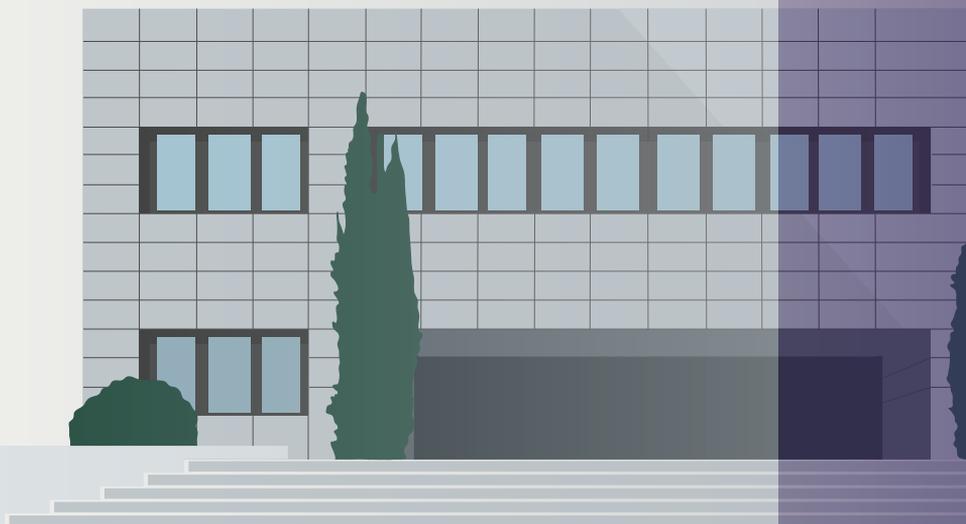


Universitat i societat

Perspectives multidisciplinàries de la investigació i de la transferència en Ciències Humanes i Socials

Susana Barberá-Forcadell
María Pallarés-Renau
(ed.)

Emergents 5



Susana Barberà-Forcadell és doctora en Ciències de la Comunicació per la Universitat Jaume I, màster en Noves Tendències i Processos d'Innovació en Comunicació a la Universitat Jaume I i llicenciada en Ciències de la Informació per la Universitat Complutense de Madrid. Des de l'any 2010 és professora associada al Departament de Ciències de la Comunicació de l'UJI on imparteix docència en els graus de Periodisme, Comunicació Audiovisual i Publicitat i Relacions Públiques. Ha participat en diversos projectes d'investigació en aquesta universitat. El seu interès investigador se centra en la comunicació de la ciència i les noves tecnologies en la comunicació.

María Pallarés-Renau és graduada en Publicitat i Relacions Públiques (2014) i doctora en Comunicació (2021) per la Universitat Jaume I, després d'obtenir el títol de màster en Noves Tendències i Processos d'Innovació en Comunicació, en l'especialitat Direcció Estratègica de Comunicació (2015). Des de l'any 2016 és professora associada del Departament de Ciències de la Comunicació en aquesta Universitat i la seua investigació aborda fonamentalment l'evolució dels principals actius intangibles, concretament la reputació corporativa (mètriques, rànquings i quadres de comandament).

Universitat i societat

**Perspectives multidisciplinàries
de la investigació i de la transferència
en ciències humanes i socials**

Direcció de la col·lecció
Francisco Javier Vellón Lahoz

Comitè científic

Coordinen

Amparo López Meri
Otilia Martí Arnándiz
Susana Miquel Segarra
Elena Ortells Montón

Membres

Manuela Alonso Salt
Susana Barberá Forcadell
Josep Benedito Nuez
M. Carmen Campoy Cubillo
Shaila García Catalán
Jesús Gil Gómez
Pablo López Rabadán
Jorge Martí Contreras
Magdalena Mut Camacho
María Pallarés Renau
Kim Schulte
Mónica Velando Casanova

Col·lecció «Emergents»

Núm. 5

Universitat i societat
Perspectives multidisciplinàries
de la investigació i de la transferència
en ciències humanes i socials

Susana Barberá Forcadell

María Pallarés Renau

(ed.)

Biblioteca de la Universitat Jaume I. Dades catalogàfiques

Noms: Barberá Forcadell, Susana, editor literari | Pallarés Renau, María, editor literari | Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials (28es : 2023 : Castelló), autor | Universitat Jaume I. Facultat de Ciències Humanes i Socials, entitat organitzadora | Universitat Jaume I. Publicacions, entitat editora

Títol: Universitat i societat : perspectives multidisciplinàries de la investigació i de la transferència en ciències humanes i socials / Susana Barberá Forcadell , María Pallarés-Renau (ed.)

Descripció: Castelló de la Plana : Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions, [2024] | Col·lecció: Emergents ; 5 | Inclou referències bibliogràfiques | Recull part de les ponències presentades en les XXVIII Jornades de Foment de la Investigació en Ciències Humanes i Socials, celebrades en Castelló l'abril de 2023 organitzades per la Universitat Jaume I | Textos en valencià, castellà i anglès

Identificadors: ISBN 978-84-10349-06-3 (paper) | ISBN 978-84-10349-07-0 (pdf) | ISBN 978-84-10349-08-7 (ePub)

Matèries: Humanitats | Ciències socials

Classificació: CDU 168.522 | CDU 3:001.891 | THEMA GTB



Publicacions de la Universitat Jaume I és una editorial membre de l'UNE, cosa que en garanteix la difusió i comercialització de les obres en els àmbits nacional i internacional. www.une.es.

© Del text: les autores i els autors, 2024

Edita: Publicacions de la Universitat Jaume I. Servei de Comunicació i Publicacions
Campus del Riu Sec. Edifici Rectorat i Serveis Centrals. 12071 Castelló de la Plana
www.tenda.uji.es publicacions@uji.es

ISBN paper: 978-84-10349-06-3

ISBN pdf: 978-84-10349-07-0

ISBN epub: 978-84-10349-08-7

DOI: <http://dx.doi.org/10.6035/Emergents.5>

Dipòsit legal: CS 379-2024



Reconeixement-CompartirIgual 4.0 Internacional (CC BY-SA 4.0)
<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Índex

Introducció	9
¿Calumnias y envidias? El supuesto espionaje hecho por los capuchinos españoles en el África Central Occidental (1645-1658) Guillem Martos Oms	11
La Casa Bruno Cuadros: una icona del japonisme barcelonés Ana de Dios Castón	25
Actitudes lingüísticas en el tratamiento del colectivo LGBTI en el discurso político. Un análisis descriptivo del lenguaje inclusivo en el marco del debate sobre la ley trans Alba Saura Manzanares	55
A Multimodal Approach to Engagement in Science Dissemination Instagram <i>reels</i> Elena Serrano Hernández	77
Adopting a Multimodal Discourse Analysis Perspective to Translanguaging in EMI Nuria Escobar Lluch	93
An MDA Approach to Vocabulary Teaching in an EFL Secondary Education Context Alejandro Mena Alba	111
Literatura intercultural alemana y traducción: Expresiones fraseológicas y metafóricas en la Karawanserei de Emine Sevgi Özdamar en español y catalán Franziska Dinkelacker	131

Mi intimidad como negocio-espectáculo: «Me exhibo, luego existo» Jesús Peris Camarasa	149
L'educació patrimonial, investigar a l'aula i transferir al territori Sergi Selma Castell i Reis Lloría Adanero	163
Los aspectos clave de mejora de la educación rural María de los Desamparados López Olivares	177
Disney para «todos»: el texto descriptivo a través de un proyecto de audiodescripción Vanessa Gumier García	187
Democratizar el currículum. Una experiencia para incorporar los ODS en las asignaturas Tania Reula Martínez, Paola Ruiz-Bernardo, Beth Núñez Huerta y Cristina Montañés Cruz	207
Notes biogràfiques	219
Bionotes	223
Notas biográficas	229

INTRODUCCIÓ

El volum *Emergents 5: Universitat i societat. Perspectives multidisciplinàries de la investigació i de la transferència en ciències humanes i socials* permet conèixer diferents perspectives sobre la investigació i la transferència mitjançant una sèrie de contribucions presentades en les XXVIII Jornades de Foment de la Investigació i de la Transferència en Ciències Humanes i Socials, celebrades l'abril de 2023. El cinquè volum de la col·lecció «Emergents», promoguda i finançada per la Facultat de Ciències Humanes i Socials de la Universitat Jaume I, està compost per dotze capítols en els quals es mostren els resultats d'investigacions en diferents àmbits de les Ciències Humanes i Socials.

En el camp d'humanitats i història, Martos Oms presenta una anàlisi sobre el suposat espionatge dels caputxins espanyols a Àfrica central occidental en els anys 1645-1658. Així mateix, De Déu Castón mostra un estudi sobre la remodelació de caràcter orientalista de la botiga i l'allotjament de la Casa Bruno Cuadros de Barcelona.

La investigació en l'àmbit dels estudis literaris, lingüístics i filològics es materialitza en quatre capítols. En el primer d'ells, Saura Manzanares analitza el llenguatge inclusiu en el marc del debat de la llei trans, així com les actituds lingüístiques en el tractament del col·lectiu LGTBI en el discurs polític. A continuació, Serrano Hernández presenta una anàlisi multimodal d'una selecció de *reels* d'Instagram i destaca el potencial educatiu d'aquest gènere, especialment, en contextos d'anglès professional i d'anglès com a mitjà d'instrucció. La proposta d'Escobar Lluch se centra en les aplicacions pràctiques de l'anàlisi multimodal i en els usos de diferents llengües en contextos en què l'anglès s'utilitza com a vehicle d'instrucció a l'aula. Finalment, Mena Alba mostra com l'anàlisi

multimodal pot contribuir a l'ensenyament de vocabulari en el context d'educació secundària d'anglès com a llengua estrangera.

En l'àrea de traducció i interpretació, Dinelacker presenta un estudi de literatura intercultural sobre expressions fraseològiques i metafòriques en l'obra de l'escriptora turca Emine Sevgi Özdamar traduïdes a l'espanyol i al català.

En l'esfera del periodisme, la comunicació i la publicitat, Peris Camarasa presenta una investigació sobre l'exhibició pública de la intimitat com a negoci-espectacle i quines són algunes de les motivacions principals que indueixen als subjectes a adoptar uns comportaments coincidents amb els temps virtuals presents.

Finalment, en el bloc d'educació Selma Castell i Lloría Adanero analitzen l'educació patrimonial per a utilitzar-la com a eina de transformació i transferència en el territori. A més, López Olivares reflexiona sobre els aspectes clau per a millorar l'educació rural a escala nacional assenyalant la realitat educativa que posseeixen aquestes aules. Gumier García presenta una unitat didàctica titulada *Disney per a tots* que promou un projecte d'audiodescripció per a persones amb discapacitat visual. Per acabar, Reula Martínez, Ruiz-Bernardo, Núñez Huerta i Montañés Cruz donen a conèixer un estudi que forma part d'un projecte per a incorporar els ODS en assignatures universitàries.

¿Calumnias y envidias? El supuesto espionaje hecho por los capuchinos españoles en el África Central Occidental (1645-1658)

Guillem Martos Oms
guillemmartosoms@gmail.com

En mayo de 1645, un grupo de frailes capuchinos procedentes de España e Italia desembarcaron en el puerto congoleño de Mpinda. A partir de ese momento y hasta el siglo XIX, los capuchinos se extendieron y evangelizaron no solo a las poblaciones del reino del Congo, sino también a otros pueblos del África Central Occidental. Enviados por la Santa Congregación de Propaganda Fide, los misioneros capuchinos tuvieron que enfrentarse a un gran número de dificultades, siendo el mayor obstáculo la oposición de los padres de la Compañía de Jesús. Los jesuitas eran agentes del patronato regio portugués, lo que provocó que vieran a los recién llegados no solo como competidores, sino como agentes enemigos de su monarca y unos quintacolumnistas que habrían querido devolver a la autoridad de Felipe IV las posesiones portuguesas en Angola. Así pues, en la segunda mitad del siglo XVII, los enfrentamientos entre las dos órdenes fueron comunes y frecuentes las acusaciones. Asimismo, el presente escrito tiene por objetivo, no solo analizar el conflicto entre los capuchinos y los jesuitas en el África Central Occidental, sino también evaluar la veracidad de las calumnias realizadas por los miembros de la Compañía de Jesús. Por eso se pretende analizar un conjunto de fuentes primarias y secundarias que permitirán aproximarse a una cuestión que lleva sin resolverse desde la década de los cuarenta del siglo XVII. Además, el estudio de este caso permite recordar que durante la restauración de Portugal existieron diferentes escenarios

más allá de la península ibérica y participaron diferentes grupos que de forma voluntaria o involuntaria se vieron inmersos en el conflicto.

Palabras clave: capuchinos, Luanda, García II, agentes, Congo.

1. Introducción

Tras la aclamación de João de Braganza como nuevo rey de Portugal en la península ibérica, los distintos territorios ultramarinos, a excepción de Ceuta y temporalmente Tánger, se sumaron al reconocimiento y aclamación del fidalgo portugués. En la Angola portuguesa este acto de reconocimiento de la realeza del nuevo soberano se produjo en abril de 1640, cuando «Decidiram o governador e o bispo aclamar D. João IV [...] As principais vilas e fortalezas [...] festejaram também a aclamação, o mesmo sucedendo com o reino de Benguela e o demais gentio fiel a Portugal» (Serrão 2004, 98). Con la llegada de miembros de la orden de los Frailes Menores Capuchinos, muchos de ellos provenientes de territorios bajo soberanía de Felipe IV, las autoridades portuguesas y especialmente los jesuitas recelaron de su presencia no solo en Angola, sino en todo el África Central Occidental.

La presencia de estos religiosos suscitó y suscita una cierta desconfianza en torno a cuál fue su verdadero objetivo. Para los autores capuchinos, la finalidad de su presencia era la evangelización de la población congoleña, pero para algunos autores portugueses y jesuitas, el motivo de su presencia era más oscuro: devolver a la obediencia del Rey Católico un territorio tan destacado como era Angola. A partir de este debate, en el presente artículo pretendemos abordar las siguientes preguntas: ¿fueron los capuchinos agentes de Felipe IV que durante su presencia en el Congo pretendieron devolver Angola a la obediencia de su señor?; ¿fueron las acusaciones de los padres jesuitas ciertas o estuvieron motivadas por una competición entre las dos órdenes religiosas? Y finalmente: ¿en qué ámbitos y cómo se dio la disputa por las almas congoleñas?

2. Contextualización

En 1645, un grupo de religiosos perteneciente a las provincias capuchinas de la península ibérica e itálica desembarcó en Mpinda, principal puerto del reino del Congo. Su llegada coincidió con un periodo inestable en la región denominada África Central Occidental. En febrero de 1641, García, duque de Mbamba se hizo aclamar rey del Congo, lo que suscitó los recelos del gobernador de Angola, quien temía una alianza con los holandeses para expulsar a los portugueses. En agosto de ese mismo año, sus temores se hicieron realidad, y una flota holandesa proveniente del Brasil tomó Luanda y obligó a los lusitanos a refugiarse en el interior del continente hasta 1648.

La llegada de estos capuchinos produjo la animadversión de los jesuitas,¹ quienes, pertenecientes al patronato regio portugués, consideraron que sus hermanos mendicantes, enviados por Propaganda Fide y el rey de España, suponían una amenaza para sus intereses y jurisdicción. Temerosos de la popularidad de la que gozaron, los ignacianos empezaron a acusar a los capuchinos de ser agentes de Felipe IV y querer devolver a la obediencia de su señor Luanda. Una vez conseguido este objetivo, las fuerzas castellanas acabarían con el rey del Congo e instalarían un monarca afín. En 1646, el jesuita Gonçalo João animaba a Juan IV de Portugal a realizar alguna acción contra los capuchinos, quienes, según el portugués «fizerão a voz de Castella».² Tres años más tarde, otro jesuita, el padre António do Couto nuevamente escribió a Juan IV alegando que los capuchinos fomentaban vanamente la idea de que el rey de España mandaría una armada a Angola para apoyar al rey del Congo contra los portugueses (Brásio 1965, 367-368). Según el capuchino Antonio Cavazzi, las acusaciones de do Couto fueron más allá de la carta anteriormente mencionada. En la corte congoleña, el ignaciano alegaba que el barco con el que habían llegado nuevos religiosos en 1651 se encontraba lleno de armas para entregárselas a los enemigos políticos de García II y derrocarlo (Cavazzi 1965b, 9). Aun así, las acusaciones que realizaron los jesuitas se fueron multiplicando a lo largo de los años, pero, con la firma del tratado de Lisboa en 1668 y, por consiguiente, la paz entre Portugal y la Monarquía Hispánica, las acusaciones se disiparon.

