiempo, plasmaba sus inquietudes frente a una sociedad que no reconocía plenamente las libertades individuales, incluidas las vinculadas con los sentimientos y el amor. La propuesta de actividades está diseñada principalmente para estudiantes de ELE de niveles avanzados (B2 en adelante, según el *Plan Curricular del Instituto Cervantes*), aunque puede adaptarse a otros contextos educativos. En el ámbito del sistema español, resulta viable su implementación en el aula de Lengua Castellana y Literatura desde Sexto de Primaria hasta Secundaria e incluso Bachillerato.

En el caso de la enseñanza en España, la actual legislación, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, de Educación (LOMLOE), concede especial énfasis a la inclusión para garantizar una educación de calidad basada en la equidad y sin discriminación de ningún tipo. Se favorece así que las personas puedan vivir su afecto y su sexualidad sin miedo ni prejuicios. Del mismo modo, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece la educación inclusiva como un derecho para todas las personas (ONU, 2016). Por su parte, la UNESCO ha concretado el objetivo 4 de desarrollo sostenible con el que se pretende garantizar una educación inclusiva, siendo especialmente importante en el caso de aquellos colectivos más vulnerables por motivos de género, discapacidad, nivel económico, cultura, identidad u orientación sexual, entre otros (UNESCO, 2017). La misma organización señala que la educación sexual integral, basada en derechos humanos, es esencial para que la juventud pueda comprender y aceptar la diversidad afectivo-sexual. Se busca garantizar el acceso, la calidad y la equidad para el alumnado (UNESCO, 2018).

2 Marco teórico

El proceso de definición de la identidad sexual, como señalan López Cortiñas y Martínez Ten (2015), no es un camino sencillo, puesto que no se trata de un sentimiento elegido por el individuo y puede convertirse en una experiencia traumática si la orientación se desvía de la norma

heterosexual dominante y vive en un entorno personal y familiar cerrado a esta cuestión. Aunque la diversidad afectivo-sexual ha ganado una mayor aceptación social en comparación con décadas pasadas –impulsada por el avance democrático y la legalización del matrimonio entre personas del mismo sexo–, aún enfrenta obstáculos para lograr una inclusión plena (Márquez-Domínguez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona 2017). Por este motivo, el ámbito educativo debe ofrecer visibilidad a todas las formas de sentir, actuando como espacio seguro e integrador desde el reconocimiento de la diversidad. En este sentido, la literatura se erige como un vehículo canalizador excepcional para combatir cualquier valoración o actitud hacia la libertad del individuo respecto a sus sentimientos. Sánchez y Yubero (2010) defienden la lectura como motor formativo de valores en los más jóvenes, facilitando la reflexión sobre la identidad, la construcción de una autoimagen positiva y el desarrollo de relaciones sanas y respetuosas. Ciertamente es que, para un público lector infantil o juvenil, la literatura es un vehículo importante para conectar con diferentes realidades, ya que, a través de las historias, se facilita la comprensión del entorno social, cultural y emocional que se reconoce y puede interpretarse construyendo significados propios a través de estas experiencias lectoras (Ballester e Ibarra 2009). Sin embargo, como señalan Martínez Sánchez y Llorens García (2020), en la mayoría de las ocasiones, el discurso que se ofrece no se aleja del marco heteronormativo, por lo que se presenta siempre el mismo panorama en lo que a diversidad afectivo-sexual se refiere. Butler (2001) argumenta que la intolerancia hacia la homosexualidad o hacia otras opciones no surge de manera espontánea, sino que se construye socialmente a partir de la hegemonía de las normas impuestas por la mayoría heterosexual. Esta imposición establece una visión limitada de lo que se considera “normal” o “aceptable”, excluyendo así otras formas de orientación afectivo-sexual. En este contexto, formar o educar en diversidad afectivo-sexual, especialmente desde edades tempranas y libre de prejuicios, se presenta como una herramienta indispensable para promover el respeto, la empatía y la convivencia en una sociedad plural (Márquez-Domínguez, Gutiérrez-Barroso y Gómez-Galdona 2017). La literatura puede ser una de las primeras ventanas simbólicas a través de las cuales poder analizar y desentrañar las claves que explican el mundo, por lo que resulta crucial que las distintas orientaciones sexuales se representen de forma natural y cotidiana en los textos dirigidos a las primeras edades. La presencia de personajes y relatos que reflejen la diversidad afectivo-sexual contribuye a normalizar estas realidades y a romper con estereotipos o prejuicios interiorizados. A pesar de la era tecnológica predominante en la época actual, tal y como señala Soler Quílez (2016), los libros continúan siendo un canal privilegiado para la transmisión de valores sociales. Incorporar esta diversidad en la literatura no solo permite visibilizar otras formas de ser y amar, sino que también ayuda a construir una sociedad más justa, respetuosa e inclusiva desde las primeras etapas del desarrollo. De manera que resulta fundamental localizar o diseñar historias en las que los personajes muestren la diferencia, otras formas de sentir, de ser y de actuar. La idea es que se permita explorar múltiples realidades afectivas, promoviendo empatía, respeto y una educación emocional plena.

El texto de *El maleficio de la mariposa* de Federico García Lorca, compuesto por prólogo y dos cuadros o actos, puede ser un buen material para abordar la diversidad afectivo-sexual en el aula y, al mismo tiempo, desarrollar aspectos lingüísticos relacionados con la comunicación oral y escrita. Se editó por primera vez en 1954 en las *Obras completas* de Aguilar procedente del manuscrito, pero se desconoce si este es idéntico al que se representó en 1920. La edición de la obra utilizada en este trabajo es la preparada por Piero Menarini para Cátedra (2009 [1999]). El argumento de la obra puede resumirse así: un drama sentimental entre cucarachas bajo las altas hierbas de un prado, que para los insectos que conviven por la zona representan todo el universo. Cierta día, la aparición de una mariposa blanca herida rompe la monotonía del

lugar y enamora a Curianito, aunque la familia y su entorno esperan que se una a otra curiana, Silvia. La unión entre Curianito y la mariposa resulta imposible y la transgresión del protagonista, al querer vivir su ilusión con otro insecto de distinta especie, causa frustración y dolor.

Concebida inicialmente para marionetas y posiblemente para un público infantil, la obra fue adaptada por deseo de Gregorio Martínez Sierra, director del Eslava, para actores reales y adultos. El sentido trágico de Lorca, marcado por el desencanto vital y la insatisfacción amorosa, debía manifestarse envolviendo la escena en muerte. Este ambiente de infelicidad y desventura recuerda a obras teatrales posteriores como *Bodas de sangre* (1933), *Yerma* (1934) y *La casa de Bernarda Alba* (1936), su conocida “Trilogía de la tierra”. La desesperación que siente Curianito, al tomar conciencia de que su unión con la mariposa no puede hacerse realidad, lo conduce a un final desdichado: “¿Quién me puso estos ojos que no quiero / y estas manos que tratan / de prender un amor que no comprendo? / ¡Y con mi vida acaba! / ¿Quién me pierde entre sombra? / ¿Quién me manda sufrir sin tener alas?” (García Lorca 2009: 133). Esta decepción de Curianito, que aparece en la obra intencionadamente ambiguo y afeminado y representado en escena por una mujer –la afamada actriz Catalina Bárcena–, tras perseguir un amor no convencional, es la misma que siente Pierrot, de carácter asimismo ambiguo con su juego de máscaras de expresividad ambivalente. Dos años antes del estreno de *El maleficio de la mariposa*, Lorca había escrito “Pierrot. Poema íntimo” (no publicado hasta 1994 en el volumen *Prosa inédita de juventud*), que finalizaba con unas palabras muy significativas: “Ay, ¡qué triste es toda la humanidad!” (García Lorca 1994b: 419). Peral Vega (2008 y 2015) afirma que el autor se ocultaría en esta figura carnavalesca para escenificar su espíritu disidente que lucha contra la tradición y el mundo que le rodea. En “Pierrot. Poema íntimo” se lee: “Soy una máscara desgranada... y no puedo quitarme el antifaz” (García Lorca 1994b: 419), lo cual ya es indicativo de la ocultación de un secreto, de una vida que no puede ser mostrada con libertad por unos condicionantes que dañan el corazón sensible de un ser que se siente excluido, diferente, raro: “¿Qué sabrán nunca lo que hay en mi caverna azul y lunática?” (García Lorca 1994b: 419). Se pregunta haciendo referencia a ese mundo de desconcierto y desesperanza interior que turba al ser. Si Lorca se oculta tras la máscara de Pierrot, también se esconde tras Curianito. Así lo afirmaba Gibson (1998), cuando expresaba que el joven Lorca había proyectado sus deseos eróticos, sus miedos y sus dudas metafísicas sobre el desaparecido Curianito. Desde este punto de vista, la primera obra teatral de Federico García Lorca sería una muestra excepcional de ese proceso de búsqueda de la ilusión que acaba en funesto final, típico del espíritu lorquiano. La luna, el símbolo más frecuente de su obra, simboliza la muerte, igual que la mariposa blanca, pese a que en esta imagen estaría incluida la idea de la metamorfosis, de la purificación del alma, del renacer después de una vida que no es vida, porque no se puede dar rienda al deseo: revelarse (darse a conocer) ante el mundo sin máscara ni antifaz.

La muerte de Curianito se anuncia desde el mismo prólogo de la obra. El motivo no es otro que haber querido ir “más allá del amor” permitido, o sea, por ser diferente: “Se prendó de una visión de algo que estaba muy lejos de su vida...” (García Lorca 2009: 87). He aquí el maleficio. Este sentimiento nació tras haber leído un libro de versos de Shakespeare que había encontrado en el prado. Gibson (2009) señala que el tema de fondo de la obra recuerda el asunto shakespeariano de la accidentalidad del amor; es decir, el amor no se escoge, sino que surge. Así se expresa esta idea en el prólogo de la obra de Lorca: “El amor nace con la misma intensidad en todos los planos de la vida” (García Lorca 2009: 89). El mensaje es, en consecuencia, una reivindicación del amor libre, pero es al mismo tiempo la manifestación del drama personal de Lorca, pues se mueve ante una “comedia rota del que quiere arañar a la luna y se araña su corazón”. La igualdad que pide Lorca para todos los seres de la naturaleza y el respeto por

la vida, principios que pueden tener su desarrollo en el pensamiento krausista, deben mostrarse también hacia la manera que cada ser tenga de vivir el amor. El “hombre debe ser humilde” cuando se hace visible en el mundo, ya que “¡todo es igual en la Naturaleza!” (García Lorca 2009: 89), palabras con las que finaliza el prólogo.

El insecto, Curianito, se sitúa en el centro y, con ello, se ofrece el significado del maleficio que el público identificará con la consecuencia que ha inundado de desasosiego el pueblo de las cucarachas y que se ha llevado la propia vida del protagonista. En el prólogo de *Impresiones y paisajes*, primera obra de Lorca, de 1918, cercana también en el tiempo a *El maleficio de la mariposa*, se dice: “La poesía existe en todas las cosas, en lo feo, en lo hermoso, en lo repugnante; lo difícil es saberla descubrir, despertar los lagos profundos del alma. Lo admirable de un espíritu está en recibir una emoción e interpretarla de muchas maneras, todas distintas y contrarias” (García Lorca 1994a: 75). En el ámbito de la escena, de la poesía, del arte en general, lo que se tiene ante los ojos es mera apariencia, el ejercicio sustancial es atravesar la superficie, activar los sentidos, rechazar los prejuicios y, con humildad, descubrir las emociones que la obra despierta. En una curiana hay hermosura, porque lo importante está en llegar a lo que puede comunicar. Lorca en *El maleficio de la mariposa* creó arte desde el universo de los insectos y, aparte de que les otorgó sentimientos, sensibilidad y conflictos humanos, colocó el horizonte visual del espectador frente al de estas ínfimas criaturas, obligándolo a miraras de frente, de igual a igual. De acuerdo con Menarini, si en su celeberrima novela corta *La metamorfosis*, Kafka había propuesto la metáfora de la cucaracha que hay en cada hombre, Lorca, al contrario, pone en escena el hombre que hay en cada cucaracha. Esto es: utiliza la equiparación del hombre a una cucaracha y no, como sería en una alegoría, de la cucaracha a un hombre (García Lorca 2009: 69).

La obra de Lorca es, por consiguiente, un canto a la igualdad, a la diversidad, a la diferencia y al mundo natural, confeccionado desde la humildad y la empatía. El autor es un ser humano más brotado de la naturaleza. Nadie tiene potestad para juzgar lo que está bien o está mal y mucho menos cuestionar lo que el ser trae a la vida de manera innata, como puede ser su condición sexual. Nuevamente, en el prólogo de *Impresiones y paisajes* se alude a esta sencillez de espíritu que debe tenerse ante lo creado: “Este pobre libro llega a tus manos, lector amigo, lleno de humildad. Te ríes, no te gusta, no lees más que el prólogo, te burlas...; es igual, nada se pierde ni se gana” (García Lorca 1994a: 75). Cuando el autor se desprende de lo creado, el producto se expone a unos ojos sin humildad y su alma es valorada por quienes olvidan o no tienen en cuenta que también son seres de la naturaleza. El prólogo de *El maleficio de la mariposa* comienza de forma similar al de *Impresiones y paisajes*: “La comedia que vais a escuchar es humilde” (García Lorca 2009: 87). Puede que Lorca intuyese que su obra no iba a encajar bien en el ambiente teatral del Madrid de principios del siglo XX; de hecho, así fue y, aparte de las duras críticas que recibió por la temática, que no por el contenido lírico, solo duró cuatro días en la cartelería del Eslava. En este texto de apertura de la obra, se preocupa el autor de explicar el contexto en el que se va a desarrollar la trama, un entorno aparentemente idílico, pero con unos condicionantes sociales que marcan la existencia de los insectos, igual que sucede en la vida de los seres humanos. La enseñanza que se extrae es que el individuo no es libre desde el momento en el que se inserta en una sociedad que impone una determinada manera de vivir y de entender, por ejemplo, el amor. La libertad se ve coartada si se sale de lo establecido, de lo normativo. Si el teatro tiene la capacidad de situar a la sociedad frente a su realidad, en el caso de que la obra estuviese representada por actores que encarnasen a personas, debería apreciarse el mismo sistema de valores que conlleva la vida, pero, al incluir actores que se meten en el papel de insectos, cambia la perspectiva y el público puede apreciar lo que es su propio mundo

de manera distanciada. Esta estrategia, que se relaciona con las teorías de la deshumanización del teatro de principios del siglo pasado, que se observa en el hecho de haberse reemplazado al ser humano por otra cosa: marionetas, como en la primera idea de representación, o actores disfrazados de insectos, es decir, descarnados. La decoración tampoco era relevante: un prado cualquiera que se viera reflejado en algunos trazos. Ningún decorado o diseño llegaba a ser fiel reflejo de la intención del autor, sino que las palabras que salían de su pensamiento podían verse interpretadas o tergiversadas. Así lo había expresado Maeterlinck en “Menus propos: Le théâtre” (1890). Este dramaturgo consideraba que la puesta en escena hacía perder la esencia del drama. Con los insectos se asiste a otro mundo que no es, en apariencia, una repetición del entorno del público. La crítica se muestra entonces rotunda, diáfana: “¿Por qué os causan repugnancias algunos insectos limpios y brillantes que se mueven graciosamente entre las hierbas? ¿Y por qué a vosotros los hombres, llenos de pecados y de vicios incurables, os inspiran asco los buenos gusanos que se pasean tranquilamente por la pradera y tomando el sol en la mañana tibia?” (García Lorca 2009: 88), cuestiona Lorca en el prólogo. Respecto a las influencias de la pieza, Peral Vega (2020) establece algunas vinculadas al teatro simbolista europeo, en concreto, con el género de la fábula. Por un lado, Maeterlinck, en 1908, estrena *El pájaro azul* y, en 1910, Edmond Rostand hace lo propio con su obra *Chantecler*, en la que un gallo es el protagonista. Ambas fueron estrenadas en París. En el ámbito español, resalta que las corrientes modernistas impulsaron igualmente la elaboración de un teatro con insectos y otros animales. De 1907 es la obra *Cigarras y hormigas* de Santiago Rusiñol y, de 1914, *La corte del cuervo blanco*, de Ramón Goy de Silva, pieza dramática en la que una mariposa aparece representando el papel principal, aunque no llegó a ser llevada a escena. Peral Vega (2008) da especial énfasis al estreno, el 2 de diciembre de 1916 en el Teatro Eslava, de *El sapo enamorado* de Tomás Borrás, quien mantuvo una relación de amistad con Lorca. Ambas obras tratan el asunto del amor imposible, aunque la de Borrás sea puramente una pantomima en la que un sapo corteja a Bella, como se llamaba la mujer.

Federico García Lorca mostró escasa preocupación por el fracaso de su obra *El maleficio de la mariposa*, que fue retirada poco después de su estreno. El ejercicio de autodescubrimiento estaba hecho a través del recurso de la sublimación. Esta posibilidad de desplazar el objeto de deseo por otra imagen conecta con la teoría explicada por Mira Nouselles (2004), en el sentido de que, para establecer una distancia frente a unas emociones a las que no puede o no quiere dar expresión, se busca por medio de otros significantes que nada tengan que ver con la identificación sexual, pese a que la idea permanezca sublimada. Sucede esto con el traslado de los sentimientos humanos a los insectos. El 18 de febrero de 1935, en una entrevista para *La Voz*, decía: “Trabajaré siempre como hasta aquí, desinteresadamente. Para satisfacción íntima [...] Trabajar como una forma de protesta. Porque el impulso de uno sería gritar todos los días al despertar en un mundo lleno de injusticias y miserias de todo orden: ¡Protesto! ¡Protesto! ¡Protesto!” El poeta tenía poca memoria para las malas críticas y creía en el poder sanador de la risa: “Cuando yo estrené mi primera obra teatral, *El maleficio de la mariposa*, me dieron un pateo enorme, ¡enorme...!”. El periodista Proel (Ángel Lázaro) quiso saber si se reía en su momento presente de aquello. Y Lorca respondió: “Y entonces. Ya entonces tenía esta risa. Mejor dicho, esta risa de hoy es mi risa de ayer, mi risa de infancia y de campo, mi risa silvestre, que yo defenderé siempre, siempre, hasta que me muera” (Lázaro 1935: 3).

3 Propuesta de actividades

Las actividades que se exponen a continuación se dividen en tres bloques: el primero de ellos se dedica a contextualizar la obra de García Lorca y tiene el propósito de despertar el interés y la motivación del alumnado; el segundo se centra en la pieza dramática en sí, y el tercero se destina a consolidar el aprendizaje y favorecer la reflexión en torno al asunto de este trabajo. Como se ha indicado, la propuesta tiene como objetivo trabajar este contenido en un aula de ELE de nivel avanzado. La elección de esta etapa responde al interés de aportar materiales en este contexto y hacerlo a partir de un texto literario de un autor destacado de las letras españolas, que es probable que se conozca, pues su historia y su obra han traspasado las fronteras españolas hasta convertirse en un referente de la cultura universal. En el caso de optarse por adaptarse para niveles del sistema educativo español, el hecho de poder trabajar con esta importante figura de la generación del 27 motiva a seguir profundizando en su vida y obra.

La intención que se persigue es utilizar la obra de García Lorca para inculcar y fomentar valores como la tolerancia, el respeto y la empatía con las formas en las que cada persona interpreta la vida y su propia existencia, por esta razón, en cuanto a las actividades, deberán adaptarse a la realidad del aula que se tenga. Debe favorecerse un clima de aula confortable, de confianza, para que los sentimientos y emociones puedan manifestarse. Antes de cada actividad, el docente debe asegurarse de que lo que se propone se comprende, explicando los conceptos o aspectos que puedan resultar difíciles para el alumnado. *El maleficio de la mariposa* es una obra singular por su marcado componente simbólico, evidente desde la elección de insectos como protagonistas, aunque este mismo rasgo también puede acercarla a un público infantil o juvenil. En este material no se incluyen indicaciones concretas para su lectura; lo más recomendable es leerla en el aula para poder comentar y aclarar dudas sobre la marcha. Su breve extensión permitiría adaptarla para un uso más ágil, aunque no parece estrictamente necesario modificarla. En cualquier caso, conviene revisar con atención las acotaciones, el uso del espacio, el lenguaje, las metáforas, los símbolos y las referencias culturales, para que las actividades resulten significativas y favorezcan una comprensión y un aprovechamiento más profundos.

3.1 Fase de contextualización

3.1.1 Prólogo de la obra

Se emplean partes del prólogo de *El maleficio de la mariposa* (García Lorca 2009: 87-89):

El amor, lo mismo que pasa con sus burlas y sus fracasos por la vida del hombre, pasa en esta ocasión por una escondida pradera poblada de insectos donde hacía mucho tiempo era la vida apacible y serena. Los insectos estaban contentos, solo se preocupaban de beber tranquilos las gotas de rocío y de educar a sus hijuelos en el santo temor de sus dioses. Se amaban por costumbre y sin preocupaciones. El amor pasaba de padres a hijos como una joya vieja y exquisita que recibiera el primer insecto de las manos de Dios. Con la misma tranquilidad y la certeza que el polen de las flores se entrega al viento, ellos se gozaban del amor bajo la hierba húmeda. Pero un día... hubo un insecto que quiso ir más allá del amor. Se prendó de una visión que estaba muy lejos de su vida... [...] ¿Por qué os causan repugnancia algunos insectos, limpios y brillantes que se mueven graciosamente entre las hierbas? ¿Y por qué a vosotros los hombres, llenos de pecados y de vicios incurables, os inspiran asco los buenos gusanos que se pasean tranquilamente por la pradera tomando el sol en la mañana tibia? ¿Qué motivo tenéis para despreciar lo ínfimo de la Naturaleza? Mientras que no améis profundamente a la piedra y al gusano, no entraréis

en el reino de Dios. [...] También el viejo silfo le dijo al poeta: “Muy pronto llegará el reino de los animales y de las plantas; el hombre se olvida de su Creador, y el animal y la planta están muy cerca de su luz; di, poeta, a los hombres que el amor nace con la misma intensidad en todos los planos de la vida; que el mismo ritmo que tiene la hoja mecida por el aire tiene la estrella lejana, y que las mismas palabras que dice la fuente en la umbría las repite con el mismo tono el mar; dile al hombre que sea humilde, ¡todo es igual en la Naturaleza!”. [...] Ahora, escuchad la comedia. Tal vez os ríais al oír hablar a estos insectos como hombrecitos, como adolescentes.

3.1.2 Actividades propuestas

- Audición y mural colectivo:

- El docente lee (en voz alta o grabado) estos fragmentos del prólogo de la obra (o completo), con entonación cuidada y, si se desea, acompañado de una música suave que evoque un paisaje natural.
- Se pregunta al alumnado por los elementos que pueden aparecer en un prado y se anotan las respuestas en la pizarra. Deberían salir palabras como hierba, flores, insectos (mariposas, abejas, saltamontes), piedras o montículos de tierra, cielo, nubes, arbustos, árboles, arroyo o algún tipo de riachuelo. Como ayuda, puede leerse la primera acotación del primer acto de la obra, donde se refleja el prado imaginado por Lorca:

La escena representa un prado verde y humilde bajo la sombra densa de un gran ciprés. Una veredita casi invisible borda sobre la hierba un ingenuo arabesco. Más allá del pradito, una pequeña charca rodeada de espléndidas azucenas y unas piedras azules... Es la hora casta del amanecer. Y todo el prado está cubierto de rocío... A la vera del caminito se ven las madrigueras de los insectos como un minúsculo y fantástico pueblo de cuevas.

- En gran grupo se dibuja un mural que represente un entorno natural y se colgará en un lugar destacado del aula o en cualquier otro espacio del centro para que pueda ser contemplado por el resto de la comunidad educativa.

- Reflexión con algunas frases significativas:

- Se extraen las siguientes frases del prólogo:
 1. “Se amaba por costumbre y sin preocupaciones”
 2. “El amor pasaba de padres a hijos como una joya vieja”
 3. “Un día... hubo un insecto que quiso ir más allá del amor”
 4. “Se prendió de una visión que estaba muy lejos de su vida”
 5. “El amor nace con la misma intensidad en todos los planos de la vida”
 6. “Dile al hombre que sea humilde, ¡todo es igual en la Naturaleza!”
- Se intenta reflexionar sobre estas frases, puede ser en pequeños grupos y luego se comentan las conclusiones en gran grupo. El docente va guiando la situación comunicativa en esta dirección:

- Para las cuatro primeras frases, el debate debe dirigirse hacia el modelo de amor predominante tradicionalmente (heteronormativo), destacando cómo un insecto, motivado por un deseo, se atreve a romper la “costumbre” para vivir un amor distinto. Se trata de un acto de visibilización afectivo-sexual fuera de la norma para reivindicar a quienes viven o sienten relaciones amorosas diversas. Se incide en el hecho de que un sentimiento amoroso pueda resultar inalcanzable, siendo este posible de culminar de haber libertad o de sentirse el individuo libre para ello. Algunas preguntas que pueden hacerse son las siguientes: ¿Crees realmente que el amor es como una joya, un objeto material, o es algo íntimo que pertenece exclusivamente a la persona que lo siente? ¿Qué puede ocasionar este sentimiento/deseo en la persona que quiere, pero no puede, por motivos sociales, familiares? Se habla aquí de la frustración, la tristeza, la depresión, la soledad, la incompreensión, y lo que puede derivar esto en el ser humano.
- Las otras dos frases promueven una idea de amor universal, sin jerarquías ni exclusión por especie, género o sexualidad. Se sugiere que cualquier vínculo afectivo no es inferior a otro. La humildad combate la arrogancia moral que impone normas rígidas y, en su lugar, se propone un amor inclusivo, respetuoso y no discriminatorio.
- Al finalizar, se escriben las frases en cartulinas de colores y se colocan dispersas en el mural del paisaje. Deberán señalarse, asimismo, el título de la obra, *El maleficio de la mariposa*, y el nombre del autor, Federico García Lorca.

3.2 Fase de desarrollo

En esta fase se trabajarán aspectos relacionados con los personajes más representativos de la obra y se reflexionará sobre sus características y sus comportamientos, los cuales ayudarán a que se comprenda la idea del amor que se ha tenido tradicionalmente. Posteriormente, se harán algunos ejercicios en torno a dos textos de la obra que tratan, entre otras cuestiones, de la imposibilidad de amar libremente y de expresar los sentimientos por temor a los condicionantes sociales.

3.2.1 Personajes principales de la obra

1. Curianito El Nene: destaca por su vocación poética, lo que lo convierte en alguien diferente, incluso rechazado por su madre y su pretendiente, Curianita Silvia. Sus versos y sensibilidad poética le otorgan un aura casi trascendente, convirtiéndolo en un ser fuera de lo común. Su gran acto de rebeldía consiste en enamorarse de la Mariposa, que representa una fuerza destructora que acaba con su vida.
2. Doña Curiana: aparece como una cucaracha de edad avanzada, con una pata menos, consecuencia de un escobazo que recibió en su juventud, un símbolo de haber vivido situaciones duras y de haber sobrevivido con sabiduría. Habla y actúa con cautela, demostrando sentido común frente a la idealización poética de su hijo. Quiere que su Curianito se fije en Silvia, por la buena posición social que tiene.
3. Curianita Silvia: está profundamente enamorada de Curianito, aunque él la rechaza. Representa la élite del prado: “es el mejor partido del pueblo”.

4. Doña Orgullos: encarna el peso de la tradición y el deber frente al idealismo que representa Curianito. Es descrita como “la más rica de la aldea”. Su actitud hacia los sentimientos de su hija denota una perspectiva fría y orientada al “qué dirán”.
5. Curiana Nigromántica: posee aire esotérico. Avisa que, si Curianito se enamora de la Mariposa, morirá. Contrapone el peligro de la poesía y la pasión al pragmatismo.
6. Alacrancito el Cortamimbres: su presencia introduce un tono grotesco y satírico en el ambiente. Sirve como contrapunto al tono lírico y nostálgico del resto de la obra: mientras Curianito recita versos y su madre y la curiana nigromántica realizan rituales, Alacrancito se comporta como un bruto violento y vulgar.
7. Mariposa: llega al prado con un ala rota y moribunda. Aunque logra recuperarse temporalmente, su resurrección es efímera: al recibir la declaración de amor de Curianito, inicia una danza que consume su última vitalidad y la lleva a la muerte. Es la encarnación de lo intocable, por ser una utopía sentimental.

3.2.1.1 Actividades propuestas

- Identifica personajes y características:

- Se trabaja en parejas y se reparten por cada una de ellas catorce tarjetas: siete contendrán los nombres y el dibujo del personaje (irán identificadas con números) y en las otras siete aparecerán sus características (irán identificadas con letras), las cuales pueden ser modificadas para adaptar, por ejemplo, el lenguaje a las necesidades del aula:
- A. Vive incomprendido. Se enamora de un insecto distinto de su especie (1. Curianito).
 - B. Es mayor, tiene una pata menos, habla con cautela y sensatez (2. Doña Curiana).
 - C. Es el “mejor partido del pueblo”. Está enamorada, pero no es correspondida (3. Curianita Silvia).
 - D. Representa la tradición y el “qué dirán”. Se muestra fría con los sentimientos. Tiene buena posición social (4. Doña Orgullos).
 - E. Es como una “bruja”. Advierte que enamorarse de la Mariposa traerá un final trágico (5. Curiana nigromántica).
 - F. Es bruto, violento y vulgar. Es el contrapunto satírico al tono poético (6. Alacrancito el Cortamimbres).
 - G. Aparece herida. Representa una ilusión utopía sentimental (7. Mariposa).
- Se barajan y se colocan boca abajo en dos bloques de siete. Se levantan dos tarjetas por turno: si corresponde un personaje con su descripción, se queda con el par; si no, las tarjetas se vuelven a colocar boca abajo. Gana quien consiga más parejas. El alumnado debe explicar por qué cada pareja es válida empleando en la argumentación sus propias palabras.

- Juego de roles:

- Dinámica poética con Curianito:

En grupos de cuatro, se escribe un pequeño verso que Curianito podría haber elaborado, es decir, tratando de ponerse en su lugar, bien sobre su negativa hacia Silvia o sobre lo que siente al ver a la Mariposa. Se intentará que el tono sea poético, buscando una excusa,

en el primer caso, o tratando de impresionar, en el segundo. El docente, previamente, podrá haber ensayado algunas opciones que sirvan de ejemplo. Cuando la actividad esté hecha, se leen los versos de todos los grupos y se intentan comentar.

- Consejos de Doña Curiana:

Por parejas, se interpreta a Doña Curiana y a Curianito. En el papel de Curianito, deben crearse planteamientos por los cuales se rechaza a Silvia y se prefiere a la Mariposa. En el papel de Doña Curiana, debe aconsejar en todas las situaciones de forma “práctica”, procurando siempre beneficiar a Silvia, porque es el camino hacia una relación convencional. Al final, se reflexiona sobre los valores que promueve Doña Curiana.

- Debate de normas con Doña Orgullos:

En un semicírculo, el alumnado va saliendo al centro y hace el papel de Doña Orgullos. Dicta una ley social (“No hay que enamorarse de insectos raros”; “Es bueno enamorarse de gente rica”; “Los sentimientos están sujetos a las normas sociales”, etc.). Pueden prepararse tarjetas con frases similares y se van leyendo. Al concluir, se reflexiona: ¿Ayudan estas normas a la felicidad de los personajes? ¿Hay normas que impiden amar libremente?

3.2.2 Textos seleccionados

Se trabaja con dos textos de la obra lorquiana. El primero de ellos pertenece al acto I, escena II, y es el diálogo que mantienen Doña Curiana y Curianita Silvia (García Lorca 2009: 99-100). En él se aprecia la angustia de Curianita Silvia que está enamorada de Curianito, pero no es correspondida. Por su parte, Doña Curiana, se percata de que es de Curianito de quien está enamorada Curianita Silvia y se lamenta de que su hijo no haya visto la oportunidad de vincularse con ella y su familia, dada la buena posición económica que posee. No le importa los sentimientos, el amor, sino el interés en adquirir un buen lugar en la sociedad. El segundo texto se incluye en el acto II, escena VII, en la parte final de la obra, y es la declamación que Curianito hace a la Mariposa (García Lorca 2009: 132-133):

(1) Acto I, escena II

DOÑA CURIANA	Discreta sois sin embargo al hablar de la causa que os apena. ¿Y dónde está vuestro amor? ¿Muy lejos?
CURIANITA SILVIA	Está tan cerca que el aire me trae su aliento.
DOÑA CURIANA	¡Es un mozo de la aldea! Lo teníais bien oculto. ¿Y él os ama?
CURIANITA SILVIA	Me detesta.
DOÑA CURIANA	¡Cosa rara, vos sois rica! En mi tiempo...

CURIANITA SILVIA	La princesa que él aguarda no vendrá.
DOÑA CURIANA	¿Qué tal es?
CURIANITA SILVIA	Me deleitan su cuerpo chico y sus ojos soñadores de poeta. Tiene un lunar amarillo sobre su pata derecha, y amarillas son las puntas divinas de sus antenas.
DOÑA CURIANA	¡Aparta! Es mi hijo.
CURIANITA SILVIA	¡Yo lo amo con locura!
DOÑA CURIANA	(Como soñando.) Ella es rica. ¡Qué torpeza la de esta criatura rara! ¡Yo haré que la ame por fuerza!

(2) **Acto II, escena VII**

¿Qué he visto en tus antenas?
¡Mariposa! ¡Espejo de las hadas!,
que eres como una flor del otro
mundo
o la espuma del agua.

(CURIANITO está abrazando a la
MARIPOSA. Esta se le entrega
inconsciente.)

Tienes el cuerpo frío. Ven conmigo,
que es mi cueva templada
y desde allí verás el prado verde
perderse en la distancia.

(La MARIPOSA se aparta brusca-
mente y danza.)

¿No tienes corazón? ¿No te ha que-
mado
la luz de mis palabras?
¿Entonces a quién cuento mis pesa-
res?
¡Oh Amapola encantada!
¡La madre del rocío de mi prado!
¿Por qué si tiene el agua

fresca sombra en estío y la tiniebla
 de la noche se aclara
 con los ojos sin fin de las estrellas
 no tiene amor mi alma?
 ¿Quién me puso estos ojos que no
 quiero
 y estas manos que tratan
 de prender un amor que no com-
 prendo?
 ¡Y con mi vida acaba!
 ¿Quién me pierde entre sombra?
 ¿Quién me manda sufrir sin tener
 alas?