1. Los jesuitas se instalaron en la capital del Congo, San Salvador entre 1619 y 1669.

2. 5 de julio de 1646, Conselho Ultramarino, Angola, caja 4, documento 392, Arquivo Histórico Ultramarino, Lisboa.

3. Metodología

Para la realización de la presente investigación se ha decidido analizar distintos documentos y escritos que los miembros de la orden de los Frailes Menores Capuchinos y los de la Compañía de Jesús realizaron durante el periodo analizado, así como también algunos documentos contemporáneos de personas pertenecientes a estas órdenes que han llegado a examinar la situación con el objetivo de defender a su orden religiosa. Así pues, a través del estudio de estos escritos y su comparación se pretende dar una visión sobre la tensa situación que existió en el África Central Occidental durante el transcurso de la segunda mitad del siglo xvii.

4. Las acusaciones de los jesuitas

Tras la reconquista de São Paulo de Luanda en 1648 y la posterior deportación de las tropas de la West-Indische Compagnie (wic) al Brasil holandés, Portugal recuperó sus antiguas posesiones. La recuperación de Angola permitió a los padres de la Compañía de Jesús regresar a los colegios que tenían en la región. El primero de ellos, el de Luanda, había servido como residencia y palacio de los gobernadores bátaos, mientras que el segundo, en San Salvador del Congo había permanecido abierto gracias a Domingo Cardoso y Miguel Afonso, dos jesuitas que a pesar del conflicto habían permanecido en la capital (Cavazzi 1965a, 288).³ La derrota de los holandeses obligó a García II a negociar con el nuevo gobernador, Salvador Correia de Sá y Benavides, un tratado de paz, ya que el Congo había guerreado contra los lusitanos con la esperanza de expulsarlos de la región.

Para esta tarea, el gobernador de Angola designó al jesuita António do Couto, quien había participado en la campaña para recuperar Luanda y además era originario de la capital congoleña, lo que le podría haber permitido tener una cierta influencia en la corte de García II. A su llegada a San Salvador, do Couto se

3. Los jesuitas habían participado en la defensa de Angola junto a los otros portugueses. Llegaron incluso a levantar un ejército de 20.000 nativos en 1645 para apoyar los esfuerzos bélicos del gobernador de Angola. Este ejército estuvo formado principalmente por esclavos, clientes y vasallos que tenía la Compañía en la región (Alencastro 2000, 267).

encontró con un desolador escenario. Otra orden religiosa, los capuchinos, se había instalado años antes y gozaba del apoyo y la estima del rey. Se les había permitido erigir un colegio donde, más allá de enseñar gramática latina y el mensaje del Evangelio, controlaban la educación de los vástagos de los principales señores locales. Había fundado dos congregaciones (una de mujeres y otra de hombres), en las que personas de distinta clase social y origen se reunían para rezar y cuidar de los enfermos. Además, comprobó que algunos de estos capuchinos servían como consejeros del rey. A ojos del ignaciano, este escenario suponía la pérdida de influencia de su orden enfrente de otra que había sido enviada por la Santa Congregación de Propaganda Fide y por el enemigo del rey de Portugal, Felipe IV.

Una vez reunido con García II, António do Couto empezó a difundir la idea de que los capuchinos eran en realidad agentes del rey de Castilla, quien quería dominar no solo Angola, sino también el reino del Congo y poner a un gobernante títere (Cavazzi 1965b, 9). El rey escuchó al ignaciano y empezó a actuar en detrimento de los mendicantes, pero la principal razón no es que lo creyera, sino que dada la influencia que los capuchinos gozaban en su reino temía que estos se aliaran con alguna facción e intentaran destronarlo (Thornton 2020). Además, en 1649 escribió a Juan IV alegando que lo que mejor podía hacer era decretar la expulsión de los capuchinos, ya que según él estos «sempre fomentarão, e ainda depois da restauração de Luanda fomentão as vans esperanças en que vivia ElRey do Congo de lhe vir armada de Castella» (Paiva Manso 1877, 203)

Como se ha mencionado anteriormente, la nave que llegó a Mpinda en 1651 fue también objeto de sus acusaciones. Esta embarcación era la urca San Salvador y Nuestra Señora del Rosario. En ella, aparte de 18 capuchinos, iban también el capitán de la embarcación, un escribano, dos pilotos y tres artilleros, entre algunos marineros más. En el Archivo General de Indias, se encuentra el documento que recoge toda la carga que llevó el barco. En la sección de «armas y artillería» se recoge que la embarcación habría llevado «dos piezas de bronce de peso de doce a catorce quintales con sus encavalgamientos, dos piezas de fierro de doce a catorce quintales [...] treinta mosquetes con sus frascos y bandoleras [...] docena y media de chusos».⁴ Teniendo en cuenta que entre 1624 y 1648 los congoleños habían obtenido ya armas de fuego de los holandeses, parece poco prudente afirmar que con 30 mosquetes y cuatro piezas de artillería los

4. Registro de esclavos: navío San Salvador y Nuestra Señora del Rosario, a Nueva España o Tierra Firme, 4 de diciembre de 1650, Contratación 2896, Archivo General de Indias, Sevilla.

capuchinos podrían haber armado un ejército capaz de derrocar a García II. Además, como afirma Cavazzi, en San Salvador se obligó a los religiosos a abrir las cajas, las cuales contenían regalos para el rey, ropa y objetos para celebrar la misa, por lo que es de suponer que las acusaciones realizadas por do Couto eran calumnias (Cavazzi 1965b).

A pesar de que posiblemente do Couto acusara falsamente a los capuchinos para perjudicarles e intentar que García desconfiara de ellos, es necesario tener en cuenta que hubo alguna que otra acción sospechosa perpetrada por los hijos de San Francisco. A su llegada a Mpinda en 1645, entre los distintos objetos y cajas que llevaban destacaban unas cartas escritas por mercaderes, hombres de negocios y otras personas interesadas residentes en Madrid y en otros lugares de la Monarquía Hispánica que iban dirigidas a parientes y clientes afincados en el Congo o en Angola. A pesar de que el contenido de ellas nos es desconocido, Cavazzi afirma que eran reprimendas por haber aclamado a Juan de Braganza como nuevo rey de Portugal (Cavazzi 1965a). Probablemente, estas misivas iban dirigidas a la población portuguesa, pero tenemos constancia de la presencia de extranjeros que podrían haber tenido una lealtad voluble una vez los holandeses hubieran sido expulsados. Estos serían los clérigos regulares castellanos João Pedro Leitam y João Esteves Cabeças;⁵ el catalán Diogo Sanches Charoso⁶ y el flamenco católico Baltasar van Dum (Cavazzi 1965a). Poco después de conocerse en Madrid la noticia de la sublevación portuguesa, les llegó al Consejo de Indias y posteriormente al Consejo de Estado la propuesta de un banquero portugués, Simón Suárez,⁷ quien afirmaba poder asegurar la lealtad de Pedro César de Meneses, gobernador de Angola, hacia Felipe IV.⁸ El Consejo de Estado terminó por desestimar la propuesta debido a las altas exigencias (Valladares 1993, 155).

5. Antiguo visitador de las conquistas de Angola.

6. Catalán que llegó a Luanda antes de 1641. Estaba casado y era contratador. Fue asesinado por un mulato de Luanda. En la documentación aparece como Diogo Sanchez Charoso/ Choroço y Caroço.

7. Simón Suárez fue factor y correspondiente en la ciudad de Sevilla del banquero portugués Duarte Fernández. Este banquero fue uno de los más importantes durante el reinado de Felipe IV. Tuvo una estrecha relación con la comunidad judía holandesa, mucha de ella exiliada de Portugal. Domínguez Ortiz informa que el banquero tuvo por lo menos dos hijos, uno de los cuales fue Álvaro Rodríguez de Acosta (Álvarez 1997, 96; Domínguez 1983, 127-128).

8. Como señala Enriqueta Vila, Simón Suárez pidió a cambio de llevar el aviso a Meneses que la Corona le permitiera descargar su navío en América en caso de que no pudiera hacerlo en Angola (Vila 1976).

Por otro lado, la presencia del hermano lego Francisco de Pamplona no ha generado demasiado debate, a pesar de que, en un primer momento, los espías portugueses presentes en Sevilla alertaron del peligro que este personaje podría suponer. Este religioso, antes de tomar el hábito, se llamaba Tiburcio de Redín y había servido como soldado en Italia, capitán de galeón en la flota de Indias y comandó un destacamento de piqueros en Portugal en 1624. Fue posteriormente nombrado caballero de la orden de Santiago, pero en 1637 tomó el hábito de San Francisco. A la llegada de los capuchinos al Congo en 1645, fue él quien dirigió la defensa contra un barco holandés dada su extensa experiencia militar. A pesar de ello, fue uno de los capuchinos que menos tiempo estuvo en el Congo, ya que poco después de haber llegado fue enviado a Europa a solicitar el envío de más hermanos. Como afirma Rafael Valladares, quizás, en un primer momento uno de los objetivos de los capuchinos españoles enviados allí fuera informar a Felipe IV sobre la posibilidad de establecer relaciones comerciales para el tráfico de esclavos. Pamplona, como amigo que era del rey y con su largo historial podría haber actuado como agente a expensas de sus otros hermanos, quienes desconocerían su tarea. No obstante, si bien es cierto que la llegada de los capuchinos coincide con un periodo de escasez de mano de obra esclava en los virreinos americanos, no tenemos aun pruebas que demuestren que este religioso habría actuado para formalizar una alianza con García II en nombre de Felipe IV.

5. La pugna por las almas de Angola

Las acusaciones realizadas por António do Couto evidencian la existencia de un recelo por parte de los padres de la Compañía de Jesús hacia sus correligionarios. Se ha mencionado anteriormente que al regresar a San Salvador los jesuitas se encontraron con que los capuchinos habían extendido una vasta red de influencia por todo el Congo. Tanto en la Angola portuguesa como en el Congo, los capuchinos empezaron a denunciar ante los cardenales de Propaganda Fide que los jesuitas estaban usando a la Inquisición contra ellos. En Angola, esta institución estaba en esos tiempos controlada por la Compañía. En 1649, el rector del colegio de Luanda y el comisario del Santo Oficio eran la misma persona, Manuel de Mariz. Ante las protestas capuchinas, los ignacianos respondieron que la investigación se hacía dado que se sospechaba que los recién llegados

estaban introduciendo «novedades perigosas» a través de la Congregação do Santo Rosário (Rodrigues 1944, 353). Para los capuchinos, esta congregación fue la punta de lanza para actuar en el reino centroafricano, ya que les permitió entrar en contacto con personas de distinta procedencia social y de género. Algunos de sus miembros llegaron incluso a ser gobernadores de distintas provincias congoleñas e incluso miembros de la familia real, como fue el caso de Doña Leonor, hermana de García II y persona que presidía el consejo real.

Según apuntó el historiador jesuita Francisco Rodrigues, otra cuestión que llevó a que los padres de la Compañía alzaran la voz fue el hecho de que los capuchinos fundaran escuelas por las distintas provincias congoleñas. En San Salvador, incluso llegaron a erigirla al lado de la de los jesuitas y en Luanda, los ignacianos criticaron que «tomaram a cana da Santa Doutrina, ministério tão próprio e peculiar dos filhos de Santo Inácio, e [...] abriam escolas de latim, tendo um frade com o título de Mestre dos Estudos» (Rodrigues 1944, 354-355). Para los padres de la Compañía, el control de la educación de las élites luandesas y congoleñas era fundamental, pero debido a la escasez de fuentes y trabajos sobre ello ignoramos en gran medida su labor y desarrollo. Sin embargo, es posible que su funcionamiento pueda asemejarse a los colegios de caciques fundados en América, ya que al encontrarse en un territorio fuera del imperio portugués, como era el caso del Congo, podría haber algunas similitudes. El objetivo de estos colegios era educar a los descendientes de los nobles y caciques de los distintos pueblos que Castilla había conquistado. Su antecesor directo se encuentra en el Colegio de Tlaltelolco de México, donde se procuró educar a los indígenas para obtener personas capacitadas que trabajaran con la administración virreinal velando por el buen funcionamiento de los pueblos aliados de la Corona. Aunque los estudiantes congoleños no habrían recibido una educación dirigida a la formación de unas élites que se integraran en el imperio portugués, los padres de la Compañía se habrían esforzado para que sus alumnos se convirtieran en «dignos ministros de su nación» además de una clientela ventajosa para la Compañía (Coello, Burrieza y Moreno 2012, 130).

Años más tarde, en 1658, los capuchinos nuevamente mandaron quejas a Roma. Esta vez protestaron por el hecho de que los jesuitas se estaban quedando parte del dinero de la cofradía de Nossa Senhora do Rosário dos Pretos, la cual estaba formada por libres y esclavos que residían en la ciudad de Luanda (De Souza 2015). Los miembros de la cofradía, como señala Birmingham, ante tales actos también dirigieron una carta a Roma, donde solicitaban que el papa designara al prefecto de los capuchinos y al obispo del Congo y Angola como

patronos y patrocinadores (Birmingham 1999). Con este acto, se posicionaban abiertamente a favor de los mendicantes y en contra de que los padres de la Compañía terciaran en las finanzas de la cofradía. La petición fue firmada por doce personas, una de las cuales fue Gonçalo van Dum, posible hijo del flamenco Baltasar van Dum anteriormente mencionado (Birmingham 1999, 71). Los cofrades no fueron los únicos que pidieron contar con el apoyo de los capuchinos. Años antes, el 20 de diciembre de 1649, los oficiales de la Câmara Municipal de Luanda mandaron una carta a Juan IV solicitándole que permitiera a dos de ellos, italianos, instalarse en la ermita de San Antonio. Según ellos, después de ver el gran desempeño que habían realizado en el reino del Congo habían solicitado al gobernador su establecimiento en la capital. Posiblemente, estos oficiales temerosos del poder e influencia que la Compañía de Jesús tenía no solo en Luanda, sino también en el resto de Angola, intentaron atraer a los capuchinos, quienes a sus ojos suponían un contrapeso a la influencia ignaciana.

La disputa entre las dos órdenes religiosas se alargó durante buena parte de la segunda mitad del siglo xvii y tomó distintas formas. El hecho de que para la administración de los sacramentos a la población local los capuchinos solo pidieran la voluntad fue un duro golpe para los padres de la Compañía y especialmente para el clero secular, quienes tenían como una de sus principales fuentes de ingresos cobrar en especie principalmente los bautismos. A pesar de ello, en contraposición a los capuchinos, los jesuitas tuvieron una política mercantil y económica muy activa en la región, donde destacó la trata de esclavos.

En la Angola del siglo xvii, el comercio de esclavos era una práctica habitual entre la población. Europeos y africanos, laicos y religiosos, todos participaban y se lucraban de este comercio. Cerca de la ciudad de Luanda, se ha llegado a calcular que, en ese siglo, la Compañía habría llegado a poseer 50 plantaciones y 10.000 esclavos que se dividían entre los que trabajaban en las plantaciones, domésticos, «pombeiros» o «guerra preta».⁹ Para Alencastro, los jesuitas no consideraban que el comercio de esclavos contradijera su misión, ya que su práctica

9. Los pombeiros eran esclavos de confianza de sus amos que eran enviados al interior del continente para comprar esclavos y llevarlos a la costa, donde posteriormente serían vendidos. En cambio, la guerra preta, eran soldados libres y esclavos usados como unidades auxiliares al servicio de los portugueses para llevar a cabo sus guerras. Según Birmingham, este número de esclavos sería el total que los jesuitas tendrían en el Reyno de Angola. Leandro Nascimento de Souza, considera que durante el gobierno de João Fernandes Vieira, la Compañía dispondría de unos 2000 esclavos. Posiblemente, estos datos se referirían a los que estarían en la ciudad de Luanda desempeñando distintas labores (Birmingham 1999; De Souza 2015; Arlindo 2015).

misionera superaba las contradicciones entre la esclavitud y el catolicismo al limitar los efectos remitentes del matrimonio y el bautismo administrados a los esclavos y preservar los derechos de los señores ante el imperativo absoluto de la confesión (Alencastro 2000, 157). António Vieira, influyente jesuita portugués, llegó a defender que la esclavitud no estaba en contradicción con la conversión, ya que el comercio de esclavos permitía la salvación de los africanos condenados al paganismo en su tierra natal y era, por lo tanto, un acto de piedad y bondad salvarlos del infierno (Alencastro 2000, 185).

En cambio, esta visión no era compartida por los mendicantes. En el año 1655, Serafín de Cortona, quien por entonces ocupaba el cargo de prefecto de la misión de Matamba,¹⁰ informó a Roma del gran interés que mostraban los jesuitas en el negocio de los esclavos. Años más tarde, el capuchino Giuseppe Maria de Busset criticó nuevamente los beneficios que obtenía la Compañía y su conexión con el comercio de almas (De Souza 2015).

En sus orígenes, los capuchinos, venían de un pasado muy cercano a la esclavitud. Desde 1585 trabajaban en los puertos del norte de África para rescatar y cuidar espiritualmente a los cristianos que estaban bajo el control de los musulmanes, lo que los llevó a criticar duramente este comercio tal y como hicieron Francisco José de Jaca y Epifanio de Moirans (Pena 2003, 63). No obstante, a medida que la orden fue asentándose en el África Central Occidental fueron adoptando algunas de las prácticas de los portugueses como fue la posesión de esclavos africanos. Para los capuchinos, la trata de esclavos era un acto abominable, pero quizás, dados sus orígenes en el rescate de cautivos en la costa berberisca, concebían de una manera distinta la esclavitud doméstica.

Así pues, esta orden religiosa practicó un tipo de esclavitud que difería de la realizada por sus correligionarios jesuitas, en otras palabras, mientras que los padres de la Compañía de Jesús mercadeaban con este producto con el fin de lucrarse, trabajar las plantaciones y financiarse, los capuchinos los usaron como esclavos domésticos, los cuales no podían ser vendidos. Esto se debió a que como seguidores que eran de la regla de San Francisco, los capuchinos no podían tener posesiones y por lo tanto estos eran nominalmente esclavos de la Iglesia, aunque de facto les sirvieran únicamente a ellos. Estos esclavos, denominados «escravos da Igreja», provenían de las donaciones que los distintos señores africanos e instituciones portuguesas realizaban a la orden y eran instalados

10. Reino vecino del Congo.

en los distintos hospicios que los religiosos tenían diseminados por la región.¹¹ Si bien es innegable que su condición de esclavo les obligaba a servir a sus señores, los «escravos da Igreja», no podían ser vendidos y gozaban de una relativa tranquilidad, puesto que se les permitía formar familia y cultivar su propia tierra a cambio de servir como porteadores y entregar una parte de la cosecha a los religiosos. Este sistema perduró hasta 1835 y gracias al aventurero francés J. B. Douville sabemos cómo se organizaban (Pena 2003, 80):

El convento tiene cien esclavos o más; cada uno tiene su cabaña para sí y para su familia. Sin ninguna duda son los esclavos más felices y, por otro lado, gozan de una tranquilidad, que raramente es poseída por los libres. No tienen otro trabajo que encargarse del cuidado de los jardines. Siembran y plantan aquello que les mandan, y descansan en su trabajo, cantando y permitiéndose el placer de saber que obtendrán la parte que les corresponde de los frutos que cultivan. Terminado el trabajo, se divierten alegremente, sin temer que la codicia de los vecinos los haga prisioneros.

6. Conclusiones

Tras observar y analizar las distintas acusaciones que algunos miembros portugueses de la Compañía de Jesús lanzaron hacia sus correligionarios capuchinos, así como el conflicto que entre las dos órdenes se desencadenó en la segunda mitad del siglo xvii en el África Central Occidental, se puede decir que si bien los datos que tenemos son escasos y es necesaria una mayor investigación tanto en los archivos españoles, como portugueses y romanos, de momento la información de la que disponemos indica que dichas acusaciones habrían sido la manifestación del recelo de algunos miembros de la Compañía ante la llegada de una nueva orden religiosa que podría suponer una competencia hacia ellos. El hecho de que fueran enviados bajo la protección de Felipe IV y no por el patronato regio portugués habría dado una baza de credibilidad a estas acusaciones. Además, hay que resaltar, que, durante toda la segunda mitad de este siglo, las dos órdenes compitieron entre ellas, lo que es un indicativo de que las

11. Los capuchinos en el momento de la donación hacían de procuradores de Roma y en su nombre se encargaban de estos esclavos (Pena 2003, 78-79).

acusaciones podrían haberse dado por esta cuestión y no por unas verdaderas sospechas.

Fuentes primarias

Contratación, Archivo General de Indias, Sevilla.

Conselho Ultramarino, Angola, Arquivo Histórico Ultramarino, Lisboa.

Bibliografía

Alencastro, Luís Felipe. 2000. *O trato dos viventes. Formação do brasil no atlântico sul*. São Paulo: Companhia das Letras.

Álvarez, Carlos. 1997. *Los banqueros de Felipe IV y los metales preciosos americanos (1621-1665)*. Madrid: Banco de España.

Arlindo, Manuel. 2015. «Dimensão Sociopolítica do Município de Luanda Durante o Século XVII». *Cadernos de Estudos Africanos* 30: 27-59.

Birmingham, David. 1999. *Portugal and Africa*. Londres: Palgrave Macmillan.

Brásio, António. 1965. *Monumenta Missionaria Africana*, 10. Lisboa: Academia Portuguesa da História.

Cavazzi, Giovanni Antonio. 1965a. *Descrição histórica dos três reinos do Congo, Matamba e Angola*, vol.1. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

—. 1965b. *Descrição histórica dos três reinos do Congo, Matamba e Angola*, vol.2. Lisboa: Junta de Investigações do Ultramar.

Coello, Alexandre, Javier Burrieza y Doris Moreno. 2012. *Jesuitas e imperios de ultramar. Siglos XVI-XIX*. Madrid: Sílex.

De Souza, Leandro Nascimento. 2015. «João Fernandes Vieira e sua relação com as ordens religiosas em Angola, 1658 a 1661». XXVIII Simpósio Nacional de História.

Domínguez Ortiz, Antonio. 1983. *Política y Hacienda de Felipe IV*. Madrid: Ediciones Pegaso.

Paiva Manso, Levy Maria Jordão. 1877. *História do Congo*. Lisboa: Typographia da Aacdemia.

- Pena, Miguel Anxo. 2003. «Los capuchinos y la esclavitud negra en los siglos XVII y XVIII». *Laurentianum* 44: 65-105.
- Rodrigues, Francisco. 1944. *História da Compahia de Jesus na Assistência de Portugal*, 3b. Oporto: Livraria Apostolado da Imprensa.
- Thornton, John. 2020. *A History of West Central Africa to 1850*. Cambridge: Cambridge University Press
- Valladares, Rafael. 1993. «El Brasil y las Indias españolas durante la sublevación de Portugal (1640-1668)». *Cuadernos de Historia Moderna* 14: 151-172.
- Veríssimo Serrão, Joaquim. 2004. *O tempo dos filipes em Portugal e no Brasil (1580-1640)*. Lisboa: Colibri.
- Vila Vilar, Henriqueta. 1976. «La sublevación de Portugal y la trata de negros» *Ibero-amerikanisches Archiv* 2: 171-192.

La Casa Bruno Cuadros: una icona del japonisme barcelonés

Ana De Dios Castón

al373805@uji.es

L'objecte d'estudi d'aquesta investigació és la remodelació de caràcter orientalista de la botiga i allotjament Casa Bruno Cuadros (La Rambla, 82, Barcelona), duta a terme per l'arquitecte Josep Vilaseca i Casanovas en la dècada de 1880. Igualment coneguda com la «Casa dels Paraigües», no ha sigut encara massa tractada en l'àmbit acadèmic, però constitueix un dels exemples més destacats del japonisme a la Barcelona burgesa d'acaballes del segle XIX. El propòsit principal d'aquest treball és visibilitzar la Casa Bruno Cuadros com una de les mostres més representatives de la moda nipona abans de l'auge d'aquesta tendència a Barcelona a partir de l'Exposició Universal de 1888. També es pretén situar el paper d'aquest tipus d'establiments comercials en el col·leccionisme d'objectes orientals i contextualitzar la seua construcció amb altres edificis modernistes japonistes, com és el cas dels projectes de Lluís Domènech i Montaner, company de Josep Vilaseca. Finalment, amb aquest estudi es pot observar com la Casa Bruno Cuadros és un dels precedents més atractius de l'arquitectura modernista amb trets japonistes malgrat el seu poc reconeixement. Es pot concloure també que aquesta obra arquitectònica, entre altres del seu moment, va contribuir a la configuració d'una nova identitat per a la burgesia barcelonesa que va interessar-se per un nou llenguatge arquitectònic més enllà dels referents europeus.

Paraules clau: Bruno Cuadros, Josep Vilaseca, japonisme, modernisme, Barcelona, col·leccionisme.

1. Introducció

Aquest treball se centra en la reforma japonista de la Casa Bruno Cuadros, antiga botiga orientalista popularment coneguda com la Casa dels Paraigües. Per a la seua execució, l'arquitecte Josep Vilaseca i Casanovas va prendre els models que ofería la tendència artística del japonisme en voga durant la dècada de 1880. Encara que existeixen autors que comenten breument aquesta construcció, com Rosemarie Bletter (1977) i Ricard Bru i Turull (2010), la realitat és que l'edifici no ha sigut massa tractat en l'àmbit acadèmic. Tan sols el gestor cultural Oriol Pascual ha dedicat a la botiga un capítol del llibre *Barcelona orientalista: 10 edificis exòtics amb història*. Per aquest motiu, resulta d'interés l'elaboració d'un treball que oferisca una perspectiva ampliada sobre l'edifici. Una altra qüestió que es vol tractar en aquest treball és la visibilització dels referents orientals, en aquest cas el japonés, com a part fonamental del desenvolupament de moviments artístics occidentals com el modernisme.

Per tal d'assolir els objectius d'aquest treball, s'ha seguit el mètode iconogràfic-iconològic, que parteix de l'anàlisi de fonts tant visuals com escrites. A banda de les mencionades anteriorment, ha sigut important la consulta de l'Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB), l'inventari de la Generalitat de Catalunya o l'Arxiu de l'Art Institute of Chicago, el qual ha sigut comentat per l'historiador Joan Molet Petit (2016). Per descomptat, també ha tingut importància la visita de la Casa Bruno Cuadros, on s'han pogut fer fotografies per a l'enriquiment de l'article. Tota aquesta informació queda distribuïda en dos punts de contextualització i un darrer d'anàlisi de l'edifici per arribar a les conclusions finals.

2. El món de Bruno Cuadros: el context del col·leccionisme d'objectes orientals a Barcelona

Ens trobem a Catalunya, meitat del segle XIX, on la *Renaixença* és en aquest moment el moviment cultural imperant que pretén atorgar un lloc destacat a Catalunya en el context europeu. D'aquesta manera, Barcelona va tractar d'estrenger la seua relació amb París, un dels principals cors artístics d'Europa, amb la construcció d'un ferrocarril el 1878 que comunicés ambdues capitals, fet

que no s'havia produït en cap altra ciutat d'Espanya fins al moment (Faxedas Brujats 2018). Un dels artífexs d'aquesta unió va ser l'empresari i fabricant Bruno Cuadros i Vidal, director de la societat anònima *Ferrocarriles Directos de Madrid y Zaragoza a Barcelona*.

Des de la seua posició, va influir perquè Madrid rebera els beneficis d'aquest comerç amb França a través de Barcelona (Bru i Turull 2010, 246). Aquest emprenedor era originari de Biosca, un municipi de Lleida, i fill del brigadier Josep Cuadros i Argerich. Va haver de traslladar-se a Barcelona per fer fortuna ja que no era l'hereu en la casa paterna. Així, va llogar una botiga en 1854 que transformaria posteriorment en la coneguda Casa dels Paraigües (Pascual 2017). Cal saber que amb l'èxit del seu negoci, Bruno Cuadros tenia la intenció d'establir el 1873 un banc de comissió i descompte anomenat «Banco de España y de Inglaterra» en San Juan de Puerto Rico, motivat per l'augment de la producció i els beneficis de l'agricultura en aquest territori (Ministerio de Ultramar 1873). Segurament aquests tipus de relacions internacionals permetrien a Bruno Cuadros implementar diferents productes exòtics per al seu comerç i explicaria la decoració extremo-oriental: «Va voler aquella decoració perquè venia indïanes i també collars de perles cultivades, així com d'altres articles que també eren importats de Japó» (Permanyer 1990, 265).

En els següents anys, la industrialització va convertir Barcelona en una ciutat plena d'oportunitats comercials. L'urbs s'havia estat modernitzant des dels anys 60 amb grans renovacions com la de l'Eixample amb el Pla Cerdà, que deixaria enrere l'antiga estructura medieval de la ciutat i la disposaria per grans esdeveniments com l'Exposició Universal de 1888 (Pinós Guirao 2020, 20). Aquests canvis econòmics portarien a la introducció del japonisme, entre altres tendències artístiques, alimentat pel gust pel Japó reforçat des de l'Exposició Universal de París de 1867 (Bru i Turull 2010, 219).

Com va ser el cas de la Casa Bruno Cuadros, durant les dècades de 1870 i 1880 van aparèixer diferents establiments on es promovia la venda d'objectes japonesos importats de París. Les quincalleries de *Olivella hermanos* y *Cuspinera* i la *Dalia Azul*, per exemple, van ser els primers negocis on es registren ceràmiques, porcellanes i bronzes d'origen japonés. També destaca l'armeria i quincalleria de Lluís Vives, on venien articles com armadures de samurais. Un altre tipus d'establiment com les confiteries (com *Massana* o *Pere Llibre* al carrer Ferran), venien dolços en caixes de decoració oriental. No es poden oblidar tampoc les botigues de porcellanes com *La proveedora* a la plaça de santa Anna o *La Villa Baccarat* a la Rambla. Puntualitza Bru i Turull (2010) que era típic d'aquestes

botigues exposar tan sols els productes que eren fabricats als seus tallers, entre els quals s'inclouïen peces que imitaven els dissenys japonesos.

Un dels personatges més rellevants d'aquesta època i que ajudà a la popularització de l'art japonés va ser el diplomàtic Richard Lindau, anomenat cònsol d'Alemanya a Barcelona en 1874. Havia residit al Japó entre 1866 i 1868 com a vicecònsol de Prússia, quan va obtenir la seua col·lecció d'art japonès gràcies a una subhasta de diferents exemplars d'un temple budista a Edo (Tòquio). Els objectes més valuosos d'aquesta empresa van acabar en el seu Museu d'Objectes Japonesos a Barcelona, situat primer en el número 90 del carrer de Gràcia (al primer pis del consolat). Amb la seua obertura en 1881, va ser visitat per importants figures com Valentí Almirall (creador del catalanisme) i Pere Clapés (qui va fundar al 1894 la casa *El Imperio Japonés* a Yokohama) (Bru i Turull 2012).