3.2.2.1 Actividades propuestas

Para el primer texto, se proponen las siguientes preguntas de comprensión lectora:

1. ¿Por qué está triste Curianita Silvia?
2. ¿A quién ama Silvia? ¿Él siente lo mismo?
3. ¿Cuál es la reacción de Doña Curiana al enterarse de quién es el amado?

Tras estas preguntas, puede hacerse un ejercicio de reflexión en torno a estas cuestiones:

1. ¿Por qué crees que Doña Curiana piensa que “hará que la ame por fuerza”? ¿Eso es correcto?
2. ¿Crees que el hecho de que Silvia sea rica debería influir en el amor del joven? ¿Por qué sí o por qué no?
3. ¿Qué puede extraerse del texto sobre el amor? ¿Qué significado tiene la expresión “En mi tiempo...”? ¿Ha cambiado la forma de amar de antes a ahora?

Para el segundo texto, se proponen los siguientes ejercicios:

En grupos pequeños, el alumnado subraya las palabras o frases que expresan “dolor”, “amor”, “confusión” y “rechazo”.

A continuación, se realizan las siguientes preguntas de comprensión lectora:

1. ¿Por qué Curianito se siente diferente?
2. ¿Qué simboliza la mariposa? ¿Podría representar algo más que un insecto?
3. ¿Qué conflictos internos tiene Curianito?

Se termina con una reflexión en torno al amor libre: ¿Piensas que todas las personas pueden amar libremente? ¿Por qué sí o por qué no? Al finalizar, se incide en cómo las normas sociales pueden afectar las relaciones afectivas y cómo se ha trabajado en los últimos tiempos para que esto no sea así, al menos, en España y en otros países europeos.

3.3 Fase de consolidación

En esta última fase se van a emplear unas actividades inspiradas en rutinas de pensamiento desarrolladas por el Project Zero de la Universidad de Harvard, las cuales han sido valoradas positivamente porque ayudan a fomentar el análisis y establecer conexiones personales con los textos literarios. Como indica Fernández-Ulloa (2025), estas rutinas de pensamiento facilitan la identificación de temas relevantes y la reflexión socioemocional en el alumnado y también promueven la empatía y una comprensión más amplia de experiencias ajenas, incluso cuando no se han vivido directamente. Del mismo modo, se fomenta desde la introspección personal el análisis colectivo con vistas a favorecer el respeto por la diversidad de experiencias.

En primer lugar, se emplea una rutina de pensamiento de toma de perspectiva: “Igual, diferente, conecta, participa”. Se ayuda a desarrollar la empatía y la construcción de puentes. Igualmente, el alumnado adquiere la capacidad de mirar más allá de su propia perspectiva y puede considerar las experiencias, pensamientos y sentimientos de los demás. Puede hacerse en pequeños grupos. Las preguntas que se harían son las siguientes:

1. Igual - ¿De qué forma Curianito y tú sois parecidos?
2. Diferente - ¿De qué forma sois diferentes?
3. Conecta - ¿Qué conexiones puedes hacer entre la historia de Curianito y tu propio entorno o con otras personas cercanas o que conozcas?
4. Participa - ¿Qué te gustaría preguntar, decir o hacer con la persona en cuestión, si tuvieras la oportunidad? ¿Qué te ha enseñado *El maleficio de la mariposa* sobre las diversas formas de sentir el amor?

En segundo lugar, puede emplearse la rutina de “los 3 porqués”, que forma parte también de la toma de perspectiva. Se fomenta la importancia de una situación, tópico o asunto según la conexión global, local y personal. Se le pregunta al alumnado: ¿Por qué podría importarme este asunto? ¿Por qué podría importarles a las personas que me rodean [familia, amigos, ciudad, nación]? ¿Por qué podría importarle al mundo? El propósito es incrementar la motivación intrínseca, clave para el aprendizaje profundo, ya que se aumenta el interés por aprender cuando un hecho se considera importante. La importancia no es algo fijo, sino que se concede por el alumnado. Esta rutina lleva a tres ámbitos: personal, local y global y, a la vez que alienta a desarrollar una motivación intrínseca para investigar un tema, al descubrir su importancia en varios contextos, ayuda a establecer conexiones locales-globales (Soler Gallo y Fernández-Ulloa 2023). Como actividad posterior, pueden escribirse o sintetizarse algunas de las respuestas en hojas o cartulina de colores y ponerlas en el mural.

3.4 Evaluación

Se utilizará una rúbrica para evaluar de manera integral el grado de comprensión, reflexión y respeto del alumnado respecto al tema. La propuesta está diseñada específicamente para abordar la diversidad afectivo-sexual, aunque sí se fomenta la práctica de la expresión oral y escrita.

Criterio	Nivel 1 (1-2)	Nivel 2 (3)	Nivel 3 (4)	Nivel 4 (5)
Comprensión de la obra	Interpretación limitada o errónea.	Reconoce tema/asunto principal.	Observa metáforas y elementos simbólicos.	Integra significado profundo, contexto afectivo-sexual y diversidad.

Criterio	Nivel 1 (1-2)	Nivel 2 (3)	Nivel 3 (4)	Nivel 4 (5)
Reconocimiento de diversidad	No identifica diversidad afectivo-sexual.	Menciona diversidad de forma básica.	Explica diversidades menos convencionales del amor.	Relaciona la temática con contextos reales, rompe estereotipos.
Expresión oral	Confusa o desorganizada.	Clara pero básica.	Coherente, ordenada y con ejemplos.	Fluida, empática, interacción eficaz.
Juicio crítico y reflexión	Opiniones vagas o ausentes.	Juicios simples sin argumentos.	Argumenta con ejemplos de la obra.	Critica profundamente, propone o plantea conexiones sociales.
Respeto e inclusión	Muestra prejuicios o falta de empatía.	Neutralidad sin compromiso.	Lenguaje respetuoso e inclusivo.	Fomenta diálogo, empatía y propone acciones inclusivas.

4 Conclusiones

La diversidad afectivo-sexual es un concepto que reconoce y valora las múltiples formas en que las personas experimentan y expresan su afecto y sexualidad. En el ámbito educativo, la integración de esta diversidad es esencial para promover una sociedad inclusiva y respetuosa. La valentía de Federico García Lorca al expresar sus sentimientos y su orientación a través de su obra, en un tiempo de gran represión y en el que no había posibilidad de plantearse siquiera a nivel social la libertad individual, invita a reflexionar sobre la importancia de promover la formación en estos temas, desde una perspectiva de empatía y de respeto por los derechos humanos.

Es fundamental que tanto las instituciones educativas como la sociedad en general reconozcan y valoren la diversidad. La educación en diversidad afectivo-sexual, inspirada en figuras ejemplares como García Lorca, se presenta como una herramienta eficaz para combatir los prejuicios. Aceptar todas las formas de amor y expresión constituye un paso indispensable hacia una sociedad en la que cada persona pueda vivir con dignidad, respeto y libertad. La historia y el ejemplo del célebre autor granadino nos inspiran a seguir trabajando por un futuro en el que la diversidad sea no solo respetada, sino celebrada y protegida en todos los ámbitos.

Incorporar contenidos sobre diversidad afectivo-sexual en las aulas contribuye a desmitificar ideas erróneas y a fomentar una cultura de respeto y empatía. La Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH, 2017) ha señalado que “la educación en derechos humanos y diversidad sexual es clave para erradicar la discriminación y garantizar la igualdad de derechos para las personas LGBTQ+”. La evidencia demuestra que cuando las instituciones educativas adoptan enfoques inclusivos, se generan resultados positivos en el bienestar emocional y social del alumnado. Por ello, la educación en diversidad afectivo-sexual se erige como una herramienta poderosa para construir sociedades más equitativas, donde todas las personas puedan expresar su identidad y orientación sin miedo a la discriminación. La sensibilización y la formación en estos temas deben ser una prioridad en las políticas educativas a nivel global, asegurando que el alumnado tenga acceso a una educación que respete, valore y promueva la diversidad en todas sus formas.

En conjunto, esta propuesta demuestra que la literatura puede ser una hábil herramienta para una enseñanza de calidad y transformadora, donde la lengua, el conocimiento de la diversidad y el análisis de las realidades que existen en una sociedad ayudan a generar una conciencia empática y tolerante, como pretendía García Lorca cuando elaboró su pequeña obra maestra *El maleficio de la mariposa*, germen sin duda de toda la genialidad que creó después y por la que fue reconocido internacionalmente. El espacio del aula se transforma, de esta forma, en un lugar seguro donde la individualidad y la diferencia se reconocen y se trabajan para conseguir una convivencia pacífica y en armonía.

Referencias bibliográficas

- Alegre Benítez, Carolina. 2018. Educar para la igualdad y la diversidad en la etapa de infantil. Estrategias para un enfoque transversal en las aulas. En E. López-Meneses, D. Cobos-Sanchiz, A. H. Martín-Padilla, L. Molina-García y A. Jaén-Martínez, eds. *Experiencias pedagógicas e innovación educativa. Aportaciones desde la praxis docente e investigadora*. Barcelona: Octaedro, pp. 955-965.
- Ballester, Josep e Ibarra, Noelia. 2009. La enseñanza de la literatura y el pluralismo metodológico. *OCNOS: Revista de Estudios sobre Lectura* 5: 25-36. https://doi.org/10.18239/ocnos_2009.05.02
- Butler, Judith. 2001. *El género en disputa*. Barcelona: Paidós.
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH). 2017. <https://www.oas.org/es/cidh/docs/anual/2017/indice.asp>
- Fernández-Ulloa, Teresa. 2025. 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: 42-69.
- García Lorca, Federico. 1994a. Impresiones y paisajes, ed. R. Lozano Miralles. Madrid: Cátedra.
- García Lorca, Federico. 1994b. Pierrot. Poema íntimo. En *Prosa inédita de juventud*, ed. C. Maurer. Madrid: Cátedra.
- García Lorca, Federico. 2009. *El maleficio de la mariposa*, ed. P. Menarini. Madrid: Cátedra [1.ª ed. 1999].
- Gibson, Ian. 1998. *Vida, pasión y muerte de Federico García Lorca*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Gibson, Ian. 2009. *Lorca y el mundo gay*. Barcelona: Planeta.
- Instituto Cervantes. *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid, Biblioteca Nueva. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/02_gramatica_inventario_b1-b2.htm

- Lázaro, Ángel (Proel). 1935, 18 de febrero. Entrevista a Federico García Lorca. *La Voz* (Madrid): 3. <https://hemerotecadigital.bne.es/hd/es/viewer?id=5b795a1b-fec7-4388-9d4a-5a2f2f827311&page=3>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado* 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2020-17264>
- López Cortiñas, Carlos y Martínez Ten, Luz (2015). Diversidad sexual y de género en el aula. *Educando en igualdad* 2, 1-8. <https://www.educandoenigualdad.com/wp-content/uploads/2016/03/Febrero2015.pdf>
- Maeterlinck, Maurice. 1890. Menus propos: Le théâtre. En *La Jeune Belgique* IX: 331-336.
- Márquez Domínguez, Yolanda, Gutiérrez Barroso, Josue y Gómez Galdona, Nayra. 2017. Equidad, género y diversidad en Educación. *European Scientific Journal* 13.7: 300-319.
- Martínez Sánchez, Sandra y Llorens García, Ramón Francisco. 2020. Diversidad afectivo-sexual y Literatura Infantil y Juvenil: visibilización desde las bibliotecas. En R. Roig-Vila, J. M. Antolí Martínez, R. Díez Ros y Neus Pellín Buades. eds. *Redes de Investigación e Innovación en Docencia Universitaria*. Alacant: Institut de Ciències de l'Educació (ICE) de la Universitat d'Alacant, pp. 677-687.
- Mira Nouselles, Alberto. 2004. *De Sodoma a Chueca: Una historia cultural de la homosexualidad en España en el siglo XX*. Madrid: Egales.
- ONU. 2016. Comité sobre los Derechos de las personas con discapacidad. Observación general 4, sobre el derecho a la educación inclusiva. <http://www.convenciondiscapacidad.es/observaciones/>
- Peral Vega, Emilio. 2008. *De un teatro sin palabras. La pantomima en España de 1890 a 1939*. Barcelona: Anthropos.
- Peral Vega, Emilio. 2015. *Pierrot/Lorca: White Carnival of Black Desire*. Woodbridge: Tamesis.
- Peral Vega, Emilio. 2020. El maleficio de la mariposa: inicio y síntesis de una poética teatral [Conferencia]. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=WxJEES7w0fo&t=1223s>
- Platero Méndez, Lucas. 2018. Ideas clave de las pedagogías transformadoras. En A. Ocampo González, ed. *Pedagogías Queer*. Santiago de Chile: Ediciones del Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI), pp. 26-46.
- Project Zero. s.f. PZ's Thinking Routines Toolbox. Cambridge (MA): Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>
- Sánchez García, Sandra y Yubero Jiménez, Santiago. 2010. La lectura como elemento integrador de valores para la adaptación social. En E. Larrañaga Rubio, ed. *Miradas a lo social: procesos y problemas sobre los que actúa el Trabajo Social*. Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha, pp. 197-206.

- Soler Gallo, Miguel y Fernández-Ulloa, Teresa. 2023. Los Objetivos de Desarrollo Sostenible 4 y 5 en la clase de lengua española y literatura: educación equitativa e igualdad de género. En T. Fernández-Ulloa y M. Soler Gallo, eds. *Experiencias prácticas en didáctica del español como primera y segunda lengua. Competencia global, Objetivos de Desarrollo Sostenible y World-Readiness Standards*. Berlín: Peter Lang, pp. 47-65.
- Soler Quílez, Guillermo. 2016. Una mirada sobre el arcoíris: la representación de la diversidad afectivosexual en el álbum ilustrado. En A. Díez Mediavilla, V. Brotons Rico, D. Escandell y J. Rovira-Collado, eds. *Aprendizajes plurilingües y literarios. Nuevos enfoques didácticos*. Alacant: Publicacions de la Universitat d'Alacant, pp. 769-774.
- UNESCO. 2017. Marco de indicadores mundiales para los Objetivos de Desarrollo Sostenible y metas de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. https://unstats.un.org/sdgs/indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%202020%20review_Spa.pdf
- UNESCO. 2018. Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad: un enfoque basado en evidencia, orientaciones. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000260840_spa

Menos es más: entendimiento intercultural y exploración de los factores afectivos a través del microteatro

Lidia Bellido Barea

Georg-August-Universität Göttingen

ORCID: 0009-0007-3805-9680

Resumen

La relevancia de los factores afectivos, la competencia intercultural y la competencia emocional en la creación de la identidad del aprendiz de una lengua adicional es una cuestión innegable. La investigación sobre la adquisición de segundas lenguas subraya la importancia de atender estas competencias y dimensiones y el docente, por su parte, no cesa en la búsqueda de herramientas efectivas que permitan su adecuado tratamiento en el aula. Este artículo presenta una experiencia práctica que aborda estos fenómenos a través de la implementación del enfoque performativo en su versión más breve y rentable para explorar en el aula: el microteatro. Tras una revisión conceptual y una exposición de la secuenciación didáctica propuesta, se dará cuenta de los resultados y las conclusiones que de ellos se desprenden. Valorada por los informantes como una experiencia, en general, muy enriquecedora y constructiva, se constata que las técnicas y tareas desarrolladas han permitido trasladar a la práctica real de las aulas una concepción de la lengua enfocada a la acción que atiende e integra todas dimensiones analizadas.

Palabras clave: Factores afectivos, Competencia intercultural, Competencia emocional, Microteatro, Enfoque performativo.

Abstract

The relevance of affective factors, intercultural competence and emotional competence in the creation of the identity of the learner of an additional language is undeniable. Research on second language acquisition underlines the importance of attending to these competences and dimensions, and teachers, for their part, are constantly searching for effective tools to deal with them adequately in the classroom. This article presents a practical experience that addresses these phenomena through the implementation of the performative approach in its shortest and most cost-effective version to explore in the classroom: the micro-theatre. After a conceptual review and an exposition of the proposed didactic sequencing, the results and the conclusions drawn from them will be reported. In general, the informants consider the experience to have been very enriching and constructive, and the techniques and tasks developed have made it possible to transfer to real classroom practice a conception of language focused on action that addresses and integrates all the analysed dimensions.

Keywords: Affective factors, Intercultural competence, Emotional competence, Micro-theatre, Performative approach.

1 Introducción

El extraordinario papel que desempeñan los factores afectivos, ya sean individuales o de relación, así como los factores socioemocionales y psicológico-aptitudinales en cualquier actividad humana, es una realidad irrefutable. El aprendiente de una segunda lengua va construyendo una nueva identidad en el proceso de adquisición/aprendizaje en la que inciden e intervienen muchos factores, por lo que el docente debe ser consciente de su valor, de su reconocimiento y de su tratamiento adecuado en el aula.

Este artículo se centra en tres factores afectivos o emocionales ampliamente estudiados, concretamente, en la motivación, la autoestima y la ansiedad, y en su relación indisoluble con la competencia comunicativa e intercultural. Especial atención se presta a las destrezas orales por la alta sensibilidad que generan en los aprendientes, puesto que al expresarnos y comunicarnos “proyectamos una identidad a otras personas” (Arnold y Foncubierta 2019: 35). Para su tratamiento se propone como herramienta didáctica el empleo de técnicas y prácticas que involucren al cuerpo, como el enfoque performativo (Schewe 2013) plantea y promueve.

Con la pretensión de abordar y aunar todas estas cuestiones, se presenta una experiencia práctica implementada con estudiantes universitarios del Grado en Hispánicas en un contexto académico en Alemania. En el primer apartado, se dará cuenta de la importancia de la dimensión afectiva para la adquisición/aprendizaje de segundas lenguas con una breve aproximación teórica a los factores seleccionados, al papel de la competencia intercultural y emocional, y al empleo de la dramatización y el enfoque performativo en el aula. Por la complejidad de su integración en la programación docente, se propone la exploración del microteatro, un nuevo formato teatral que, por su brevedad y versatilidad, facilita su incorporación a la práctica en el aula. A continuación, se procederá a presentar la metodología y características de la investigación llevada a cabo, seguida de la exposición de los resultados y las conclusiones que de ella se desprenden. Por último, se esbozarán algunas líneas de trabajo futuro para continuar explorando el aprendizaje experiencial en el ámbito del Español como Lengua Extranjera (ELE).

2 Factores afectivos

En un sentido amplio se entiende por diferencias individuales (en adelante, DI) todos aquellos rasgos, disposiciones y características de tipo biológico, social o sociológico, y/o su combinación, que hacen del aprendiente un individuo único. Los factores intrínsecos al aprendiente “ejercen una influencia fundamentalmente positiva o negativa, aunque a veces puede haber una mezcla de ventajas e inconvenientes en los mismos” (Arnold y Brown 2000: 26). La investigación se ha venido centrando en analizar el impacto que directa o indirectamente estas variables dependientes o independientes ejercen en el complejo sistema que el aprendiente y el proceso de aprendizaje/adquisición de una lengua adicional (en adelante, LA) conforman. Los resultados revelan la elevada incidencia de algunas DI en el proceso de aprendizaje de la LA, evidenciada en estudios sobre la motivación y la ansiedad, entre otros; contribuyen a una mayor comprensión de los mecanismos que intervienen en el aprendizaje/adquisición de una LA, por ejemplo, en relación al conocimiento implícito y explícito; y suponen una valiosa aportación al ámbito de la didáctica, la cual se beneficia adaptando instrucción y actividades a los distintos perfiles y DI (Li *et al.* 2022: 4-5). En cuanto a las taxonomías de DI, muchas son las categorías y clasificaciones que se han hecho, algunas de las cuales se recogen en la siguiente tabla extraída de Alonso (2023: 17-18):

Tabla 1: Factores individuales

Skehan (1989)	Larsen-Freeman y Long (1991)	Ellis (1994)	Dörnyei (2005)	Dörnyei y Ryan (2015)	Griffiths y Soruç (2020)
1. Aptitud	1. Edad	1. Creencias de los aprendices	1. Personalidad, temperamento y humor	1. Personalidad	1. Edad
2. Motivación	2. Aptitud	2. Estados afectivos a) ansiedad	2. Aptitud	2. Aptitud	2. Sexo/género
3. Estrategias de Aprendizaje	3. Factores socio-psicológicos a) Motivación b) Aptitud	Factores generales 3. Edad 4. Aptitud 5. Estilos de aprendizaje -dependencia e independencia de campo -otros enfoques (visual/auditivo/cinestésico/táctil; concreto/analítico/estilo comunicativo/estilo orientado a la autoridad) 6. Motivación 7. Personalidad -extroversión -introversión	3. Motivación y automotivación	3. Motivación	3. Raza/etnicidad/nacionalidad/cultura
4. Factores cognitivos y afectivos a) extroversión e introversión b) toma de riesgos c) inteligencia d) dependencia de campo e) ansiedad	4. Personalidad a) autoestima b) extroversión c) ansiedad d) toma de riesgos e) sensibilidad al rechazo f) empatía g) inhibición h) tolerancia de ambigüedad		4. Estilos de aprendizaje y cognitivos	4. Estilo cognitivo y estilo de aprendizaje	4. Aptitud

(Continúa)

Tabla 1: Continúa

Skehan (1989)	Larsen-Freeman y Long (1991)	Ellis (1994)	Dörnyei (2005)	Dörnyei y Ryan (2015)	Griffiths y Soruç (2020)
	5. Estilo cognitivo a) dependencia e independencia de campo b) amplitud de la categoría c) reflexividad-impulsividad d) aural/visual e) analítico-gestalt 6. Estrategias de aprendizaje		5. Estrategias de aprendizaje	5. Estrategias de aprendizaje y autorregulación	5. Personalidad
	7. Otros a) memoria, consciencia, deseo b) incapacidad c) interés d) sexo e) orden de nacimiento f) experiencia previa		6. Otros a) ansiedad b) creatividad c) deseo de comunicar e) autoestima f) creencias de los aprendices	6. Otras características: a) creatividad b) ansiedad c) deseo de comunicar d) autoestima e) creencias de los aprendices	6. Estilo 7. Estrategias 8. Autonomía 9. Creencias 10. Afecto/emoción 11. Motivación

Figura 1. Tabla de factores individuales (Alonso 2023: 17-18)

De la figura 1 se desprende que ciertos factores individuales, tales como la motivación o la ansiedad, han estado y están presentes en todas las taxonomías y otros como etnicidad o cultura solo se contemplan en las versiones más actuales. En su revisión al estado de la cuestión, Li *et al.* (2022: 4) se inclinan por otra tipología, la de Cronbach (2002), la cual amplían en un intento de ofrecer un marco estable, aunque imperfecto (según los propios autores) que sirva de base. La clasificación resultante distingue cuatro tipos de variables: cognitivas, conativas, afectivas y socioculturales/demográficas. Dentro de las afectivas incluye ansiedad, disfrute, autoeficacia y creencias del aprendiente, mientras que la motivación es considerada una variable de tipo conativo.

Independientemente de la clasificación que se escoja, la dimensión afectiva debe estar convenientemente atendida y tratada en el aula porque, como señalan Arnold y Foncubierta (2019: 11) siguiendo las recomendaciones de Stevick (1980): “el éxito en la enseñanza de segundas lenguas no depende tanto de los análisis lingüísticos [...] o los métodos, sino de lo que sucede dentro de y entre las personas que están en el aula”. Estos mismos autores subrayan las palabras de Brierly (2013) quien en una entrevista remarcaba que “la emoción es imprescindible para aprender. Se recuerda lo que se siente y eso se convierte en experiencia”.

A continuación, nos ocupamos de los tres factores emocionales que han sido especialmente considerados para este trabajo, a saber, la ansiedad, la autoestima y la motivación (aunque somos plenamente conscientes de que no se pueden disociar fácilmente unos de otros). De hecho, las líneas de investigación más actuales sostienen que estas diferencias forman parte de un sistema interconectado y dinámico de diferentes factores, y centran sus estudios en la relación entre ellas y el contexto en que se producen (Alonso 2023: 19-20). Tal es el caso de la ansiedad lingüística, que correlaciona negativamente con el procesamiento cognitivo y las habilidades lingüísticas, a la vez que influye en otros factores como la motivación (Bernardo 2025: 117) y la autoestima (Oxford 2000: 80-81). Aunque la ansiedad no pueda ser erradicada, se puede reducir activando emociones positivas en el aula que fomenten el disfrute del aprendizaje, como han demostrado los trabajos de Dewaele y Alfawzan (2018) o Teimouri (2017) que Bernardo (2025: 118) recoge. El disfrute (*enjoyment*), considerado en la taxonomía adoptada por Li *et al.* (2022) una variable afectiva al igual que la ansiedad, es un concepto que viene despertando interés en el marco de la psicología positiva (Makri y Hernández Muñoz 2025: 171) desde que aterrizara en el 2012 en el campo de la Lingüística Aplicada de la mano de MacIntyre y Gregersen (Dewaele 2022: 191). En el ámbito de la Adquisición de Segundas Lenguas (en adelante, ASL) se empezó a plantear la hipótesis de que las emociones positivas podrían tener la capacidad de contrarrestar a las negativas y desde la psicología educativa, su posible relación con el éxito o rendimiento académico, por lo que se viene apostando por una perspectiva holística de las emociones y una diferenciación de los efectos de las emociones positivas y negativas en los procesos psicológicos, cognitivos y sociales del aprendiente (Dewaele 2022: 192-193). Por todo ello, consideramos que una aproximación conceptual a los factores emocionales positivos y negativos mencionados, y a las relaciones e interconexiones entre ellos, puede resultar de gran ayuda para la elaboración de propuestas que incluyan su tratamiento en el aula.

2.1 Ansiedad

La ansiedad, uno de los factores afectivos más investigados en el campo de la ASL, es un fenómeno extraordinariamente complejo (Dörnyei 2005, Dewaele 2001, Horwitz *et al.* 1986; *apud* Alonso 2023: 165) que se relaciona con nuestra identidad y exige el desarrollo de una serie de habilidades sociales, no solo lingüísticas (Williams y Burden 1999; *apud* Arnold y Foncubierta 2019: 35). Por lo tanto, entendida la ansiedad como una barrera psicológica que provoca inhibición, esta incidiría en lo que Krashen (1982) calificó como filtro afectivo, por lo que puede ser un obstáculo en el aula y, por ende, en el aprendizaje/adquisición de una LA. En la bibliografía se distinguen diversos tipos de ansiedad: ansiedad general, de rasgo, situacional o de estado, perjudicial, útil, social, etc. (Oxford 2000: 79-82). En cualquier caso, existe una ansiedad lingüística que se diferencia de otros tipos de ansiedad situacional por su relación con el aprendizaje lingüístico y la comunicación (MacIntyre y Wang 2022: 175), la cual fue la primera de las variables emocionales considerada como una importante DI entre aprendientes en la investigación en ASL (Dewaele 2022: 190). Fruto de la extensa investigación en torno al fenómeno,

se han diagnosticado posibles señales de ansiedad lingüística observables en el aprendiente sin necesidad de aplicar otros instrumentos tales como cuestionarios o escalas. Estos signos pueden ser de distinto orden: evitación, distracciones o descuidos; determinados síntomas, acciones y reacciones físicas; y en función de la/-s cultura/-s de origen del aprendiente, otros como el perfeccionismo, respuestas evasivas, enmascaramiento de conducta, etc. (Oxford 2000: 84-85). Para gran parte de la comunidad investigadora, la influencia de la ansiedad lingüística es debilitadora, produciendo efectos negativos en otras variables y disminuyendo la capacidad del aprendiente, sobre todo, con relación al logro final y a las destrezas orales, como confirmarían Botes *et al.* (2020; *apud* Bernardo 2025: 117). Asimismo, los estudios han demostrado que la ansiedad es un sentimiento negativo producido por la inseguridad (Makri y Hernández Muñoz 2025: 171), lo que a su vez nos conduce al constructo de la autoestima, puesto que la seguridad es uno de sus componentes. Por consiguiente, reducir la ansiedad pasa por fomentar, como mencionábamos, el disfrute, la percepción de competencia del alumno (Bernardo 2025: 118) y la autoestima (Oxford 2000: 85), factor al que dedicamos las siguientes líneas.

2.2 Autoestima

La autoestima, otro constructo igualmente complejo que ha experimentado un menor desarrollo teórico y empírico, parece tener sus orígenes en una investigación sobre psicología infantil de Stanlye Coopersmith de 1967, quien la definiría como un juicio personal sobre la valía que se manifiesta en forma de actitudes en el individuo y compilaría un listado de indicadores de baja autoestima (De Andrés 2000: 105). Como también ocurriera con la ansiedad, habría que distinguir entre autoestima general, en alusión a las actitudes hacia el yo en su totalidad, y lingüística, una autoestima situacional específica relacionada con el aprendizaje de una segunda lengua (Makri y Hernández Muñoz 2025: 167). Si se tiene una baja autoestima, esto podría conllevar una capacidad cognitiva también baja que limitara las competencias del aprendiente en el aula para poder procesar la información lingüística (Arnold y Foncubierto 2019: 33). Ahora bien, pese a que los resultados de las investigaciones sobre la autoestima constatan una poderosa relación entre esta y el rendimiento en la LA, no hay una base teórica común, por lo que Makri y Hernández Muñoz (2025: 168) proponen fundamentar la investigación en el análisis de sus constituyentes. Para ello se basan en el paradigma de los cinco componentes de Robert Reasner (1982, 1992): seguridad, identidad, afiliación, finalidad y competencia, el cual adaptan para el estudio en ASL. Por su pertinencia para con el presente estudio, destacamos dos: seguridad y afiliación. El primero de ellos estaría estrechamente relacionado con la ansiedad que, recordemos, es un rasgo de la inseguridad que produce altos niveles de estrés, lo que, en un contexto de aprendizaje en el aula, incidiría en la motivación y, por ende, en el disfrute (Makri y Hernández Muñoz 2025: 171, 175-176). El segundo de los componentes, afiliación, haría referencia a la dimensión e identidad social del aprendiente y a su necesidad de sentirse apreciado y apoyado dentro de un determinado colectivo (Makri y Hernández Muñoz 2025: 173), lo que en el marco de la propuesta didáctica que presentamos, juega un importante papel. Bajo la firme creencia de que la autoestima también puede ser desarrollada positivamente en el aula, destacamos los trabajos de Horwitz (2008), Habrat (2008) y Bao y Liu (2021) revisados en Alonso (2023: 141-144) que concluyeron que la autoestima fluctúa y que su entrenamiento en el aula puede mejorar la enseñanza/aprendizaje de una L2. Para ello, son de agradecer propuestas didácticas concretas, como las mencionadas en Makri y Hernández Muñoz (2025: 176-178), las cuales complementan con dos muestras de actividades.

2.3 Motivación

En lo concerniente a la motivación, definida por Gardner (1985; *apud* Arnold y Foncubierta 2019: 30) como “la combinación de esfuerzo más deseo por alcanzar el objetivo de aprender la lengua, además de actitudes hacia el aprendizaje lingüístico”, son muchos los modelos y teorías propuestos que, en la actualidad, están marcados con el nombre de Zoltán Dörnyei (Alonso 2023: 115). Debido a la pluralidad de enfoques existentes y las limitaciones del estudio, nos centraremos exclusivamente en la concepción que Littlejohn (2008; *apud* Arnold y Foncubierta 2019: 31) tiene al respecto. Para Littlejohn, lo necesario para desarrollar la motivación en el aula radica en “que el alumno tenga control sobre su aprendizaje, posea un sentido de valores y propósito, conserve su autoestima y experimente el sentimiento del éxito”. Con esta premisa, entendemos que debe ser trabajada porque coincidimos con Arnold y Foncubierta (2019: 32) en la idea de que las creencias que el aprendiente tiene de sí mismo no son fijas, “sino que se pueden alterar en el proceso de aprendizaje”. En revisiones recientes a su marco conceptual, se hace hincapié en la idea de proceso motivacional y se considera un fenómeno que explica la dirección, vigor y persistencia de las acciones en el proceso de aprendizaje (Papi y Hiver 2022: 113). La motivación se considera el “motor principal” del aprendiente en ese aprendizaje que, aunque dependa de muchas otras variables y circunstancias, debe ser perseguida por el docente (Bernardo 2025: 114). El objetivo en el aula sería la búsqueda de esa motivación a través de actividades y estrategias en las que se trabajen las representaciones o imágenes que de sí mismo tiene el aprendiente. De esta manera, incluyendo tareas de visualización del aprendiente como *yo hablante de la LA* y fomentando en el aula el *yo ideal en la LA* (centrándose en su propia visión de sí mismo y alejándose de lo que los demás esperan de él), el aprendiente podrá identificarse con su *yo hablante de la LA* y buscará de forma autónoma oportunidades de aprendizaje (Bernardo 2025: 116).

3 Competencia intercultural y competencia emocional

La competencia emocional es un elemento constitutivo del proceso de aprendizaje de una LA. Por un lado, como se ha intentado reflejar y demostrar en el apartado anterior, las emociones inciden e interactúan en y con distintos factores afectivos, por lo que crear entornos de aprendizaje motivadores favorecerá dicho proceso. Por otro lado, las emociones también repercuten en la capacidad del aprendiente y su disposición para desenvolverse en contextos interculturales. Además de aludir a la gestión de las propias emociones, la competencia emocional abarcaría la comprensión y reacción a las emociones de otros, aspecto crucial en la comunicación intercultural, por lo que su integración en la enseñanza/aprendizaje de una LA mejora las habilidades lingüísticas y fomenta la empatía (Blanco Canales y Boillos 2025: 9). La empatía cultural, entendida como la capacidad de empatizar con los sentimientos y creencias de individuos con un trasfondo cultural distinto, está estrechamente relacionada con el disfrute en el aprendizaje de una LA, según los resultados de investigaciones como la de Dewaele y MacIntyre (2019; *apud* Dewaele 2022: 195). Por otra parte, numerosos son los estudios que manifiestan una correlación positiva entre el disfrute, el rendimiento académico y los buenos resultados en test de competencia lingüística (algunos de los cuales son Botes *et al.* 2020, Dewaele y Alfarwazan 2018, Dewaele *et al.* 2018, Li 2018; *apud* Dewaele 2022: 196).