Un altre dels referents d'aquest col·leccionisme d'art nipó va ser Carles Maristany. En 1880 viatjà al Japó al costat de l'important japonòleg Basil Hall Chamberlain (1850-1935), i, després de conèixer les principals ciutats del país, tornà a Barcelona, on va construir el Pavelló Imperial Japonés, un edifici situat a la plaça Catalunya on s'exposaria la col·lecció de Maristany, copiant l'ambient de les fotografies que aquest va realitzar en el seu viatge. Porcellanes, bronzes, sedes, vestits, mobles i estampes serien alguns dels artefactes allí presentats els sis mesos que durà l'exposició, finalitzant aquesta a inicis d'abril de 1882 (Bru i Turull 2010). La labor de Lindau i Maristany es va veure ampliada amb connexió establida per la Companyia Transatlàntica a 1887 entre Yokohama, Manila i Barcelona. Amb aquest ambient orientalista a Barcelona s'explica l'afinitat per l'art japonés que van desenvolupar els artistes i comerciants que se situaren entorn de l'arquitecte Josep Vilaseca.

3. Els artistes col·leccionistes: Josep Vilaseca i el seu entorn

Aquestes dues mostres de Lindau i Maristany van servir d'exemple per a la Casa Bruno Cuadros i altres negocis coetanis a Barcelona. Un dels casos més coneguts va ser el dels tallers de Francesc Vidal i Cia, construïts per Josep Vilaseca i Casanovas entre 1883 i 1884, mostrant-nos el contacte que ja tenia l'arquitecte amb aquesta matèria. Amb el suport de la família Masriera, s'inauguraren les indústries *F. Vidal*, les quals oferien productes luxosos de gran qualitat i diversitat

entre els quals s'inclouïen exemplars d'estil xinès i japonés (Bru i Turull 2010, 701). I és que la saga familiar dels Masriera va complir ací un paper fonamental, ja que Josep Vilaseca s'encarregà de construir el seu estudi en forma de temple neoclàssic. Els germans Francesc i Josep Masriera i Manovens feren viatges formatius a París i reuniren una àmplia col·lecció d'estampes japoneses de qualitat que es veurién més aviat reflectides en la seua obra (Pilar de Frutos 2017). A més, Josep teoritzaria sobre el japonisme i hibridaria les formes europees amb les orientals amb pintures com *Abans del ball* i *Després del ball* (1886), on dones de la burgesia catalana apareixen rodejades d'objectes orientals i inclús una d'elles porta un quimono.

Molts dels artistes catalans coneixien aquesta moda del japonisme gràcies al seu contacte amb la resta d'Europa. El pintor Mariano Fortuny (1834-1878), per exemple, s'introduí al món del col·leccionisme d'objectes orientals com mostra en *El col·leccionista d'estampes*, obra pintada en Roma en la qual apareix un comerciant oferint-li a un col·leccionista japonés diferents estampes. També veiem un treball d'inspiració oriental en *Els fills del pintor en el saló japonès*, treball elaborat al final de la seua vida a Nàpols, quan fugí d'encàrrecs de caràcter més academicista.

L'arquitecte que ocupa aquest treball no va ser l'excepció a aquest tipus de viatges. En agost de 1873, Josep Vilaseca i Casanovas va iniciar un viatge d'estudis per nombrosos països d'Europa. Segons les observacions de Bletter (1977, 14), podem esbrinar ací com des dels seus primers anys de formació va beure de fonts variades que li portarien a ser un artista eclèctic: estudià importants obres de l'Antiguitat a Roma i a diferents ciutats de Grècia, a més de prendre els models neoclàssics de l'Europa central o els de l'arquitectura medieval de Sicília. Una mostra de tot aquest bagatge cultural es veu clarament en un anunci que Vilaseca va elaborar el 1879 per a la botiga de decoració d'interiors de Francesc Vidal i Jevellí (fig. 1) (Bru i Turull 2010, 233-234), on trobem tant motius clàssics (l'estàtua central), com àrabs, egipcis (que també apareixeran en la Casa Bruno Cuadros) i medievals, tot i que, com indica Bletter (1977, 16), no veiem ací representats encara l'art nouveau o trets japonistes. De tota manera, Vilaseca havia de tindre un bon coneixement dels objectes vinguts del Japó, ja que, com comenta Bletter (1977, 32), el seu estil japonista es diferencia d'altres per la seua còpia pràcticament «literal, quasi arqueològica, de l'art japonès».

Tal vegada va dur a terme una exhaustiva documentació d'aquests gravats japonesos gràcies a l'àmplia col·lecció d'estampes nipones de Lluís Domènech

i Montaner. Sabem que va ser un bon company d'ofici per a Vilaseca perquè va col·laborar amb ell en diversos projectes.¹ Per il·lustrar el gust de Domènech i Montaner i el dels seus contemporanis pel món japonés, es podria comentar la seua reforma de l'hotel Fonda d'Espanya (Carrer Sant Pau, 11), construït a Barcelona cap a mitjan segle XIX. En aquest edifici destaca el panell central del menjador conegut com el Saló de les Sirenes, inspirat en figures de l'àmbit marí des del punt de vista de l'art japonés. Per exemple, en el mur principal de l'estança utilitza els patrons d'ones que ens remetent directament a Hokusai o al volum *A Grammar of Japanese Ornament and design* (1888) de T. W. Cutler (Cabañas Moreno 2013). Per altra banda, les criatures marines estan inspirades en els llibres il·lustrats trobats en la biblioteca de Domènech i Montaner, específicament en l'obra de Takizawa Kiyoshi publicada en 1880 *Senryudo gafu*, en el volum *Gyoriu no bu* (Bru i Turull 2018). Entre els documents pertanyents a Vilaseca no s'ha trobat cap material d'aquest tipus, però suposem que es podria haver basat en fonts similars a les anomenades anteriorment per crear els dissenys de la Casa Bruno Cuadros.

4. La Casa Bruno Cuadros

En 1883, s'encarregà a Josep Vilaseca reformar el número 82 de la Rambla, edifici que havia sigut construït trenta anys abans, en 1854, i que en els nous temps la seua planta baixa es convertiria en la botiga de paraigües, ventalls i ombrel·les importats del Japó de Bruno Cuadros (Generalitat de Catalunya 2023). Està situat en un lloc prou visible i estratègic per aquest emprenedor: conforma la cantonada entre l'illa d'habitatges delimitada per la Rambla, el Pla de la Boqueria, el carrer Cardenal Cañas. Com es pot observar a l'informe elaborat per Molet Petit (2016, 37) i ens confirmen els documents de l'AMCB (Ajuntament Constitucional de Barcelona 1883), abans d'aquesta reforma era la denominada Casa de D. Felio Piferrer, propietari que es va fer càrrec de l'autorització de la reforma. L'edifici original mancava de decoració i estava

1. Domènech i Vilaseca restauraren el cambril de Nostra Senyora de la Bonanova a 1876 i, a 1877, obteniren els primers premis dels concursos per al sepulcre de Josep Anselm Clavé i per a un conjunt de seues educatives entre la ronda de Sant Pere i els carrers de Bruch, Ausiàs March i Bailén (Bletter and Collins 1977).

conformat per una planta baixa i entresol a la qual li succeïen tres pisos al capdamunt (fig. 3) (Pascual 2017, 100). Amb el sorgiment de la publicitat amb la revolució industrial, era habitual transformar les façanes amb forts reclams pels vianants, estratègia que Bruno Cuadros emprà per a impulsar el seu negoci.

Entre les primeres reformes que podem trobar a l'edifici, és visible una reubicació de l'entrada principal. Cal destacar les portes amb motius geomètrics i naturals com flors (fig. 2) que precedeixen unes noves escales situades a la paret mitjanera de l'edifici (fig. 6), substituint les antigues escales que es trobaven en la part central (fig. 5). Però abans d'enfonsar-nos en l'estil japonés, cal comentar breument l'altra inspiració orientalista d'aquest edifici: l'Antic Egipte. Ens referim concretament a les motlures superiors de les finestres del tercer pis i la columnata d'una nova quarta planta afegida amb la reforma (fig. 4). En la seua estructura, la severitat dels murs i les formes quadrades pures evocuen la presència i monumentalitat dels temples egipcis (fig. 7) (Bletter i Collins 1977, 21). Sabem que Vilaseca obté aquesta inspiració de Gottfried Semper, qui figurava entre els autors dels seus manuals d'arquitectura i professava gran interès pel món dels faraons (Pascual 2017, 93).

Quant al punt central d'aquest treball, l'art japonés cobra una gran presència en les diferents façanes exteriors. De seguida capten l'atenció els paraigües i els ventalls metàl·lics de zinc (inclòs el típic pai-pai) que donen nom a l'edifici, els quals van ser situats en els espais intersticials dels balcons dels pisos superiors (fig. 8 i 9). També en zinc es va fabricar l'emblemàtic drac amb un ventall obert a l'esquena que agafa entre les seues potes un fanal amb estructura de canyes de bambú entreteixides (fig. 10). La seua il·luminació de gas va ser retratada en un dibuix al·legòric de *L'Esquella Torratxa* el març de 1888 (fig. 11) (Pascual 2017, 97). El peu de la dita il·lustració resulta clau per comprendre la rellevància de la Casa Bruno Cuadros: «¿Sabem per qué encara corran cucurullas pels carrers? Perque encara tè poch brillo la hermosa llum del progrés». Enfront d'una processó de Setmana Santa que representaria la Catalunya del passat, el drac de la Casa Bruno Cuadros simbolitza els avanços dels nous temps, de la innovació d'una burgesia catalana disposada a renovar la tradició anterior i construir un nou futur.

En la planta baixa es poden detectar un conjunt d'aparadors de fusta i vidre pintat que emmarquen els portals i estan decorats amb motius nipons com flors, pardals, libèl·lules i canyes de bambú imitant el *kakejiku* (pergamí budista japonés) on destaquen les tonalitats de negre, daurat, blau i roig (fig. 12). Aquesta

decoració exterior és resguardada per una cornisa que imita una teulada de pagoda d'angles corbs (fig. 13). Pel que fa a l'entresol, es reproduïx la gamma cromàtica mencionada anteriorment, ara en la traceria que ocupa els vitralls policromats dels finestrals en forma de rosassa (recurs profusament utilitzat pels modernistes). Els vitralls s'intercalen amb diferents panells que representen el que semblen còpies d'estampes japoneses similars o iguals a les que circulaven entre Vilaseca i els seus companys artistes (fig. 15). Aquestes podrien recordar perfectament aquelles escenes de cortesanes passejant pels barris del plaer amb els seus luxosos quimonos i pentinats de gran elaboració que portarien cortesanes d'alt estatus com les *oiran*. D'aquests panells conservem alguns dels dibuixos inicialment elaborats per Vilaseca que podem trobar a l'arxiu de George R. Collins.

Un d'aquests exemples és el dibuix del plafó immediat a l'angle de la Rambla (que es repeteix també en el carrer Cardenal Casañas) en el qual es poden observar a dues cortesanes que són contemplades per un home (fig. 16 i 17). Pel que fa a la tècnica, la línia del contorn clarament marcada, la falta de volum, tints planes i colors pastel són algunes de les característiques principals de les estampes japoneses que apareixen ací reflectides. Quant als altres dibuixos dels plafons, tan sols trobem l'esborrany del qual sembla una escena familiar en el camp on dues dones acompanyen a una xiqueta (fig. 18); i un altre xicotet esbós que sembla un assaig del bust d'una dona japonesa amb un ventall (fig. 19). No acabaren en el projecte final, però són testimoni del treball d'investigació de Josep Vilaseca sobre les diferents possibilitats que oferia l'estampa d'origen nipó.

A l'interior de l'edifici també trobem diferents elements de caràcter japonista. Com es pot observar, en la reforma es van utilitzar columnes i jàssenes per substituir els murs de càrrega i crear una doble altura «afin de proporcionar mayor despejo de la tienda» (Ajuntament Constitucional de Barcelona 1883). L'entresol queda ara emmarcat per una barana amb treball de forja on destaca el patró de xicotets ventalls a la part inferior (fig. 20). Per una altra banda, els frescs dels murs i el sostre, van ser encarregats als pintors Jaume Vilaró i Emili Saumell. Destaca el mural del mont Fuji en erupció (fig. 21) i sembla que al seu costat queda retratada una gran embarcació enmig de la mar (fig. 20). Encara que existeixen alguns dubtes sobre la seua originalitat (Pascual 2017), la presència a l'edifici dels dissenys de Vilaseca del medalló amb un drac (fig. 22) (Bletter i Collins 1977) i de la sanefa amb un motiu similar (fig. 23 i 24) podrien confirmar la seua aparició des del projecte inicial. Per altra part, Miquel

Parellada realitzà la resta de treballs en fusta d'aquest entresol, com poden ser els aparadors on es veuen medallons amb un fabricant de paraigües japonés i una garsa (fig. 25). També resulten molt interessants les làmpades que imiten les canyes de bambú entre les que s'entrellacen les branques d'un cirerer en flor, afegides en 1895 quan a l'edifici es va instal·lar la llum de gas (fig. 26).

A banda d'una xicoteta reforma el 1914 en la qual es va netejar i repintar la façana (Permanyer 1990, 267), devem el bon estat de conservació de l'edifici en l'actualitat a la reforma duta a terme en 1980, quan l'edifici es convertí en les oficines d'un banc. I és que, en el transcurs de la Guerra Civil, hi impactà una bomba que no arribà a esclatar, però causà certs desperfectes en la façana que donava al carrer del Cardenal Casañas. De tota manera, segons les fonts de l'inventari de patrimoni de la Generalitat de Catalunya, la reforma que es va fer perquè l'edifici fos la sucursal de la Caixa d'Estalvis de Sabadell va ser prou polèmica (Generalitat de Catalunya 2023).

Quant a la continuació de Vilaseca en aquesta tendència japonista de la Casa Bruno Cuadros, tan sols coneixem el seu projecte per a la «Confiteria el Japón». Aquesta guarda prou similituds amb la Casa dels Paraigües, on es repeteixen patrons de les llums de gas de bambú en el disseny de l'entrada; o el ventall obert sobre la porta interior podria equiparar-se amb els plafons de vitrall anteriors. També reutilitzaria el medalló del drac per presidir la porta principal. Malauradament no tenim molta més informació sobre el projecte ni quina seria la seua destinació final (Bletter i Collins 1977, 31). Així i tot, queda clara la rellevància de la Casa Bruno Cuadros en l'obra de Josep Vilaseca, qui va aprofitar el treball de camp explorat en aquest edifici per inspirar projectes futurs.

5. Conclusions

Amb tot el que s'ha exposat anteriorment, podem arribar a les següents conclusions pel que fa al japonisme i la Casa Bruno Cuadros. Primer de tot, resulta interessant remarcar l'afavoriment de la importació de productes japonesos en el context de la Renaixença per tal de posicionar Catalunya al nivell d'altres enclavaments industrials i comercials europeus. Aquesta necessitat d'equiparar-se a la resta d'Europa, tractaria de ser coberta per col·leccionistes com Lindau o Maristany o comerços com el de Bruno Cuadros en el centre de

Barcelona, els quals acabarien estenent el japonisme entre els artistes del moment. En segon lloc, caldria destacar que Vilaseca es distingeix dels seus companys pel seu minuciós estudi de les estampes i el mobiliari japonés que podria haver observat en establiments com les indústries F. Vidal. És a dir, a diferència d'altres artistes, no reinterpreta el contingut, com es pot analitzar en el Saló de les sirenes, sinó que l'inclou en el seu treball amb gran fidelitat a l'original. En darrer lloc, podríem dir que el que resulta més interessant és l'aposta d'artistes com Vilaseca, Domènech i Montaner o els germans Masriera per l'art nipó amb la finalitat de trencar amb la tradició clàssica. Així, el japonisme es consolida com una de les peces clau per a la configuració del modernisme i d'una nova identitat burgesa.

Bibliografia

- Ajuntament Constitucional de Barcelona. 1883. *Expediente relativo a la infracción cometida por D. Felio Piferrer practicando obras interiores en la casa nº 2 de la Rambla de S. José*, Arxiu Municipal Contemporani de Barcelona (AMCB), 336.
- Bletter, Rosemarie Haag, i George R. Collins. 1977. *El arquitecto Josep Vilaseca i Casanovas: Sus obras y dibujos*. Barcelona: Col·legi d'Arquitectes de Catalunya i Balears.
- Bru i Turull, Ricard. 2010. «La Presència del Japó a Les Arts de la Barcelona del Vuit-Cents (1868-1888)». Universitat de Barcelona.
- . 2012. «Richard Lindau y El Museo de Arte Japonés de Barcelona». *Archivo Español de Arte* 85 (337): 55–74. <https://doi.org/10.3989/aearte.2012.v85.i337.493>.
- . 2018. «El Japonismo En Lluís Domènech i Montaner y Su Colección de Libros Ilustrados Japoneses». *Archivo Español de Arte* 91 (363): 285–300. <https://doi.org/10.3989/aearte.2018.18>.
- Cabañas Moreno, Pilar. 2013. «Lluís Domènech i Montaner y Ramón Casas En La Fonda de España: Modernismo y Japonismo En Barcelona». *Artígrama: Revista Del Departamento de Historia Del Arte de La Universidad de Zaragoza*, núm. 28: 385–403.

- Faxedas Brujats, Maria Lluïsa. 2018. «Tradition and Modernity in Nineteenth-Century Catalan Art». Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9781118856321.ch19>.
- Generalitat de Catalunya. 2023. «Casa Bruno Cuadros». Cercador de l'Inventari del Patrimoni Arquitectònic de Catalunya. 2023. <https://invarquit.cultura.gencat.cat/card/40500>.
- Ministerio de Ultramar. 1873. *Bruno Cuadros y Vidal solicita establecer un Banco*. Archivo Histórico Nacional, Ultramar, 322, Exp. 1. Pares | Archivos Españoles (mcu.es)
- Molet Petit, Joan. 2016. «Report on the Vilaseca Papers at the Ryerson and Burnham Libraries». Barcelona. <https://artic.contentdm.oclc.org/digital/collection/findingaids/id/16609/rec/1>.
- Pascual, Oriol. 2017. *Barcelona orientalista: 10 edificis exòtics amb història*. Primera edició. Orígens; 25. Barcelona: Albertí Editor, S.L.
- Permanyer, Lluís. 1990. *Establiments i Negocis Que Han Fet Història*. Barcelona: La Campana.
- Pilar de Frutos, Elena. 2017. «El Japonismo de La Familia Masriera I». *Ecos de Asia*. 2017. <http://revistacultural.ecosdeasia.com/el-japonismo-de-la-familia-masriera/>.
- Pinós Guirao, Gabriel. 2020. «Barcelona i Els Quatre Gats: Un Gir Vers La Modernitat». *Barcelona i Els Quatre Gats: Un Gir Vers La Modernitat*, editat per Gabriel Pinós Guirao, 13-67. Barcelona: Gothsländ.

Annexes

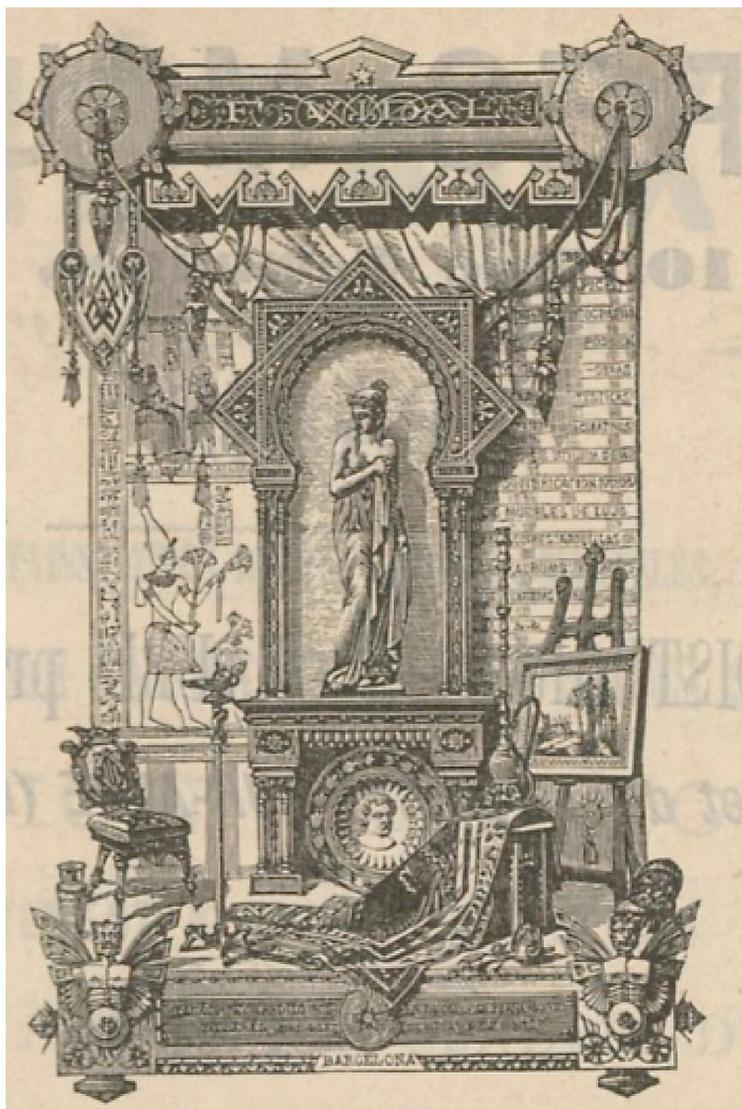


Figura 1. Josep Vilaseca, Targeta de promoció dels tallers F. Vidal, BnF, 1884

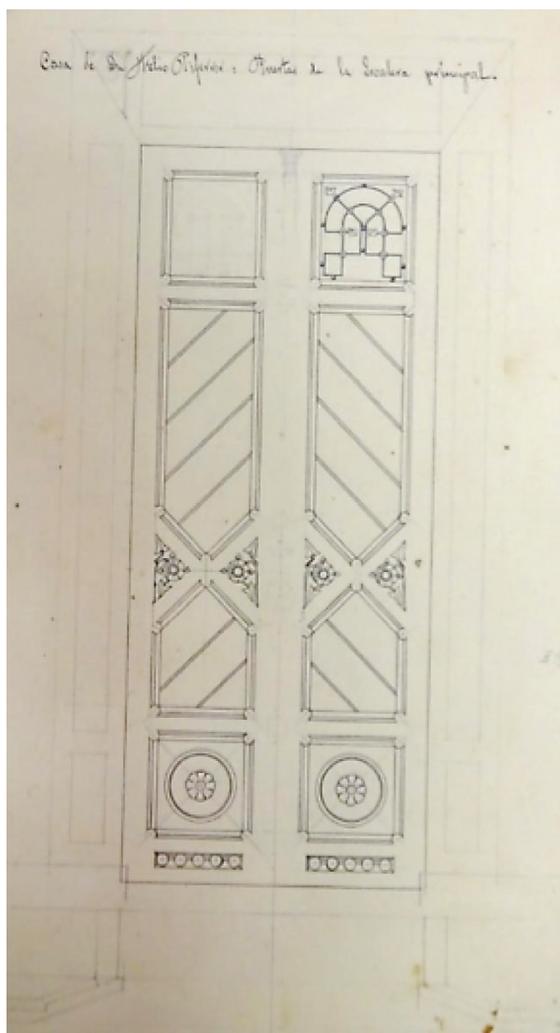


Figura 2. RBAAIC 1989. 1 OP 4 23. La «Casa de Dn. Felio Piferrer: Puertas de la escalera principal»

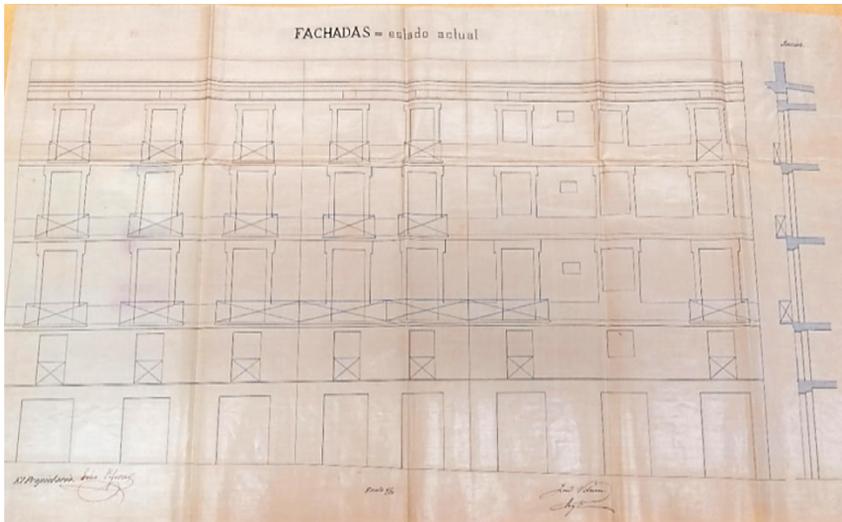


Figura 3. Josep Vilaseca, Façana de la casa de Felio Piferrer abans de la reforma, AMCB, 1883

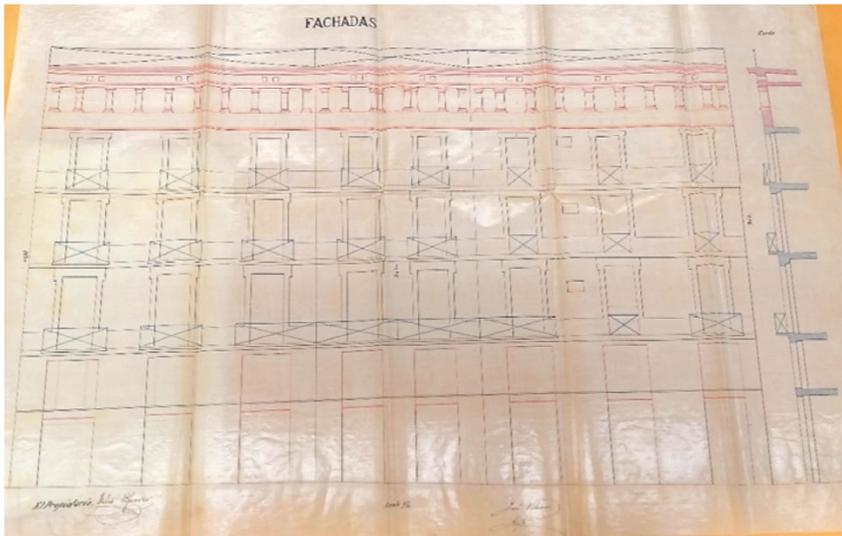


Figura 4. Josep Vilaseca, Reforma de la façana de la casa de Felio Piferrer, AMCB, 1883

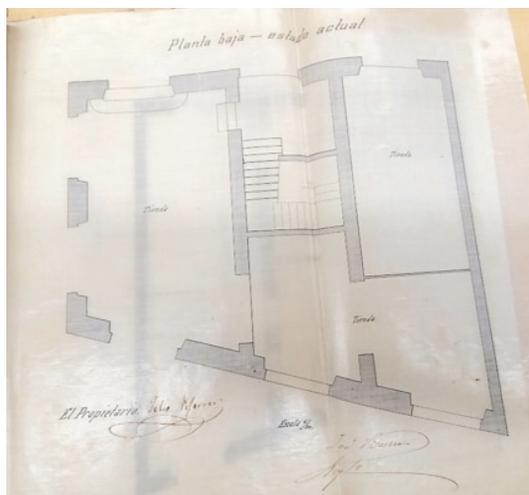


Figura 5. Josep Vilaseca, Planta baixa de la casa de Felio Piferrer abans de la reforma, AMCB, 1883

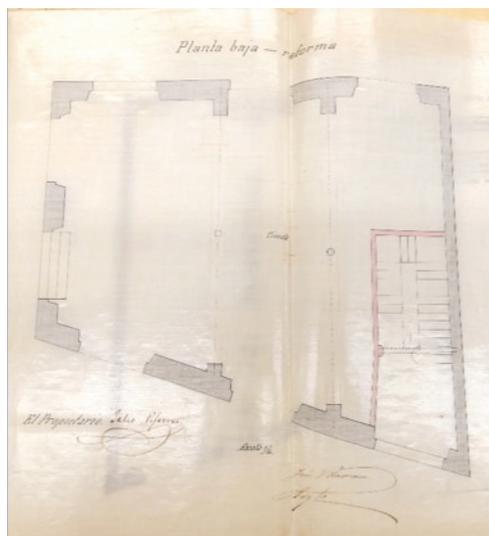


Figura 6. Josep Vilaseca, Reforma de la planta baixa de la casa de Felio Piferrer, AMCB, 1883



Figura 7. Fotografia pròpia, Última planta neogipcia, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 8. Fotografia pròpia, Ventalls i paraigües de la façana del pla de la Boqueria, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 9. Fotografia pròpia, Ventalls i paraigües de la façana de la Rambla, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 10. Fotografia pròpia, Drac de zinc, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 11. *La Esquilla de la Torratxa*, Dibuix satíric «Llum i sombra», 31 de març 1888



Figura 12. Fotografia pròpia, Aparadors de la planta baixa, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 13. Fotografia pròpia, Cornisa en forma de pagoda, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 14. Fotografia pròpia, Rosassa de l'entresol, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 15. Fotografia pròpia, Estampes japoneses de l'entresol de la Rambla, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 16. Fotografia pròpia, Panell il·lustrat de l'entresol de la Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 17. Josep Vilaseca, Tenda de D. Bruno Cuadros: Plafó immediat a l'angle (Rambles), Art Institute of Chicago, 1885



Figura 18. Josep Vilaseca, Casa dels Paraigües, Art Institute of Chicago, 1885



Figura 19. Josep Vilaseca, Disseny amb tema japonés, Art Institute of Chicago, 1885

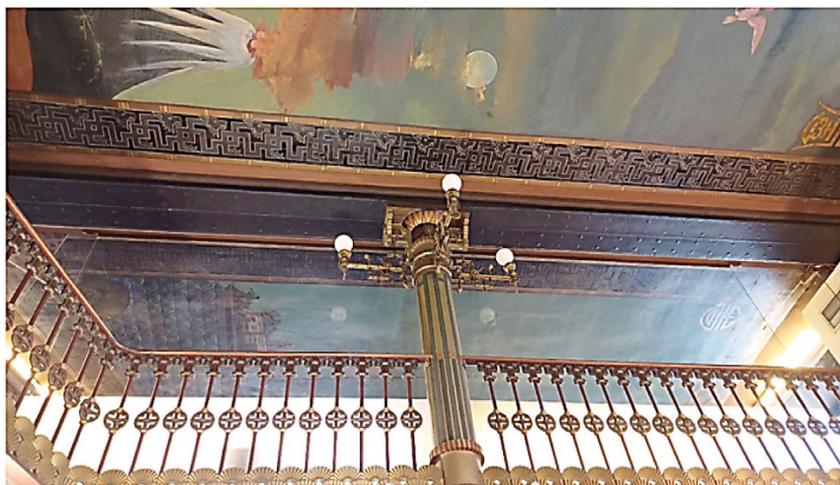


Figura 20. Fotografia pròpia, Barana interior de la Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023

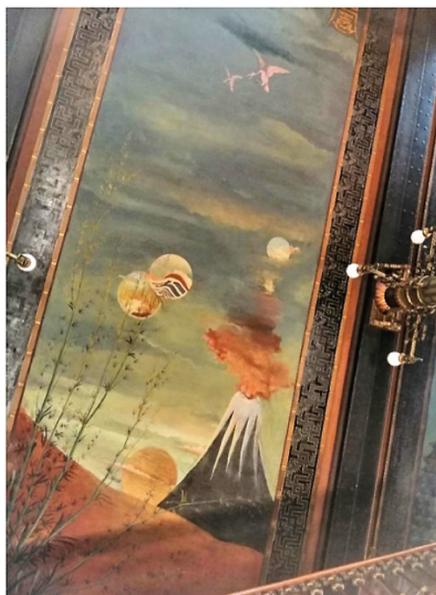


Figura 21. Fotografia pròpia, Fresc del mont Fuji, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 22. Fotografia pròpia, Medalló de drac, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 23. Fotografia pròpia, Sanefa amb drac, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 24. Josep Vilaseca, Casa dels Paraigües, Art Institute of Chicago, 1885



Figura 25. Mobiliari, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023



Figura 26. Fotografia pròpia, Làmpades forjades, Casa Bruno Cuadros, Barcelona, 2023

Actitudes lingüísticas en el tratamiento del colectivo LGTBI en el discurso político. Un análisis descriptivo del lenguaje inclusivo en el marco del debate sobre la ley trans

Alba Saura Manzanares
al185623@uji.es

El uso del lenguaje inclusivo es uno de los temas que están tomando una mayor relevancia en la sociedad actual, especialmente en el ámbito político, donde se ha convertido en una herramienta potente de lucha por el poder y la representación. El objetivo es utilizar un lenguaje no sexista y no excluyente para garantizar la igualdad y la no discriminación, pero en su presencia o en su ausencia, actúa también como estrategia ideológica. En este contexto, el debate parlamentario es un escenario privilegiado para analizar la incorporación del lenguaje inclusivo en el discurso político y su posible impacto en la sociedad. Este artículo se enfoca en el análisis de las actitudes lingüísticas, específicamente en el uso del lenguaje inclusivo en el debate de la Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI presentada por el Gobierno. El objetivo principal del trabajo es examinar cómo las portavocías de los diferentes grupos políticos con representación en el Congreso utilizaron el lenguaje inclusivo durante el debate parlamentario y cuál fue su impacto en el discurso.