El aprendiente que se embarca en la aventura de aprender una LA debe acercarse a una/s nueva/s cultura/s y con ello adentrarse en “una emocionalidad con características más o menos específicas de aquella cultura y aquella lengua, dado que lengua, cultura y emoción están estrechamente relacionadas” (Gallego-García y Simón 2025: 17). Como estas autoras subrayan, la emocionalidad también se adapta a los nuevos contextos al aprender una lengua, por lo que entienden la emocionalidad como dimensión cultural. No obstante, el tratamiento de la competencia intercultural en el aula debería ir más allá de exponer y dar a conocer los referentes y convenciones culturales relacionados con la lengua que se aprende y posibilitar espacios de reflexión actitudinal profunda (Galindo Merino y Pérez Bernabeu 2018: 240). Para facilitar al aprendiente el acceso y adaptación de la misma, se le han de proporcionar situaciones comunicativas emocionales interculturales con las que se sienta preparado para enfrentar situaciones e intercambios reales en contextos interculturales reales. Solo así se conseguirá fomentar la confianza y seguridad en el aprendiente y, en consecuencia, su autoestima. La práctica docente debería realzar la dimensión mediadora del proceso intercultural para hacer del aprendiente un hablante intercultural que comprenda las diferencias culturales como elementos enriquecedores (Galindo Merino y Pérez Bernabeu 2018: 244).

Por consiguiente, se podría hablar de simbiosis entre competencia intercultural y competencia emocional, a las que habría de sumarse la competencia comunicativa. González (2017; *apud* Gallego-García y Simón 2025: 20) introduce la noción de competencia comunicativa intercultural como la adecuación al contexto y la eficacia comunicativa cuando se producen interacciones entre distintas culturas, para cuya ejecución se han de contemplar estrategias afectivas, procedimentales y cognitivas. Su implementación debe hacerse desde un enfoque constructivista que conciba la competencia intercultural desde el diálogo y la comunicación intercultural, y que permita identificar los distintos marcos cognitivos y emocionales que establecen los hablantes en las distintas situaciones comunicativas (Galindo Merino y Pérez Bernabeu 2018: 244).

Precisamente con el objetivo de fomentar el diálogo intercultural, el Comité de Ministros del Consejo de Europa recomienda el uso del Marco Común Europeo de Referencia (en adelante, MCER) en su Volumen Complementario: “como un instrumento para una educación plurilingüe coherente, transparente y eficaz, con el fin de impulsar la ciudadanía democrática, la cohesión social y el diálogo intercultural” (Consejo de Europa 2021: 35). Con respecto al concepto de situación comunicativa, el MCER también alude a la combinación de las competencias generales, entre las que incluye la competencia sociocultural y la intercultural, las competencias comunicativas de la lengua (lingüística, sociolingüística y pragmática) y las estrategias (Consejo de Europa 2021: 41). En lo que concierne a la mediación, el MCER dice de sus descriptores que se han concebido con el fin de “alcanzar mejores resultados en los encuentros comunicativos en una lengua o lenguas en particular, especialmente cuando esté presente algún elemento intercultural” (Consejo de Europa 2021: 127).

En la siguiente figura, se reproduce una pequeña muestra del apartado de “aprovechamiento del repertorio pluricultural” del MCER de donde extraemos los siguientes descriptores:

Aprovechamiento del repertorio pluricultural

Aquí se incluyen muchos de los conceptos que aparecen en la literatura especializada, así como descriptores para la competencia intercultural, como, por ejemplo:

- ▶ la necesidad de gestionar la ambigüedad ante situaciones de diversidad cultural, regulando reacciones, modificando el lenguaje, etc.;
- ▶ la necesidad de entender que culturas diferentes pueden tener prácticas y normas diferentes, y que las personas que pertenecen a otras culturas pueden percibir las acciones de manera diferente;
- ▶ la necesidad de tener en cuenta las diferencias en el comportamiento (incluidos gestos, tonos y actitudes), analizando las sobregeneralizaciones y los estereotipos;
- ▶ la necesidad de reconocer similitudes y usarlas como base para mejorar la comunicación;
- ▶ la voluntad de mostrarse sensible a las diferencias;
- ▶ la disposición para ofrecer y pedir aclaraciones, anticipándose a posibles malentendidos.

Algunos conceptos clave implicados en casi todos los niveles de esta escala son:

- ▶ reconocer y actuar según las convenciones/claves culturales, sociopragmáticas y sociolingüísticas;
- ▶ reconocer e interpretar similitudes y diferencias de perspectivas, prácticas y eventos;
- ▶ evaluar de manera neutra y crítica.

Figura 2. Descriptores para la competencia intercultural del MCER (Consejo de Europa 2021: 138)

Acerca del componente emocional, la terminología empleada por el MCER incluye “usos emocionales”, “reacciones/respuestas emocionales”, “de carácter emocional” en los descriptores en distintas destrezas, si bien solo a partir del nivel B2 y sin hacer referencia a la “competencia emocional”. A continuación, se muestran dos ejemplos de descriptores que mencionan la “respuesta emocional” como reacción a un texto creativo (nivel B2, figura 3), la descripción del “estado emocional” de un personaje de una obra (nivel C1, figura 4) y la identificación de necesidades de “carácter emocional” en sus actuaciones interculturales (nivel B2, figura 5):

	Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)
B2	<p>Presenta con claridad sus reacciones a una obra y desarrolla sus ideas apoyándose en ejemplos y argumentos.</p> <p>Proporciona su interpretación personal del desarrollo del argumento, los personajes y temas de una historia, una novela, una película o una obra de teatro.</p> <p>Describe su respuesta emocional a una obra y explica en detalle cómo la obra le ha provocado esta respuesta.</p> <p>Expresa con cierto detalle sus reacciones a la forma de expresión, el estilo y el contenido de una obra, explicando qué apreció y por qué.</p>

Figura 3. Descriptores para expresar una reacción personal a textos creativos (Consejo de Europa 2021: 120)

	Expresar una reacción personal a textos creativos (incluidos los literarios)
C2	No hay descriptor disponible.
C1	<p>Describe con detalle su interpretación personal de una obra, perfilando sus reacciones a determinados aspectos y explicando su relevancia.</p> <p>Describe a grandes rasgos su interpretación de un personaje de una obra: su estado emocional/psicológico, los motivos de sus actos y las consecuencias de los mismos.</p>

Figura 4. Descriptores para expresar una reacción personal a textos creativos (Consejo de Europa 2021: 119)

B2	<p>Crea vínculos con personas de otras culturas, mostrando interés y empatía a través de preguntas, la expresión de acuerdo y la identificación de necesidades de carácter emocional y práctico.</p> <p>Promueve la discusión sin dominar la conversación, mostrándose comprensivo/a y apreciando ideas, sentimientos y puntos de vista diferentes e invitando al resto a intervenir y a reaccionar ante las ideas de los demás.</p> <p>Ayuda a promover un entendimiento mutuo sobre la base de su reconocimiento del uso de la comunicación directa/indirecta, explícita/implícita.</p>
-----------	---

Figura 5. Descriptores adicionales para facilitar el espacio para el entendimiento pluricultural (Consejo de Europa 2021: 294)

Por lo tanto, aunque la revisión haya sido escueta, deja entrever la importancia del tratamiento de estas competencias. Coincidimos plenamente con Gallego-García y Simón (2025: 18-21) en su justificación y afirmación de que las emociones y las reacciones a situaciones emocionales en una LA son cuestiones que atañen a las competencias emocional, intercultural y comunicativa, y como tal deben ser abordadas en el aula. Para ello, se ha de apostar por la integración de prácticas y actividades con un enfoque que acentúe y potencie la identificación, reconocimiento y expresión de las emociones en los intercambios interculturales con empatía y pensamiento crítico. Ahora bien, quizá habría que cuestionar si el MCER cubre realmente estas necesidades con su tímido acercamiento al tratamiento integrado de estas competencias o, por el contrario, debería ofrecer más herramientas al docente para su práctica en el aula.

4 Teatro y enfoque performativo

En el ámbito de la lingüística cognitiva, hay corrientes experienciales que incluyen el valor del cuerpo en la ASL. Tal es el caso de Lakoff y Johnson (1980; *apud* Flores 2025: 75) que conciben el proceso de ASL como experiencial, ya que los aprendientes se convierten en “concedores experienciales de toda una serie de estructuras conceptuales compartidas, de las que se sirve el lenguaje y gracias a las cuales llegan a comprenderse”. Esta autora se plantea que no se puede disociar adquisición de una LA y experiencia corpórea, por lo que defiende una enseñanza corporeizada en el aula.

Desde esta perspectiva, los enfoques performativos proponen un planteamiento pedagógico para el aula de segundas lenguas en el que el cuerpo es un elemento clave (Schewe 2013) que, con el tratamiento contextual cultural adecuado, se ocupa de los factores afectivos. Mediante técnicas performativas que promueven la confianza y la implicación de los aprendientes, se genera un espacio afectivo de aprendizaje atendiendo aspectos relacionados con el uso de la voz y el cuerpo (Flores 2025: 76). La dimensión afectiva desde el enfoque de la pedagogía teatral (Boal 1995; *apud* Flores 2025: 79-80) se transforma en una dimensión afectiva en sí misma que favorece la aparición de emociones y reflexiones, donde los aprendientes se pueden sentir seguros física y emocionalmente.

Respecto a los efectos positivos del teatro en la ASL son muchos los estudios que los avalan, como recoge Flores (2025: 77-79), de entre los que destacamos su capacidad para crear ambientes seguros que aumentan la motivación, la confianza y la autoestima del aprendiente, favoreciendo así, la adquisición de vocabulario o mejorando la pronunciación y fluidez (Stinson y Freebody 2006, Kurowski 2011, Bora 2017). Se ha constatado, asimismo, disminución de la ansiedad (El-Bassouny 2010, Galante 2018) y mejora en el desarrollo de destrezas orales (Flores 2022) además de bajada del filtro afectivo y un mayor grado de adquisición de la lengua

(Rus 2020). Otros estudios subrayan la capacidad del teatro para exponer a los aprendientes a registros lingüísticos diversos y auténticos. Esta autenticidad activaría respuestas cognitivas, sociales y afectivas en los aprendientes y, en consecuencia, aumentaría la implicación de los aprendientes en los actos comunicativos a nivel intercultural y afectivo, a la par que dotarían de autenticidad sus actuaciones lingüísticas, como concluye Piazzoli (2014: 6).

Por consiguiente, ya sea incluida en la programación curricular, como si se emplea de forma temporal, puntual o alternativa, la dramatización permite activar las clases y despertar el interés de los aprendientes. En cualquiera de los casos, se trata de actividades educativas que involucran al aprendiente “física, psicológica y emocionalmente”, potenciando así sus “capacidades expresivas y sociales” (Villanueva *et al.* 2021: 89).

Con todo, hay mucha reticencia a incluir actividades performativas en el aula. Una de las razones que alegan los docentes es su falta de formación o desconocimiento, si bien según el MCER, el docente debería contar con competencias socioafectivas, motivadoras, lúdicas y creativas (Flores 2025: 81). Para adquirirlas y/o gestionarlas, la autora propone precisamente servirse de la dramatización, la cual fomentará la competencia expresiva y motivacional del docente mediante el uso y gestión del espacio, creación de espacios imaginarios, uso del propio cuerpo y el mobiliario, etc. No obstante, “la *artisticidad* del docente no debe ser entendida como un don divino, sino como una práctica en la que es necesario que se desarrollen habilidades muy perfeccionadas” (Flores 2025: 80). Otras causas para prescindir de la dramatización suelen ser la dificultad de integrar las actividades performativas en la planificación de contenidos curriculares, lo que no siempre es viable y, en el mejor de los casos, puede conllevar mucho tiempo. Esto conduce a que, pese a la creencia generalizada de que la dramatización en el aula de segundas lenguas aporta grandes beneficios, haya cierta escasez de estudios experimentales que puedan mostrar su eficacia (Villanueva *et al.* 2021: 89) por lo que su exploración, al menos de forma puntual, puede ser muy enriquecedora.

4.1 Microteatro

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se propone la práctica de actividades performativas más asequibles en forma, tiempo y contenido, para lo que el microteatro, un formato de teatro breve que nace en Madrid en 2009, se revela como la opción más conveniente. La brevedad favorece la experimentación y representa una buena oportunidad de integrar el teatro en el aula con escasos medios, pero con todos sus beneficios.

El microteatro nace como un nuevo concepto de formato teatral: microobras de 15 minutos sobre un mismo tema, representadas en espacios pequeños para menos de quince espectadores por pase y varias sesiones al día. De esta forma, el espectador puede elegir tanto el tiempo que quiere pasar en el teatro, según el número de obras que quiera ver, así como el precio que quiere pagar, ya que cada visita a una sala se paga de forma individual.

Así nació Microteatro: durante dos semanas, del 13 al 23 de noviembre de 2009, casi 50 artistas entre directores, autores y actores presentamos un proyecto teatral en un antiguo prostíbulo en la C/ Ballesta 4: POR DINERO. Miguel Alcantud fue el autor de la idea y coordinador del proyecto.

En las 13 habitaciones del burdel se alojaron 13 grupos autónomos e independientes con la consigna de crear una obra teatral de 10-15 minutos para un público de menos de 10 personas por sala sobre un tema común, la prostitución. Estas obras se representaban tantas veces como público hubiera durante tres o cuatro horas, llegando alguna de las

obras a representarse más de veinte veces al día. Gracias a los distintos acercamientos que hizo cada uno de los grupos, el público recibía muy distintas visiones del tema tratado (<https://microteatro.es/microteatro/>).

5 Metodología

5.1 Contexto y población de estudio

La experiencia práctica que se presenta ha sido implementada con estudiantes universitarios de grado (*Bachelor of Arts*) de dos programas de estudios hispánicos del Seminar für Romanische Philologie de la Georg-August-Universität Göttingen, en Alemania: uno general (*Spanien- und Hispanoamerikastudien/Spanisch*) y otro de perfil docente que les capacita para ser profesores de ELE de secundaria (*Profil Lehramt*). En ambos casos, se ofrecen cursos de ELE a partir del nivel B1, con el que dan comienzo a sus estudios universitarios, y hasta el nivel B2+/C1.1, con el que los culminan y es, además, requisito indispensable para acceder a los estudios de máster para completar la formación del perfil docente (*Master of Education*). Si bien la asignatura de Español es de carácter obligatorio, los estudiantes pueden realizar un test de nivelación al inicio, el cual determina el nivel con el que se incorporan a sus estudios de grado, por lo que el primer curso académico no tiene por qué corresponderse con el nivel inferior ofertado. Además de las clases de lengua, son obligatorios distintos módulos de Literatura, Lingüística y Estudios Culturales (*Landeswissenschaft*) para el conjunto del estudiantado, así como otros de Didáctica para los que cursan la rama docente.

El cómputo total de participantes en el estudio asciende a 25 y pertenecen a dos cursos de Español diferentes, Español III con un nivel de dominio B2.1 ($n = 15$) y Español V con el nivel B2+/C1.1 ($n = 10$). Cada uno de estos cursos semestrales de 14 semanas de duración cuenta con 4 horas lectivas semanales de clase presencial de asistencia obligatoria, cuya evaluación favorable les permite pasar al siguiente nivel de dominio (a Español IV, nivel B2.2 en el caso del primero) y concluir sus estudios lingüísticos de Español en el grado (y, opcionalmente, continuarlos en Español VII y VIII en el máster habilitante para la docencia de ELE, en el caso de Español V). Por lo tanto, el éxito en la evaluación de dichas asignaturas no solo es garante de la continuidad de sus estudios, sino que su competencia en español es fundamental para su desarrollo académico, como piedra angular de sus estudios, y para su posterior desarrollo profesional, como docentes de ELE u otros itinerarios laborales vinculados con el Hispanismo.

Por todo ello, el programa de intervención didáctica fue diseñado con el objetivo de atender las distintas competencias constitutivas de adquisición/aprendizaje de una LA (especialmente comunicativas e interculturales) en los niveles exigidos para el perfil de aprendientes objeto de estudio: universitarios hispanistas en periodo de formación.

5.2 Método e instrumentos

El modelo de investigación del presente trabajo es, fundamentalmente, de índole cualitativa, aunque incluye un tratamiento cuantitativo de parte de los datos. Por lo tanto, se ha adoptado un método mixto, considerado más apropiado para el estudio de los procesos de enseñanza/aprendizaje de lenguas adicionales en la medida que amplía el espectro de análisis y abarca mayor número de puntos de vista (Lacorte 1999). Los métodos o técnicas que han permitido la recogida de información y su correspondiente análisis han sido la observación (fichas y portafolio) y el uso de cuestionarios.

En cuanto a la observación, frecuentemente cuestionada en términos de fiabilidad y por otros problemas inherentes en torno a la subjetividad y a *la paradoja del observador* que la observación directa pudiera desencadenar (Labov 1972: 256) según la cual el sujeto observado actúa influenciado por lo que de él espera el observador, se ha optado por prácticas cooperativas. Mediante instrumentos de *observación simétrica*, entre aprendientes y sin el observador-docente, y *participante*, en las que el observador-docente se involucra, se pretenden paliar las dificultades descritas y fomentar la observación compartida basada en la intersubjetividad, la cual “[...] supone un cambio cualitativo importante ya que admite aspectos subjetivos tanto en el observador como el sujeto observado” (Salaberri 2004: 57). Para ello, se seguirá el procedimiento propuesto por Salaberri (2004: 67- 71), en su caso para una tarea de micro-enseñanza, que incluye actividades de auto-observación y observación del otro, las cuales se comparten y, al final, se recogen por escrito en un portafolio personal. Para homogeneizar los elementos observados, se facilitarán a los participantes unas fichas de observación que deberán ir cumplimentándose en el transcurso y/o al final de las actividades (que se detallan en el siguiente apartado, dedicado a su secuenciación y desarrollo) que abordan los factores afectivos de motivación, autoestima y ansiedad (los cuales han sido explicados previamente) y la interculturalidad. Por último, de forma voluntaria y opcional, las actividades de observación simétrica pueden ser grabadas en vídeo, siempre y cuando sea para uso exclusivo de los aprendientes que participan en el estudio y hayan manifestado estar de acuerdo. Se muestra a continuación una ficha de auto-observación de ejemplo, la cual es adaptada en función de la actividad y de la tarea (de observación del otro):

FICHA AUTO-OBSERVACIÓN TAREA X	MOTIVACIÓN		INTERCULTURALIDAD		
	al principio/durante/final		Tolerancia hacia las diferencias/actitud colaboradora/iniciativa en la comunicación		
	Rol		Contenido/comprensión intercultural		
	Ganas de hacerla		Capacidad para adoptar un rol diferente/empatía/comunicación no verbal		
	FINALIDAD DE LA TAREA		COMPRENSIÓN DE LA TAREA		
	¿Para qué crees que se hace esta tarea?		¿Has entendido la tarea y/o las instrucciones?		
AUTOESTIMA		ANSIEDAD		DESARROLLO DE LA TAREA	
¿Te has sentido seguro/confiado o al contrario?		¿Te has sentido con asiedad o inhibido o ridículo? ¿o por el contrario relajado y desinhibido?		¿Cómo te ha resultado hacer la tarea? ¿has tenido problemas?	
				OTRAS IDEAS O IMPRESIONES	

Figura 6. Ficha auto-observación ejemplo (elaboración propia)

El Portafolio, por su parte, se ha ido haciendo hueco como herramienta de uso académico tanto en contextos de formación de profesores (Esteve 2004), como entre los propios aprendientes en el aula (incluso como instrumento evaluativo) o para la gestión autónoma del propio aprendizaje, como propuso el Consejo de Europa con el Portfolio europeo de las lenguas para recabar información sobre los procesos de los aprendientes y sus reflexiones. En el caso que nos ocupa, cumple una doble función: acreditativa, puesto que da cuenta de la implicación y ejecución de

las tareas, y formativa, ya que permite a docente y a aprendientes tomar conciencia de su propia actuación. El portafolio propuesto funciona como carpeta o dossier que compila las fichas de observación y una reflexión final sobre las mismas.

Por último, para reflexionar sobre la experiencia en su conjunto y analizar los factores afectivos implicados, se ha escogido un cuestionario, un versátil instrumento ampliamente usado en la lingüística aplicada que consiste en una batería de preguntas o declaraciones a las que se reacciona con respuestas libres o con la selección de entre un catálogo de opciones (Iwaniec 2019: 324-326). Para su diseño se ordenaron las preguntas en función del factor/componente afectivo analizado y, con el fin de ganar mayor validez (Csizér y Simon 2022: 402), se han tomado preguntas de cuestionarios ya existentes y validados, adaptándolas a nuestro contexto particular: Li y Dewaele (2024) y Driver (2021) para disfrute; Driver (2023) para disfrute y seguridad; Lindberg *et al.* (2022) para ansiedad y Driver (2021) para ansiedad y motivación. Se ha optado por preguntas abiertas para aquellas cuestiones que así lo permitían y como complemento a las cerradas y semiestructuradas con respuestas predefinidas (de escalas de Likert y numéricas), más adecuadas para el análisis de rasgos o factores de difícil medición (Csizér y Simon 2022: 403). Para su administración, se escogió un formato en línea a través de la plataforma de la propia universidad que provee de una interfaz de comunicación estudiante-docente con diversos servicios, entre ellos, la posibilidad de realizar cuestionarios y encuestas (<https://studip.uni-goettingen.de>). Además de facilitar el tratamiento cuantitativo de los datos, con esta modalidad se garantiza el acceso al cuestionario y su cumplimentación por todos los participantes, ya que permite marcar como campos obligatorios las respuestas a los distintos ítems que lo componen. Las siguientes figuras muestran un ejemplo de una pregunta del cuestionario tipo escala de Likert acerca de la variable *disfrute* (figura 7), adaptada de Driver (2020) y una pregunta tipo escala numérica sobre la seguridad y afiliación, en relación a la autoestima y ansiedad (figura 8), adaptada de Driver (2023):

Aussagen	trifft zu	trifft eher zu	teils-teils	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
He disfrutado mucho las tareas de visionado y reseña	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He disfrutado mucho las actividades de técnicas teatr.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He disfrutado mucho el trabajo con el guion	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He disfrutado mucho la representación de la obra (con	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He disfrutado mucho la representación de la obra (con	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 7. Pregunta-ejemplo de escala de Likert de cuestionario en línea: disfrute (adaptada de Driver 2020)

Aussagen	1	2	3	4	5
Me pone nervioso/a no haber entendido la tarea y no hacerla bien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Temo que el resto no entienda lo que digo en español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
He sentido que el resto me juzgaban cuando realizábamos las actividades y me sentí incómodo/a	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Me he sentido muy cómodo/a en el grupo cuando realizábamos las actividades	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Figura 8. Pregunta-ejemplo de escala numérica de cuestionario en línea: seguridad y afiliación (adaptada de Driver 2023)

Pese a contar con una población de estudio limitada ($n = 25$), la combinación de los instrumentos descritos procura mayor fiabilidad y rigurosidad de los resultados, ya que permite la triangulación metodológica (observación, portafolio y cuestionario); del investigador, con contribuciones de varios observadores (observación simétrica, participante y también directa) y,

aunque en menor medida, de enfoques (tratamiento cuantitativo y cualitativo de los datos). No obstante, dado que se trata de un muestreo por conveniencia con un número de participantes limitado, no se pueden obtener resultados replicables y generalizables, ni llevar a cabo un tratamiento estadístico avanzado de los datos. Para paliar estas deficiencias, se ha procurado definir y delimitar convenientemente la población de estudio de la muestra, administrar, en la medida de lo posible, los cuestionarios en clase bajo supervisión docente y llevar a cabo parte de ellos *face-to-face*, lo que además permite pilotar el cuestionario y validarlo (Csizér y Simon 2022).

5.3 Secuenciación y desarrollo

Este apartado se ocupa, por un lado, de la descripción del programa de intervención didáctica, es decir, de las distintas actividades y tareas que lo conforman y son objeto de análisis de este estudio. Por otro lado, se presenta su secuenciación y desarrollo, así como la inclusión de los instrumentos de recogida de datos expuestos en el subapartado anterior.

Como se explicaba en el subapartado 5.1. dedicado a la contextualización del estudio, los cursos implicados cuentan con una duración de 14 semanas y 4 horas lectivas cada una. A esta experiencia didáctica se le dedicó una hora semanal durante 12 de esas semanas, dado que la primera es la presentación del curso y en la última tiene lugar la evaluación del mismo. Para no alterar la dinámica ni contenidos de la programación de los cursos, las tareas propuestas se desarrollaban la última hora de clase y para transitar desde la clase “normal”, cada semana un aprendiente presentaba una canción en español importante en su vida, lo que, además, servía para intercambiar experiencias y conocer otros aspectos culturales. Aunque la interacción oral es la predominante, se han trabajado las destrezas integradas, con materiales auténticos y con diferentes tipos de agrupaciones. A continuación, se muestra un listado con el resumen de las actividades, tareas e instrumentos implementados por orden cronológico:

5.3.1 Microteatro: el concepto

Como parte de una unidad didáctica más extensa dedicada a inventos hispanos, se procede a una aproximación conceptual del microteatro. Se presentan los orígenes y características del microteatro trabajando la comprensión oral y escrita de diversos tipos de textos, entre otros, una charla de una de sus fundadoras, Verónica Larios, en la plataforma TED (atendiendo a los descriptores de comprensión audiovisual del nivel B2 del MCER. Volumen Complementario, Consejo de Europa 2021). El objetivo de estas sesiones es acercar a los aprendientes al microteatro y conocer su relación con otras muestras culturales hispanas, como son el teatro breve y el teatro de costumbres. Las siguientes cuatro figuras muestran capturas de pantalla de dicha presentación extraídas de la propia página web de Microteatro (<https://microteatro.es/>), de la Revista de la Asociación de Autores de Teatro, Las Puertas del Drama (<https://aat.es/las-puertas-del-drama/>) y de Youtube (https://www.youtube.com/watch?v=okV2_DeSUQ).



Figura 9. Captura de pantalla de la presentación: origen del microteatro



Figura 10. Captura de pantalla de la presentación: características del microteatro

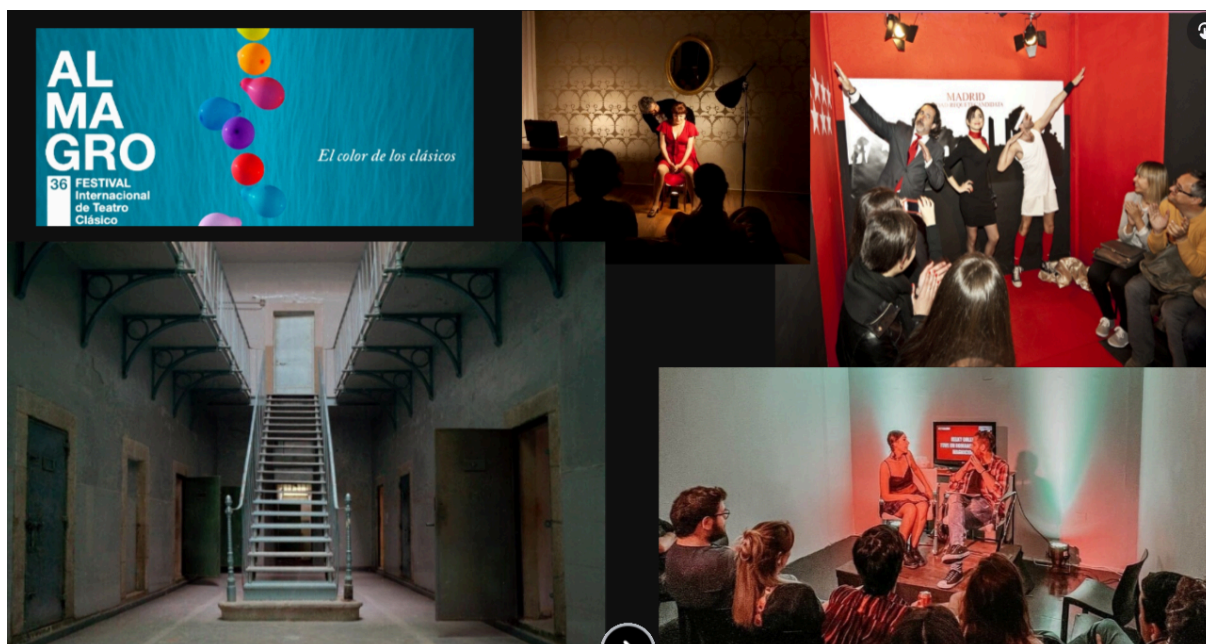


Figura 11. Captura de pantalla de la presentación: panorámica y representaciones de micro-teatro

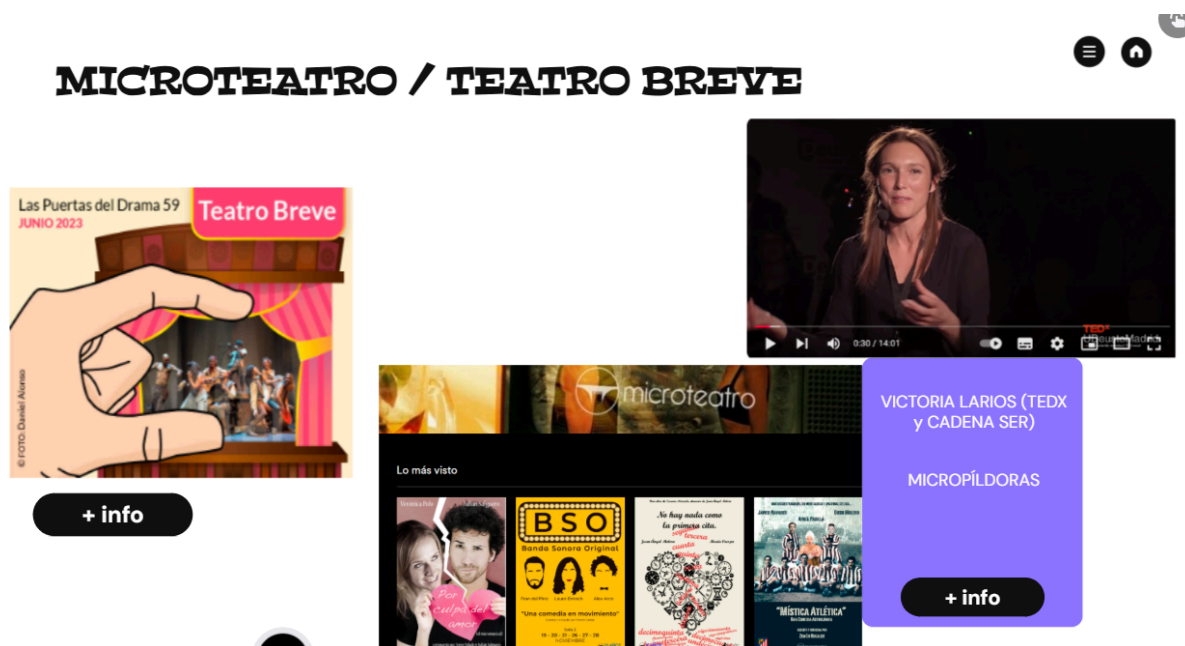


Figura 12. Captura de pantalla de la presentación: píldoras sobre el microteatro

5.3.2 Microteatro en acción: visionado y reseña

Con el fin de conocer con mayor profundidad el género, se procede al visionado de una de las obras, disponibles en la propia web del Microteatro. Para ello, se divide a la clase en dos grupos y a cada uno se le asigna una obra. Posteriormente, deberán escribir una reseña breve para el otro grupo y entre todos elegir con cuál se quiere trabajar. La obra elegida fue *No hay nada como la primera cita*, de Juan Ángel Melero (disponible en <https://taquilla.microteatro.es/streamings/3-no-hay-nada-como-la-primera-cita>). Además de la comprensión audiovisual, otros objetivos marcados con dicha actividad que también se corresponden con los des-

criptores marcados para el nivel B2 por el Volumen Complementario del MCER (Consejo de Europa 2021: 120) son: poder proporcionar interpretación personal del desarrollo del argumento, los personajes y temas de una obra de teatro (como expresión de reacción personal a un texto creativo) y la elaboración de una reseña de una obra de teatro (escritura creativa).

Una segunda tarea vinculada con el visionado es de componente pragmático-cultural. Se trata de fijarse en las reacciones a las intervenciones de los actores de la obra, prestando atención a la comunicación no verbal y a potenciales diferencias interculturales. Tras la tarea, se cumplimentan las fichas de auto-observación y observación del otro.

5.3.3 Técnicas teatrales

Una vez se han familiarizado con el contexto teatral, pasamos a una serie de actividades orientadas a la acción con la práctica de técnicas teatrales y/o juego dramático. En particular, nos centramos en dos, las cuales se muestran a continuación en una captura de pantalla de su presentación en clase seguida de una descripción de las mismas:



Figura 13. Captura de pantalla: técnicas de juego dramático *marioneta* y *siameses*

Marioneta. En parejas, uno se coloca detrás del otro. El de delante, estará con los brazos en jarra y el que está detrás, deberá ser los brazos del primero, es decir, introducirá los suyos por los dos huecos. El primero deberá contar una historia, cuento, anécdota, etc., siguiendo las instrucciones de un tercero (docente u otro aprendiz), mientras que el segundo, deberá actuar coherentemente (en el movimiento de sus brazos y manos) conforme al discurso del primero.

Siameses. En parejas, de pie y cogidos por la cintura de forma que solo se tenga un brazo libre se desarrolla una historia, cuento, anécdota, etc., siguiendo las instrucciones de un tercero, ya sea el docente u otro aprendiz. Se establecen unas normas, como son que cada uno solo puede decir una palabra de cualquier categoría (artículo, preposición, adjetivo, etc.). El objetivo es crear una historia entre los dos, para lo cual se deberá prestar especial atención a la escucha, a la gramática (concordancias, uso de la preposición adecuada, tiempos verbales), al léxico y a la pragmática, y se trabajarán de manera simultánea los gestos y comunicación no verbal.

Para el desarrollo de ambas actividades, se proporcionarán una serie de instrucciones enfocadas a la práctica de determinados exponentes funcionales, pragmáticos o lingüísticos y tras su realización, se deberán rellenar las fichas correspondientes de auto-observación y observación del otro.

5.3.4 El guion

Las siguientes sesiones se dedicaron al trabajo con guiones auténticos de obras de microteatro. Para ello, se les ofreció una selección de obras del catálogo disponible en la Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes que, por su contenido pragmático y cultural, así como por la pertinencia de los contextos, fueron consideradas más apropiadas (https://www.cervantesvirtual.com/portales/asociacion_de_autores_de_teatro/catalogo/). De todas ellas, los participantes seleccionaron *Generación Z*, de Antonia Bueno, publicada en el volumen 13 de la colección de teatro breve juvenil *El tamaño no importa*, (<https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1228811>). La trama transcurre en la habitación de un hospital donde se produce una conversación entre los dos protagonistas de la historia, Bea y Dante, repleta de lenguaje coloquial juvenil de componentes pragmáticos muy marcados.

En primer lugar, se trabajó el guion en grupos de tres. El objetivo es entender el texto y sus connotaciones. Seguidamente, se procedió nuevamente a la práctica orientada a la acción, trabajando las reacciones a las intervenciones de los personajes reparando en los elementos de corte pragmático y en la comunicación no verbal. Por último, se completaron las fichas correspondientes de auto-observación y observación del otro.

5.3.5 La representación

Una vez se constató que toda la clase en su conjunto había comprendido el texto con todos sus matices, se ofreció la posibilidad de representarlo: la dramatización propiamente dicha. Para ello, se habrían de formar grupos de cuatro: los dos personajes de la obra, el/la directora/a y el/la ayudante. La obra podía ser representada en la clase y/o grabada en vídeo. Al final, se completarían las fichas de observación correspondientes.

6 Resultados

Esta última sección de exposición de los resultados se organiza en diferentes subapartados: en primer lugar, se mencionarán aspectos generales de los datos obtenidos y se harán las aclaraciones pertinentes, a continuación, se mostrarán y desglosarán los datos más destacables extraídos de los distintos instrumentos y en función de las tareas desarrolladas en torno a autoestima y ansiedad, por un lado, motivación y disfrute, por otro, e interculturalidad en último lugar.

6.1 Observaciones generales

Con respecto a la muestra del estudio que, recordamos, eran las clases íntegras de los cursos Español III con un nivel de dominio B2.1 (n = 15) y Español V con el nivel B2+/C1.1 (n = 10), no se han apreciado diferencias significativas, por lo que se han tratado los resultados en su conjunto.

De las cuatro actividades propuestas, a saber, visionado y reseña de una obra de microteatro, práctica de las técnicas teatrales, trabajo de guion y representación teatral, tan solo en la última se da una muestra más reducida. Del total de 25 aprendientes, 2 grupos (de cuatro integrantes cada uno y uno de cada curso) la llevaron a cabo, por lo que solo hay fichas de observación y respuestas correspondientes en los cuestionarios de esos grupos.

En cuanto a las fichas y a la cantidad de información incluida en ellas, se han tenido que desechar algunas de las respuestas por ser incomprensibles o demasiado escuetas, especialmente en relación a la ansiedad. De los datos recogidos y validados de los portafolios (donde se incluyen las fichas de auto-observación y observación del otro de las diferentes tareas/actividades y una reflexión final), se desprende, en general, un alto grado de satisfacción en lo concerniente al desarrollo de las competencias emocional e intercultural, concretamente, en referencia a la autoestima (seguridad y afiliación) y a una mayor comprensión intercultural *del otro*. No obstante, se han valorado, principalmente, de forma cualitativa y los porcentajes que se ofrecen al respecto son aproximados y orientativos, puesto que el tipo de preguntas de las fichas y su formulación no permitían extraer datos cuantitativos/estadísticos más exactos.

Los cuestionarios se realizaron parcialmente en clase y se observó una clara diferencia entre la cantidad de información aportada en las preguntas de respuesta abierta cuando la docente estaba presente y cuando no ha sido el caso. Con dos de los participantes se administró el cuestionario de forma oral *face-to-face* con la docente y se pudo constatar que, si bien se entendieron e interpretaron correctamente todas las cuestiones, para responder a las preguntas abiertas, se requiere mayor aclaración y ejemplificación.

Para la valoración de los cuestionarios y cálculo de los porcentajes que se muestran, se han tenido en cuenta solo las opciones de los extremos de las escalas, es decir, 1/2 y 4/5 en las escalas numéricas de 1-5 y *totalmente de acuerdo, de acuerdo, en desacuerdo y totalmente en desacuerdo* en las de Likert.

6.2 Ansiedad y autoestima

Para valorar el grado de ansiedad de los aprendientes en el desarrollo de las actividades se incluía en las fichas una pregunta directa al respecto: *¿te has sentido con ansiedad o inhibido o ridículo?*, o si sentían lo contrario (véase figura 6). Aproximadamente la mitad de los aprendientes manifestaron sentirse ridículos o incómodos en la tarea de técnicas teatrales en la ficha de auto-observación, si bien de la observación directa de la docente se desprende que su ansiedad disminuía a medida que se desarrollaba la actividad (a razón de algunas de las reacciones físicas observadas que iban desapareciendo o relajándose paulatinamente). La otra mitad valoró muy positivamente tener que reaccionar de manera espontánea, lo que les proporcionó más seguridad, mientras el carácter lúdico de la actividad les permitió poder relativizar y restar importancia a los posibles errores cometidos.

La actividad que generaba mayor ansiedad, incidiendo negativamente en la autoestima, fue la representación teatral, tanto para el 100 % de los que decidieron no participar, como para aproximadamente el 40 % de sus participantes.

En este apartado, la observación del otro no fue del agrado de todos, ya que algunas críticas poco constructivas les generaron mayor nivel de ansiedad, lo que también se reflejó en los cuestionarios, donde el 80 % manifestó incomodidad al sentirse juzgado por sus compañeras/os. Sin embargo, el mismo 80 % declaró sentirse cómodo en general con las actividades realizadas. Esta aparente contradicción puede interpretarse de diferentes maneras, pero en los

cuestionarios *face-to-face*, donde los aprendientes pudieron aclarar y ampliar sus respuestas, se declaró que se sentían cómodos y apreciados en el grupo, pero no les gustó ser evaluados ni tener que valorar la actuación del otro.

Con respecto a la seguridad, un 90 % respondió positivamente en las fichas de la actividad de comprensión audiovisual y análisis del componente pragmático-cultural (tarea de visionado y reseña de obra de microteatro), lo que la docente también pudo observar. Según los comentarios en el transcurso de la actividad, les resultó novedosa y les hizo analizar con detenimiento aspectos pragmático-culturales que habrían pasado desapercibidos. Por el contrario, el trabajo con el guion les resultó complicado y aproximadamente un 70 % declararon sentirse inseguros con su interpretación.

6.3 Motivación y disfrute

De las fichas se desprende que las actividades más motivadoras han sido aquellas orientadas a la acción, esto es, la de guion (con un 70 %) y técnicas teatrales (alrededor del 50 %), para el conjunto de los aprendientes y de la representación teatral, para la totalidad de los que participaron ($n = 8$). No obstante, son precisamente esas las que parecen generar mayor ansiedad e inseguridad (a la luz de los resultados del subapartado anterior).

Los participantes, casi en su totalidad, manifestaron mayor grado de motivación al final de las actividades, una vez se habían familiarizado con las dinámicas y el reparto de roles estaba más claro. El hecho de no entender los objetivos al comienzo y/o hallar dificultades en su desarrollo les hizo perder cierto interés. Esto se apreció en todas las fichas, tanto las de auto-observación, observación simétrica (se observan entre ellos, de igual a igual), como las de observación participante (docente participa y observa), en las que se reclamaba mayor explicación y ejemplificación.

Los cuestionarios revelaron que si bien la representación de obras teatrales completas (incluso las de corta duración como el microteatro) solo interesa a un 30 %, la integración de la dramatización con técnicas teatrales y/o actividades performativas en el aula genera interés (entre un 50 % y un 70 % según la actividad concreta). En estas actividades se aprecia cierta correlación positiva entre la motivación y disfrute, ya que las actividades activas de dramatización son las que se han disfrutado más, según los cuestionarios.

De las relacionadas con el guion, en torno al 70 % de los informantes se mostró muy receptivo y repetiría la actividad porque considera que favorece el aprendizaje, si bien de la observación y del contraste entre los diferentes instrumentos se infiere menor grado de disfrute y, como se comentaba en el apartado anterior, mayor grado de inseguridad.

6.4 Interculturalidad

De todas las tareas, es el trabajo de visionado y reseña de una obra la mejor valorada. Un 90% de los participantes consideraron que les ayudó a reconocer convenciones culturales, socio-pragmáticas y sociolingüísticas y les permitió evaluar de manera crítica los comportamientos e interacciones sociales. Con el trabajo del guion, como se ha mencionado en subapartados anteriores, no se sintieron seguros y la observación directa de la docente reveló mayor satisfacción y predilección por el soporte (y la comprensión) audiovisual, que facilitó significativamente el desarrollo de la tarea y la percepción de la misma.

Asimismo, en la observación directa y en los intercambios orales con los participantes se pudo apreciar curiosidad y necesidad de desambiguar las situaciones comunicativas presentadas (en las actividades de visionado y guion) y de reconocer y adaptarse a los comportamientos y lenguaje corporal/gestual en las tareas de representación y técnicas teatrales.

7 Conclusiones y líneas de trabajo futuro

En las páginas precedentes se ha procurado poner de manifiesto que el proceso de adquisición/aprendizaje de una LA no es puramente cognitivo, sino que en él inciden multitud de factores que deben contemplarse en el aula. La complejidad de los fenómenos y de su tratamiento resulta en prácticas docentes que los ignoran o no los atienden suficientemente. La relación entre estos factores, sus dimensiones y las competencias involucradas en los procesos de adquisición/aprendizaje obliga a plantear propuestas didácticas que la atiendan de forma conveniente.

Por todo ello, con un enfoque claramente orientado a la acción, se ha intentado integrar los fenómenos analizados en una secuenciación didáctica centrada en el microteatro, como formato de teatro breve asequible para explorar en el aula. A la luz de los resultados, se puede afirmar que, en general, la experiencia ha sido muy positiva y que ha conseguido su propósito de abarcar e interconectar dichos fenómenos. Ahora bien, debe interpretarse este estudio como una aproximación al enfoque performativo en el aula y una exploración preliminar de la integración de las competencias emocional e intercultural de las que, por tanto, se pueden extraer conclusiones preliminares, pero no aventurar conclusiones categóricas.

Para poder continuar y avanzar en la investigación y mejorar la intervención didáctica propuesta, se han de discutir previamente los resultados, así como las limitaciones y dificultades diagnosticadas. En relación a los instrumentos, el primer problema se detecta en las fichas. Por un lado, mientras que las de auto-observación de los aprendientes y las de observación directa del docente han resultado muy rentables, las de observación del otro no han tenido una buena acogida, por lo que habría que darle otro enfoque y replantear su uso y objetivos (sería interesante implementarlas para las tareas de interacción oral y así determinar si se comprende lingüística y pragmáticamente al interlocutor). Por otro lado, habría sido más conveniente elaborar las fichas con inventarios cerrados de preguntas precisas, garantizando así la participación de los aprendientes y la homogeneidad de las respuestas. Los cuestionarios en línea, que sí incluían preguntas cerradas y semi-estructuradas marcadas como campos obligatorios, han resultado más efectivos, si bien también presentan algunas deficiencias. Aunque se considere que muchos fenómenos se evalúan mejor mediante observación directa, como es el caso de la ansiedad (Oxford 2020: 84), existen cuestionarios y escalas ya validadas que pueden ser de gran utilidad, especialmente, para el tratamiento estadístico de los datos. En el diseño del cuestionario implementado, se recurrió a algunas de las escalas disponibles, adaptando las preguntas a nuestro contexto y objetivos y se comprobó mediante las actuaciones *face-to-face* que se entendían las preguntas. Sin embargo, no se han llevado a cabo los análisis factoriales, de fiabilidad y de correlación que aportarían validez, fiabilidad y posibilidad de comparar y contrastar resultados de las diferentes variables del estudio, así como con los resultados de otros estudios. A este respecto, sería muy rentable diseñar o adaptar una escala más válida y fiable, para lo que trabajos como el de Acosta-Manzano y Barrios (2022) pueden ser una gran ayuda e inspiración.

Otro aspecto que debería ser tenido en cuenta es la gestión del tiempo. Se ha observado (y constatado gracias a sus respuestas y comentarios) que se precisaría más tiempo para la explicación de las distintas tareas y sus objetivos, ya que la falta del mismo ha generado una inseguridad, desmotivación y ansiedad innecesarias. De esta manera se podría comprobar si las tareas de dramatización más complejas serían mejor percibidas por los aprendientes o si, por el contrario, sería más recomendable trabajar solo de manera puntual el enfoque performativo y no con obras (*micro*)teatrales completas.

Muy positivamente se ha valorado (y observado) la autenticidad de las tareas que les ha permitido reconocer y evaluar otros comportamientos y actitudes por lo que, como apuntaba Piazzoli (2014), supone una mayor implicación de los aprendientes a nivel intercultural y afectivo.

En definitiva, la experiencia didáctica expuesta que, recordemos, se presenta como un estudio preliminar con fines exploratorios, ha permitido evaluar las herramientas y tareas propuestas y da cuenta de qué aspectos deben ser replanteados, modificados u optimizados. Una vez implementados los cambios y ampliada la población de estudio, se podrán realizar estudios cualitativos y cuantitativos más robustos y precisos. En líneas generales, introducir el enfoque performativo en el aula facilita la integración de las competencias intercultural y emocional, y puede incidir favorablemente en la autoestima, por ejemplo, en el componente de la afiliación, gracias a las emociones positivas que genera sentirse apoyado y apreciado en el grupo. La autenticidad de los materiales y de las situaciones creadas aporta seguridad al aprendiente, que se siente más próximo a su *yo hablante de la LA* y a su *yo ideal en la LA*. Por todo lo anterior, se seguirá indagando en las actividades experienciales que brinda el microteatro. Porque se aprende lo que se siente, pero también lo que se hace.

Referencias bibliográficas

- Acosta-Manzano, Irene; Barrios, Elvira. 2022. Validación de versiones en español de escalas de disfrute con el aprendizaje de la lengua extranjera. *Revista signos* 55.110: 684-708. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342022000300684>
- Alonso, Rosa. 2023. *Factores individuales en el aprendizaje de segundas lenguas*. Berlín: Peter Lang.
- Arnold, Jane; Brown, H. Douglas. 2000. Mapa del terreno. En J. Arnold, coord. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 19-47.
- Arnold, Jane; Foncubierta, José Manuel. 2019. *La atención a los factores afectivos en la enseñanza de ELE*. Madrid: Edinumen.
- Bernardo, Aránzazu. 2025. Factores emocionales en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua de instrucción en el contexto educativo obligatorio: algunos recursos para el profesorado. En A. Blanco Canales y M. M. Boillos, coords. *Entre emociones y lenguas. Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp. 111-128.
- Blanco Canales, Ana; Boillos, Mari Mar. 2025. Introducción. En A. Blanco Canales y M.M. Boillos, coords. *Entre emociones y lenguas. Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp. 9-13.

- Bueno, Antonia. 2024. Generación Z. En *El tamaño no importa. Teatro breve juvenil*, 13. Alicante: Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes, pp. 69-84. <https://www.cervantesvirtual.com/nd/ark:/59851/bmc1228811>
- Brierly, David. 2011. Solo se recuerda lo que se siente. Entrevista de J.A. Unión en *El País*, 12 de octubre de 2011. https://elpais.com/diario/2011/10/12/ultima/1318370402_850215.html
- Csizér, Kata; Simon, Dávid. 2022. Surveys. En S. Li, P. Hiver y M. Papi, eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Nueva York: Routledge, pp. 399-402.
- Consejo de Europa. 2021. Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario. Instituto Cervantes, Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/marco-comun-europeo-de-referencia-para-las-lenguas-aprendizaje-ensenanza-evaluacion-volumen-complementario_176834/
- De Andrés, Verónica. 2000. La autoestima en el aula o la metamorfosis de las mariposas. En J. Arnold, coord. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 105-120.
- Dewaele, Jean-Marc. 2022. Enjoyment. En S. Li, P. Hiver y M. Papi, eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Nueva York: Routledge, pp. 190-206.
- Driver, Meagan. 2023. Diverse Learner - Linguistic Insecurity Scale. Scale from “Measuring and understanding linguistic insecurity in heritage and foreign language contexts: design and validation of a novel scale”. *IRIS Database*, University of York. <https://doi.org/10.48316/e0Ur6-leVt2>
- Driver, Meagan. 2021. Trait Emotion Questionnaire (TEQ). Questionnaire from “Emotion, motivation, and vocabulary learning: A study of heritage and foreign language learners of Spanish”. *IRIS Database*, University of York. <https://doi.org/10.48316/QJrUa-Zpt0r>
- Esteve, Olga. 2004. La observación en el aula como base para la mejora de la práctica docente. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra, eds. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona y Editorial Horsori, pp. 79- 118.
- Flores, María Eugenia. 2025. Enfoques performativos: cuerpo, mente y emoción en el aprendizaje de lenguas adicionales. En A. Blanco Canales y M. M. Boillos, coords. *Entre emociones y lenguas. Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp. 75-90.

- Galindo Merino, M. Mar; Pérez Bernabeu, Aarón. 2018. La competencia intercultural en el aula de ELE. En M. Bargalló Escrivá, E. Forgas Berdet y A. Nomdedeu Rull, eds. *Léxico y cultura en LE/L2: corpus y diccionarios*. Universitat Rovira i Virgili, pp. 239-245. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/28/28_0021.pdf
- Gallego-García, Marta; Simón Cabodevilla, Teresa. 2025. Desarrollo del componente emocional en el aula de lenguas: una propuesta desde enfoques interculturales. En A. Blanco Canales y M.M. Boillos, coords. *Entre emociones y lenguas. Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp. 17-38.
- Iwaniec, Janina. 2019. Questionnaires. Implications for effective implementation. En J. McKinley y H. Rose, eds. *The Routledge Handbook of Research Methods in Applied Linguistics*. Londres: Routledge, pp. 324-335.
- Krashen, Stephen. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Labov, William 1972. *Language in the Inner City: Studies in the Black English Vernacular*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Lacorte, Manel. 1999. “Triangulación” en el análisis de la clase de español como lengua extranjera. En M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas y F. Ruiz, eds. En *Actas del X Congreso Internacional de ASELE. Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjera*, I. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 391-400. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0389.pdf
- Li, Chengen; Dewaele, Jean-Marc. 2024. Oral task enjoyment scale. Scale from “Understanding, measuring, and differentiating task enjoyment from foreign language enjoyment”. *IRIS Database*, University of York. <https://doi.org/10.48316/DmBQH-Iu0dQ>
- Li, Shaofeng; Hiver, Phil; Papi, Mostafa. 2022. Individual Differences in Second Language Acquisition. Theory, Research, and Practice. En S. Li, P. Hiver y M. Papi, eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Nueva York: Routledge, pp. 3-33.
- Lindberg, Rachael; Trofimovich, Pavel; McDonough, Kim. 2022. Trait-Anxiety Questionnaire. Questionnaire from “Second Language Anxiety in Conversation and Its Relationship with Speakers’ Perceptions of the Interaction and Their Social Networks”. *IRIS Database*, University of York. <https://doi.org/10.48316/wESxb-L1CmB>
- MacIntyre, Peter D.; Wang, Lanxi. 2022. Anxiety. En S. Li, P. Hiver y M. Papi, eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Nueva York: Routledge, pp. 175-189.
- Makri, Viki; Hernández Muñoz, Natividad. 2025. La autoestima en la adquisición de segundas lenguas: conceptualización y propuestas pedagógicas. En A. Blanco Canales y M.M. Boillos, coords. *Entre emociones y lenguas. Nuevas perspectivas y buenas prácticas para la enseñanza*. Barcelona: Octaedro, pp. 165-185.

- Oxford, Rebecca L. 2000. La ansiedad y el alumno de idiomas: nuevas ideas. En J. Arnold, coord. *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid: Cambridge University Press, pp. 77-86.
- Papi, Mostafa; Hiver, Phil. 2022. Motivation. En S. Li, P. Hiver y M. Papi, eds. *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Individual Differences*. Nueva York: Routledge, pp. 113-127.
- Piazzoli, Erika. 2014. The “authentic teacher”: Heathcote’s notion of “authenticity” in second language teaching and learning. *Drama Research*, 5.1: 1-19. <https://research-repository.griffith.edu.au/items/ae858ff2-83d8-5c64-b3d8-abe27dbef13e>
- Rodríguez-Lifante, Alberto. 2016. Métodos de investigación cualitativa y cuantitativa en lingüística aplicada: el estudio de la motivación y las actitudes en el aula de idiomas. *Ogigia. Revista Electrónica De Estudios Hispánicos* 20: 25–48. <https://doi.org/10.24197/ogigia.20.2016.25-48>
- Rus, Klara. 2020. La influencia del teatro en el desarrollo de la destreza oral y el descenso del nivel del filtro afectivo en la clase de ELE. *Journal for Foreign Languages*, 12.1: 295-314. <https://doi.org/10.4312/vestnik.12.295-314>
- Salaberri, Sagrario. 2004. Triangulación y construcción de intersubjetividad en los procesos de observación. En D. Lasagabaster y J.M. Sierra, eds. *La observación como instrumento para la mejora de la enseñanza-aprendizaje de lenguas*. Barcelona: I.C.E. Universitat Barcelona y Editorial Horsori, pp. 51-77.
- Schewe, Manfred. 2013. Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: Journal for Performative Teaching, Learning and Research*, 7.1: 5-23. <http://dx.doi.org/10.33178/scenario.7.1.2>
- Villanueva, Juan de Dios; Hornillos, Rubén; Nowakowska, Paulina. 2021. Enseñanza de ELE a partir de las artes: música, poesía y drama. En P. García Guirao, coord. *Redefinir la enseñanza-aprendizaje del español LE/L2. Propuestas de cambio e innovación*. Barcelona: Octaedro, pp. 83-106.

El mito de Don Juan de Zorrilla y Byron entre Sevilla y Estados Unidos en la enseñanza del español y la literatura desde una perspectiva socioemocional

Inmaculada Caro Rodríguez

UNIR (*Universidad Internacional de La Rioja*)

ORCID: 0000-0002-7753-7100

Resumen

El mito de Don Juan se presenta como una poderosa herramienta pedagógica en la enseñanza universitaria del español y su literatura, centrándose en las obras Don Juan Tenorio (1844) de José Zorrilla (1817–1893) y Don Juan (1819–1824) de Lord Byron (1788–1824). A través de un análisis comparativo, este estudio investiga cómo estas obras pueden abordarse en contextos académicos tomando como referencia los marcos de Sevilla y Estados Unidos, con especial atención a las diferencias culturales entre el alumnado de ambos países y a cómo estas influyen en la interpretación de los textos. La obra de Zorrilla, que ofrece una perspectiva moralizante del mito, contrasta con el enfoque satírico y libertino de Byron, generando un campo fértil para el análisis. Estos textos permiten un enfoque interdisciplinario en el aula, facilitando la enseñanza del español junto al estudio del contexto histórico, cultural y filosófico del mito de Don Juan en la cultura hispana y su reinterpretación en el ámbito anglófono. Asimismo, se propone que el análisis del mito de Don Juan enriquezca la formación del estudiantado al permitirle explorar temas como la identidad, la transgresión y la moralidad, pertinentes en diversas culturas. Al fomentar una perspectiva intercultural significativa, se contribuye a una comprensión más profunda de las complejidades del mito de Don Juan en la literatura mundial y de su resonancia en la contemporaneidad, promoviendo un aprendizaje más integrador y contextualizado desde una perspectiva socioemocional.

Palabras clave: Don Juan, José Zorrilla, Lord Byron, Socioemocional, Transgresión.

Abstract

The myth of Don Juan emerges as a powerful pedagogical tool in university-level Spanish language and literature instruction, focusing on Don Juan Tenorio (1844) by José Zorrilla (1817–1893) and Don Juan (1819–1824) by Lord Byron (1788–1824). Through a comparative analysis, this study explores how these texts can be approached in academic contexts, specifically considering the cultural settings of Seville and the United States. Special attention is given to the cultural differences between students in both countries and how these influence their interpretation of the texts. Zorrilla's work, which offers a more moralistic vision of the myth, contrasts with Byron's satirical and libertine approach, creating a rich field for analysis. These works support an interdisciplinary classroom framework, facilitating not only language instruction but also the teaching of historical, cultural, and philosophical

dimensions of the Don Juan myth within Hispanic culture and its reinterpretation in the Anglophone world. Furthermore, this study proposes that engaging with the Don Juan myth enriches students' education by enabling them to explore themes such as identity, transgression, and morality—concepts that remain relevant across cultures. By fostering a meaningful intercultural perspective, the analysis contributes to a deeper understanding of the complexities of the Don Juan myth in world literature and its resonance in contemporary contexts, thereby promoting more integrative and contextualized learning from a socio-emotional perspective.

Keywords: Don Juan, José Zorrilla, Lord Byron, Socio-emotional, Transgression.

1 Introducción

El mito de Don Juan, arquetipo de seductor y libertino, ha ocupado un lugar central en la literatura desde su gestación en el siglo XVII. Este personaje de origen sevillano ha evolucionado a lo largo de los siglos, adaptándose a diversos contextos culturales y literarios. Dos obras capitales en la configuración de este mito son el drama romántico *Don Juan Tenorio* de José Zorrilla y el poema *Don Juan* de Lord Byron. Ambas no solo perfilan rasgos decisivos del personaje, sino que también ofrecen una base sólida para el análisis comparado en la enseñanza del español y de su literatura, en especial desde una perspectiva socioemocional en diálogo con la neuroeducación.

El mito de Don Juan Tenorio, de gran popularidad literaria, tiene sus raíces en dos comedias del Siglo de Oro español: *Tan largo me lo fiáis* (1615) y *El burlador de Sevilla* (1630). Aunque tradicionalmente se han atribuido a Tirso de Molina, investigaciones recientes, como la de Alfredo Rodríguez del 2017, apuntan a Andrés de Claramonte como posible autor. Con independencia de la autoría, ambas obras presentan a Don Juan Tenorio como un joven sevillano que seduce y engaña a mujeres de distintas clases sociales, arquetipo que ya existía en romances medievales y que influyó profundamente en la literatura y el teatro posteriores.

La obra de Zorrilla, escrita en 1844, se inscribe en el Romanticismo español y presenta a Don Juan como un héroe trágico que, pese a sus excesos, busca la redención. Esta imagen convierte al personaje en un arquetipo representativo no solo de la literatura española, sino también de la universal. En cambio, el Don Juan de Byron, publicado a partir de 1819, ofrece una visión satírica y crítica del mito al mostrar a un protagonista más víctima de las circunstancias que seductor implacable. Esta dualidad permite apreciar no solo diferencias culturales entre España y el mundo anglosajón, sino también concepciones divergentes de la moralidad y la libertad.

En los últimos años, el estudio del mito de Don Juan ha cobrado relevancia en el ámbito académico, especialmente en la enseñanza de la lengua y la literatura. Faiano (2021) subraya la importancia de contextualizar las obras en sus entornos históricos, culturales y socioemocionales para enriquecer la experiencia de aprendizaje y fomentar el análisis crítico y la comprensión intercultural. Sáez (2022) argumenta que la comparación de las versiones de Don Juan contribuye al desarrollo de habilidades analíticas y a la apreciación de la diversidad de perspectivas literarias. Asimismo, las reinterpretaciones contemporáneas del mito incorporan debates actuales sobre sexualidad, consentimiento e identidad, proporcionando un marco idóneo para relacionar la literatura clásica con problemáticas presentes. Según Dumora (2014), integrar estas versiones en el currículo estimula la participación del alumnado y favorece la reflexión sobre la moralidad y las relaciones interpersonales.

Este estudio comparado aborda las obras de Zorrilla y Byron desde perspectivas históricas, literarias y didácticas y explora su potencial para la enseñanza del español y la literatura. Se destacan semejanzas y diferencias entre ambas versiones, mostrando cómo pueden emplearse para profundizar en la comprensión de la cultura hispana y anglosajona e inspirar un diálogo intercultural significativo.

2 Contextos históricos y literarios

Don Juan Tenorio se enmarca en el Romanticismo español, movimiento que en la península ibérica se caracterizó por su impronta religiosa, moral y nacional. Publicada en 1844, la obra consolidó una visión del protagonista que refuerza valores tradicionales como la redención por medio del amor, la fe y el arrepentimiento cristiano. Don Juan, presentado inicialmente como burlador impío, experimenta un proceso de evolución espiritual que lo conduce a la salvación. Zorrilla transforma el arquetipo libertino en una figura redimida por el amor de Doña Inés, transitando hacia una espiritualidad que posibilita su salvación. Esta peculiaridad responde a la necesidad cultural de armonizar el Romanticismo con el catolicismo español, evidenciando el deseo de conciliar los ideales románticos –pasión y libertad– con los valores religiosos dominantes en la España del siglo XIX (Mas-López s. f.). La obra se sitúa en una coyuntura de agitación política y social tras la Primera Guerra Carlista y expresa el anhelo de retorno a un orden conservador en una España tensada entre modernidad y tradición. El amor redentor que salva a Don Juan impulsa la trama y añade un mensaje moral. Este rasgo es frecuente en el teatro de la época, al plantear que el amor ofrece una vía de regeneración; de ahí su adscripción a lo que Brownell (2008: 89). denomina “teatro de tesis”. Desde una perspectiva educativa, la forma y el lenguaje del drama, unidos a temas como la tensión entre libre albedrío y destino, facilitan observar la relación entre texto y contexto histórico.

Por su parte, el poema *Don Juan* de Lord Byron subvierte la tradición: el protagonista deja de ser agente del deseo para convertirse en objeto de las pasiones ajenas, sirviendo al autor como herramienta satírica con la que cuestionar la hipocresía, el colonialismo y la represión sexual de su tiempo. La obra –mezcla de épica y sátira dividida en diecisiete cantos– despliega escenarios como España, Grecia o Rusia en un entorno característico de la aristocracia inglesa. El viaje de Don Juan actúa como excusa para la crítica social. MacCarthy (2024) destaca que su tono irreverente y los temas considerados inmorales suscitaron controversia, con notable repercusión en la literatura posterior.

En lo estilístico, Byron emplea la octava rima con abundantes ironías y referencias culturales, lo que convierte el poema en un material idóneo para analizar la sátira y la crítica social. El Don Juan byroniano simboliza una libertad individual transgresora y ambigua, abierta a múltiples lecturas –desde la sátira política hasta la exploración de la subjetividad moderna.

La comparación entre Zorrilla y Byron permite apreciar la evolución del mito en contextos distintos: mientras el primero enfatiza la redención religiosa y el orden tradicional, el segundo cuestiona las instituciones y examina la subjetividad. Este contraste favorece el desarrollo de habilidades analíticas y una comprensión más rica de la construcción cultural en la literatura occidental. En el ámbito didáctico, el estudio conjunto de ambas obras enriquece el análisis literario y fortalece la competencia lingüística y cultural, en consonancia con propuestas recientes que incorporan la dimensión socioemocional como sucede en el caso de la investigación de Idoia Tellería (2023).

El protagonista del poema de Byron, a menudo leído como *alter ego* del autor, no persigue una redención moral, sino que funciona como alegoría crítica para censurar la doble moral y las instituciones del poder mediante un lenguaje poético autoconsciente, como señala Strand (2004). Esta perspectiva convierte el texto en un recurso idóneo para el análisis de la ironía y el discurso crítico.

Comparar ambas obras permite interpretar semejanzas y diferencias con respecto a convenciones y valores. Los principios de redención religiosa en Zorrilla difieren de la crítica política y social en Byron, lo que permite al profesorado a promover un análisis contextual de sus respectivas épocas. Como destaca Martín Jiménez (2006), la comparación literaria desde una perspectiva universal favorece un aprendizaje lingüístico y cultural de los grandes mitos occidentales; no faltan equivalencias folclóricas –como Cú Chulainn en la tradición irlandesa– que permiten contrastes provechosos, junto con recreaciones del personaje de Don Juan en su vejez que se encuentra en la obra de Unamuno de 1934 titulada *El hermano Juan* o *El mundo es teatro*.

Contextos históricos, literarios y proyección internacional del mito de Don Juan Comparación: Sevilla vs Estados Unidos

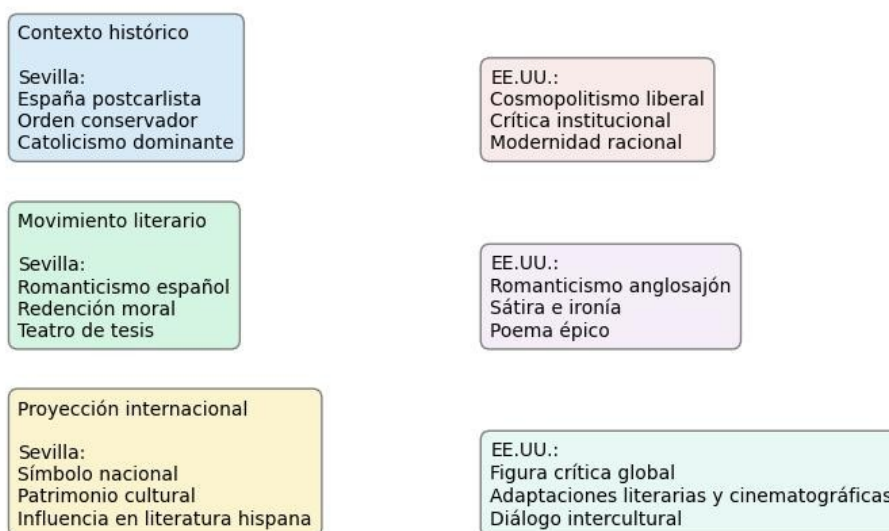


Figura 1. Don Juan entre dos mundos: historia, literatura y proyección cultural desde Sevilla hasta Estados Unidos

Elaboración propia con Copilot.

Esta figura representa visualmente de las diferencias clave entre los contextos de Sevilla y Estados Unidos en relación con el mito de Don Juan, tal como se explora en el estudio. Históricamente, Sevilla refleja una España del siglo XIX, marcada por la tradición católica y un anhelo de restaurar el orden tras períodos de inestabilidad política. En contraste, Estados Unidos se sitúa en un entorno más liberal y cosmopolita, donde el mito se reinterpreta con una mirada crítica y contemporánea. Desde el punto de vista literario, el Romanticismo español, representado por Zorrilla, aporta una visión moralizante y redentora del personaje, mientras que el Romanticismo anglosajón de Byron lo transforma en una figura satírica y ambigua. En términos de proyección internacional, Don Juan se establece en Sevilla como un símbolo nacional y religioso, mientras que en el contexto estadounidense se convierte en una figura crítica a nivel glo-

bal, objeto de adaptaciones literarias, cinematográficas y académicas que reflejan las tensiones culturales actuales. Esta comparación nos ayuda a entender cómo un mismo arquetipo puede adquirir significados diversos según el contexto cultural que lo rodea.