Palabras clave: lenguaje inclusivo, lenguaje político, discurso parlamentario, género, LGTBI.

0. Introducción

El lenguaje inclusivo ha pasado a ser un tema de gran relevancia social, especialmente en el ámbito político donde «se ha convertido en una de las arenas privilegiadas [], por lo que la lucha por su control y por su significación no puede entenderse sino en relación con la lucha por el poder y por la representación» (del Valle 2015, 98). En este sentido, se ha vuelto fundamental desde dos perspectivas bien distintas. De un lado, como instrumento para garantizar la igualdad y la no discriminación; de otro, como estrategia ideológica. Por ello, el debate parlamentario se presenta como un escenario clave para la investigación y el análisis de la incorporación del lenguaje inclusivo en el discurso político y su posible impacto en la sociedad. El presente trabajo analiza el uso del lenguaje inclusivo en el marco del debate sobre la Ley para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI. El objetivo principal es examinar, en relación con los siguientes aspectos de amplio alcance, cómo las y los políticos españoles emplearon el lenguaje inclusivo durante el debate parlamentario:

- Cuáles son los factores vinculados con los informantes (ideología, sexo, representación institucional, adscripción estatalista/nacionalista) que resultan significativos en la adopción de las estrategias lingüísticas del discurso inclusivo.
- Cuáles son las preferencias en cuanto a estructuras lingüísticas que contribuyen a la imagen inclusiva del discurso.
- Cuáles son los estereotipos existentes en el discurso que, más allá de la variación morfológica, apuntan a la dimensión semántica de las representaciones cognitivas.

A continuación, describiremos el corpus y la metodología de análisis utilizada. Posteriormente, presentaremos los principales resultados obtenidos. Finalmente, concluiremos identificando las actitudes lingüísticas en la inclusión del colectivo LGTBI en el discurso político.

1. Corpus

El corpus analizado está formado por cuatro debates parlamentarios sobre la ley trans, que tuvieron lugar en el Congreso de los Diputados el 18 de mayo de 2021,¹ el 6 de octubre de 2022,² el 21 de diciembre de 2022³ y el 16 de febrero de 2023,⁴ según la transcripción oficial. La hipótesis inicial es que la evidente sensibilidad en relación con la igualdad de género que suscita esta ley nos permitirá observar con mayor detalle el uso del lenguaje inclusivo de cada portavoz.

El corpus tiene un total de 56.155 palabras. La elección de estos cuatro debates está motivada por la participación de todas las portavocías en asuntos de igualdad, así como líderes que cumplen con unas condiciones en cuanto al perfil que resultan relevantes para el objetivo de esta investigación:

- una representación de figura institucional (la ministra de Igualdad, Irene Montero);
- diversidad ideológica, que comprende desde la extrema derecha a la extrema izquierda;
- ideario nacionalista, como un factor que podía ser significativo en sincretismo con otros factores del análisis.

Como puede observarse en la elección de los informantes (vid. *infra* §3), también se ha tenido en cuenta el factor género de quienes participaron en los debates.

2. Metodología

La metodología de la investigación se ha basado en el análisis cuantitativo y cualitativo de las estrategias de inclusión en un escenario altamente proclive

1. Texto completo en https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/DS/PL/DSCD-14-PL-102.PDF

2. Texto completo en https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/DS/PL/DSCD-14-PL-216.PDF

3. Texto completo en https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/DS/PL/DSCD-14-PL-204.PDF

4. Texto completo en https://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/DS/PL/DSCD-14-PL-245.PDF

al uso del lenguaje inclusivo, como es el debate sobre la ley trans, por lo que los resultados obtenidos nos servirán previsiblemente como marco comparativo en próximos estudios. Esta estrategia es, además, más frecuente en escenarios preparados como el que nos ocupa.

En este contexto, el objetivo principal es detectar los mecanismos de inclusión en el lenguaje más utilizados en concordancia con las guías para el uso no sexista del lenguaje, así como observar sus deficiencias. Observaremos además de la cuestión ideológica, el ideario nacionalista como un factor que podría ser significativo en armonía con otros factores como el sexo o la edad del informante.

Los campos analizados se han extraído de las recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje de algunas guías elaboradas por filólogas como manuales de uso para distintas instituciones públicas: Lledó (2010); Guerrero (2012); Quilis, Albelda y Cuenca (2012); Bengoechea (2021). A su vez, se ha tenido en cuenta la contribución de Buxó Rey (1978: 97) en torno a los tres aspectos gramaticales y léxicos que refuerzan la asimetría entre hombres y mujeres en las lenguas.

A partir de estas aportaciones, se han distinguido diferentes campos de análisis:⁵

1. Fórmulas pronominales alusivas al referente personal en sus diversas variantes (vid. infra §3.1). Se trata de la categoría que requiere del hablante un mayor esfuerzo cognitivo a la hora de optar por variables que se ajusten al modelo inclusivo.
2. Categorías nominales. En ellas se distinguen tres ámbitos de análisis:
 - a. El uso de nombres colectivos y epicenos. Una de las recomendaciones comunes frente a los desdoblamientos porque no suponen un problema respecto al principio de economía del lenguaje.
 - b. La opción por el masculino o el femenino genérico, frente a las diversas modalidades morfológicas del desdoblamiento de género.
 - c. En el campo de las representaciones semánticas, la presencia de los estereotipos profesionales vinculados con el género.

5. Aparecen ejemplos ilustrativos de cada campo estudiado en los correspondientes subapartados del apartado 3.

3. Análisis y resultados

3.1. Fórmulas pronominales

En este apartado hemos analizado las preferencias de los informantes en relación con el uso de las fórmulas de la deixis personal (1), a los mecanismos cuantitativos (2), a las diferentes formas de los indefinidos existenciales (3) y a las cláusulas relativas caracterizadas como libres por la Gramática académica (2009: § 44.1.d, 3292) (4).

- (1) (a) De hecho, *nosotros hemos sido siempre pioneros* en avances en derechos y libertades (Sara Giménez, 16/02)
(b) Cada vez que avanzamos en el reconocimiento de un derecho, [...] es un triunfo para *todas nosotras, para todos nosotros* (Pilar Vallugera, 18/05)
- (2) (a) ¿Y si *todos* hiciéramos lo mismo con las proposiciones de ley o los reales decretos que ustedes traen []? (Joseba A. Agirretxea, 18/05)
(b) ustedes creen que si *todos y todas* nos portamos mal llegará una lluvia de fuego y nos quemará *a todos y todas*. (Gabriel Rufián, 18/05)
- (3) (a) [] según dicen *algunos*, pone en un brete a los miembros del Gobierno que querían presentar un proyecto de ley (Margarita Prohens, 18/05)
(b) la mitad de las personas encuestadas de quince a diecisiete años dice que en la escuela *alguien* siempre les apoyó o defendió (Irene Montero, 06/10)
- (4) (a) Esta ley ayudará a poner límites a actitudes como estas y *a quienes las alimentan*. (Isabel Pozueta, 21/12)
(b) [] ¿se va a sumar el PSOE a *los que* queremos avanzar o va a hacer un voto Poncio Pilatos (Joan Baldoví, 18/05)

En los discursos destaca el empleo de «quien/quienes» en vez de la construcción determinante + relativo («el/los que»): «la primera es la única que incluye a los dos sexos» (Murillo 2018, 26). Con relación a la deixis personal, la forma *nosotros* del plural de modestia, una de las más utilizadas en el discurso político «puede eliminarse, puesto que mediante la desinencia verbal ya se indica que se trata de una primera persona del plural» (Guerrero 2012, 17). En cuanto a los mecanismos cuantitativos, se propone «evitar, si no supone una pérdida de información, el empleo de artículos o determinantes que poseen marca de género gramatical» (Quilis, Albelda y Cuenca 2012, 100).

Tabla 1. Resultados obtenidos tras el análisis del corpus en torno al uso de las variantes inclusivas de las formas pronominales

	Fórmulas inclusivas/total	Número de palabras y Variación por cada 1.000 palabras		Fórmulas inclusivas/total	Número de palabras y Variación por cada 1.000 palabras
Irene Montero (Ministra de Igualdad)	26	6.973	María de la Cabeza Ruiz (Vox)	2	1.369
	90 %	0,004		11 %	0,001
Pilar Vallugera (ERC)	2	3.122	Isabel Pozueta (Bildu)	16	3.435
	30 %	0,001		90 %	0,005
Gabriel Rufián (ERC)	0	425	Joseba Andoni Agirretxea (PNV)	6	3.796
	0 %	0		30 %	0,001
María Carvalho (ERC)	2	2.810	Sara Giménez (C's)	3	4.150
	100 %	0,001		25 %	0,001
Sergi Miquel (PdeCAT)	1	741	Margarita Prohens (PP)	1	1.114
	33 %	0,001		12 %	0,001
Pilar Calvo (IxCAT)	4	2.871	María Jesús Moro (PP)	5	2.949
	44 %	0,001		18 %	0,002

	Fórmulas inclusivas/total	Número de palabras y Variación por cada 1.000 palabras		Fórmulas inclusivas/total	Número de palabras y Variación por cada 1.000 palabras
Mireia Vehí (CUP)	10	1.541	Rosa María Romero (PP)	1	1.114
	83 %	0,006		33 %	0,001
Íñigo Errejón (Más País)	7	1.546	Andrea Fernández (PSOE)	4	1.134
	50 %	0,004		44 %	0,004
Joan Baldoví (Compromís)	1	1.045	Susana Ros (PSOE)	1	878
	50 %	0,001		100 %	0
Néstor Rego (BNG)	1	571	Raquel Pedraja (PSOE)	2	2.247
	33 %	0,002		14 %	0,001
Lourdes Méndez (Vox)	1	2.519	Sofía Fernández (UP)	21	3.972
	14 %	0,0003		90 %	0,005
Carla Toscano (Vox)	3	2.711	María del Mar García (UP)	0	1.095
	50 %	0,001			0

Los escasos datos obtenidos en muchos de los casos observados no permiten un análisis cualitativo que ofrezca resultados interpretativos. No obstante, en otros se perfilan tendencias que resultan ilustrativas, sobre todo como orientaciones para el resto de categorías.

3.2. Nombres genéricos

Todas las guías para el lenguaje no sexista apuntan al uso de los nombres colectivos como una de las estrategias más relevantes frente al masculino genérico (Lledó 2010, 56; Guerrero 2012, 23; Quilis, Albelda & Cuenca 2012, 113). Desde el punto de vista estilístico, esta opción se ajusta más al principio de economía expresiva que la que ofrece el desdoblamiento nominal de género.

En esta categoría se incluyen tanto los sustantivos de carácter genérico y semánticamente abstractos (5), como los comunes sin determinante de género (6).

- (5) (a) las administraciones deben facilitar la vida a *la ciudadanía* y no exigir que sean *las personas* quienes faciliten la vida a las administraciones (Sara Giménez, 16/02)
- (b) la educación sexual desde etapas tempranas para todo *el alumnado* (Isabel Pozueta, 18/05)
- (6) (a) garantizamos el derecho de las lesbianas a afiliarse a *sus criaturas* sin la obligación de estar casadas (Irene Montero, 06/10)
- (b) Sigamos, pues, revolucionando el mundo –ministra, *activistas*– para que existir sin miedo y en plenitud no tenga que ser nunca más un acto heroico. (M^a del Mar García, 16/02)

En los debates analizados resulta sustancial la incidencia del sustantivo «persona» (560 resultados) para referirse a la comunidad trans y LGTBI, como indica en su guía Jéssica Murillo, «para englobar a los dos sexos y como sinónimo de «humanidad»» (Murillo 2018, 28). Encontramos también el genérico «ser humano» (7) y una única manifestación en masculino genérico referida a las personas trans (8), así como el empleo de «hombre» (9) –en contra de

las guías para el uso no sexista del lenguaje⁶ como categoría que engloba a ambos sexos.

- (7) (a) Comprobamos que son *de los que* hacen bueno aquello de que solo *el ser humano* tropieza dos veces en la misma piedra. (Maria Jesús Moro, 16/02)
- (b) Creemos que no es *un profesional de la salud mental* quien debe determinar formalmente el sentir de *una persona*, de *un ser humano*. (Pilar Calvo, 06/10)
- (8) Es el ruido de la izquierda, usar a *las personas* como arma electoral –mujeres, niños vulnerables– y hoy toca a *los transexuales*. (Margarita Prohens, 18/05)
- (9) Para ustedes, *la humanidad* está compuesta de *criaturas* divididas entre *machos y hembras*. Pero esa visión biológica *del hombre como animal superior* no puede negar al propio *ser humano* el principal factor de superioridad (Pilar Calvo, 06/10)

6. Se hace un uso sexista del lenguaje cuando: se insiste en identificar «Humanidad» con «hombre». A esto es lo que se le denomina androcentrismo, el hombre como referencia y medida de todas las cosas. (Murillo 2018, 16)

Tabla 2. Aparición de nombres genéricos en los debates objeto de estudio

	Número de nombres genéricos	Variación por 1.000	Número de nombres genéricos	Variación por 1.000
Irene Montero (Mimistra de Igualdad)	122	0,02	35	0,02
Pilar Vallgera (ERC)	13	0,005	69	0,02
Gabriel Rufián (ERC)	5	0,01	64	0,02
María Carvalho (ERC)	53	0,02	82	0,02
Sergi Miquel (PdeCAT)	16	0,02	10	0,01
Pilar Calvo (JxCAT)	26	0,01	29	0,01
Mireia Vehí (CUP)	21	0,01	14	0,01

	Número de nombres genéricos	Variación por 1.000	Número de nombres genéricos	Variación por 1.000
Íñigo Errejón (Más País)	13	0,01	22	0,02
Joan Baldoví (Compromís)	9	0,01	17	0,02
Néstor Rego (BNG)	16	0,03	40	0,02
Lourdes Méndez (Vox)	43	0,02	39	0,01
Carla Toscano (Vox)	23	0,01	13	0,01

Para obtener una evaluación más realista sobre el uso del lenguaje no sexista en la clase política, en esta categoría debemos atender a la incidencia del sustantivo «persona», cuyo uso sistemático unifica los resultados obtenidos tanto por las portavocías de la derecha como las de la izquierda.

3.3. Variación nominal y desdoblamientos

Los desdoblamientos nominales son las formas más evidentes de visibilizar la elección del lenguaje inclusivo, pero también constituyen la estrategia más polémica. Las guías analizadas invitan a evitarlos dependiendo del contexto. Según Quilis, Albelda y Cuenca (2012: 94) es poco aconsejable el desdoblamiento en los casos en que se recurre al mismo con mucha frecuencia. Bengoechea (2021, 23) señala que facilita la lectura combinarlos con recursos antisexistas de neutralización.

En esta categoría se analizan las variantes de desdoblamiento en función de las diferentes posibilidades morfológicas del nombre: variables (10), comunes (11) y heterónimos (12).

- (10) (a) ¿Cuántos de ustedes son *católicos o católicas* practicantes? (Gabriel Rufián, 18/05)
- (b) A muchas generaciones –*mis compañeros y yo*– enseñamos en las facultades de Derecho aquello que no siempre sonaba bien en sus familias (Maria Jesús Moro, 06/10)
- (11) (a) [...] la mejor y más poderosa herramienta que tenemos *los y las demócratas* para que todo el mundo viva con dignidad (Irene Montero, 06/10)
- (b) [] queríamos tener en cuenta mayor protección a la situación de *los menores*, mayor información *a los padres*. (Sara Giménez, 21/12)
- (12) (a) *Las madres y los padres* de los niños y niñas trans sabéis lo importante que es depositar en ellos la confianza (Pilar Calvo, 16/02)
- (b) El Estado no puede prevalecer sobre *los padres* y forzarles a desproteger *a sus hijos* (Carla Toscano, 06/10)

Dentro de esta misma categoría, cabe destacar además el uso del femenino con valor genérico (13), presente en el discurso de las portavocías de la

izquierda y la extrema izquierda. El desdoblamiento en masculino, femenino y género no binario (14) –representado por la letra e–, únicamente presente en los discursos de la ministra de Igualdad, Irene Montero, la portavoz de Unidas Podemos, Sofía Fernández y la portavoz de ERC, María Carvalho. Así como el uso del masculino genérico con valor semántico, asociado a la derecha y las clases dominantes (15).

- (13) (a) [...] y *nosotras* estábamos *dispuestas* a debatir. De hecho, somos poco *amigas* del esencialismo de género al que nos aboca el patriarcado. (Mireia Vehí, 18/05)
- (b) Por ello vamos a seguir *atentas*, para extender este respeto y para que no se retroceda en derechos, como *algunos* y *algunas* pretenden. (Isabel Pozueta, 16/02)
- (14) (a) Somos más las fuerzas políticas comprometidas con la igualdad de todas y «todes», ministra. (María Carvalho, 21/12)
- (b) [...] memoria para que nuestros *hijos*, *hijas* e «*hijes*» no olviden (Irene Montero, 21/12)
- (15) (a) Y *señoras* y *señores* del Partido Socialista Obrero Español, hoy la abstención es votar no. Hoy la abstención es ir *con estos* (señalando a la parte derecha del hemiciclo), con *los que* consideran que las personas trans están enfermas (Mireia Vehí, 18/05)
- (b) Señorías del PP, [] ¿Defienden *a los que* quitan el impuesto de patrimonio en Andalucía? ¿*A los que* dan becas gourmet en Madrid? ¿*A los que* protestan porque con tres millones de euros de patrimonio les suben un poquito los impuestos? (Andrea Fernández, 06/10)

Las guías analizadas eluden cualquier referencia al género no binario, un debate que –aunque socialmente abierto– todavía no se ha generalizado en el ámbito académico y sobre el que existen pocos estudios, centrados mayoritariamente en el ámbito de la traducción. En cambio, la guía elaborada por Bengoechea sí que apunta a la utilización del femenino con valor universal:

[] su empleo supone una manifestación política que desea revelar el poder de enunciación de quien se arroga el derecho a representar al género humano y denunciar la subordinación que motiva la invisibilidad. Pero a excepción de tal uso, hoy por hoy el femenino genérico queda fuera de la norma gramatical, invisibiliza a los varones y puede dar lugar a equívocos. (Bengoechea 2021, 25)

Tabla 3. Aparición de los mecanismos de variación nominal y los desdoblamientos en los debates objeto de estudio

	Formas desdobladas/total		Variación por 1.000	Variación por 1.000	Formas desdobladas/total		Variación por 1.000
Irene Montero (Ministra de Igualdad)	22	3	0,003	0,003	0	7	0
	88 %				0 %		
Pilar Vallugera (ERC)	5	0	0,002	0,002	5	0	0,001
	100 %				100 %		
Gabriel Rufián (ERC)	4	1	0,01	0,01	4	2	0,001
	80 %				67 %		
María Carvalho (ERC)	5	1	0,002	0,002	0	8	0
	83 %				0 %		
Sergi Miquel (PdeCAT)	-	-	-	-	1	3	0,001
	-				25 %		
Pilar Calvo (IxCAT)	7	16	0,001	0,001	3	18	0,001
	30 %				14 %		

	Formas desdobladas/total		Variación por 1.000		Formas desdobladas/total		Variación por 1.000
Mireia Vehí (CUP)	1	2	0,001	Rosa María Romero (PP)	1	6	0,001
	33 %				14 %		
Íñigo Errejón (Más País)	0	8	0	Andrea Fernández (PSOE)	0	5	0
	0 %				0 %		
Joan Baldoví (Compromís)	5	0	0,004	Susana Ros (PSOE)	1	1	0,001
	100 %				100 %		
Néstor Rego (BNG)	-	-	-	Raquel Pedraja (PSOE)	10	4	0,004
	-				71 %		
Lourdes Méndez (Vox)	0	8	0	Sofía Fernández (UP)	5	0	0,001
	0 %				100 %		
Carla Toscano (Vox)	1	15	0	María del Mar García (UP)	0	4	0
	6 %				0 %		

Pese a que la valoración de esta categoría debe tener presente los datos obtenidos en el apartado anterior, algunos aspectos apuntalan algunas líneas significativas desarrolladas con anterioridad. De manera general, encontramos dos tendencias opuestas: resultados próximos al 0 entre la mayoría de las portavocías de la derecha y bastante elevados entre las portavocías de la izquierda –aunque con excepciones evidentes en ambos casos.

3.4. Los estereotipos profesionales

El empleo de referencias genéricas para designar las profesiones es una de las cuestiones más relevantes en el dominio del lenguaje inclusivo, puesto que permite observar en las representaciones lingüísticas las jerarquías sociales, tanto en el uso del masculino genérico como en la adjudicación de uno u otro género a ciertos ámbitos y ocupaciones. Todas las guías consultadas recomiendan evitar términos que ignoren a las mujeres en el ámbito profesional. Así lo indica la guía redactada por Jéssica Murillo (2018, 50):

Se utilizarán, siempre que sea posible, las denominaciones de cargos, profesiones y titulaciones en femenino, mediante el morfema de género y/o el artículo.

En la presente investigación se ha analizado, sobre todo, el uso del género masculino como característico de un ámbito profesional relacionado con tres dominios: el económico (16); el político e institucional (juez, diputado, funcionario (17)) y el científico/médico (endocrino, médico, experto (18)). Por otro lado, se han observado varios ejemplos de la referencia a las madres (19) como una categoría específica separada de mujeres y de hombres que confirma la perpetuación de los estereotipos de género.

- (16) esta ley persigue cosas tan cotidianas [como que] vayas con tu novia a ver un piso sin miedo a que *el casero* no te lo alquile porque eres lesbiana o un hombre trans. (Irene Montero, 21/12)
- (17) (a) [...] por mucho que ahora vengan a atacarme y a atacar a mi partido, como han hecho *con los jueces, los expertos y las feministas*, no tendrán razón. (Maria Jesús Moro, 16/02)

- (b) Son ellas mismas y no *ningún médico ni ningún funcionario* las únicas que deben decidir. (Néstor Rego, 06/10)
- (18) (a) usted no ha escuchado a nadie, llegando incluso a obligar *a los psicólogos y médicos* a aceptar el autodiagnóstico de un niño, como si *un médico* tuviera que poner a régimen a una niña anoréxica porque se siente gorda. (Carla Toscano, 21/22)
- (b) Ustedes no quieren escuchar *a juristas ni a médicos ni a endocrinos ni a psicólogos* (Margarita Prohens, 18/05)
- (19) (a) Por eso, mi grupo parlamentario [] abrió el Congreso, la sala Constitucional, para escuchar *a expertos, para escuchar a madres, para escuchar*. (Romero Sánchez, 21/12)
- (b) Estamos con *las mujeres, con las madres, con los hombres*, sea cual sea su orientación sexual. (Maria Jesús Moro, 6/10)

Tabla 4. Número de estereotipos aparecidos en los debates objeto de estudio.

	Estereotipos	Variación por 1.000	Estereotipos	Variación por 1.000
Irene Montero (Ministra de Igualdad)	1	0,0001	Maria de la Cabeza Ruiz (Vox)	-
Pilar Vallagera (ERC)	-	-	Isabel Pozueta (Bildu)	-
Gabriel Rufián (ERC)	-	-	Joseba Andoni Agirretxea (PNV)	0,0002
María Carvalho (ERC)	-	-	Sara Giménez (C's)	-
Sergi Miquel (PdeCAT)	1	0,001	Margarita Prohens (PP)	0,003
Pilar Calvo (IxCAT)	3	0,001	Maria Jesús Moro (PP)	0,002
Mireia Vehí (CUP)	-	-	Rosa María Romero (PP)	0,003
Íñigo Errejón (Más País)	2	0,001	Andrea Fernández (PSOE)	-
Joan Baldoví (Compromís)	1	0,001	Susana Ros (PSOE)	-
Néstor Rego (BNG)	1	0,002	Raquel Pedraja (PSOE)	-
Lourdes Méndez (Vox)	3	0,001	Sofía Fernández (UP)	0,0001
Carla Toscano (Vox)	4	0,001	Maria del Mar García (UP)	-

En contraposición a dichas formas, encontramos también otras acordes con las recomendaciones de las guías para la aplicación del lenguaje inclusivo en dos de los tres dominios anteriores:

- (17) Nuestro grupo ha presentado enmiendas dirigidas también a que en el ámbito laboral se fomente la formación especializada para *el personal de inspección* (Isabel Pozueta, 21/12)
- (18) [] el término disforia de género y el uso de terapias psiquiátricas han sido las nociones comunes *entre la comunidad médica*. (Mireia Vehí, 21/12)

4. Conclusiones

Según se desprende de los datos obtenidos, la ideología del informante es el factor con más peso en la adopción del discurso inclusivo. Los hallazgos en la incidencia de mecanismos no sexistas indican que el lenguaje inclusivo se utiliza con mayor frecuencia entre los partidos políticos que tienen una posición más progresista en temas de género, mientras que aquellos con una postura más conservadora tienden a utilizar un lenguaje más tradicional y excluyente.

El sexo del informante también caracteriza el discurso, si bien es cierto que la mayoría de voces analizadas son femeninas, hemos podido observar que entre los portavoces de izquierdas o nacionalistas (Íñigo Errejón (Más País), Néstor Rego (BNG), Joan Baldoví (Compromís), Joseba Andoni Agirretxea (PNV), Sergi Miquel (PDeCAT) y Gabriel Rufián (ERC)) no existe un uso sistemático de las estrategias inclusivas y –en el caso de Baldoví, Rufián y Agirretxea– estas se centran en los desdoblamientos.

Entre las mujeres situadas en el ideario político nacionalista, cabe diferenciar el nacionalismo de izquierdas y de derechas. El discurso de la única mujer nacionalista de derechas analizada (Pilar Calvo (JxCAT)) encontramos pocas estrategias inclusivas y las halladas corresponden mayoritariamente a sustantivos genéricos. En cambio, las mujeres nacionalistas de izquierdas hacen un mayor uso del lenguaje inclusivo, (Mireia Vehí (CUP), Pilar Vallugera (ERC), María Carvalho (ERC) e Isabel Pozueta (Bildu)), siendo esta última la más regular en todos los aspectos analizados.

De entre los partidos estatistas, es el discurso de Unidas Podemos el que presenta un mayor grado de feminización, seguido por el del PSOE. Tras estos, se encuentran el Partido Popular y VOX, que coinciden, además, en ser los discursos con mayor presencia de estereotipos de género.

El rasgo más común –exceptuando a las portavoces de UP– es la heterogeneidad en la aplicación de las recomendaciones de las guías en lo que Guerrero (2012, 23) viene a llamar carencia de sistematicidad. Además, en el caso de los debates analizados, encontramos estrategias lingüísticas que actúan al margen de la norma.

El uso del lenguaje inclusivo representa, en suma, una lucha política que busca dar voz y reconocimiento a los grupos marginados en la sociedad. Su uso no solo tiene implicaciones en términos de igualdad y justicia social, sino también en términos de estrategia de imagen pública y persuasión política. El nivel de interiorización y convicción en el uso de un lenguaje inclusivo varía entre los diferentes partidos políticos, ya que algunos pueden adoptarlo como una herramienta para llegar a nuevas audiencias y demostrar su compromiso con la diversidad y la inclusión, mientras que otros pueden resistirse a utilizarlo por motivos ideológicos o por temor a alienar a su base de seguidores más conservadores. En cualquier caso, el uso del lenguaje inclusivo en la política es un reflejo de la evolución de la sociedad hacia una mayor conciencia de la importancia de la igualdad y la inclusión, y su uso estratégico puede ser un factor determinante en el éxito político de los partidos que lo adoptan.

Bibliografía

- Becker, Lidia. 2019. «Gltopolítica del sexismo: ideologemas de la argumentación de Ignacio Bosque y Concepción Company contra el lenguaje inclusivo», *Theory Now* 2.2, 4-25. Doi: <http://dx.doi.org/10.30827/TNJ.v2i2.98274>.
- Bengoechea, Mercedes. 2021. *Guía de aplicación de un lenguaje inclusivo*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales. M^o de la Presidencia.
- Bolívar, Adriana. 2019. «Una introducción al análisis crítico del 'lenguaje inclusivo'», *Literatura y Lingüística*. 40, 355-375. Doi: <https://doi.org/10.29344/0717621X.40.2071>.
- Buxó Rey, M^a Jesús. 1978. *Antropología de la mujer. Cognición, lengua e ideología cultural*. Barcelona: Anthropos.

- Guerrero, Susana. 2010. «El sexismo lingüístico: un tema de actualidad». *Uciencia: revista de divulgación científica de la Universidad de Málaga*, 3 (monográfico Ellas investigan), 32-33. http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4055/32_revistauciencia03.pdf?sequence=1.
- Molina Ríos, J. A. 2019. «Estudios del lenguaje desde una perspectiva glotopolítica». *Signo y Pensamiento*, 38(74). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.syp38-74.elpg>
- Lledó, Eulàlia. 2010. *Guía de lenguaje para el ámbito de la cultura*. Vitoria-Gasteiz: Emakunde.
- Murillo, Jessica. 2018. *Guía para un uso no sexista del lenguaje. Incluye una mirada especial al empleo y a la discapacidad*. Madrid: Fundación ONCE.
- Quilis, Mercedes; Marta Albelda y M^a Josep Cuenca. 2012. *Guía de uso para un lenguaje igualitario*. Universitat de València: https://www.uv.es/igualtat/GUIA/GUIA_CAS.pdf.
- Real Academia Española/Asociación de Academias de la Lengua Española. 2009. *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Scotto, Victoria. 2020. «Apuntes sobre ciertas resistencias en el lenguaje: el género del español», *Descentrada*, 4(2). Doi: <https://doi.org/10.24215/25457284e120>.