3 El mito de Don Juan entre Sevilla y Estados Unidos

Los textos de Zorrilla y Byron además de reinventar el mito, articulan conexiones culturales entre Sevilla –lugar simbólico de origen– y Estados Unidos. El poema de Byron se aparta tanto del tratamiento barroco de Tirso como del tono religioso y sentimental de Zorrilla, y retrata a un Don Juan pasivo, más víctima que culpable.

La sátira byroniana critica las normas románticas y morales de su tiempo. El interés por el mito se inscribe en una apropiación británica de la cultura mediterránea, donde Sevilla encarna lo exótico, lo pasional y la libertad frente a la represión moral protestante, tal como ha mostrado Cochran (2013). Byron adapta el mito español desde una perspectiva ilustrada y liberal, convirtiendo a su protagonista en un viajero cosmopolita sin base moral definida, a menudo víctima de las pasiones de otros.

La obra de Byron se distribuyó con rapidez por los círculos literarios de Estados Unidos, donde se impulsó el arquetipo del héroe byroniano como símbolo de rebeldía individual, afín al espíritu norteamericano decimonónico, tal como sugiere Antón-Pacheco (2007). Por su parte, Don Juan Tenorio, versión tradicional y católica del mito, alcanzó también popularidad y fue traducido y representado en teatros estadounidenses. En California, ya en la década de 1860, compañías teatrales organizaban melodramas españoles de Zorrilla, y universidades como Harvard o Virginia promovían el estudio del español (Antón-Pacheco 2007).

La Sevilla elegida por Zorrilla como telón de fondo del pecado y la redención fascinó a viajeros y escritores estadounidenses, como Washington Irving en sus *Cuentos de la Alhambra* (1832). Así, Sevilla simbolizó un pasado mítico y católico en contraste con la modernidad racional asociada a Estados Unidos. Ambas versiones, la byroniana y la zorrillesca, se convirtieron en punto de encuentro entre Europa y América: la primera aporta un giro irónico y moderno; la segunda, una visión religiosa y nacional.

En el siglo XX, el personaje inspiró lecturas románticas, filosóficas y psicológicas en Estados Unidos. Autores como Nathaniel Hawthorne y Edgar Allan Poe exploraron figuras de hombres fatales y atormentados vinculables al donjuanismo –por ejemplo, el joven Goodman Brown y William Wilson– y en el ámbito académico se ha contemplado a Don Juan como arquetipo del conflicto entre libertad personal y normas sociales, siguiendo a Bloom (1994). En el cine, *Don Juan DeMarco* de 1995 reactualiza el mito en clave psicológica y lírica, trasladándolo a la Nueva York contemporánea: un joven convencido de ser Don Juan ingresa en una clínica psiquiátrica y su psiquiatra, el Dr. Mickler, queda cautivado por su idealización del amor.

Se observa así una influencia mutua: la cultura española ofrece mitos de alcance universal; la cultura estadounidense los reinterpreta conforme a su propia cosmovisión. Como señalara Ortega y Gasset (1941: 34), “salvo contadas excepciones, los hombres se dividen en tres grupos: los que creen ser Don Juan, los que creen haberlo sido y los que creen haberlo podido ser, pero no quisieron serlo”.

Elemento	Zorrilla	Byron	Don Juan DeMarco
Visión del amor	Redentor, espiritual	Satírico, irónico	Estético, terapéutico
Imagen del protagonista	Cínico arrepentido	Seducido por el mundo	Proyección mental del ideal romántico
Tono narrativo	Romántico y moralizante	Satírico y digresivo	Psicológico y lírico
Escenario cultural	Sevilla, católica y barroca	Cosmopolitismo europeo	Nueva York, multicultural y moderna

Tabla 1. Relación entre los diversos Don Juanes.

Elaboración propia.

Esta tabla sirve como base para el análisis de conflictos éticos y sentimentales en el aula, con el fin de promover una alfabetización socioemocional crítica.

4 Diferencias culturales en la recepción literaria: estudiantes de Sevilla y de Estados Unidos ante el mito de Don Juan

Las figuras de Don Juan en Zorrilla y Byron constituyen pilares útiles para la enseñanza de contenidos lingüísticos, literarios, culturales y socioemocionales. Permiten comprender la evolución del mito y las sensibilidades estéticas y las preocupaciones filosóficas que lo acompañan.

Su utilización en el aula –en educación secundaria y universitaria– resulta especialmente pertinente dentro de un enfoque que combine estudios literarios con reflexión histórica, lingüística, cultural y socioemocional. La versión de Zorrilla, perteneciente al Romanticismo español, ofrece una relectura moralizante en la que el protagonista transita de la condena a la redención por medio del arrepentimiento y del amor idealizado de Doña Inés. Como señaló Lázaro Carreter (1988: 57), esta reinterpretación “nacionaliza y moraliza” al donjuán, dotándolo de una dimensión espiritual que lo redime dentro del marco doctrinal católico.

En contraste, Byron se distancia de esa moralización al presentar a un Don Juan ingenuo y, en gran medida, objeto del deseo femenino, inversión de los roles que escandalizó a su época. Esta operación convierte al personaje en sátira de los valores dominantes, donde humor, crítica social y observación de costumbres desafían el canon heroico desde la perspectiva de McGann (2019: 14), quien considera que se lleva a cabo un proceso de “Romanticismo revisionista.”

A partir de este contraste, el alumnado puede apreciar cómo el Romanticismo se amolda a distintos contextos sociopolíticos: en España, responde de forma espiritualista y tradicionalista a las transformaciones sociales; en Inglaterra, abre espacio a la experimentación estética, la crítica institucional y la proyección internacional; en Estados Unidos, se centra en la autoafirmación y énfasis en la libertad. Desde un enfoque lingüístico, Don Juan Tenorio introduce al estudiante en un español poético y teatral –con métrica variada y léxico abundante– que, siguiendo a Alatorre (2007), permite trabajar figuras como metáfora, anáfora o paralelismo. Por su parte, la octava rima de Byron, con su ironía característica, plantea retos y oportunidades para la traducción y la comparación intertextual. Alan Duff (2022) sugiere que cuando se producen retos, se fortalecen las habilidades hermenéuticas.

El potencial educativo excede el análisis estricto del texto e impulsa un enfoque interdisciplinario que integra historia, filosofía y estudios culturales. Comparar el papel de Doña Inés como redentora espiritual en Zorrilla con las mujeres empoderadas que seducen a Don Juan en Byron invita a reconsiderar categorías de agencia, deseo y transgresión. Este tipo de análisis fomenta una lectura crítica de los textos como espejos de tensiones ideológicas y culturales, en sintonía con las ideas de Terry Eagleton (2017) sobre la función crítica de la literatura.

Aspecto	Sevilla (Zorrilla)	Estados Unidos (Byron)
Mito	Redención, fe	Libertad, sátira
Mujer	Redentora espiritual	Mujer empoderada, seductora
Escenario	Sevilla barroca	Nueva York, frontera, global
Narrativa	Romántica, moral	Irónica, crítica, moderna

Tabla 2. Diferencias clave del mito desde la perspectiva española y estadounidense

Elaboración propia.

Se destacan los aspectos más característicos de las obras, teniendo en cuenta las diversas perspectivas.

5 El mito de Don Juan en el aula de ELE: perspectivas contrastivas entre Sevilla y Estados Unidos

La enseñanza del mito de Don Juan en el contexto del Español como Lengua Extranjera (ELE) ofrece una oportunidad excelente para integrar habilidades lingüísticas con una comprensión profunda de la literatura, la cultura y el contacto entre tradiciones. Las obras de Zorrilla y Byron resultan especialmente adecuadas para niveles intermedios-altos y avanzados (B2–C2, según el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) por su riqueza estilística e importancia histórica, así como por su capacidad para promover la reflexión crítica sobre los valores culturales que modelan el mito en situaciones diversas.

Desde una perspectiva metodológica, puede articularse una secuencia de actividades que integren comprensión lectora, análisis de textos, producción oral y escrita y trabajo reflexivo. Entre ellas, ensayos comparativos, dramatización de escenas, comentarios de texto y adaptaciones contemporáneas. Estas tareas fomentan el desarrollo de habilidades cognitivas superiores –análisis, síntesis y argumentación– y mejoran la competencia comunicativa en la lengua meta. Como afirma Alexopoulou (2018: 18): “la literatura, cuando se integra de forma crítica en el aula de ELE, se convierte en un medio para pensar el mundo y cuestionar las estructuras que lo configuran”.

Culturalmente, las versiones de Don Juan reflejan visiones contrapuestas de la moralidad, el heroísmo y la transgresión: Zorrilla encarna honor, arrepentimiento y fe redentora; Byron cuestiona esos códigos mediante humor, ironía y ambigüedad moral. Estas diferencias sirven para explorar religión, género, autoridad y libertad individual, y para potenciar la competencia literaria y el diálogo intercultural (Villamediana 2021). En suma, el profesorado puede abordar el mito desde tres ángulos complementarios: (1) contexto histórico-literario, (2) aspectos lingüísticos y (3) enfoque interdisciplinario. En el primer caso, Don Juan Tenorio refleja una España decimonónica en busca de identidad –en tensión entre modernidad y tradición– (Schmitz 2011;

Rodríguez-Puértolas 2012), mientras que Don Juan de Byron, situado en una Inglaterra cosmopolita y liberal posnapoleónica, reinterpreta el mito como instrumento de crítica social (Thorslev 2008). En el plano lingüístico, Zorrilla abre al español literario del XIX; Byron, a la ironía de la octava rima inglesa y a los desafíos de la traducción (Alatorre 2007; Duff 2022). Por último, el enfoque interdisciplinario conecta literatura con historia, filosofía y estudios culturales, transformando el aula en un espacio de diálogo crítico (McGann 2019).

En el aula, estas diferencias pueden leerse desde marcos culturales específicos: la perspectiva sevillana en Zorrilla –con su denso simbolismo religioso, social y artístico– y una lectura desde el contexto estadounidense en Byron, alineada con un ethos liberal que acentúa autonomía y representación del deseo. Trabajar figuras míticas desde una perspectiva transnacional ayuda a vincular contenidos literarios con debates contemporáneos sobre identidad, ética y representación (Alonso Pascua *et al.* 2020).

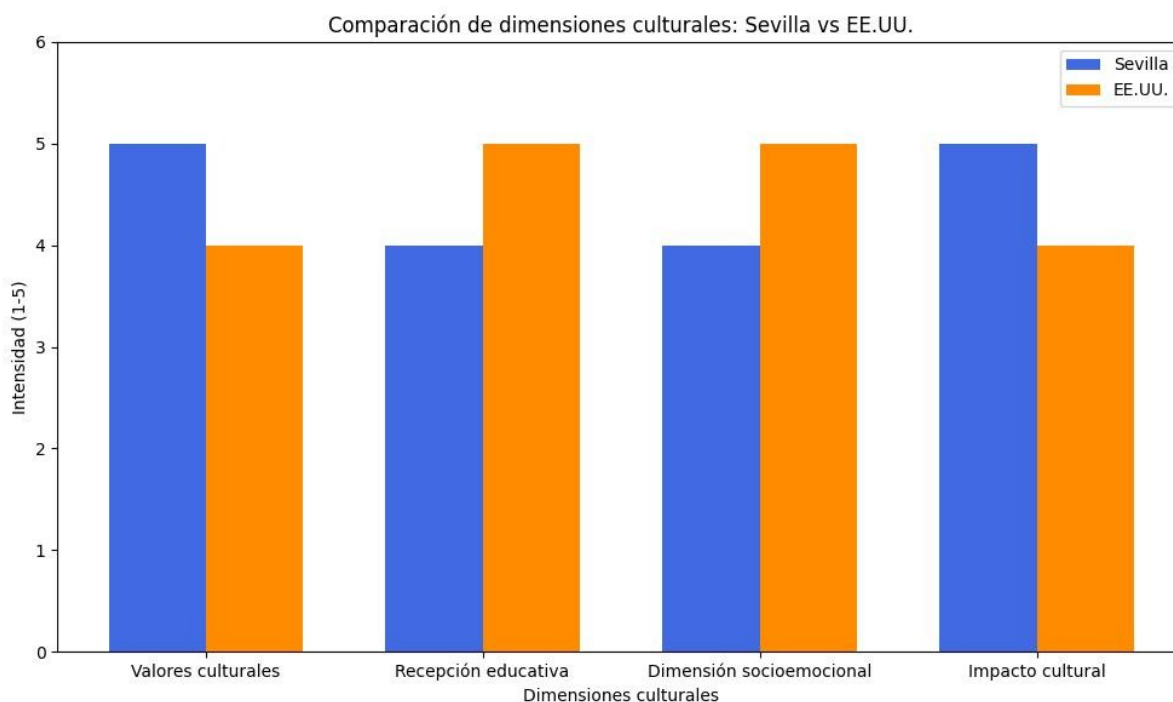


Figura 2. Intensidad de la recepción del mito de Don Juan en Sevilla y Estados Unidos

Elaborado con Copilot y elaboración propia.

Este gráfico presenta de manera visual y cuantitativa cómo se manifiestan cuatro dimensiones culturales clave del mito de Don Juan en los contextos de Sevilla y Estados Unidos. Utilizando una escala del 1 al 5, se evalúan los niveles de intensidad de: valores culturales, recepción educativa, dimensión socioemocional e impacto cultural. En Sevilla, se destacan valores como la religiosidad, el honor y la redención, que tienen una fuerte presencia en el patrimonio literario y teatral. Por otro lado, en Estados Unidos, el mito se reinterpreta desde una perspectiva más crítica y subjetiva, poniendo énfasis en la autonomía individual, la psicología del deseo y la resignificación simbólica. Este gráfico permite visualizar cómo el mismo arquetipo literario se adapta a diferentes marcos culturales, revelando tensiones entre tradición y modernidad, espiritualidad y secularización, así como entre moralidad normativa y libertad personal.

6 La dimensión socioemocional del mito de Don Juan en el aula

La incorporación de la dimensión socioemocional en la enseñanza del mito de Don Juan constituye una estrategia valiosa que enriquece la comprensión literaria y contribuye al desarrollo integral del alumnado. Además de los aspectos históricos, lingüísticos y culturales, resulta pertinente atender a la esfera emocional del estudiantado.

Las figuras de Don Juan –ya como redentor arrepentido, ya como objeto del deseo, ya como ideal romántico– plantean emociones, conflictos y dilemas éticos idóneos para trabajar la empatía, el autoconocimiento, la autorregulación y la toma de decisiones responsables. Estas dimensiones, centrales en la educación emocional como destaca la investigación de Bisquerra (2015), pueden abordarse mediante dramatizaciones, diarios de personaje, debates morales y reinterpretaciones desde las propias emociones del alumnado. Ello refuerza la competencia comunicativa y el pensamiento crítico y favorece la gestión de conflictos y la reflexión ética, en consonancia con las aportaciones de Immordino-Yang (2017) sobre el papel de las emociones en el aprendizaje profundo.

El enfoque socioemocional fortalece los vínculos interpersonales del aula al propiciar el intercambio de experiencias, el reconocimiento de la diversidad emocional y la lectura intercultural de las obras. La literatura opera así como objeto de análisis y como catalizador de aprendizajes personales y sociales, contribuyendo a formar sujetos emocionalmente competentes, críticos y culturalmente sensibles.

Dimensión Socioemocional	Don Juan de Zorri-lla (Sevilla)	Don Juan de Byron (Estados Unidos)	Aplicación educativa socioemocional
Emociones que provoca el personaje	Arrepentimiento, redención, conflicto moral	Ironía, crítica social, conflicto de libertad y deseo	Favorece la exploración de emociones profundas y dilemas éticos
Conflictos internos	Lucha entre pecado y salvación, culpa y perdón	Conflicto entre roles sociales y deseos personales	Facilita la empatía y el autoconocimiento del estudiante
Agencia y rol del personaje femenino	Mujer redentora (Doña Inés), símbolo de pureza y amor	Mujer empoderada, seductora, que influye en Don Juan	Promueve reflexión sobre género, poder y relaciones interpersonales
Valores predominantes	Honor, fe católica, redención	Autoafirmación, libertad individual, crítica social	Permite comparar códigos culturales y valores morales
Tipo de aprendizaje emocional	Moralizante, ético	Crítico, irónico, cuestionador de normas	Estimula la reflexión crítica y la toma de decisiones responsables
Metodologías sugeridas	Dramatización, análisis del arrepentimiento	Debates, análisis crítico, reinterpretaciones contemporáneas	Dinámicas para gestionar emociones y fomentar autogestión

Tabla 3. Aspectos socioemocionales destacables

Elaboración propia.

Se ofrecen posibilidades para trabajar con las obras en el aula desde una perspectiva socioemocional.

7 Conclusiones

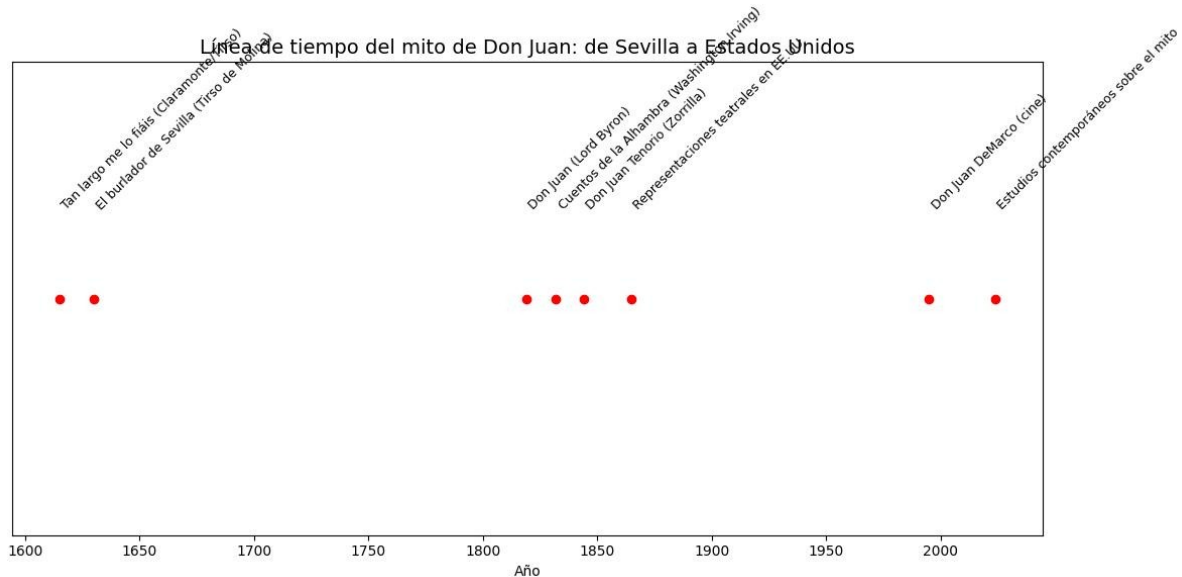


Figura 3. Evolución del mito de Don Juan: de sus orígenes en Sevilla a su proyección en Estados Unidos

Elaboración propia con Copilot.

La línea de tiempo del mito de Don Juan nos muestra cómo ha evolucionado este arquetipo literario a lo largo de la historia y la cultura, desde sus raíces en el Siglo de Oro español hasta las reinterpretaciones modernas en el mundo anglosajón. Todo comienza con las primeras obras de teatro atribuidas a Tirso de Molina y Andrés de Claramonte en el siglo XVII, y avanza hacia la consolidación romántica del personaje en *Don Juan Tenorio* de Zorrilla (1844), así como la mirada satírica y cosmopolita de Byron (1819). La cronología también resalta momentos importantes de apropiación cultural en Estados Unidos, como las representaciones teatrales del siglo XIX, la influencia de Washington Irving y la película *Don Juan DeMarco* (1995). Por último, se menciona el creciente interés académico por el mito, que se ha convertido en un objeto de análisis literario, cultural y socioemocional. Este recorrido visual ayuda a entender cómo Don Juan ha sido reinterpretado a lo largo del tiempo, adaptándose a diferentes contextos ideológicos, estéticos y geográficos.

El mito de Don Juan, analizado a partir de las perspectivas de José Zorrilla y Lord Byron, se revela como una herramienta de gran valor para la enseñanza del español y la literatura en contextos de ELE del mundo anglosajón. La comparación de ambas obras permite perfeccionar competencias lingüísticas y literarias y, al mismo tiempo, desarrollar una conciencia crítica e intercultural.

En Zorrilla, la ciudad de Sevilla actúa como símbolo de identidad española y escenario paradójico de desenfreno y redención, condensando valores como religiosidad, honor y destino trágico. Esta representación ha contribuido a forjar una imagen romántica de lo español con notable impacto internacional, especialmente en la cultura angloamericana (Miranda 2014). Por su

parte, el Don Juan byroniano, surgido en un contexto romántico inglés y cosmopolita, ofrece una reinterpretación secular, irónica y crítica del mito con amplia influencia en el mundo anglosajón, incluidos los Estados Unidos.

El mito trasciende la literatura europea para ser un símbolo transcultural con el que abordar debates sobre ética, poder, deseo e identidad. La conexión entre Sevilla y Estados Unidos rebasa la comparación literaria: mientras la Sevilla de Zorrilla proyecta una visión nacional y romántica, la apropiación estadounidense –en parte mediada por Byron– resignifica el arquetipo a la luz de valores propios. Esta dinámica transforma el mito en espacio de diálogo entre tradiciones y en catalizador para analizar procesos de transculturación y transferencia simbólica.

Trabajar con textos que comparten una raíz común y han sido moldeados por contextos diversos permite al estudiantado desarrollar una perspectiva comparativa y crítica (Souf Bacar 2022). El estudio comparado del mito de Don Juan aporta herramientas para comprender cómo los textos operan como puentes simbólicos entre culturas, épocas y lugares, y para apreciar la literatura como espacio de intercambio entre lo local y lo global, lo tradicional y lo moderno.

Referencias bibliográficas

- Alatorre, Antonio. 2007. Los 1001 años de la lengua española. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Alexopoulou, Angélica. 2018. La enseñanza de ELE desde la perspectiva de la literacidad crítica. Tendencias y líneas de investigación en lingüística aplicada a la enseñanza del español como lengua extranjera, pp. 1-19.
- Antón-Pacheco, Ana. 2007. Adapting old cuentos que todos conocen: *Don Juan Tenorio* in the borderland. Estudios Ingleses de la Universidad Complutense 15: 105-117.
- Becerra, Carmen. 2023. El mito de don Juan. Madrid: Zenda Libros.
- Biggs, John, y Tang, Catherine. 2011. Teaching for Quality Learning at University: What the Student Does. 4.^a ed. New York: McGraw-Hill Education & Open University Press.
- Bisquerra, Rafael. 2015. La competencia emocional en contextos educativos. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar 1.1: 7–20.
- Brownell, Pamela. 2008. Ciudad como botín: entre el teatro posdramático, el teatro de tesis y el café-concert, Telón de Fondo: Revista de Teoría y Crítica Teatral 4.7: diciembre.
- Byron, George Gordon. 2024. Don Juan. Traducción y edición de Andreu Jaume. Barcelona: Penguin Clásicos.
- Carabante, Josemaría. 2013. Don Juan (Lord Byron). *Nueva Revista*, 29 de septiembre. <https://www.nuevarevista.net/don-juan-lord-byron/>
- Claramonte, Andrés de. 2023. Tan largo me lo fiáis (El burlador de Sevilla). El infanzón de Illescas, ed. A. Rodríguez López-Vázquez. Berlín: Peter Lang.

- Centro Virtual Cervantes (s. f.). Hacia una nueva (re)visión del mito de Don Juan, Madrid, Centro Virtual Cervantes.
- Cochran, Peter. 2013. Byron's Don Juan: The Radical Alternative. En P. Cochran, ed. *Aspects of Byron's Don Juan*, Newcastle upon Tyne, Cambridge Scholars Publishing, pp. 189-214.
- Consejo de Europa. 2001. Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Instituto Cervantes.
- Duff, Alan. 2022. *The Third Language: Recurrent Problems of Translation into English*. Oxford: Pergamon Press.
- Dumora, Frances. 2014. *Don Juan, del escenario al aula*. Madrid: Canope.
- Faiano, Alessia. 2021. Metamorfosis de un mito: Don Juan en las reescrituras españolas contemporáneas. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- García Castañeda, Salvador. 2022. José de Zorrilla. *Aires de libertad*.
- Hawthorne, Nathaniel. 1999. *El joven Goodman Brown*. Barcelona: Arrebato Libros.
- Immordino-Yang, Mary Helen. 2017. *Emociones, aprendizaje y el cerebro: explorando las implicancias de la neurociencia afectiva en educación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Irving, Washington. 2010. *Cuentos de la Alhambra*. Madrid: Plutón ediciones.
- Lázaro Carreter, Fernando. 1988. Estudios de literatura y filología españolas. Salamanca: Universidad de Salamanca.
- Leven, Jeremy, dir. 1995. *Don Juan DeMarco*. New Line Cinema.
- Mas-López, E. (s.f). El don Juan del romanticismo poético del siglo XIX y el don Juan realista del siglo XX. Boletín de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera 32-33: 85-95. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/aepe/pdf/boletin_32-33_17_85/boletin_32-33_17_85_11.pdf
- MacCarthy, Fiona. 2024. *Byron: Vida y leyenda*. Madrid: DEBATE.
- Martín Jiménez, Alfonso. 2006. Literatura General y «Literatura Comparada»: La comparación como método de la Crítica Literaria. *Castilla. Estudios de Literatura* 23: 129-150.
- McGann, Jerome. 2019. *Fiery Dust: Byron's Poetic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Nussbaum, Martha. 2010. *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. New Jersey: Princeton University Press,
- Miranda Díaz, Bartolomé. 2014. El Mudéjar sevillano en la stampa romántica del siglo XIX. Colección F. Luque Cabrera. Badajoz: Imdex.

- Molina, Tirso de. 2024. *El burlador de Sevilla y convidado de piedra*. I. Arellano, ed. Madrid: Austral.
- Ortega y Gasset, J. 1941. Estudios sobre el amor. Madrid: Revista de Occidente.
https://elartedepreguntar.wordpress.com/wp-content/uploads/2009/07/ortega_y_gasset___estudios_sobre_el_amor.pdf?utm_source=chatgpt.com
- Poe, Edgar Allan. 2018. *William Wilson*. Barcelona: NoBooks.
- Rodríguez, López-Vázquez Alfredo. 2017. El mito de Don Juan: de Claramonte a Václav Havel. *Anagnórisis. Revista de investigación teatral* 15: 375-387.
- Rodríguez-Puértolas, Julio. 2012. *Historia de la literatura fascista española*. Madrid: Akal.
- Sáez Pascual, Victoria. 2022. *Don Juan Tenorio: un mito de creación hispana*. Oviedo: Universidad de Oviedo.
- Said, Edward. 2004. *Humanism and Democratic Criticism*. Columbia: Columbia University Press.
- Schmitz, Sabine. 2011. De la (im)potencia de un mito: la cultura española contemporánea a la búsqueda de Don Juan. En *El Siglo de Oro en la España contemporánea*. En H. Ehrlicher y S. Schreckenberger, eds. Frankfurt: Iberoamericana Vervuert, pp. 259–275.
- Souf Bacar, M'raati. 2022. Análisis comparativo del famoso mito de Don Juan: Versión francesa Dom Juan, ou le Festin de Pierre de Molière y Don Juan Tenorio de Zorrilla [Trabajo de fin de grado, Universidad de Jaén]. Repositorio CREA.
- Strand, Eric. 2004. Byron's Don Juan as a Global Allegory. *Studies in Romanticism* 43.1: 69–97. <https://www.jstor.org/stable/25601700>
- Tellería Tomás, Idoia. 2023. Situación de aprendizaje: ¡Hagamos teatro! Dramatización y metodologías activas en 1º de Bachillerato. Barcelona: Universidad de Barcelona.
<https://hdl.handle.net/2445/200107>
- Thorslev, Peter. 2008. *The Byronic Hero: Types and Prototypes*. Minnesota: University of Minnesota Press.
- Unamuno, Miguel. 1934. El hermano Juan o El mundo es teatro. En *Obras completas*, vol. 6. Madrid: Espasa-Calpe. <https://www.textos.info/miguel-de-unamuno/el-hermano-juan-o-el-mundo-es-teatro/ebook>
- Villamediana González, Leticia. 2021. La literatura comparada y sus aplicaciones didácticas en clase de ELE. En A. Peñas Ruiz, ed. *Literatura y ELE: miradas desde los estudios literarios y culturales*. Madrid: enClave-ELE, pp. 91-114.
- Zorrilla, José. 2023. *Don Juan Tenorio*. Madrid: Austral.

El teatro representado por mujeres en el Siglo de Oro: La Baltasara y La Calderona

Pilar Úcar Ventura

Universidad Pontificia Comillas (Madrid)

ORCID: 0000-0002-7030-198X

Resumen

Durante el Siglo de Oro español, bajo la dinastía de los Austrias, el teatro se consolidó como uno de los géneros literarios más importantes, especialmente en el siglo XVII, siendo impulsado por los monarcas y convirtiéndose en un espectáculo de masas que reunía a diversas clases sociales. Los temas preferidos incluían lances novelescos, episodios picarescos, aventuras amorosas y acontecimientos militares, reflejando la realidad social en clave de comedia. En este contexto destacan las actrices La Baltasara y La Calderona, cuya fama y polémica permiten apreciar rasgos fundamentales de la Comedia Nacional, género genuinamente español con notable influencia histórica, y evidencian cómo las mujeres participaron activamente en la vida cultural pese a las limitaciones sociales.¹ El estudio de estas figuras aporta al alumnado de español perspectivas históricas sobre los roles de género, análisis cultural y lingüístico del teatro y su función social, así como reflexiones sobre empoderamiento y agencia femenina. Comprender la relevancia de La Baltasara y La Calderona enriquece el conocimiento del patrimonio cultural español, fomenta el pensamiento crítico y mejora la competencia lingüística mediante el análisis literario en contextos históricos y sociales, mostrando cómo el teatro reflejaba y cuestionaba las normas de la época, y ofreciendo lecciones sobre género, representación y cultura.

Palabras clave: Siglo de Oro español, La Baltasara, La Calderona, Género, Lengua, Comedia.

Abstract

During the Spanish Golden Age, under the Habsburg dynasty, theater became one of the most important literary genres, especially in the seventeenth century, being promoted by the monarchy and turning into a mass spectacle that brought together people from different social classes. Popular themes included novelistic intrigues, picaresque episodes, romantic adventures, and military events, reflecting social reality through comedy. In this context, the actresses La Baltasara and La Calderona stand out; their fame and controversy highlight fundamental features of the Comedia Nacional, a genuinely Spanish genre with significant historical influence, and demonstrate how women actively participated in cultural life despite social limitations. Studying these figures provides Spanish students with historical perspectives on gender roles, cultural and linguistic analysis of theater and its social function, as well as reflections on female empowerment and agency. Understanding the relevance of La Baltasara and La Calderona enriches knowledge of Spanish cultural heritage,

fosters critical thinking, and improves linguistic competence through literary analysis in historical and social contexts, showing how theater both reflected and challenged the norms of the time and offering lessons on gender, representation, and culture.

Keywords: Spanish Golden Age, La Baltasara, La Calderona, Gender, Language, Comedy.

1 Introducción

El Siglo de Oro español viene marcado por la dinastía de los Austrias, y durante la centuria del XVII, con Felipe III, Felipe IV y Carlos II el teatro constituye uno de los géneros más exitosos; serán los propios reyes quienes favorezcan el desarrollo de la creación dramática y su puesta en escena (Sanz Villanueva 1998).

El teatro es uno de los géneros que goza del aplauso incontestable de la población, en especial en el siglo XVII, considerado un auténtico espectáculo de masas en el que casi todas las clases sociales se reúnen para observar la propia historia del momento: se representan comedias de capa y espada, comedias de temática religiosa, comedias históricas, filosóficas, amorosas, entre otros contenidos. El público comparte escenario y vida porque la propia realidad es materia de comedia.

Dada la importancia del género dramático, se va a hablar de la presencia destacada de dos mujeres, dos actrices, no solo muy famosas, sino también muy polémicas en el siglo del Barroco, apodadas *La Baltasara* y *La Calderona* (Hormigón 1996). Se va a emplear una metodología descriptiva y cualitativa con los objetivos de centrar la época en cuestión y acercarla de manera concreta al estudiantado de las aulas de Lengua y Literatura; para ello, se detallan los principales aspectos que configuran y sostienen el valor de las figuras femeninas mencionadas.

2 La mujer en el Siglo de Oro

Desde una perspectiva histórica, el Siglo de Oro español supone una era crucial para la literatura y el teatro en lengua española y de forma significativa para los roles de género como se aprecia en el presente estudio que se lleva a cabo sobre las dos mujeres, actrices, que tanto influyeron en el panorama cultural, a pesar de las limitaciones sociales de la época.

Dado que el teatro reflejaba y desafiaba las normas del momento, *La Baltasara* y *La Calderona* (Bolaños 2009) suponen dos exponentes cruciales en el análisis posterior de la literatura clásica, así como su evolución. Se trata de dos mujeres con un singular empoderamiento tanto en su vida personal como en el desempeño profesional durante las representaciones teatrales: la historia de ambas ofrece valiosas lecciones sobre la agencia femenina y la expresión artística (Ferrer Valls 1991).

En definitiva, el análisis y la revisión de sus contribuciones, pueden inspirar debates sobre género, arte y representación, a la vez que facilita el enriquecimiento del conocimiento del estudiantado sobre el patrimonio cultural español.

2.1 La mujer actriz

Según afirma Camarero (2004) el teatro era un espacio de libertad insólito para las mujeres en el Siglo de Oro, pues en Inglaterra no se les permitía ser actrices y en Francia estaba muy mal visto. En Italia sí podían, a pesar de no existir allí un sistema teatral estructurado.

Distinto es el caso de España, donde las mujeres no solo actuaban, sino que dirigían sus propias compañías, eran empresarias, sabían leer y escribir y participaban de la vida intelectual, a la vez que se relacionaban con dramaturgos y nobles.

Como se verá en los ejemplos de *La Baltasara* y de *La Calderona*, resultaban fascinantes su profesión y su profesionalidad, pero para ejercerla, estaban obligadas a casarse y así poder trabajar en los corrales, lugares de escenificación teatral, que más adelante se van a describir.

Se sabe que la mujer cumplía un doble papel en el teatro español del Siglo de Oro, ya que, por un lado, las actrices tenían una enorme influencia y eran aclamadas por el público, pero, por otra parte, sufrían el mismo desprecio que los actores (Deleito y Piñuela 1988), pues en general el oficio de cómico era deshonesto, aunque ellas sufrían más esta exclusión porque se las consideraba poco más que prostitutas (Úcar Ventura 2023).

La mayor parte de las autoras lo fueron al mismo tiempo que eran actrices o tras haber desarrollado una carrera como actrices, y en algún momento, por diferentes circunstancias, asumían la tarea de dirección de una compañía, a veces transitoriamente, como ocurre con algunas viudas de autores, que tras la muerte del marido gestionan la dirección de la compañía (Ferrer Valls 2002).

Se ha mencionado antes, el especial atractivo que tenían las mujeres actrices sobre las tablas y se sabe que en los últimos años del reinado de Felipe II se prohibió su intervención, pues no eran pocos los papeles masculinos que los desempeñaban féminas disfrazadas de varón, cuya actuación resultaba pecaminosa para la época; al final, los papeles femeninos los realizaban jóvenes muchachos.

2.2 Los corrales

Reciben este nombre los lugares en los que se representaba la comedia áurea; estaban localizados en importantes ciudades como Valencia, Sevilla, Toledo, Barcelona y Madrid; “El espacio escénico de estos espectáculos era el espacio real y cotidiano acondicionado para tal efecto” (Ferrer Valls 1991: 27), es decir, eran patios de vecindad sin cubrir y sin asientos, con unos tejadillos que tapaban el escenario y los laterales.

Alrededor del patio estaban las ventanas y balcones de las viviendas, que a modo de palcos eran ocupados por gente principal y cuyas habitaciones eran alquiladas por la aristocracia, los nobles y los reyes que asistían a la función teatral. En el centro y de pie, se ubicaban los mosqueteros, también llamados la “bestia fiera”, pues según su voluntad o su capricho (Huerta *et al.* 2005), la pieza sobrevivía o se hundía.

Detrás, al fondo se colocaban las mujeres con los jóvenes y niños, en lo que se llegó a denominar *cazuela*.

El ruido a lo largo de la función era continuado, con entradas y salidas constantes de los asistentes, de ahí la importancia del buen oficio de los actores para conseguir la máxima atención del público; la palabra, su declamación y la interpretación resultaban fundamentales para el éxito

o fracaso de una obra, sobre todo teniendo en cuenta que no existían decorados, -a diferencia del teatro religioso al que se destinaba importantes y cuantiosos recursos para una fastuosidad decorativa y así difundir la fe católica-, sino solo cortinas de diferente color que separaban las escenas: blanca para el amanecer, negra para la noche y para simular tormentas; había algunas que tenían pinturas de paisajes o de lugares para ubicar la acción (campo, calle, ciudad...), pero todo era muy sencillo sin apenas escenografía.

La implicación del espectador y su imaginación para recrear lo que se representaba sobre el escenario era esencial; de la misma manera, los movimientos de los actores, sus entradas y salidas, por un lado, o por otro del escenario, componían parte primordial del contenido dramático que se representaba.

2.3 La representación

La función teatral tenía lugar los jueves y los domingos y duraba unas tres horas el espectáculo completo. Durante la Cuaresma se suspendían las representaciones.

El teatro áureo era un género cultural y nacional de multitudes sin distinción de clase o condición, aunque se dice que el estamento eclesial no acudía a las representaciones.

Se iniciaba la tarde con una introducción o loa, a veces una canción, para dar paso al primer acto, seguido de un entremés (muchos de los escritos por Cervantes se representaron en estas ocasiones), le seguía el segundo acto y después un descanso musical que daba paso al tercer acto o desenlace, para acabar con el baile final.

Hoy serían muy difíciles de representar manteniendo una estructura tan larga y variada.

El teatro del Siglo de Oro era un auténtico espectáculo de masas (Luhman 2000) con una amplia variedad de personajes y temas y a la vez, era muy solicitado entre los nobles, que no siempre querían mezclarse con el populacho en los corrales de comedias, por lo que solían organizar veladas teatrales en sus casas para las que reclamaban la presencia de los actores más populares del momento.

Era la doble moral de la época, que despreciaba en público lo que degustaba en privado, con consecuencias a veces nefastas para aquellos que transitaban entre esos dos mundos. *La Baltasara* y *La Calderona*, como se describe más adelante, fueron partícipes de esta situación.

3 La Baltasara

Al ser escasos y confusos los testimonios y documentos conservados en torno a la actriz, conviene tener en cuenta, que son difíciles de discernir muchos datos ateniéndonos a lo que hasta ahora se ha recopilado.

En este apartado se incluyen algunos aspectos biográficos de Francisca Baltasara de los Reyes, conocida con el sobrenombre de *La Baltasara* y bautizada Ana Martínez. Nacida en el Madrid de Felipe III, su padre, aristócrata, abandonó a su madre y a la pequeña nada más nacer. Fue una actriz, especializada en interpretar papeles masculinos montada a caballo y blandiendo la espada (González 2002). Tal popularidad alcanzó que dramaturgos de la talla de Coello, Rojas Zorrilla o Vélez de Guevara escribieron la comedia *La Baltasara* (1652 en *Comedias nuevas de los mejores ingenios de España*) dedicada a su persona, polémica y controvertida siempre y calificada de “histrionisa” y “santa anacoreta”, (Castilla 1983) siguiendo la fama, muy del gusto del público de las comedias de santos.

Creció como actriz en la compañía de Heredia, donde conocería a Miguel Ruiz, actor que actuaba siempre en el papel de *gracioso* con el que se casó, por motivos profesionales y fundaron su propia compañía. Su notoriedad iba de boca en boca, en coplas y canciones que la gente repetía: “Todo lo tiene bueno *la Baltasara*, todo lo tiene bueno, también la cara”. Siendo aún joven, y movida por desconocidos sentimientos religiosos que la asaltaron en plena actuación, la bella y célebre cómica abandonó la farándula en el esplendor de sus galas, sobrada de admiradores y de amantes y halagada por una gloriosa carrera, para hacer vida eremita en un cenobio dedicado a Juan el Bautista, en la región de Murcia.

Nadie pudo hacerla desistir de su místico retiro y allí murió y fue enterrada en un nicho abierto en la roca que durante mucho tiempo se conoció como *Cueva de la cómica*. En 1665, el papa Clemente IX tradujo y adaptó *La Baltasara* de Coello, Zorrilla y Guevara a comedia musical para marionetas con el título *La cómica del cielo*, pieza que fue representada durante el Carnaval de 1668 en el Palacio Rospigliosi de Roma.

Junto a *La Baltasara*, Pellicer en su *Tratado histórico sobre el origen y progreso de la comedia y del histrionismo en España con las censuras teológicas, reales resoluciones y providencias del Consejo supremo sobre comedias* (1804) apunta los nombres de algunas destacadas comediantas muy reconocidas haciendo papeles masculinos, como Bárbara Coronel, Josepa Vaca, Micaela Fernández, Francisca Vallejo, Ana Muñoz, Juana de Villalba y María de Navas.

Francisca Baltasara recabó pronto el interés de sus contemporáneos, especialmente los dramaturgos del barroco y su vida cruzó los límites de la realidad, llegando a convertirse en teatro, comedia musical y texto literario. Parece que en su labor de actriz iba el deseo de utilizar el teatro como vía mística de evasión de la realidad, de ahí que en ella se aúnen en su extrema personalidad las virtudes del gran talento y de la bondad humana.

Así pues, de las tablas donde se disfrazaba *a lo garçon*, pasó a transmutarse en una María Magdalena, imagen del gusto de pintores áureos.

Como se ha visto en el anterior capítulo, podía ser difícil seguir el hilo argumental de una comedia salpicada por tanto trajín de entradas y salidas del personal bullanguero, mutis por el foro y algún que otro sobrio cambio de escenario, pero *La Baltasara* con su sola presencia, llenaba el espacio dramático (González 2002).

4 La Calderona

En este apartado se describen aspectos de la vida de María Calderón (1611-1646), también llamada Marizápalos, en un brillante Siglo de Oro acuciado por una importante crisis financiera, continuos estragos políticos dentro y fuera de las fronteras de España, conspiraciones cortesanas y festejos populares.

Fue niña expósita, adoptada por Juan Calderón, proveedor y prestamista de las gentes del teatro. Se convirtió en favorita de Felipe IV a los 16 años (seis menos que el monarca) cuando debutó como actriz en el madrileño corral de la Cruz, al que el rey decidió asistir de incógnito para observarla desde un palco; poseedora de una gracia especial, una voz penetrante y sugestiva, que cautivaba al público que asistía a sus representaciones.

A esa edad, ya estaba casada con Pablo Sarmiento y el duque de Medina de las Torres, era su amante, desterrado por Felipe IV en cuanto se enteró de su relación con la actriz. Del marido nada más se supo y desapareció debidamente compensado por el conde-duque de Olivares que gobernaba el país con mano dura, frente a la “parálisis de voluntad” (Marañón 2002) del Aus-

tria menor con cuyo reinado se inició la ineludible decadencia española. El monarca le exigió abandonar su prometedor carrera teatral. A partir de este momento, su biografía se confunde con la de su hermana Juana en un juego de espejos; resulta complicado dilucidar lo propio de una y de otra.

A los dos años de iniciada la relación, nació un niño, Juan José, registrado como “hijo de la tierra”, que era como se definían legalmente a los hijos ilegítimos, pero con el paso del tiempo, será reconocido por Felipe IV y lo apartaron de su madre para ser educado a la manera de un príncipe. Para evitar el escándalo tras el nacimiento del niño, el rey ordenó que fuera recluida en el monasterio benedictino de Valfermoso de las Monjas (Guadalajara), donde llegó a ser abadesa desde 1643 hasta su muerte en 1646 (Vidales 2020).

La leyenda, en cambio, cuenta que La Calderona huyó del convento y vivió oculta en la sierra que lleva su nombre en el norte de Valencia. Un documento del gremio de actores certifica la muerte de la actriz en Madrid en 1678 y detalla las limosnas que le pagaron en sus últimos años. Y algunos rumores de la época sugerían que Juan José de Austria no era hijo del rey, sino del duque Ramiro Núñez de Guzmán, viudo de la hija del conde-duque de Olivares, que también fue amante de la actriz. El poeta checo Jaroslav Vrchlický (1853-1912) le dedicó el drama *María Calderón*.

5 Conclusiones

A lo largo de los anteriores capítulos, se observa la relevancia que adquiere durante los siglos XVI y XVII el teatro, todo un fenómeno sociológico además de cultural.

Supone un acontecimiento que hermana clases sociales por el gusto y la preferencia de las representaciones dramáticas donde vida y ficción se entremezclan sin solución de continuidad.

En el escenario actúan tanto hombres como mujeres en una multiplicidad de papeles que reflejan la variedad de personajes masculinos y femeninos que configuran la vida misma.

Será en este contexto donde el papel de las mujeres, de las actrices profesionales, adquiera una dimensión hasta entonces inusitada. Son féminas conocidas por el público que reclama su presencia, pues poseen una amplia repercusión social. Su función innovadora, no exenta de dificultades como se ha visto en los capítulos anteriores, supondrá un camino para el futuro de otras mujeres que se quieran dedicar a ser cómicas.

Los dos ejemplos elegidos, tanto el de *La Baltasara* como el de *La Calderona* mantienen elementos comunes que las hace singulares con una indiscutible proyección en la historia posterior. Asumen los parámetros de su época y los intentan amoldar a su propia idiosincrasia para ejercer, por decisión propia, el trabajo que han elegido: ser actriz en un mundo de actores. A través de sus vidas, se obtiene un conocimiento de la vida teatral durante el Siglo de Oro, de la corte de los Austrias y de la propia evolución del país.

Ambas ocupan un lugar significativo en la Historia del Teatro áureo y del Teatro Nacional, a pesar de la dispersión de los datos biobibliográficos de ambas, los rumores las rodearon y las persiguieron en vida y más allá de su muerte. Se ha visto que no en pocas ocasiones, su devenir vital y su realidad genuina se enredan y se entremezclan con el mito y la leyenda. Personas y personajes que superaban los límites de la realidad y que eran recreadas en el imaginario popular y en obras literarias. Tal fue el alcance de su existencia.

Tendrá que ser en la siguiente centuria donde se compruebe con el neoclasicismo borbónico cómo el oficio de actor y de actriz evolucionó y comenzaron a ser respetados, artistas liberales e intelectuales próximos a la corte ilustrada. Igualmente, se va a percibir un cambio en el público y su actitud ante la representación teatral, es decir, que se pasa del jolgorio propio de los corrales de comedias al silencio como síntoma de distinción y educación, frente a las costumbres populares y rurales.

Referencias bibliográficas

- Bolaños, Piedad. 2009. El actor en el Barroco y sus circunstancias. Estado de la cuestión. *Congreso Internacional Andalucía Barroca*. 2007. Antequera: Antequera: Junta de Andalucía. Consejería de Cultura, pp. 53-74.
- Camarero, Jesús. 2004. *Metaliteratura. Estructuras formales literarias*. Barcelona: Anthropos.
- Castilla, Alberto. 1983. Seis autores en busca de una actriz: La Baltasara. *AIH* (Centro Virtual Miguel de Cervantes). https://cvc.cervantes.es/literatura/aih/pdf/08/aih_08_1_039.pdf
- Deleito y Piñuela, José. 1988. *También se divierte el pueblo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ferrer Valls, Teresa. 1991. *La práctica escénica cortesana: de la época del Emperador a la de Felipe III*. Londres: Tamesis Books.
- Ferrer Valls, Teresa. 2002. La incorporación de la mujer a la empresa teatral: actrices, autoras y compañías en el Siglo de Oro. En F. Domínguez Matito y J. Bravo Vega, eds. *Calderón entre veras y burlas. Actas de las II y III Jornadas de Teatro Clásico de la Universidad de La Rioja*. Logroño: Universidad de La Rioja, pp. 139-160.
- Hormigón, Juan Antonio. 1996. *Autoras en la Historia del Teatro Español (1500-1994)*. Madrid: Publicaciones de la Asociación de Directores de Escena de España.
- Huerta, Javier, Peral, Emilio y Urzaiz, Héctor. 2005. *Teatro español de la A a la Z*. Madrid: Espasa-Calpe.
- González, Lola. 2002. La mujer vestida de hombre. Aproximación a una revisión del tópico a la luz de la práctica escénica. *AIISO* (Centro Virtual Miguel de Cervantes). https://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/06/aiso_6_1_075.pdf
- Luhman, Niklas. 2000. *La realidad de los medios de masas*. Barcelona: Anthropos
- Marañón, Gregorio. 2002. *Cuentos madrileños*. Madrid: Castalia Prima.
- Sanz Villanueva, Santos. 1998. *Historia de la literatura española 6/2*. Barcelona: Ariel.
- Úcar Ventura, Pilar. 2024. *Otro siglo de Oro. Pícaras, escándalos y sueños heterodoxos*. Madrid: Aulós.

Vidales, Raquel. 2020. La Calderona: la actriz que pagó los excesos del Siglo de Oro. *El país*. <https://elpais.com/cultura/2020-03-18/la-calderona-la-actriz-que-pago-los-excesos-del-siglo-de-oro.html>

Notas

1. El siguiente enlace corresponde a la conferencia impartida el 22 de noviembre de 2024 en la California State University, Bakersfield, CA (USA) sobre “La Baltasara y La Calderona, actrices del Siglo de Oro español” <https://recordings.reu1.blindsidenetworks.com/iesabroad/cdcaa5f6f8ee1038863478c82feca10bc5b0e10c-1732100204763/capture/>

Identidad y agencia en el aula

La Calderona y La Baltasara como ejes de una experiencia afectiva en torno al teatro barroco

Teresa Fernández-Ulloa

California State University, Bakersfield

ORCID: 0000-0001-5146-4516

Resumen

Este artículo presenta una experiencia didáctica desarrollada en un curso universitario sobre teatro español del Barroco en el grado de español de la California State University, Bakersfield, centrada en las figuras históricas de La Baltasara y La Calderona. La propuesta integra contenidos literarios, culturales y de género con el desarrollo de la competencia lingüística y reflexiva, prestando especial atención a factores afectivos, socioemocionales y psicológico-aptitudinales. Mediante rutinas de pensamiento, actividades de creación en línea y análisis comparativos, el estudiantado exploró temas como la individualidad femenina, la expresión personal y los sistemas de poder que condicionan la identidad. En sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS 5, 4 y 10) y con la competencia global, la experiencia permitió visibilizar trayectorias femeninas históricamente silenciadas, fomentar la empatía, el pensamiento crítico y la agencia personal, y promover una enseñanza de lenguas más inclusiva, conectada con las realidades sociales del estudiantado y orientada al fortalecimiento de su identidad y sentido de agencia.

Palabras clave: Individualidad femenina, Teatro barroco, AICLE, Aprendizaje socioemocional, Igualdad de género.

Abstract

This article presents a pedagogical experience carried out in a university course on Spanish Baroque theater within the Spanish major at California State University, Bakersfield, focused on the historical figures of La Baltasara and La Calderona. The proposal integrates literary, cultural, and gender-related content with the development of linguistic and reflective competence, paying special attention to affective, socioemotional, and psychological-aptitudinal factors. Through thinking routines, online creative activities, and comparative analyses, students explored topics such as female individuality, personal expression, and the power structures that shape identity. In alignment with the Sustainable Development Goals (SDGs 5, 4, and 10) and global competence, the experience made it possible to bring visibility to historically silenced female trajectories, foster empathy, critical thinking, and personal agency, and promote a more inclusive approach to language education—one that is connected to students' social realities and oriented toward strengthening their identity and sense of agency.

Keywords: Female individuality, Baroque theater, CLIL, Socioemotional learning, Gender equality.

1 Introducción

El aprendizaje de una lengua no puede desvincularse de los factores emocionales, sociales y cognitivos que influyen en la manera en que cada estudiante se involucra con el idioma y los contenidos. En línea con los planteamientos de Krashen (1982), Gardner (1985) y Bandura (1997), este artículo presenta una experiencia didáctica en la que se trabajó la individualidad del estudiantado desde una perspectiva integral, tomando como eje temático el estudio del teatro barroco español y, en particular, la vida y figura de dos actrices del Siglo de Oro: La Baltasara y La Calderona. La hipótesis del filtro afectivo de Krashen subraya que factores como la autoestima, la motivación y la ansiedad influyen directamente en la adquisición de la lengua, por lo que generar un entorno emocionalmente seguro y significativo favorece el aprendizaje. En paralelo, la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner aporta una base para atender la diversidad del aula, permitiendo diseñar actividades que reconozcan las distintas formas de aprender del estudiantado y potencien sus capacidades lingüísticas, creativas y reflexivas. Por su parte, el concepto de autoeficacia de Bandura sostiene que la percepción que una persona tiene sobre su propia capacidad para alcanzar metas influye en su desempeño y compromiso. En este sentido, el estudio de figuras históricas femeninas como La Calderona y La Baltasara no solo favorece la identificación del estudiantado con modelos de agencia y resiliencia, sino que también promueve la construcción de una identidad crítica y empoderada.

La propuesta se desarrolló en un curso avanzado de español del grado de español de la California State University, Bakersfield, centrado en el teatro barroco, *Spanish 3710-Topics in Literature (Spanish Baroque Theater)*, en el marco del enfoque AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras), que tenía como objetivo integrar el aprendizaje de contenidos culturales con el desarrollo de habilidades lingüísticas, reflexivas y emocionales. Durante el semestre de otoño de 2024, se ofreció la conferencia “El teatro representado por mujeres en el Siglo de Oro. La Baltasara y La Calderona” a las 23 personas del curso. Esta conferencia, impartida por la Dra. Pilar Úcar Ventura (cuyo enlace, además de en la sección de referencias de este artículo, aparece en un artículo con el mismo título en este mismo monográfico), se centraba en los desafíos y logros de La Baltasara y La Calderona, permitió abrir un espacio de análisis en torno a la expresión individual femenina en un contexto culturalmente restrictivo, vinculado también a estructuras de poder de género y clase. En este curso sobre teatro del Barroco se estudiaba, además, a varias autoras (María de Zayas y Sotomayor, Sor Juana Inés de la Cruz, Ana Caro Mallén de Soto y Ángela de Azevedo) y personajes femeninos (Laurencia en *Fuenteovejuna*, Nise y Finea en *La dama boba*...).

2 La Baltasara y La Calderona y el porqué de su importancia

Francisca Baltasara de los Reyes, La Baltasara, según Castilla (1986: 367), “emerge como artista al concluir el reinado de Felipe III, para alcanzar su celebridad en los primeros años de su sucesor Felipe IV. Durante toda su vida de actriz perteneció la Baltasara a la compañía de Heredia, lo que quiere decir que representó mucho a Lope”. Era una actriz bella que estuvo casada con un “gracioso”, Miguel Ruiz. Su versatilidad –lo mismo hacía de galán o de caballo en comedias diversas– le valió el interés de sus contemporáneos. De hecho, Vélez de Guevara, Antonio Coello y Francisco de Rojas Zorrilla, tres figuras fundamentales del teatro del Siglo de Oro español, escribieron cada uno una jornada de un drama titulado *La Baltasara*, publicado en 1652 en el primer volumen de *Comedias nuevas de los mejores ingenios de España*, aunque

“pudo haber sido escrita unos diez años antes” (Castilla 1986: 371). En la primera jornada se presenta el final de la vida artística de la actriz; en la segunda, el autor “glosó la tentación de la Justina calderoniana en *El mágico prodigioso* con un antiguo amante, don Álvaro, y, en la tercera, también con elementos calderonianos, don Álvaro persigue a Baltasara “para hacerla volver a su pasada vida, pero ésta resiste con firmeza su asedio”; “ante la resolución de don Álvaro de quitarse la vida, Baltasara se determina a desfigurar su rostro al objeto de apagar la pasión del amante y evitar su suicidio” (Castilla 1986: 371-373).

Más tarde, en 1852, se publica un melodrama, también titulado *La Baltasara*, compuesto igualmente por tres figuras, en este caso destacadas del ámbito literario y teatral del siglo XIX en España: Miguel Agustín Príncipe compuso el primer acto; Antonio Gil de Zarate, el segundo; y Antonio García Gutiérrez, el tercero. En este último, la actriz es un “un Don Juan femenino, de un extraordinario elán vital y de una seducción irresistible, que se enamora, por primera vez, de una doña Inés masculina” (Castilla 1986: 373) y su existencia solo sirve como pretexto para crear una “fantasmagoría teatral [...] pues nos es presentada como la aristócrata a quien la adversidad le ha ocultado su origen, y la ha convertido en una actriz” (Castilla 1986: 380).

María Inés Calderón, La Calderona, fue una figura también llevada varias veces a escena por su vida, en especial por haber sido la amante de Felipe IV y del Duque de Medina de las Torres. Posteriormente, se retiró a un convento, del que llegó a ser abadesa:

Una gran actriz que como todas las de su época, fue polifacética, capaz de cantar, bailar, recitar y representar indistintamente papeles cómicos y trágicos no sólo sobre las tablas, sino en el escenario de su propia existencia. El éxito que alcanzó en ambos planos le dio el reconocimiento popular, pero al mismo tiempo la colocó en un sector social casi marginal, descalificada moralmente, aunque por lo uno y por lo otro el público de entonces la legara a la posteridad como el verdadero prototipo de las comediantas, y como tal blanco perfecto de la maledicencia popular (Arias de Cossío 2019: 60).

Cabe destacar que se trata de “marginalidades simbólicas” –un término de los estudios culturales y sociológicos, que alude a una forma de exclusión que no es necesariamente física o legal, sino cultural, social y discursiva–; aunque ambas mujeres gozaban de visibilidad y éxito como actrices, no eran plenamente aceptadas ni valoradas por la sociedad de su tiempo en términos morales o sociales. Se celebraba su talento, pero al mismo tiempo eran desacreditadas o reducidas a estereotipos, especialmente por ser mujeres en el mundo del espectáculo y por su vinculación con figuras de poder como el rey.

Estas trayectorias biográficas, marcadas por el talento, la transgresión y esa marginalidad simbólica, ofrecieron al estudiantado un punto de partida para reflexionar sobre las tensiones entre norma e individualidad, tanto en el pasado como en su realidad contemporánea. Esto les permitió también recapacitar sobre cómo el teatro de la época, a través de sus figuras femeninas, reflejaba y a la vez desafiaba las normas sociales. Tal como plantea De Armas (1993), la actuación fue uno de los pocos espacios donde las mujeres pudieron ejercer una voz pública y reinventar su papel social. Este tipo de análisis se alinea con lo que Byram y Zarate (1996) describen como una vía para favorecer la identificación personal y la comprensión profunda del contexto cultural en el aprendizaje de lenguas. También conecta con los principios de la competencia global, ya que fomenta la empatía, el pensamiento crítico y la conciencia intercultural.

3 Marco teórico

En esta propuesta, se retoman los aportes de Krashen (1982), Gardner (1985) y Bandura (1997) para fundamentar un enfoque integral del aprendizaje de lenguas que atiende tanto a lo cognitivo como a lo emocional y motivacional. Según Krashen, un entorno con bajo filtro afectivo –caracterizado por baja ansiedad y alta motivación– favorece la adquisición de la lengua; en este sentido, el trabajo con figuras históricas que despiertan interés y empatía, como La Baltasara y La Calderona, permitió generar un clima emocionalmente seguro y propicio para el aprendizaje. Gardner, por su parte, destaca que la motivación y la actitud positiva hacia el contenido son factores clave para el éxito lingüístico, lo cual se vio reflejado en el alto nivel de implicación del estudiantado al conectar los temas tratados con sus propias experiencias de género e identidad. Finalmente, Bandura subraya la importancia de la autoeficacia, es decir, la confianza en las propias capacidades. Las actividades diseñadas –como la elaboración de reflexiones, preguntas creativas y comparaciones visuales– ofrecieron al alumnado oportunidades para expresar su voz y tomar decisiones, lo que fortaleció su percepción de competencia y su autonomía en el proceso de aprendizaje.

El uso de rutinas de pensamiento como “Veo, pienso, me pregunto” o “Conectar, ampliar, desafiar” promovió la colaboración, la empatía y el pensamiento crítico. Esto se enmarca en la perspectiva sociocultural de Vygotsky (1978), quien enfatiza la importancia de la interacción social en el desarrollo cognitivo, así como en el modelo motivacional de Dörnyei (2010) [2001], que destaca la creación de un entorno afectivamente seguro para fomentar la participación del estudiantado.

Desde la dimensión psicológico-aptitudinal, se activaron procesos de reflexión metacognitiva y toma de decisiones creativas, permitiéndoles reinterpretar las figuras desde sus propias experiencias e identidades. Estas tareas, que implicaban análisis, síntesis y expresión personal, se alinean con los postulados de Carroll (1981) sobre la aptitud lingüística y con las teorías de autoeficacia de Bandura (1997), que subrayan la importancia de la confianza en las propias capacidades para lograr un aprendizaje exitoso.

Además, la integración de figuras como La Baltasara y La Calderona en el estudio del teatro barroco no solo visibiliza la subrepresentación histórica de las mujeres en las artes, sino que ofrece modelos de resiliencia, agencia y creatividad que invitan al estudiantado a reflexionar críticamente sobre el papel de la mujer y la diversidad en la cultura contemporánea. En este sentido, la propuesta se alinea con el ODS 5, cuyo objetivo es “lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a todas las mujeres y niñas” (ONU 2015). Revisitar estas trayectorias históricas desde una perspectiva crítica no solo permite reconocer el impacto de estas mujeres en la sociedad de su tiempo, sino también analizar cómo sus vidas desafían las narrativas dominantes y abren espacios para nuevas formas de representación.

El trabajo con estos personajes también responde al ODS 4, que promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Incluir figuras históricas marginadas al currículo contribuye a una pedagogía que reconoce y valora la diversidad cultural e identitaria del estudiantado, y que promueve aprendizajes significativos conectados con la experiencia personal (UNESCO 2017).

A su vez, esto se vincula con el ODS 10, centrado en la reducción de las desigualdades, ya que fomenta una narrativa educativa más inclusiva y representativa.

Desde la perspectiva de la competencia global, analizar las decisiones y trayectorias vitales de estas actrices favorece el desarrollo de habilidades como la empatía, el respeto a la diversidad y la comprensión de los marcos culturales que configuran la experiencia humana. Según Banks (2016: 173), la inclusión de voces individuales y de perspectivas históricamente invisibilizadas promueve un aprendizaje intercultural más profundo, basado en el reconocimiento de la complejidad de la identidad y el contexto social. La socialización de la mayoría de los individuos no es suficiente para adquirir actitudes, habilidades y perspectivas necesarias para funcionar dentro de una variedad de culturas y comunidades, de ahí que hay que promover la participación en actividades con un mayor nivel significativo y aprender a entender valores, símbolos y tradiciones de varias culturas. Según Banks (2016: 173), la inclusión de voces individuales y de perspectivas históricamente invisibilizadas promueve un aprendizaje intercultural más profundo, basado en el reconocimiento de la complejidad de la identidad y el contexto social. La socialización de la mayoría de los individuos no es suficiente para adquirir actitudes, habilidades y perspectivas necesarias para funcionar dentro de una variedad de culturas y comunidades, de ahí que hay que promover la participación en actividades con un mayor nivel significativo y aprender a entender valores, símbolos y tradiciones de varias culturas. Estas incluyen el análisis de figuras históricamente silenciadas, el diálogo intercultural, la dramatización de historias invisibilizadas, la escritura reflexiva desde otras perspectivas y el estudio crítico de discursos y valores culturales.

Todo ello orientado a poner el foco en la identidad y la agencia femenina, concepto este último que corresponde a Judith Butler (1988), quien hace referencia con él a la capacidad de actuación y toma de decisiones del sujeto y a sus estrategias de resistencia desafiando normas de género y opresión social. Esto se enmarca en su teoría de que el género no es una entidad biológica fija, sino una construcción social performativa que se reproduce a través de la repetición de actos y normas.

En definitiva, este trabajo muestra cómo el estudio del teatro barroco puede ser una vía efectiva para integrar factores afectivos, socioemocionales y psicológico-aptitudinales en el aula de lenguas, generando un aprendizaje más humano, crítico y conectado con la identidad y el sentido de agencia del estudiantado, así como con los desafíos éticos y sociales del mundo contemporáneo.

4 Pensamiento crítico y exploración de la identidad a través de metodologías activas

En este proyecto, las actividades se apoyaron en rutinas de pensamiento desarrolladas por el Project Zero de la Universidad de Harvard, ampliamente valoradas por su capacidad para fomentar un análisis profundo y una conexión personal con los textos literarios. Estas estrategias facilitan la identificación de temas relevantes y la reflexión socioemocional en el alumnado y también promueven la empatía y una comprensión más amplia de experiencias ajenas, incluso cuando no se han vivido directamente.

Estas rutinas hacen explícito el proceso de aprendizaje y pensamiento del estudiantado y están inspiradas en la taxonomía de Bloom, favoreciendo un aprendizaje activo, profundo y con sentido, orientado al desarrollo del pensamiento crítico más allá de la mera adquisición de contenidos académicos (Project Zero; Rivera Durán *et al.* 2022: 2).

Las dinámicas, inspiradas en el trabajo de Ritchhart *et al.* (2011), fomentan la autorreflexión, la empatía y el sentido de agencia, y ofrecen una vía concreta para desmontar narrativas identitarias impuestas, de ahí que la exploración de la individualidad en el aula se enriqueciera con ellas al permitir la conexión entre la vida de las actrices del Siglo de Oro con los procesos identitarios del propio estudiantado. Si bien el curso se desarrolló en formato virtual, las actividades diseñadas –basadas en rutinas como *Veo, pienso, me pregunto* o *Conectar, ampliar, desafiar*– invitaron al alumnado a reflexionar sobre las tensiones entre norma y subjetividad, tanto en el pasado como en su vida cotidiana.

En un contexto presencial, estas reflexiones podrían complementarse con metodologías activas como la dramatización de escenas o la adopción de roles históricos, que permiten experimentar desde dentro la complejidad de los discursos sociales de la época. Estas actividades profundizan la comprensión del contexto barroco, al tiempo que favorecen una construcción más consciente y crítica de la identidad propia.

Como se ha dicho, las rutinas de pensamiento funcionaron como puentes entre los contenidos culturales y la experiencia personal. El análisis de cómo La Baltasara y La Calderona reconfiguraron los arquetipos femeninos del teatro clásico permitió al estudiantado cuestionar también los sistemas de poder y las jerarquías simbólicas que operan hoy en sus propios contextos. En cursos posteriores se podría cambiar el formato de la actividad para, en lugar de entregarse los resultados solo a la persona docente, se compartan en un foro, lo cual favorece la reflexión en un espacio seguro y significativo para la expresión individual, fortaleciendo la conexión emocional con el contenido.

Estas estrategias, coherentes con los factores afectivos, socioemocionales y psicológico-aptitudinales señalados por Krashen (1982), Dörnyei (2010) [2001] y Carroll (1981), contribuyeron al desarrollo integral del estudiantado. No solo estimularon la competencia lingüística y cultural, sino que propiciaron una conciencia crítica de los procesos de construcción identitaria, reforzando la autoeficacia (Bandura, 1997) y la motivación para participar activamente en un aprendizaje que reconoce y valora la diversidad de voces.

5 Desarrollo de las actividades

Como se ha indicado, las actividades diseñadas en esta experiencia didáctica responden al objetivo de promover una exploración crítica y emocional de la individualidad a través del estudio del teatro barroco español. A partir de la figura de dos actrices transgresoras del Siglo de Oro –La Baltasara y La Calderona–, se propusieron dinámicas basadas en rutinas de pensamiento que invitaban al estudiantado a observar, reflexionar, comparar y conectar con su propia experiencia, integrando factores afectivos, socioemocionales y psicológico-aptitudinales, favoreciendo un aprendizaje significativo centrado en la identidad, la expresión individual y la construcción de sentido desde lo personal y lo colectivo. Entre estas actividades, se incluyó la elaboración de diagramas de Venn para comparar a las actrices con personajes femeninos ficticios del teatro barroco, lo que permitió al estudiantado identificar paralelismos y contrastes en cuanto a agencia, representación y conflicto, y ampliar así su comprensión crítica de los discursos de género en distintas esferas del discurso literario.

5.1 “Veo, pienso, me pregunto”

Esta actividad busca que el estudiantado identifique elementos clave de *La Baltasara* y *La Calderona* y reflexione sobre cómo representaron la individualidad en el teatro del Siglo de Oro. La rutina fomenta la observación atenta, el pensamiento crítico y la formulación de preguntas significativas, permitiendo analizar cómo estas actrices desafiaron las normas de su tiempo y expresaron su identidad en un contexto restrictivo.

Las instrucciones para la primera actividad consistieron en lo siguiente:

Actividad. Mira las siguientes imágenes y el vídeo corto:



Figura 1. Francisca Baltasara de los Reyes, “La Baltasara”. Fuente: Úcar Ventura (2021)



Figura 2. María Inés Calderón, “La Calderona”. Fuente: Benito (2022)

Ahora mira el tráiler “La Calderona” sobre la obra de teatro del mismo nombre en *Youtube*.

Responde:

- ¿Qué veo?
- ¿Qué pienso sobre esto?
- ¿Qué me pregunto?

Para contestar de forma efectiva es importante seguir tres pasos clave, enfocándose en cada pregunta para explorar lo que se observa de manera profunda y reflexiva:

- (1) ¿Qué veo?
- Objetivo: describir detalladamente lo que se observa en las imágenes o vídeos, sin interpretar aún. Aquí se debe mencionar todo lo que se percibe visualmente: objetos, personas, colores, gestos, lugares, etc.
 - Ejemplo: “Veo a una persona caminando sola en un parque al atardecer, rodeada de árboles y con un cielo nublado”.
 - Consejo: evitar hacer interpretaciones en esta parte, solo describe lo que los sentidos perciben.
- ¿Qué pienso sobre esto?
- Objetivo: interpretar o reflexionar sobre lo que se observa. Aquí se puede expresar lo que te sugiere la imagen o vídeo y conectar con tus propios pensamientos, ideas o emociones.
 - Ejemplo: “Pienso que la persona en el parque podría estar reflexionando sobre algo importante o buscando tranquilidad”.
 - Consejo: bázate en la descripción anterior y conecta la imagen con tus experiencias o conocimientos previos.
- ¿Qué me pregunto?
- Objetivo: formular preguntas que surjan de la observación e interpretación. Aquí se busca que profundices más allá de lo que ves, expresando dudas, hipótesis o curiosidades.
 - Ejemplo: "Me pregunto por qué la persona está sola en el parque. ¿Está buscando inspiración? ¿Ha tenido un día difícil?"
 - Consejo: formula preguntas abiertas y reflexivas, que lleven a posibles investigaciones o discusiones posteriores.

Esta actividad busca que el estudiantado identifique elementos clave de La Baltasara y La Calderona y reflexione sobre cómo representaron la individualidad en el teatro del Siglo de Oro. La rutina fomenta la observación atenta, el pensamiento crítico y la formulación de preguntas significativas, permitiendo analizar cómo estas actrices desafiaron las normas de su tiempo y expresaron su identidad en un contexto restrictivo.

5.2 “Comparar y contrastar”

En este paso el propósito es comparar y contrastar entre las vidas y motivaciones de La Baltasara, y La Calderona con figuras femeninas (personajes) del teatro barroco.

Las instrucciones fueron las siguientes:

Usando un diagrama de Venn en la web Miro, <https://miro.com/>, y después de lo que ha explicado la experta Pilar Úcar Ventura en la conferencia, compara las biografías, motivaciones y transgresiones de La Baltasara y La Calderona con personajes femeninos de comedias de la época: Nise y Finea (*La dama boba*), Laurencia (*Fuenteovejuna*)...

Esta actividad invita al estudiantado a comparar a La Baltasara y La Calderona con otras figuras femeninas del teatro barroco, con el fin de explorar qué las hace únicas. A través de esta comparación, se analizan representaciones de género e individualidad, promoviendo una reflexión crítica sobre cómo las diferencias entre personajes históricos y ficticios pueden enriquecer la comprensión de la identidad en el aula.

5.3 “Conectar, extender, desafiar”

Esta actividad busca que el estudiantado conecte los temas tratados en la conferencia con lo aprendido en clase y con su propia percepción de la individualidad. A partir del análisis de las vidas de La Baltasara y La Calderona, reflexionan sobre cómo estos personajes históricos pueden inspirar la expresión personal y la construcción de identidad dentro y fuera del aula.

Se invitó al alumnado a leer sobre la vida de La Baltasara y La Calderona en los enlaces (bajo las fotos) y también pueden buscar otros para después responder:

1. ¿Cómo conecta esta historia con lo que ya sabes sobre el papel de la mujer en el teatro y en el Siglo de Oro (recuerda la película sobre Lope –habían visto *Lope* (2010), de Andrucha Waddington–, las obras de teatro y las lecturas del curso)?
2. ¿Cómo se relaciona esto con el rol de la mujer en la sociedad de la época? (Has leído algo sobre la educación de la mujer en esta época –Soler Gallo y Fernández Ulloa 2021– y puedes buscar otros materiales).
3. ¿Qué desafíos enfrentaron estas actrices y cómo te hace reflexionar esto sobre tus propios desafíos en expresar su individualidad?

Esta actividad busca que el estudiantado conecte los temas tratados en la conferencia con lo aprendido en clase y con su propia percepción de la individualidad. A partir del análisis de las vidas de La Baltasara y La Calderona, reflexionan sobre cómo estos personajes históricos pueden inspirar la expresión personal y la construcción de identidad dentro y fuera del aula.

5.4 Preguntas finales

El objetivo de esta actividad es fomentar la creatividad y la reflexión crítica sobre el impacto de estas actrices en el teatro barroco.

Finalmente, se conduce al estudiantado a preguntas reflexivas a manera de conclusión.

Contesta:

- ¿Cómo crees que hubiera sido la vida de La Baltasara en el contexto cultural?
- ¿Qué lecciones de identidad y resistencia puede enseñar la historia de La Calderona a la sociedad actual?
- ¿Qué otras preguntas se podrían hacer sobre su vida e impacto en el teatro barroco?
- ¿Hay algo en concreto que te haya gustado especialmente de la conferencia de la Dra. Úcar Ventura?

El objetivo de esta actividad es fomentar la creatividad y la reflexión crítica sobre el impacto de estas actrices en el teatro barroco.

5.5 Evaluación

Se empleó una rúbrica de evaluación insertada en Canvas, el sistema de aprendizaje en el que subían sus respuestas.

Criteria	Ratings				Points
Interpretation	very good Answers are mostly correct and demonstrate excellent comprehension. Opinions are always fully justified. 3.1 to 4 pts	good Answers are often correct and demonstrate good comprehension. Opinions are adequately justified. 2.1 to 3 pts	acceptable Answers are occasionally correct and demonstrate an incomplete comprehension of the topic. Opinions are sometimes justified. 1.1 to 2 pts	not enough Answers do not reflect accurate comprehension of the topic(s). Opinions are unjustified. 1 pts	-- /4 pts
Comment <div> <input type="text" value="Leave a comment"/> <input type="button" value="Clear"/> </div>					
Detail	very good Answers are mostly complete, extensive, and include many details. 3.1 to 4 pts	good Answers are usually complete and include several details. 2.1 to 3 pts	acceptable Answers contain some details. 1.1 to 2 pts	not enough Answers lack the required detail or are incomplete. 1 pts	-- /4 pts
Comment <div> <input type="text" value="Leave a comment"/> <input type="button" value="Clear"/> </div>					
Use of information	very good Answers mostly include supporting evidence from the text/lesson when necessary. Quotations or paraphrases are often included in answers. 3.1 to 4 pts	good Answers usually include supporting evidence from the text/lesson when necessary. Quotations or paraphrases are sometimes included. 2.1 to 3 pts	acceptable Answers include occasional supporting evidence from the text when necessary. 1.1 to 2 pts	not enough Answers do not include supporting evidence from the text when necessary. 1 pts	-- /4 pts
Comment <div> <input type="text" value="Leave a comment"/> <input type="button" value="Clear"/> </div>					
Clarity	very good Answers are very easy to understand. They are clear and concise. 3.1 to 4 pts	good Answers are always easy to understand. 2.1 to 3 pts	acceptable Answers are sometimes understandable, but need to be more to the point. 1.1 to 2 pts	not enough Answers are difficult to understand. 1 pts	-- /4 pts

Figura 3. Rúbrica de evaluación

6 Resultados

6.1 Veo, pienso, me pregunto

¿Qué veo?

El estudiantado (23 en el aula) identificó una serie de elementos visuales que caracterizan a La Baltasara y La Calderona como figuras marcadamente diferentes. Se mencionaron aspectos como la expresión facial, la postura, la vestimenta, el peinado y el uso de accesorios, interpretados como indicadores de clase y personalidad. Un comentario resume bien esta percep-

ción: “En la imagen 1 veo a una mujer con una cara muy seria y elegante, el fondo oscuro resalta su figura”. Sobre La Calderona, otra persona destacó: “Se ve a una mujer con joyas y ropa bordada a mano, lo que transmite cuidado, elegancia y carácter”.

Respecto al video, se valoró el contraste entre la forma moderna de narrar y el contenido histórico: “No me esperaba escuchar música de este género para explicar la vida de La Calderona”.

¿Qué pienso?

Las reflexiones muestran una interpretación diferenciada de las actrices: La Baltasara fue vista como una figura introspectiva, más reservada o espiritual; mientras que La Calderona fue asociada con visibilidad, poder y transgresión. “Pienso que La Calderona representa el crecimiento del teatro y su conexión con el poder político, mientras que La Baltasara se aparta del escenario”, escribió una estudiante. Otro comentario destacaba el contraste de carácter: “La primera mujer parece más fácil de tratar, la segunda se ve más dura y rígida”. En conjunto, las respuestas revelaron conciencia sobre cómo estas figuras representan trayectorias femeninas distintas en un contexto de restricciones sociales.

¿Qué me pregunto?

Las preguntas formuladas por el grupo revelan interés por las condiciones sociales e históricas de estas mujeres: “¿Qué motivaciones llevaron a La Baltasara a abandonar el teatro?”, “¿Eran hijas de familias ricas o humildes?”, “¿Cómo afectó la relación de La Calderona con Felipe IV en su carrera?”. También surgieron cuestionamientos críticos sobre el contenido del video: “¿Por qué no se incluyó a La Baltasara en la obra?”, y dudas sobre el rol femenino en el teatro barroco: “¿Cómo se representaban las mujeres y qué tipo de roles tenían en comparación con los hombres?”.

En conjunto, las respuestas muestran una mirada atenta y comprometida con los materiales, una capacidad de análisis que conecta observación con interpretación cultural, y un interés genuino por comprender las trayectorias individuales de mujeres históricas en su contexto social. La rutina permitió al estudiantado ejercitar el pensamiento crítico y generar conexiones personales y académicas con los temas de género, poder, arte y representación.

6.2 Comparar y contrastar

Los diagramas elaborados por el estudiantado muestran una comprensión profunda y matizada de las trayectorias de La Baltasara y La Calderona, y su relación con personajes femeninos de comedias del Siglo de Oro como Laurencia (*Fuenteovejuna*), Nise y Finea (*La dama boba*). Las comparaciones reflejan tanto los elementos biográficos e históricos como las motivaciones, transgresiones y resistencias de estas figuras, desde una perspectiva crítica sobre el género, el poder y la individualidad.

Un ejemplo puede verse en la figura 4 (los errores de escritura pertenecen al original y se han respetado):



Figura 4. Diagrama de comparación

Este diagrama incluye a Laurencia, Nise y Finea, personajes femeninos del teatro del Siglo de Oro. Se organiza en cuatro ejes: biografía, motivaciones, transgresiones y vínculos con el poder.

- La Baltasara es presentada como una figura que buscó libertad y reconocimiento dentro del teatro, desafiando las normas de género a través del travestismo.
- La Calderona, además de actriz, es mostrada como una mujer que “rompió normas sociales al ser amante del rey” y figura influyente.
- En el centro del diagrama se identifican “similitudes” (todas desafiaron límites sociales) y “diferencias” (Baltasara y Calderona son figuras históricas, Nise y Finea son personajes literarios).

Este enfoque permite observar no solo el impacto individual de las mujeres reales, sino también cómo sus trayectorias se relacionan con representaciones literarias de la época. El estudiantado logra articular una comparación entre historia y ficción para analizar el poder simbólico de la mujer en el teatro barroco.

Los diagramas reflejan, en general, una comprensión crítica del contexto cultural del Siglo de Oro y una sensibilidad hacia los temas de género, poder e individualidad. Algunos se centraron en las trayectorias personales de las actrices y su percepción social, mientras que otros introdujeron una dimensión comparativa más amplia al añadir muchos detalles de las figuras literarias, lo que enriqueció el análisis de los roles femeninos y su representación en la cultura barroca.

Las producciones gráficas muestran cómo el uso de herramientas visuales como los diagramas de Venn, combinado con fuentes históricas y literarias, fortalecen la reflexión crítica, la empatía histórica y la conciencia identitaria en el aula de español como lengua extranjera o de herencia.

6.3 Conectar, extender, desafiar

Conectar

El estudiantado identificó claras conexiones entre las vidas de La Baltasara y La Calderona y el papel históricamente limitado de las mujeres en el Siglo de Oro, especialmente en el teatro. Se señaló que estas figuras desafiaron normas sociales impuestas tanto dentro como fuera del escenario. Como resumió una estudiante: “Las actrices de esa época, al igual que las protagonistas de estas historias, lucharon por obtener un lugar más allá de los roles que se les asignaban”. También se relacionó su historia con las obras de Lope de Vega y películas vistas en clase, reconociendo cómo el teatro podía tanto reproducir como cuestionar los valores de la época: “En las obras de Lope, la mujer es importante, pero sigue limitada. Estas actrices rompieron esa barrera”.

Extender

La reflexión se extendió hacia una comprensión más profunda de la posición social de la mujer en el siglo XVII, especialmente en relación con la educación, la moral y el control ejercido por figuras masculinas. Se destacó que el teatro, aun con sus limitaciones, ofrecía visibilidad y espacio simbólico para desafiar ciertas estructuras. Una voz señala: “Aunque las mujeres eran relegadas a roles secundarios, el teatro les permitía representar papeles de poder y complejidad”. Otras respuestas subrayaron cómo La Calderona y La Baltasara ocuparon lugares ambiguos entre la fama, el escándalo y la resistencia: “La Calderona desafió su rol como amante del rey. La Baltasara eligió retirarse, lo que también fue un acto de autonomía”.

Desafiar

Las respuestas revelaron una fuerte empatía con los desafíos de estas mujeres, especialmente en lo que respecta a la expresión de la individualidad bajo presión social. Una estudiante escribió: “Estas historias no solo nos hablan del pasado, sino que siguen siendo relevantes. Aún hoy las mujeres luchan por ser escuchadas sin ser juzgadas”. Otros comentarios conectaron estos desafíos con vivencias personales o contemporáneas: “Me hace pensar en cómo, incluso ahora, se nos sigue diciendo cómo vestir, cómo hablar, o qué hacer para ‘encajar’”. También se cuestionó la representación de estas figuras: “¿Por qué la Calderona fue obligada a dejar el teatro? ¿Por qué no se incluyó a La Baltasara en la obra del video?”

En conjunto, las respuestas muestran que esta rutina promovió una comprensión crítica e histórica del papel de la mujer en el teatro y la sociedad del Siglo de Oro, al tiempo que generó una reflexión significativa sobre las tensiones actuales en torno a la identidad, el género y la expresión personal. La conexión con figuras históricas permitió al estudiantado ampliar su visión cultural, cuestionar construcciones sociales y valorar su propia voz en contextos educativos y sociales contemporáneos.

6.4 Preguntas finales

¿Cómo crees que habría sido la vida de La Baltasara en el contexto cultural actual?

El estudiantado coincidió en que, en la actualidad, La Baltasara habría tenido mayores oportunidades para desarrollar su carrera artística y explorar su identidad sin tantas restricciones de género. Se reconoció que, aunque persisten barreras, hoy existe mayor libertad de expresión y acceso a la educación y la cultura para las mujeres. Como expresó una participante: “Tal

vez habría tenido más libertad para explorar su identidad sin ninguna limitación de género”. Otro comentario señaló que “en un mundo más igualitario habría sido vista como una figura de empoderamiento femenino”, aunque también habría enfrentado nuevas formas de crítica social.

¿Qué lecciones de identidad y resistencia puede enseñar la historia de La Calderona a la sociedad actual?

Las respuestas destacaron que la vida de La Calderona ofrece lecciones valiosas sobre la importancia de resistir normas sociales opresivas, mantener la agencia personal y visibilizar formas diversas de poder femenino. Se valoró su valentía para desafiar expectativas, incluso en condiciones difíciles: “Tuvo que luchar contra todo el mundo, pero ahora nosotras tenemos derechos que nos ayudan”. Otra persona señaló que “su historia nos enseña que la resistencia puede ser individual o colectiva, sutil o visible, pero siempre válida”.

¿Qué otras preguntas se podrían hacer sobre su vida e impacto en el teatro barroco?

El estudiantado planteó preguntas que revelan un interés por comprender el contexto histórico, el impacto cultural y los límites impuestos por la sociedad. Algunas de las más frecuentes fueron:

- ¿Qué habría cambiado en sus vidas si no tuvieran que depender de hombres para trabajar?
- ¿Cómo ayudaron a cambiar la visión del papel de la mujer en el teatro?
- ¿Qué impacto tuvo su vida personal en su carrera?
- ¿Cómo serían sus personajes en la actualidad?

En conjunto, las respuestas muestran una apropiación crítica de los contenidos, una conexión con los desafíos contemporáneos en torno al género y la identidad, y una reflexión personal sobre la expresión de la individualidad en contextos sociales complejos. La actividad evidenció el valor pedagógico de utilizar figuras históricas como punto de partida para pensar en la agencia personal, la resiliencia y el poder transformador de las narrativas individuales.

Opinión personal sobre la conferencia

Las respuestas del estudiantado reflejan una valoración muy positiva de la conferencia impartida por la Dra. Pilar Úcar Ventura, tanto por el contenido como por la forma en que fue presentada. Uno de los aspectos más destacados fue la claridad y accesibilidad de la explicación, que permitió comprender de forma profunda la vida de figuras como La Baltasara y La Calderona dentro del contexto del teatro barroco.

Varias personas valoraron especialmente cómo la Dra. Úcar conectó el análisis histórico con temas actuales, como el poder femenino, la representación de la mujer en el arte y la resistencia frente a estructuras patriarcales. Una estudiante expresó que “esto me ayudó a entender cómo el teatro barroco era un espacio tanto de expresión artística como de poder para las mujeres, algo que no siempre se destaca”.

Además, algunas respuestas señalaron el valor de conocer las contradicciones sociales que enfrentaban las actrices, como ser admiradas en escena y, al mismo tiempo, estigmatizadas por su rol público. Se mencionó cómo esta dualidad conecta con las repercusiones contemporáneas sobre la imagen femenina y los modelos de género.

También se reconoció el uso eficaz de recursos visuales, que hicieron la exposición más dinámica y facilitaron la comprensión del contexto social y cultural del Siglo de Oro. La presentación fue descrita como atractiva e informativa, con imágenes que reforzaban los mensajes clave.

En general, la conferencia se percibió como inspiradora y formativa, y funcionó como un punto de partida efectivo para reflexionar sobre la individualidad femenina, la historia cultural y la agencia personal en contextos restrictivos, en línea con los objetivos de la propuesta didáctica.

7 Conclusión

La experiencia didáctica analizada en este artículo demuestra cómo el trabajo con contenidos culturales y literarios puede convertirse en una herramienta pedagógica eficaz para integrar la enseñanza de la lengua con el desarrollo personal, afectivo y crítico del estudiantado. El estudio de figuras históricas como La Baltasara y La Calderona, actrices del Siglo de Oro que desafiaron las normas sociales y de género de su tiempo, permitió al alumnado reflexionar sobre sus propias identidades y cuestionar las estructuras que limitan la expresión individual. A través del análisis de estas trayectorias, se evidenció cómo las mujeres –y en particular las actrices– fueron a menudo objeto de marginalización simbólica, representadas desde estigmas sociales que restringían su reconocimiento como sujetos autónomos y respetables. Esta reflexión favoreció una comprensión más crítica de la historia, el género y el poder, y potenció la agencia personal del estudiantado en el aula de lenguas.

Las actividades diseñadas desde un enfoque AICLE y fundamentadas, sobre todo, en rutinas de pensamiento ofrecieron un espacio seguro para la introspección, la empatía histórica y la construcción de una voz propia. El análisis de las respuestas estudiantiles mostró una apropiación crítica de las figuras trabajadas y una conexión emocional con sus luchas, traducida en reflexiones como “su historia nos enseña a mantener nuestra identidad, a pesar de las dificultades” o “me hizo pensar en cómo todavía hoy se espera que las mujeres encajen en ciertos moldes”.

La creación de diagramas de Venn permitió al estudiantado comparar estas figuras históricas con personajes ficticios como Laurencia, Nise o Finea, ampliando el análisis hacia una red simbólica de resistencia femenina en la literatura y la historia. Estas representaciones gráficas y textuales evidenciaron una capacidad notable para interpretar y articular críticamente las tensiones entre norma e individualidad, tanto en contextos barrocos como actuales.

Además, la experiencia se alinea con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, en especial el ODS 5 (Igualdad de género), el ODS 4 (Educación de calidad) y el ODS 10 (Reducción de las desigualdades), al visibilizar historias femeninas silenciadas, fomentar una pedagogía inclusiva y promover la reflexión sobre el poder, la identidad y la justicia social. Asimismo, el enfoque adoptado favoreció el desarrollo de habilidades propias de la competencia global, como la empatía intercultural, la conciencia crítica y el respeto a la diversidad (Banks, 2016). Según este autor (2021: 65): “Las perspectivas múltiples y los distintos tipos de conocimiento permiten [...] construir saberes que se aproximan más a la realidad de lo que ocurrió que las perspectivas únicas” (traducción propia).

Las calificaciones obtenidas fueron buenas, ya que la mayoría de las respuestas se ubicaron en los niveles “good” y “very good” de la rúbrica. Esto indica que el estudiantado demostró una comprensión adecuada o excelente del contenido, utilizó detalles relevantes, incluyó eviden-

cia del texto cuando fue necesario y se expresó de forma clara y comprensible. Además, las respuestas reflejan un alto grado de implicación emocional e intelectual, lo que sugiere que la experiencia fue motivadora y significativa. En particular, las opiniones sobre la conferencia impartida por la Dra. Pilar Úcar Ventura destacan la claridad expositiva, la conexión entre el análisis histórico y las problemáticas actuales de género, y el valor de visibilizar figuras femeninas como La Baltasara y La Calderona. El uso de recursos visuales y la dimensión crítica del contenido contribuyeron a despertar el interés del estudiantado y a fomentar una reflexión profunda sobre identidad, poder y expresión femenina en contextos históricos y contemporáneos.

En definitiva, esta propuesta demuestra que el teatro barroco y las figuras femeninas que lo habitaron pueden utilizarse para una enseñanza transformadora, donde la lengua, la actuación y la reflexión se convierten en herramienta de resistencia, y el aula pasa a ser un espacio donde la individualidad se reconoce, se analiza y se celebra.

Referencias bibliográficas

- Arias de Cossío, Ana María. 2019. La imagen de la actriz en España. *Boletín de Arte* 21: 53-78. <https://doi.org/10.24310/BoLArte.2000.v0i21.6508>
- Bandura, Albert. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Banks, James A. 2016. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching*. Routledge.
- Banks, James A. 2021. *An Introduction to Multicultural Education*. Pearson.
- Benito, A. 2022, 6 de febrero. La trágica vida de María Calderón: de amante del rey Felipe IV a encarcelada en un monasterio. *Vanitatis. El confidencial*. https://www.vanitatis.elconfidencial.com/casas-reales/2022-02-06/maria-calderon-amante-rey-felipe-iv-actriz-calderona_3369843/
- Butler, Judith. 1988. Performative Acts and Gender Constitution: An Essay in Phenomenology and Feminist Theory. *Theatre Journal*. 40.4: 519-531. <http://www.jstor.org/stable/3207893>
- Byram, Michael y Zarate, Geneviève. 1997. Eds. *The Sociocultural and Intercultural Dimension of Language Learning and Teaching*. Council of Europe.
- Carroll, J. B. 1981. Twenty-five years of research on foreign language aptitude. En K. C. Diller, ed. *Individual Differences & Universals in Language Learning Aptitude* Newbury House, pp. 83-118.
- Castilla, Alberto. 1986. Seis autores en busca de una actriz: La Baltasara. *Actas del octavo Congreso de la Asociación Internacional de Hispanistas celebrado en Brown University, Providence Rhode Island, del 22 al 27 de agosto de 1983*. Ediciones Istmo, pp. 367-380. <https://www.cervantesvirtual.com/obra/seis-autores-en-busca-de-una-actriz-la-baltasara/>
- De Armas, Frederick A. 1993. *The Return of Astraea: An Astral-Imperial Myth in Calderón*. University Press of Kentucky.

- Dörnyei, Zoltán. 2010/2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Gardner, Richard C. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. Edward Arnold.
- Krashen, Stephen. D. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Pergamon Press.
- La Calderona. Trailer official. *YouTube*. <https://www.youtube.com/watch?v=tDbRQEA0wjY>
- ONU. 2015. Objetivos de desarrollo sostenible. ONU. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/objetivos-de-desarrollo-sostenible/#>
- Project Zero. s.f. PZ's Thinking Routines Toolbox. Harvard Graduate School of Education. <https://pz.harvard.edu/thinking-routines>
- Ritchhart, Ron, Church, Mark y Morrison, Karin. 2011. *Making Thinking Visible: How to Promote Engagement, Understanding, and Independence for All Learners*. Jossey-Bass.
- Rivera Durán, Camila, Jaramillo Romero, Karla Regina, Lule Flores, Moisés, Morales Hernández, Moisés y Aguilar Espinosa, María Guadalupe. 2022. Proyecto Zero como movilizador de habilidades del pensamiento. *Jóvenes en la Ciencia* 16: 1-7. <https://www.jovenesenlaciencia.ugto.mx/index.php/jovenesenlaciencia/article/view/3680>
- Soler Gallo, Miguel y Fernández-Ulloa, Teresa. 2021. Desde la clausura en el Siglo de Oro: intelectualidad mística y poder en sor María de Jesús de Ágreda y sor Marcela de San Félix. En T. Fernández-Ulloa y M. Soler Gallo, eds. *Las insolentes: desafío e insumisión femenina en las letras y el arte hispanos*. Peter Lang, pp. 13-42.
- Úcar Ventura, Pilar. 2021, 2 de junio. Actriz “travestida” y ermitaña: La Baltasara, una vida de teatro. *Todoliteratura*. <https://www.todoliteratura.es/noticia/54882/firma-invitada/actriz-travestida-y-ermitana:-la-baltasara-una-vida-de-teatro.html>
- Úcar Ventura, Pilar. 2024, 22 de noviembre. El teatro representado por mujeres en el Siglo de Oro. La Baltasara y La Calderona. Conferencia. <https://recordings.reu1.blindsidenetworks.com/iesabroad/cdcaa5f6f8ee1038863478c82feca10bc5b0e10c-1732100204763/capture/>
- Úcar Ventura, Pilar. 2025. El teatro representado por mujeres en el Siglo de Oro. La Baltasara y La Calderona. *ELiEs* 51.
- UNESCO. 2017. Educación para los Objetivos de Desarrollo Sostenible: objetivos de aprendizaje. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252423>
- Vygotsky, Lev S. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Reseña de Marimón Llorca, Carmen. 2024. *El columnismo lingüístico frente a la cambiante realidad de las lenguas*. Berlin (Alemania): Peter Lang.

Mónica Penalva-Sanz
Universidad de Alicante
ORCID: 0009-0008-6738-8034

La obra de Carmen Marimón Llorca (Universidad de Alicante), que condensa en 181 páginas ocho años de investigación, constituye una gran aportación al estudio de las ideologías lingüísticas en la prensa española, mediante la exploración de un género hasta ahora poco atendido en la investigación académica y al que ella misma denominó “columnismo lingüístico”. Como bien explica en varias ocasiones a lo largo del libro, las columnas sobre la lengua (CSL) son un subgénero de opinión de naturaleza metalingüística donde “se construyen conceptos, identidades sociales e ideológicas en relación con la lengua” (Marimón y Santamaría 2019: 2), lo que permite analizar y entender las diferentes posturas que se han mantenido y se mantienen alrededor de *la cambiante realidad de las lenguas*.

El libro se divide en seis capítulos, precedidos por una introducción, que abordan sucesivamente todos los aspectos relacionados con el columnismo lingüístico: el concepto de evanescencia y los orígenes de esta tradición discursiva, el uso de metáforas metalingüísticas, el inmovilismo de la lengua, la diversidad lingüística y su gestión política, el nacionalismo lingüístico y, por último, las CSL escritas por mujeres. En cuanto a la organización, tanto en la introducción como en cada uno de los capítulos, la autora dedica un espacio a exponer el tema central, explicar la estructura del texto, justificar el enfoque utilizado para el análisis, seguido de su motivación, la metodología y los instrumentos de investigación. Así, nos permite hacernos una idea global de qué vamos a encontrar a continuación y asimilar los conceptos clave, para posteriormente profundizar en las cuestiones que se tratan.

En la introducción, la autora inicia el relato explicando la motivación y el origen de este trabajo. Ella misma nos cuenta que no estaba segura de haber comprendido bien el concepto de “ideología lingüística” cuando asistió al coloquio “Ideologías lingüísticas en la prensa escrita. El caso de las lenguas románicas” en Augsburg en noviembre de 2013, pero que resultó ser el germen de una línea de investigación que cuenta ya con tres proyectos financiados por el Ministerio: METAPRES, “El discurso metalingüístico en la prensa española (1940-hoy). Análisis multidimensional y caracterización genérica”, METAPRES-COLING, “El columnismo lingüístico en la prensa española desde sus orígenes. Análisis multidimensional, caracterización y aplicaciones” y METAPRES-AMESP, “El discurso público sobre la lengua en la prensa de España y Latinoamérica desde los años 50 a la actualidad. Estrategias discursivas e imaginarios sobre el idioma”, de los cuales la autora es la investigadora principal. Asimismo, como ya se ha comentado, resume de manera breve la estructura del libro y su contenido, y finaliza con un agradecimiento tanto a las instituciones como a las personas que han contribuido a la elaboración de este libro.

En el primer capítulo, “La naturaleza efímera del lenguaje (y de lo humano)”, la autora hace una introducción a la naturaleza cambiante de las lenguas a través de la definición de *evanescencia*, que a su vez relaciona con lo efímero, la incertidumbre y la “omnipresencia del

fluir”. Asimismo, explica cómo estos atributos se relacionan directamente con las lenguas, haciendo hincapié en el castellano, hasta la aparición del primer manuscrito, pero sobre todo, de la imprenta. Así, nace la necesidad de luchar contra la evanescencia, con Nebrija como pionero, y de fijar y regularizar la lengua, para lo que se fundó la Real Academia Española en 1713. A partir de aquí se muestra cómo diferentes factores han ido influyendo en el desarrollo de la lengua y la forma de percibirla durante siglos, habitualmente ligada a temas sociales y al poder político. Este debate sobre la lengua derivó en el nacimiento del columnismo lingüístico como un nuevo género contra la evanescencia y cuyos columnistas, a menudo “guardianes de la lengua”, perciben cierto grado de decadencia en la lengua española, para lo que buscan culpables, y asocian el deterioro lingüístico con el social. Más adelante, el capítulo también destaca la doble definición de *norma*: lo que debe ser (prescriptiva) y lo que es (uso frecuente). Para poder entender claramente cada punto o explicación, se presenta una gran cantidad de ejemplos extraídos del corpus de METAPRES. Este capítulo resulta especialmente revelador, puesto que sienta las bases necesarias para poder comprender los siguientes capítulos. Desde teorías y metáforas humanistas, hasta hechos históricos, en las primeras páginas vemos cómo la ideología lingüística se entrelaza siempre con infinitud de factores, y cómo algo tan “natural” del ser humano como es la capacidad de usar la lengua para comunicarnos, puede adquirir tanta relevancia a nivel político y socioeconómico.

El segundo capítulo, “Los columnistas académicos contra las degradaciones y los descarríos”, se centra en las metáforas metalingüísticas en el columnismo lingüístico académico. Estas son usadas por algunos académicos para justificar decisiones y reforzar su visión sobre cómo “debería ser” la lengua. Para comprender mejor su análisis, se presentan mediante tablas los diferentes tipos de metáforas metalingüísticas –por ejemplo “la lengua/las palabras tienen familia” (p. 65)–, así como las metáforas utilizadas para tratar la gestión de la lengua –como “la gestión de la lengua es una actividad civil” (p. 70)–, para posteriormente explicar cada una de ellas mediante ejemplos de los académicos que fueron columnistas. Fundamentalmente, en este capítulo la autora resalta el uso de las metáforas como “instrumento ideológico” para expresar un determinado posicionamiento, conectar con la sociedad e influir sobre la conciencia metalingüística de los hablantes, lo que resulta esencial para comprender los siguientes capítulos.

El tercer capítulo, “Cuando lo efímero es el universo social y las palabras lo renuevan todo”, comienza resaltando los rápidos cambios políticos que se dan en los primeros años de 1980 y que tendrán una gran repercusión en la prensa escrita, puesto que surgen nuevos diarios y aparece vocabulario nuevo gracias al aperturismo. Tras la contextualización, el capítulo analiza cómo se manifiesta el prescriptivismo en el columnismo lingüístico de la transición española, centrándose en la columna *Diálogo de la lengua* de Luis Calvo (El Broncense), publicada entre 1981 y 1984. Para ello, se estudian los referentes que legitiman su postura purista frente al cambio lingüístico y los recursos que construyen su autoridad. Como resultado, se observa que sus argumentos se apoyan de forma reiterada en la Academia y en la etimología, especialmente grecolatina. Con ello, la autora muestra a través de ejemplos extraídos del corpus el tipo de léxico al que Luis Calvo suele hacer referencia, puesto que son muestra del imaginario subjetivo e irreal que crea. Por todo esto, este capítulo es muy interesante, ya que nos permite comprender el posicionamiento estrictamente purista hacia la lengua, en contraposición a su naturaleza evanescente, especialmente en un contexto tan cambiante e inestable como fue el de la Transición Española.

En el cuarto capítulo, “La lengua imaginada y la cambiante realidad de las lenguas”, se introducen los conceptos de *imaginario* e *ideología lingüística* para analizar las distintas posturas frente a la diversidad y convivencia de las lenguas de España en el columnismo lingüístico.

Para ello, contrastan dos visiones opuestas: la de Amando de Miguel, quien representa una postura polarizada y beligerante contra la diversidad lingüística, promoviendo la superioridad del castellano; y la de columnistas regionales, cuyos textos contraargumentativos defienden el uso y el prestigio de las variedades dialectales. Para su análisis, se recurre al modelo de imaginario lingüístico de Houdebine, que la autora explica detalladamente para, posteriormente, mostrarlo aplicado a las CSL. Por último, el capítulo subraya que las CSL no solo tratan temas normativos (purismo y neología), sino también asuntos sociolingüísticos (nacionalismo, educación o identidad).

El quinto capítulo, “Lo diferente como amenaza. El nacionalismo lingüístico”, está bastante relacionado con el anterior, puesto que advierte como pese a que tras la muerte de Franco se esperaba que las demás lenguas del estado volvieran a tener su espacio, lo cierto es que fueron problematizándose al ir siempre ligadas a temas sociales, particularmente con la entrada del siglo XXI. De hecho, la autora subraya que “la instrumentalización de los temas lingüísticos al servicio de la acción política (Schieffelin, Woolard y Kroskrity 2012; Del Valle 2011) es una de las manifestaciones más claras de manipulación ideológica de las lenguas” (p. 123) y muchos de los textos analizados comparten características propias de la manipulación, como son, por ejemplo, la polarización ideológica, la imprecisión o la apelación a las emociones. Así, se generan imaginarios sociales y lingüísticos que constituyen una realidad interesada estrechamente vinculada con el purismo lingüístico. Aunque la política lingüística fue adquiriendo mayor presencia mediática, solo cuatro columnistas abordaron el tema: Lázaro Carreter, Rodríguez Adrados, Gregorio Salvador y Amando de Miguel, quienes contribuyeron a consolidar un imaginario de superioridad del castellano y de conflicto entre lenguas, apoyándose en mitos y en la deslegitimación de otras comunidades lingüísticas. Por ello, para el análisis han utilizado el concepto de mito, para el que se dedica un apartado dentro del capítulo en el que se muestran tanto los 17 mitos de la lengua española –adaptados por Navarro Roncero (2013: 29) del libro clásico *Language Myths*–, así como los mitos sobre los que se sostiene el nacionalismo lingüístico español –enunciados por Moreno Cabrera (2011).

La forma en que están enfocados tanto el cuarto como el quinto capítulo, así como los datos expuestos, resultan esclarecedores y de gran relevancia lingüístico-social, ya que el desprestigio y la lucha contra las variedades dialectales y las lenguas cooficiales del Estado español siguen siendo un tema delicado, e incluso polémico, en la actualidad.

El sexto y último capítulo, “¿Y si nos hacemos cómplices de la evanescencia?”, aborda la escasa presencia de mujeres en el columnismo lingüístico, ya que es solo a partir del siglo XXI cuando aparecen tres columnistas: María Méndez, Lola Pons y Elena Álvarez Mellado. Como señala la autora, se debe a diversos factores sociales e ideológicos que convirtieron a la prensa en un espacio excluyente que restringía la posibilidad de las mujeres de acceder a la palabra y al poder. En cuanto a las características de las columnistas, estas son jóvenes especialistas que ofrecen un enfoque innovador y conciben el cambio y la diversidad como rasgos naturales de la lengua, rechazando el purismo. Frente a la visión tradicional, reconocen a los hablantes como verdaderos dueños de la lengua. Tras el análisis, la autora destaca que sus columnas tienen función explicativa y divulgativa, de modo que se presentan como transmisoras de conocimiento, y proyectan un imaginario sobre la lengua a partir de normas objetivas de uso y principios comunicativos orientados a la comprensión y la integración de los hablantes, lo que las distancia de gran parte de los imaginarios del columnismo tradicional. Por todo ello, concluyen que ellas representan la aparición y afianzamiento de la voz femenina en el debate público sobre la lengua, defendiendo una concepción de la lengua viva y en continua transformación. En este capítulo, llama mucho la atención el hecho de que el columnismo lingüístico en femenino com-

parta una serie de características que, a su vez, se contraponen a cierto columnismo lingüístico purista y tradicional. Por ello, y debido a que todas las columnistas empiezan a escribir sus CSL en este siglo, a partir de todo lo expuesto en el capítulo seis se pueden abrir nuevas vías de investigación en el futuro, con más voces y opiniones diversas.

En conclusión, este libro ofrece un recorrido exhaustivo por la evanescencia, el inmovilismo y, en definitiva, la percepción del cambio en la lengua reflejado en la prensa española desde los inicios del columnismo lingüístico hasta la actualidad. Como se ha podido observar, la autora aborda todos estos aspectos mediante diferentes perspectivas: la filosofía, la historia, la Academia, los nacionalismos, el género, etc., y su análisis aporta herramientas y datos muy útiles para comprender cómo los discursos sobre la lengua se entrelazan con el poder, la identidad y la política. En cuanto a la presentación del texto, la claridad expositiva y el equilibrio entre la teoría y la ejemplificación hacen que la obra sea sólida y rigurosa, pero también muy accesible e ilustrativa. De este modo, pese a que el libro está mayoritariamente orientado a un público experto, también puede ser de gran interés para cualquier lector, puesto que su tema principal son las CSL y, como se ha comentado, van dirigidas a un público lego. Para finalizar, y como la autora recuerda en varias ocasiones, el mensaje principal que queda tras la lectura de la obra es que “El lenguaje, en efecto, tiene su lado efímero, pero no tiene por qué ser trágico” (p. 28).

Referencias bibliográficas

- Del Valle, José (ed). 2011. Language beyond the nation: A Comparative Approach to Policies and Discourses. [Número especial]. *Sociolinguistic studies* 5 (3).
- Marimón Llorca, Carmen y Santamaría Pérez, María Isabel (eds). 2019. *Ideologías sobre la lengua y medios de comunicación escritos. El caso del español*. Berlín: Peter Lang.
- Moreno Cabrera, Juan Carlos. 2011. Unifica, limpia y fija. La Rae y los mitos del nacionalismo lingüístico español. En S. Senz y M. Alberte, eds. *El dardo en la Academia: Esencia y vigencia de la Academia de la lengua española*. Barcelona: Melusina, pp. 157-314.
- Navarro Roncero, Luis. 2013. Mitos de la lengua que afectan al aprendizaje del español como lengua extranjera. *Tinkuy: Boletín de investigación y debate* 19: 28-32.
- Schieffelin, Bambi B., Woolard, Kathryn A. y Kroskrity, Paul V. (eds). 2012. *Ideologías lingüísticas: práctica y teoría*. Madrid: Los libros de la Catarata.

Review of Drees-Alvarez, Nicole. 2024. *Modificaciones léxicas fonológicamente motivadas en el Área Metropolitana de Guadalajara (México). Un estudio pragmático-lingüístico*. Tübingen (Alemania): Narr Francke Attempto.

Craig Welker
Universität Bern
ORCID: 0000-0002-6650-0636

This publication is a Spanish-language book version of the PhD thesis *modificaciones léxicas fonológicamente motivadas en el Área Metropolitana de Guadalajara (México): Un estudio pragmático-lingüístico* (Phonologically Motivated Lexical Modifications in the Metropolitan Area of Guadalajara (Mexico): A Pragmatic-Linguistic Study). The thesis, supervised by Prof. Dr. Barbara Frank-Job at the Universität Bielefeld in Germany and published in Spanish in 2024, is paradoxically the first study, to my and the author's knowledge, that looks at a common phenomenon in colloquial Mexican Spanish, namely the replacement of lexical items by others with identical initial phonemes but completely different meanings. The study uses a qualitative pragmatic-linguistic approach to investigate exactly which factors motivate the use of these modifications, instead of the “original” lexical items, in a large corpus of spoken Mexican Spanish, paying particular attention to sociolinguistic and especially pragmatic functions of the phenomenon. The author refers to this phenomenon as “phonologically motivated lexical modifications” (*modificaciones léxicas fonológicamente motivadas*) and frequently uses the abbreviation *moléfomos* throughout the text.

Structure of the Book

The monograph is structured into 8 chapters, preceded by a short (1-page) acknowledgments section (original title: *agradecimientos*) and followed by a bibliography and annex. The 8 chapters are numbered from 0 to 7 and have the following original titles: *introducción* (Introduction), *delimitación geográfica* (Geographic Delimitation), *fenómenos de alteración fonética en el habla románica relacionados* (Related Phonetic Alteration Phenomena in Spoken Romance Languages), *estado actual de la investigación* (Review of the Current Literature), *en torno a un fenómeno lingüístico* (Regarding a Linguistic Phenomenon), *metodología y marco teórico* (Methodology and Theoretical Framework), *análisis de los datos* (Data Analysis), *consideraciones finales* (Final Considerations). The length of the bibliography (8 pages) is normal for a PhD Thesis on an understudied phenomenon, whereas the annex section, comprised of 3 parts, comprises almost as much space as the previous contents of the book. The first annex is a glossary of regional expressions, designed to help any Spanish-speaking reader who has not lived in or around Guadalajara to understand the transcribed examples. The second annex is a list of interviews, including the ID-number, length, date of recording, place of recording, names of interlocutors, and “transcription” for each interview. The category, “transcription”, referred to how much, if any, of the interview transcription was provided in the third annex. This annex, which was by far the longest, contained long excerpts from some interviews in the

corpus for the reader's reference. Having explained the content of the bibliography and annexes, in the subsequent sections, I will summarize, in detail, the contents of each chapter of the volume.

Chapter 0: Introduction (*Introducción*)

The book opens with the affirmation that speakers use language not only to convey thoughts and emotions but also to define their mutual relationship, social group affiliation, and the nature of the ongoing speech act. Building on this insight, the author introduces a phenomenon characteristic of Mexican Spanish, a variety with many other unique linguistic characteristics, that is deeply tied to such pragmatic functions. The phenomenon in question entails an original word or phrase being replaced or expanded by a longer expression that shares its initial sound but not its semantic content. These expressions, which the author calls “phonologically motivated lexical modifications” (or *moléfomos*), often involve changes in morphology, are typically longer than the base form, and may be either well-established or coined ad hoc. Although this phenomenon is not exclusive to Mexican Spanish, appearing in other Spanish varieties and European languages (i.e., *son of a biscuit* for *son of a bitch* in English), what is notable about Mexican Spanish is the relatively high frequency of these expressions (Lope Blanch, 1980). Despite their pervasiveness, *moléfomos* have not yet been clearly conceptualized within a coherent theoretical framework, nor is there a consistently used label for them. For the author, this gap prompts a central question: why would speakers choose to use such long and seemingly complex replacements? The author proposes that the answer lies in pragmatics, specifically, in the understanding that language serves social and interactional purposes beyond mere information transfer. The aim of the book is therefore to explore and preliminarily describe the functions of phonologically motivated lexical modifications, proposing the central hypothesis that, in contexts of communicative immediacy, these modifications serve multiple pragmatic functions, closely tied to the specific circumstances and communicative purposes of the interaction. The study is described as empirical and qualitative, grounded in a substantial corpus of spontaneous conversations recorded by the author throughout the larger metropolitan area of Guadalajara, Mexico. Given the lack of prior research on *moléfomos*, the author adopts a mixed-methods approach and draws from a range of theoretical perspectives. The analysis is, however, frequently guided by the notion of contextualization (Auer & Di Luzio, 1992), a term that encompasses all the activities participants engage in to create and modify the context in which an utterance is to be understood. Within this framework, the author argues that phonologically motivated lexical modifications function as contextualization cues. She then explains her aim, through detailed pragmatic-linguistic analyses, to determine which contexts are created by these forms and inferred between speakers through the use of these forms. The introduction concludes with an outline of the book's remaining structure.

Chapter 1: Geographic Delimitation (*Delimitación geográfica*)

In this short chapter, the author justifies the focus on Mexico by noting that, out of approximately 493 million native Spanish speakers worldwide, nearly 125 million speak Mexican Spanish. While phonologically motivated lexical modifications are not exclusive to the Metropolitan Area of Guadalajara, the author selected this region as a representative area of Mexican

Spanish due to its high population (over 5 million inhabitants), its geographic location in the center of the state of Jalisco, encompassing Guadalajara and the surrounding municipalities, and its location near the geographical center of the country.

Chapter 2: Related Phonetic Alteration Phenomena in Spoken Romance Languages (*Fenómenos de alteración fonética en el habla románica relacionados*)

The stated aim of this chapter is to clarify the similarities and differences between *moléfomos* and other related phonological phenomena in Romance languages by examining their characteristics. The first phenomenon analyzed is *vesre*, involving the inversion of syllables in a word, placing the final syllable first, the penultimate second, and so forth (i.e., *zabeca* for *cabeza* ‘head’), followed by *rosarigasino*, in which “gas” is added immediately after the stressed vowel and the vowel is repeated (i.e., *colectivo* ‘collective’ becomes *colectigasivo*). A third phenomenon, *jerigonza*, involves the systematic insertion of syllables into existing words, either a syllable containing *p* with the preceding vowel inserted after each syllable (i.e., *gapatopo* for *gato* ‘cat’), or the syllable *chi* at the beginning of each syllable instead (i.e., *chigachito* for *gato*). The chapter subsequently discusses *verlan*, which involves segmenting a French word into syllables, inverting their order, and then reapplying French prosodic rules. For example, *femme* [famə] ‘woman’ is inverted to [məfa] and then becomes [moef]. In the last phenomenon, *louchébem*, the initial consonant of a word is replaced with *l-*, the original consonant is moved to the end of the word, and a suffix, usually *-em*, is added (i.e., *louletpèm* for *poulet* ‘chicken’). Like *moléfomos*, these 5 phonological phenomena are all historically rooted, many originated as forms of secret or coded language, and they are employed in a largely spontaneous, playful, and entertaining manner. However, these other phonological phenomena often diminish or soften vulgar expressions, alter the meaning of a word, or otherwise obscure and conceal information, whereas *moléfomos* tend to do the opposite. Furthermore, the other phenomena are limited to particular time periods, regions, generations, and/or social groups, whereas *moléfomos* are employed by a broad spectrum of speakers and remain widely used in Mexico contemporarily.

Chapter 3: Review of the Current Literature (*Estado actual de la investigación*)

Chapter 3 presents a chronological overview of the limited body of linguistic work on *moléfomos*, drawing not only on academic sources but also on catalogues and artistic works, such as essays, that mention the phenomenon. This broader inclusion is justified by the scarcity of formal studies, and the review remains confined to sources in Spanish. Various references from popular sources are presented, from 1627 until the 1960s, that briefly commented on *moléfomos*. The first linguist referenced was the prominent dialectologist and expert on Mexican Spanish, Lope Blanch (1980), who interpreted *moléfomos* as a form of morphological creativity involving lexical lengthening, where parts of a lexical item are deleted and replaced with a longer suffix. While acknowledging that this phenomenon was not unique to Mexican Spanish, he emphasized its particular prevalence in that variety. Using detailed linguistic terminology, he characterized *moléfomos*, despite the absence of empirical data, as a type of lexicographical recreation used across social classes that typically occurs in festive contexts among family and friends. He also highlighted its euphemistic and playful functions. Subsequent references

to *moléfomos* were once again less extensive and largely confined to non-linguistic sources. However, Sánchez Corrales and Ramírez Vásquez (2008) included *moléfomos* in a sociolinguistic study of university youth slang in Costa Rica, although the expressions cited were inaccurately categorized as invented words. Pérez García and García González (2010) identified the phenomenon in a study conducted in Cuba, but the research was limited to 8 participants and relied on impressionistic analysis. The author then discusses her own earlier work: Drees (2011), a master's thesis based on questionnaires completed by 50 male and 50 female informants, finding that *moléfomos* occurred only in relaxed communicative situations, yet showing, in contrast to Lope Blanch (1980), that *moléfomos* were not a morphological phenomenon. However, the term used in this thesis, phonological creativity, is explicitly abandoned in the present work. Boyer's (2013) master's thesis on *moléfomos* refers to them instead as "phonic games" and attempts to classify them into subtypes. In this study, Boyer claimed that young adults were particularly prone to using *moléfomos*, attributing to them functions such as playfulness, identity marking, and concealment. According to the author, this last study is the only one to investigate the pragmatic functions of *moléfomos* specifically, touching on pragmatics and offering some relevant insights, yet also suffering from methodological limitations. Notably, snowball sampling was used to create a highly homogeneous and non-representative group, and empirical support was lacking for the concluded uses of *moléfomos*. Furthermore, none of the research done before Boyer (2013) drew on spoken corpus data, relying instead either on introspection, written sources, or small samples of spoken speech. In contrast, the present study seeks to address this gap through an empirical analysis based on a larger, more representative sample of spontaneous spoken language.

Chapter 4: Regarding a Linguistic Phenomenon (*En torno a un fenómeno lingüístico*)

The chapter's primary aim is to critically review the various terms that have previously been used to classify such expressions and ultimately defend the author's proposed term, *moléfomos*. The author begins by discussing paronomasia and festive semantic derivation, 2 terms that fail to adequately capture the phenomenon as it appears in Mexican Spanish. Lope Blanch (1980) employed several different terms, but none are deemed satisfactory. For instance, formal derivation is inappropriate because the process does not involve the standard morphological creation of new words through affixation. Terms such as recreation, enlargement, and formal lengthening are also too narrow to encompass the full range of cases observed. Other authors have proposed labels such as semantic creation, lexical creation, or phonological creativity, but these, through the root "create", imply the invention of entirely new forms, whereas many *moléfomos* are based on preexisting expressions. Given these limitations in prior terminology, the author argues that the newly introduced term *moléfomos* is justified, as it captures the full range of the phenomenon without relying on inaccurate interpretations.

Chapter 5: Methodology and Theoretical Framework (*Metodología y marco teórico*)

The chapter begins with the theoretical foundation of the concept of contextualization as developed by Gumperz and Auer, emphasizing that speakers interpret utterances based on familiar and identifiable schemas (Gumperz 1982). Contextualization involves both empirical linguistic data and contextualization cues, which are linked to the speaker's past experiences and pro-

vide schemas for them to draw on (Auer, 1986). The author justifies her use of ethnography of communication and interactional sociolinguistics to analyze how interlocutors construct context in real time (Gumperz 1982). This framework is used to explore changes in social identities and relationships, the formation and transformation of norms, and the ways societies attribute value to communicative forms. To this end, the author aims to analyze complete sequences of speech rather than isolated phrases, defining discourse as a social practice that is both shaped by and constitutive of social life, where speakers select linguistic forms based on sociocultural and cognitive parameters (Calsamiglia Blancafort / Tusón Valls 2001). The author then justifies her decisions to make her own recordings and explains that she found participants both in Germany and during fieldwork in the Guadalajara area. The data consist of prototypical colloquial conversations, defined, in accordance with Briz Gómez (2011), as informal, unprepared conversations between equals that are relaxed in tone and focused on everyday themes. The author notes the importance of gaining trust while collecting data and that participants needed to currently reside or have lived in the area for at least 3 years. The participant group consisted of 12 men and 9 women, aged 3 to 75, varying in social class. 12 participants had completed only basic education (up to the end of middle school), 4 had completed middle-high education (up to the end of high school), and 5 were college-educated. The chapter includes a table summarizing this information. Participants were not informed of the study's purpose so as not to affect the frequency and functions of *moléfomos* in the data. 3 participants lived in Germany and 2 in the United States, whereas the rest lived in Mexico. 7 speakers were recorded via Skype in June 2013, yielding 174 minutes of data, and 21 were recorded during fieldwork from August to September of the same year, yielding 3,662 minutes of recorded data in total. The corpus was reviewed using Audacity to locate *moléfomos*; no difference in frequency was found between Skype and face-to-face conversations. Only the excerpts used for qualitative analysis were transcribed. Participants were anonymized, and written consent was obtained, including consent for being recorded without knowing the exact moment of recording. Basic transcriptions followed the GAT 2 conventions commonly used in Germany and were adapted for readability by non-experts, using consistent Spanish orthography. The chapter then provides a theoretical overview of the concepts applied in the data analysis, beginning with a summary of Coseriu's (1980) distinction between functional language, a system of oppositions and realizations, and historical language, a cultural product recognized as a language, encompassing many functional systems. She introduces 3 types of variation in any language: diatopic (geographic), diastratic (social), and diaphasic (situational), considering *moléfomos* to be diaphasic. Next, the author introduces Koch and Oesterreicher's (2007) model of spoken and written speech and the distinctions between them, showing that *moléfomos* are used in contexts meeting the parameters for communicative immediacy. She then briefly presents Briz Gómez's (2011) work on colloquial speech, characterized as interactive, informal, spontaneous, oral, focused on everyday topics, marked by speaker proximity and equality, and thematically non-specialized. The author then introduces Austin's and Searle's speech act theory, its key distinctions (i.e., constative versus performative speech acts), and the concept of illocutionary force to explore how the latter might be altered by *moléfomos*. Subsequently, Briz Gómez's (2011) definition of politeness as a form of negotiation governed by rules designed to ensure smooth and tension-free interaction is presented, along with Leech's (1983) and Brown and Levinson's (1987) work on relative, absolute, positive, and negative politeness as well as face-saving strategies. Following this, the author introduces attenuation, a pragmatic category that minimizes illocutionary force and mitigates interaction between participants, for which existing frameworks (i.e., Briz Gómez (2011)) are lacking in detail for this study. As such, she proposes the complementary concepts of mitigation and gradation. In mitigation, the speaker modifies the

illocutionary force of an utterance anticipated to have negative consequences for the hearer (for either self-serving or altruistic reasons), whereas in gradation, the strength of a speech act is reduced without necessarily reducing its illocutionary force.

Chapter 6: Data Analysis (*Análisis de los datos*)

This chapter, by far the longest in the book, begins by reminding the reader where this chapter is situated within the larger book and then proceeds to present extensive findings from the application of the theoretical concepts introduced in Chapter 5 to the collected corpus. Excerpts from the corpus, some of which are pages long, are provided throughout the chapter to support and clarify the analysis, and both linguistic and context cues from these excerpts are explicitly mentioned in the discussion to justify the author's determinations that specific examples of *moléfomos* perform specific functions. It is noted that *moléfomos* occur exclusively in situations of communicative immediacy and fulfill a variety of functions, ranging from structuring discourse to discursive and pragmatic functions. Despite the high frequency of certain examples, such as *Simón* for *sí* (yes), *moléfomos* do not appear to be grammaticalizing, lexicalizing, or pragmatizing. The author then explains that within the overarching category of communicative immediacy, various pragmatic subfunctions of *moléfomos* can be identified. She reminds the reader of the parameters for communicative immediacy as defined by Koch and Oesterreicher (2007) before presenting the observed functions of *moléfomos*. The first observed function of *moléfomos* is emblematic, while using these *moléfomos* the speaker reconstructs the context of past situations of communicative immediacy in which the interlocutor was not present. 2 examples of discourse containing *moléfomos* are shown to illustrate this function, and in each case, the only *moléfomo* used is *Simón*. The author then turns to the subfunctions of attenuation, defined as encompassing euphemism, mitigation, and gradation, and provides examples and explanations of each. Regarding the euphemistic function, the author tells the reader that euphemisms involve the substitution of expressions to avoid directly mentioning taboo topics. 2 examples are analyzed: one of these involves the use of *chichemecas* (a Pre-Columbian Indigenous nation) instead of *chichis* (tits), employed to avoid the embarrassment of speaking about breasts in front of younger family members. For the subfunction of mitigation, 2 examples are given in which speakers reduce the aggressiveness or illocutionary force of insults to maintain verbal courtesy and avoid negative reactions. In the first example, the speaker replaces an insult involving the word *hocico* (snout) with *océano pacífico* (Pacific Ocean). Regarding gradation, 2 examples are provided in which *moléfomos* are used to shift the contextual framing of an utterance. In one case, the expression *qué pasó* (what happened?) is replaced with *qué pasión* (what passion!), spoken by a speaker responding to a customer complaint, to signal willingness to cooperate and assist. The next subfunction examined is intensification. The author introduces Briz Gómez's (2011) definition of intensification, as adding force or expressiveness to an utterance through emphasis, expression, gestures, and/or semantic modifiers. 2 examples are shown, both using *Simón*. Another observed function is the creation of a pleasant atmosphere. 2 examples are shown in which the *moléfomo* appears in clear situations of communicative immediacy alongside other lexical items, to express familiarity, strong emotional involvement, and a relaxed tone, without any signs of attenuation or intensification and without modifying the illocutionary force of the speech act. For the final subfunction, marking playful communication, 8 examples from the corpus are analyzed. The first is a long excerpt containing multiple instances of *moléfomos*. The author draws on the concept of *homo ludens* proposed by Johan Huizinga (2006), who defines play as a universal human activity. In these examples, the principal purpose of the *moléfomo* appears to be social wordplay with a

comic effect. *Simón* is frequently used, although many other *moléfomos* are also attested with the same function. While the context and purpose of the wordplay vary across examples, in general, the illocutionary force is not modified. Based on the high number of examples shown, this function of *moléfomos* appears to be the most common in the corpus. The author found no evidence in the corpus of misunderstandings caused by *moléfomos*. However, one example is presented in which a participant self-corrects from a conventional word to a *moléfomo*, clearly marking the utterance as part of a situation of communicative immediacy, suggesting that the absence of a *moléfomo* could potentially cause misunderstandings. Subsequently, the author summarizes the main findings and reminds the reader that this list of pragmatic subfunctions of *moléfomos* is not exhaustive.

Chapter 7: Final Considerations (*Consideraciones finales*)

Chapter 7 summarizes the previous sections and reflects on the limitations of the study and directions for future research, emphasizing the study's limited generalizability (as a qualitative study). Accordingly, the author proposes a quantitative study on the frequency of different functions of *moléfomos*. She also acknowledges that the study may have missed particular functions, as it is not necessarily 100% representative of all of Mexican Spanish, and proposes further pragmatic research on *moléfomos*. By proposing functional patterns of the use of *moléfomos* in her thesis, the author hopes to inspire additional research in and beyond the pragmatics of *moléfomos*. The chapter ends with the confirmation that *moléfomos* have a multifaceted set of functions and are not difficult for speakers to use.

Contribution, Strengths, Weaknesses, and Overall Evaluation

Overall, the book achieves its goal: describing the phenomenon of *moléfomos* and providing an extensive first look at their pragmatic functions. As the author herself points out, this is important for a variety of reasons. *Moléfomos* are both understudied and quite common, and this is the first work to examine their pragmatic functions. It opens the door for further studies to explore other pragmatic functions of *moléfomos*, to investigate the phenomenon quantitatively, to extend the analysis beyond the larger Guadalajara area to other parts of Mexico, and to consider in more detail the factors that lead to the use of specific *moléfomos* (e.g., *Simón*). The *moléfomo Simón* seems particularly interesting, as it is common and associated with specific functions such as intensification and playfulness. It would be worthwhile to investigate why this particular *moléfomo* takes on these functions so frequently, and whether this tendency is reproduced in other, larger samples from other geographic locations. Furthermore, this study is the first to use a large corpus of spoken data to investigate the phenomenon, rather than relying on small samples, written data, or intuition. The corpus itself is a significant accomplishment due to its very large size and usability for studying a variety of phenomena, including but also going beyond *moléfomos* in the Spanish spoken in the greater Guadalajara area. The use of tables and transcriptions is also quite helpful. Examples are embedded effectively wherever needed, particularly in the analysis section, which greatly facilitates comprehension of the phenomena and the findings. It was never unclear to me what *moléfomos* were, and I could analyze the pragmatic functions of *moléfomos* along with the author, in large part due to the effective use of examples. The order in which the sections appear is very logical, assisting my comprehension of the work, though it must be said that the chapter lengths are quite inconsistent. For organizational purposes, it may have been helpful to divide the methodology and literature

review into 2 chapters and to split the analysis chapter as well. Conversely, the shorter chapters, justifying the selection of Guadalajara for data collection on the one hand and the use of the term *moléfomo* on the other, could have been combined with previous chapters. Although the Metropolitan Area of Guadalajara seems to be a reasonable choice in terms of representativeness, I was not entirely convinced by all the justifications provided. Although the area is representative in terms of many demographic factors, and the author ensured that men and women across a variety of social class backgrounds were included in the sample. However, the area chosen has a relatively small indigenous population and, like any part of Mexico, is located within a particular dialect region. As such, the Guadalajara area, and any part of Mexico, for that matter, necessarily excludes speakers of other regional varieties. Furthermore, since the variety of Mexican Spanish spoken in and around Guadalajara is relatively close to the national standard, such a choice specifically excludes particularly divergent regional Mexican Spanish speakers. For this reason, and as the author herself acknowledges, it would be helpful to study this phenomenon in larger samples, drawn from other parts of Mexico, as well. The methodology and use of a variety of frameworks are both well justified. Although only a small percentage of possible examples were extracted from the corpus for qualitative analysis, the large size of the corpus was quite impressive and lends credibility to the results. However, I would have liked to know more about how the specific examples of *moléfomos* were selected for qualitative analysis, whether the choice was made by the author due to the exemplary nature of the conversations or through a more randomized process. Although I was convinced by the data and the use of diverse theoretical frameworks, I was not sure that every framework was equally applicable. For instance, ethnography is mentioned in the methodology section but not clearly defined, and it does not play a prominent role in the analysis. The approach taken in the analysis seems to align more closely with other forms of discourse analysis. If the ethnographic component is important, it would have been helpful to explain its relevance and scope in more detail. It is clear that the author went to the field and lived among the community she studied, but it remains unclear to what extent this qualifies as ethnography. Furthermore, some of the concepts introduced in the literature review do not reappear in the analysis, and vice versa, and while the survey of existing work on *moléfomos* is very detailed and clearly demonstrates the lack of serious research on the topic, it could have been shortened and streamlined for a book format. These issues occasionally disrupt the narrative flow of the book, which caused me to sometimes lose track of the overall purpose of the study during these sections, only to be reminded again during the much clearer analysis section. Despite this critique, I still consider that the sections surveying the literature would be very useful for anyone seeking concise descriptions of existing studies on *moléfomos*, other forms of lexical modifications (like *verlan*), and/or the theories presented in chapter 5. It is a double-edged sword: the same information that interrupts the narrative flow also acts as a highly valuable reference point for readers looking for summaries of this prior work. Although the text is clearly academic in nature, it is written to be accessible to educated non-specialists, a further strength of the work. *Moléfomos* themselves are likely to be familiar to many readers, who may find it engaging to learn about their pragmatic functions. From a lay perspective, the phenomenon is highly interesting. However, it is not always clear in the text what the scientific relevance of *moléfomos* is beyond the fact that they are common and understudied. The author hints at further scientific relevance, suggesting that *moléfomos* may appear morphologically and functionally similar to phenomena such as *jeringonza* or *verlan*, despite actually fulfilling very different functions or being formed in different ways. If this point had been made more explicitly as a compelling scientific reason for studying *moléfomos*, the relevance of the phenomenon for linguistics would have been even clearer.

Despite the book's minor weaknesses in organization and scope, the work still makes a significant scholarly achievement: it is the first study dedicated to *moléfomos*, a phenomenon that is both widespread in Mexican Spanish and cross-linguistically unique in the way it modifies lexemes to fulfill various pragmatic functions. The author creates a convincing name for this phenomenon, offers extensive preliminary documentation of its pragmatic functions, and produces a large, original corpus of spoken Spanish from the Metropolitan Area of Guadalajara. The authors cited in the book, as well as others interested in Mexican Spanish and the pragmatics of colloquial speech, will undoubtedly find the work interesting and valuable for their own research. The book also contains excellent summaries of the pragmatic theories applied therein (to be found in Chapter 5), concise but detailed reviews of existing research on related but distinct linguistic modifications in urban and prison populations in Romance-speaking contexts (Chapter 2), and a thorough survey of all the previous linguistic and non-linguistic work on *moléfomos* (Chapter 3). It therefore serves as an outstanding resource for researchers working on these topics, as well as for those intending to do their own research on *moléfomos* or the pragmatics of other types of lexical modifications. I strongly recommend the book as a reference work for any researcher engaged in these areas.

References

- Auer, Peter. 1986. Kontextualisierung. In: *Studium Linguistik* 19, Berlin: De Gruyter, 22-47.
- Auer, Peter; Di Luzio, Aldo. 1992. The contextualization of language. *Pragmatics & Beyond New Series* 22. Amsterdam: John Benjamins.
- Boyer, Julie. 2013. *Forma y función de los juegos fónicos en el habla juvenil de Puebla (México)*. Master's Thesis, Université de Montréal.
- Briz Gómez, Antonio. 2011. *El español coloquial en la conversación. Esbozo de pragmática*. Barcelona: Ariel.
- Brown, Penelope; Levinson, Stephen C. 1987. *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Calsamiglia Blancafort, Helena; Tusón Valls, Amparo 2001. *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Coseriu, Eugenio. 1980. *Textlinguistik: Eine Einführung*. Albert, Jörn, ed. Tübinger Beiträge zur Linguistik 109. Tübingen: Narr.
- Drees, Nicole. 2011. *Creativismo fonológico: Una impresión del lenguaje coloquial en la Zona Metropolitana de Guadalajara, México*. Unpublished Master's Thesis, Universität Bielefeld.
- Gumperz, John Joseph. 1982. *Discourse Strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huizinga, J. 2006. *Homo ludens: Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. Twentieth Edition. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.

Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf. 2007. *Lengua hablada en la Romania: Español, francés, italiano*. Madrid: Gredos.

Leech, Geoffrey N. 1983. *Principles of pragmatics*. London: Longman Linguistics Library.

Lope Blanch, J. M. 1980. Algunos juegos de palabras en el español de México. In: *Lingüística Española Actual II*, 219-243.