A Multimodal Approach to Engagement in Science Dissemination Instagram *reels*

Elena Serrano Hernández

helensh2001@gmail.com

The popularisation of science in current society is notoriously increasing as social media has become a channel for the communication of academic content (Scotto di Carlo 2015). For this reason, aspects such as engagement and the combination of semiotic modes must be considered when conveying information to new audiences (Valeiras-Jurado and Bernad-Mechó 2022). Engagement strategies occur not only in terms of content, but also as multimodal resources ranging from the speakers gaze and gestures to camera shots and post-production processes, which play an essential role in social networks (Xia and Hafner 2021). A widespread tool for disseminating scientific content in social media is YouTube videos, which have been extensively researched (Osterrieder 2013, Saurabh and Gautam 2019). Nevertheless, little enquiry has been made on the academic potential of shorter videos such as the trendy Instagram *reels*, a medium that aims to encompass large amounts of information in less than one minute on average. Therefore, this paper's aims are twofold: first, to unveil the modal density of embodied and filmic modes in science dissemination Instagram *reels*, and second, to appraise common engagement strategies used in this new digital genre. To undertake this study, twenty *reels* about different science-related topics, such as astrophysics and psychology, were retrieved from popular Instagram science dissemination content creators. These videos were multimodally analysed with the software Multimodal Analysis Video, looking at embodied and filmic modes, and considering how these contribute to creating engagement. The results point towards a description of engagement strategies used

in Instagram *reels* considering their embodied and filmic modes and the remarkable educational potential of this genre to be researched, especially in EMI and ESP contexts.

Keywords: Science dissemination videos, multimodality, Instagram *reels*, engagement, filmic modes, modal density

I. Introduction

The dissemination of intricate and specialised information has been an essential part of human communication throughout history. One of the paramount considerations when constructing an explanatory discourse is the target audience, as its characteristics will determine how that discourse needs to be adapted. With the emergence of new digital genres, such as online videos, there has been a significant shift in how information is disseminated, and a particular emphasis has been placed on creating a closer connection between communicators and onlookers (Buchanan and Dawson 2007). Thus, it could be said that academic institutions are not the sole entities responsible for science dissemination anymore, as new media platforms provide innovative ways to communicate research (Scotto di Carlo 2014).

Scientific dissemination is a crucial part of science evolution, as researchers communicate and acquire funding for their investigations through the promotion of their inquiries (Gill et al. 2015). In addition, it is inherent in science dissemination to adapt scientific data and procedures to make them more easily understandable to non-specialised audiences. The term Bezemer and Kress (2008) coined for this phenomenon is «recontextualisation» and it consists in selecting and rearranging content while emphasizing important aspects and enhancing the relationship between the communicators and the audience. Recontextualisation is a multimodal process that considers different modes of communication, allowing scientific data to be adapted into new semiotic modes to facilitate comprehension for non-experts (Valeiras-Jurado and Bernad-Mechó 2022). An example of this process can be observed in online science videos, which employ recontextualisation strategies to help viewers understand complex scientific explanations (Luzón 2019).

Social media platforms, particularly YouTube, have played a vital role in science dissemination. These platforms provide researchers with efficient tools to promulgate their investigations and increase their visibility (Osterrieder 2013). This is especially evident in English Medium Instruction -EMI- classroom environments, which are characterised by teaching science using English as a lingua franca. Similarly, science-related documentaries and instructional videos are also employed in English for Specific Purposes -ESP- contexts due to their remarkable didactic potential (Girón-García and Fortanet-Gómez 2023).

The emergence of Information and Communication Technologies -ICTs- has revolutionised science dissemination in EMI and ESP contexts, as they have enabled researchers to disseminate their research in novel ways (Meredith, Steward, and Lewis 2011). TED Talk videos, and Three Minute Theses -3MT-, for instance, have become popular for their engaging nature and ability to convey specialised information to non-expert onlookers (Ludewig 2017; Hyland and Zou 2022).

Among the various platforms mentioned, YouTube stands out for its popularity and educational potential. YouTube's nature as a platform for content monetisation has led companies to focus on the ability of its content creators to engage with viewers and subsequent potential customers (Ørmen and Gregersen 2023). The term «engagement» was explained by Khan (2017) to fit into the norms of digital genres as the exchange of information occurring between users and media, encompassing both behavioural aspects and simple content consumption. For instance, a strategy used by content creators to create engagement is the use of inclusive pronouns to make the viewers feel included in the scenarios presented (Munaro et al. 2021). Consequently, it could be claimed that the concept of «engagement» in digital media is inherently multimodal (Bernad-Mechó and Valeiras-Jurado 2023).

The relationship between multimodality and engagement is notorious in the field of science promulgation on social networks. Multimodality is based on the idea that language is inherently multimodal, this is, meaning is conveyed using semiotic mode combinations (Kress and van Leeuwen 1996). As opposed to previous studies that have only considered discourse analysis in their social media investigations, multimodality allows for a more comprehensive inquiry of communication techniques by considering multiple resources by which to express messages (Lu 2023).

Jewitt (2014) distinguishes three multimodal approaches: Multimodal Social Semiotics -MSS-, Multimodal Discourse Analysis -MDA-, and Multimodal Interaction Analysis -MIA-. The approach followed in this study is based on a

MDA, thus, some terms should be addressed. One of them is *multimodal ensemble*, which describes the combination of modes that seek meaning transmission (Kress 2009). These ensembles can function compatibly, a phenomenon known as *modal coherence* (Valeiras-Jurado 2019). Moreover, it should also be noted that *modal density* is a term referring to the frequency or intensity in which modes occur (Norris 2004).

Researchers have increasingly embraced multimodality in their investigations to obtain new findings from this perspective. For instance, in education, the combination of semiotic modes has been found to enhance students' focus on classroom activities (Sumer et al. 2021). Another example in which multimodal ensembles have been analysed has been social media, where users' emotions and information comprehension have been proved to be influenced by different mode combinations (Ramírez-Cifuentes et al. 2020).

Communicators who focus on sharing scientific data in social media have gained popularity by engaging their audiences on platforms like YouTube, Facebook, Twitter, and TikTok. Several studies have explored the multimodal aspects of science dissemination videos on these platforms, emphasising the relevance of filmic modes in digital genres (Luzón 2019; Valeiras-Jurado and Bernad-Mechó 2022). Nonetheless, few studies have considered adopting a multimodal approach to studying Instagram *reels*, a subsection within Instagram that consists in the creation and sharing of often severely edited short vertical videos. This innovative format has provided science researchers with new possibilities to communicate their investigations, and content creators have Instagram accounts dedicated to dissemination *reels* related to scientific data and academic articles. Hence, this emerging digital genre prompts exploration of whether findings from previous studies on engagement and multimodality in science communication videos on other social media platforms can be transferred to *reels* (Menon 2022).

Given the lack of research on the multimodal component of science communication on Instagram *reels*, this study aims to answer the following research questions:

- Q.1. How do embodied and filmic modes contribute to conveying meaning in science communication Instagram *reels*?
- Q.2. What are the most salient engagement strategies featured in science communication Instagram *reels*?

II. Methodology

II.1 The Dataset

Twenty science Instagram *reels* were compiled to be analysed in this study. The criteria followed to select the videos featured in this dataset were determined by three factors. The first one was that the accounts from which the *reels* were extracted had to be numerically relevant, that is, they needed to have a fair number of followers or be verified. Additionally, it was necessary for the content creators to consistently upload *reels*. These two factors aimed to ensure an updated dataset for this analysis. The third factor was that all the videos were science-related and had varied topics if compared to each other so this study could cover an extensive scope of scientific topics.

II.2 The Analysis

The twenty *reels* featured in the dataset of this study were analysed using the software Multimodal Analysis Video -MMAV-. This software permits annotating the modes appearing in the videos -see Figure 1-. In addition, it also allows incorporating the transcript of the videos to facilitate the annotating process and obtain accurate quantitative results.

The first stage in the analysis of this study was annotating the modes present in the *reels* selected attending a threefold taxonomy: embodied framework, filmic framework, and engagement strategies framework. The classification used for analysing the embodied and filmic modes was adapted from Valeiras-Jurado's and Bernad-Mechó's (2022) study. On the one hand, the modes featured in the embodied framework were related to communicative resources used by the speakers in the videos: spoken language, pauses, prominence, gestures, gaze, proxemics, head movements, and facial expressions. On the other hand, the filmic modes analysed were related to post-production elements: type of shot, camera movements, background, cuts, music, visual prompts, sound effects, visual effects, and subtitles.

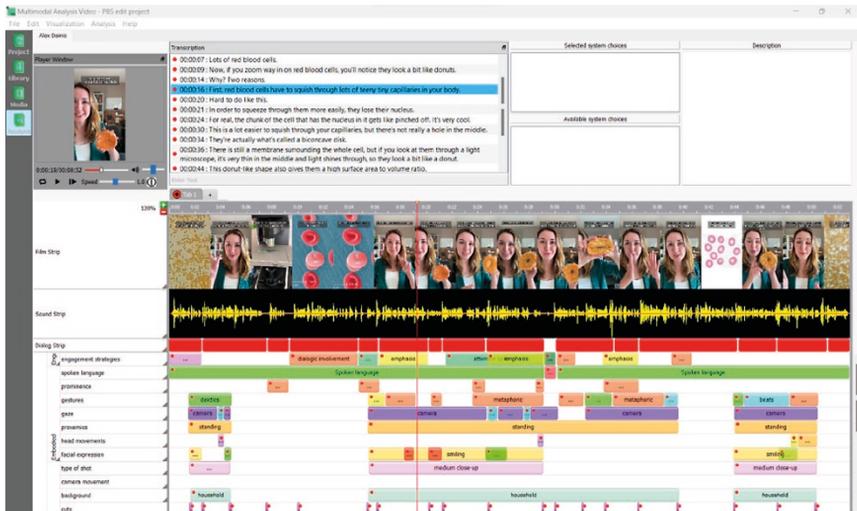


Figure 1. MMAV

Regarding the engagement strategies variables, they were adapted from the taxonomy developed by Bernad-Mechó and Valeiras-Jurado (2023). The engagement strategies featured in this taxonomy can be realised through multimodal means and can be identified in science dissemination videos on YouTube based on previous research (Luzar 2019; Carter-Thomas and Rowley-Jolivet 2020). This classification included emphasis -if a certain element of the video was remarked-, attention-getting -if a resource of the video led the audience to direct their focus on a certain element-, dialogic involvement -if there was an inclusion of the audience in the communicator's discourse-, humour -if jokes were incorporated in the video-, and control of responses -if there was any expectation created in the video of a forthcoming event-.

The second stage of this analysis consisted in obtaining quantitative results from the State Machine tool integrated into the MMAV software. This tool computes the proportions of each mode's annotation in the analysed video, accounting for the simultaneous occurrence of multiple modes in the final quantitative results. Consequently, this multimodal approach allowed the obtention of quantitative data from which qualitative results could also be concluded

regarding embodied and filmic modal density and engagement generation in this evolving genre.

III. Results and discussion

III.1 Embodied and filmic modal density analysis

The analysis of modal density (Norris 2004) of this study focused on the most recurrent embodied and filmic modes present in the science dissemination Instagram *reels* selected. An important remark about these quantitative results is that the percentages obtained for the embodied and filmic modes represent the weighted average of the data gathered from the twenty *reels* considered in this analysis.

The findings of the embodied modes study reveal that spoken language is a dominant feature, accounting for 97% of the length of the selected Instagram *reels*. This high percentage suggests that science dissemination *reels* require speakers to condense complex scientific concepts into concise videos. Furthermore, speakers may utilise variations in intonation to attract the viewers' attention.

The use of gestures is another example of prominent embodied mode usage. Among the types of gestures considered, beats were the most prevalent, constituting 35% of the videos. Science communicators on Instagram may employ these gestures to enhance the tempo of their explanations and inject vigour into their presentations. Additionally, deictic gestures, which are used to indicate objects or prompts appearing in the videos, were the second most frequent gestures, appearing in 25% of the *reels*. These gestures often serve to draw attention to filmic resources added in the editing process, such as text or images.

Another recurrent embodied mode identified was the gaze of the speakers. The results indicate that speakers looked at their cell phone screens for 50% of the total length of the videos. This behaviour may be specific to Instagram *reels* science communicators, who commonly use their mobile phone's front camera for recording. Thus, they may give importance to controlling the framing of the video while they are recording. However, the sum of the percentage of cell phone screen gaze and camera gaze accounts for 75%, which suggests that content creators may prioritise establishing a connection with the audience above

all. The screenshot in Figure 2 illustrates how a speaker is looking at her cell phone screen while using a deictic gesture to point at the doughnut she is using as an example to complement her verbal explanation.

The analysis of filmic modes in the *reels* selected yielded several significant findings. Firstly, subtitles were present for 100% of the whole length of the videos. A reason for this could be to facilitate the viewers' understanding of both complex and specialised concepts that they may not be familiarised with, apart from enabling non-proficient English speakers to follow the explanations provided with less difficulty. In addition, it could also be considered that subtitles help users find these content creators' videos, as *reels* are often found in the «discover» section of Instagram where videos are reproduced without sound. By using subtitles, Instagram users may become engaged in the *reels* without having to click on them.



Figure 2. Example of embodied modes

A medium close-up type of shot was the most frequently used -99%-, which is a datum to be highlighted in the filmic mode analysis. This type of shot offers a sense of closeness to the spectators; thus, this could be the main reason why content creators choose to record themselves in this framing.

Another prominent filmic mode is the background of the videos, especially the green screen backgrounds and the household backgrounds. On the one hand, household backgrounds -46%- may be popular due to the sense of comfort and closeness they may bring to the audience. On the other hand, green screen backgrounds -28%- may be used by Instagram science communicators to integrate visual prompts in their videos and illustrate specific details of their explanations. An example of filmic mode combination can be perceived in Figure 3, which depicts a speaker framed in a medium close-up shot, accompanied by subtitles, and supporting her explanations with images appearing in the green screen background behind her.



Figure 3. Example of filmic modes

III.2 Engagement strategies analysis

A relevant aspect to highlight regarding the engagement strategies analysis is that they frequently appeared simultaneously, resulting in the sum of individual strategy percentages exceeding the total percentage of their presence. The *reels* had a total engagement strategy percentage of 50%, underscoring the significance of combining modes to engage the audience. The most prominent strategy was response control -24%-, with communicators generating anticipation to appeal to viewers. Figure 4 shows a screenshot with the text «Look at what happens when you swallow a pill!», hinting at forthcoming intriguing information about pills that may captivate the audience.



Figure 4. Example of control of responses

Other frequent engagement strategies of the science dissemination Instagram reels analysed were dialogic involvement -19%- and emphasis -17%-. Dialogic involvement may be used to include the viewers in a shared group with the communications, while emphasis may be employed to highlight specific aspects of the explanations provided. On the one hand, in Figure 5, the speaker uses inclusive language -«we»- to create a sense of shared concern and encourage viewers' investment in the explanations provided.

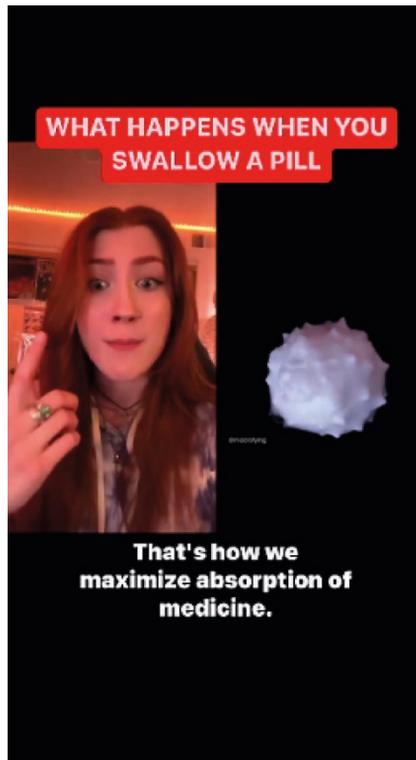


Figure 5. Example of dialogic involvement

On the other hand, an example of emphasis can be observed in Figure 6, where the speaker adds a phrase -«This is so important!»- to aid the viewers realized that the datum she is giving at that moment in particularly relevant.

Engaging users in science dissemination Instagram *reels* also involves characteristics such as the average number of cuts and words per minute spoken. The videos have an average of 11 cuts per minute, a datum significantly higher than the one provided in the study by Valeiras-Jurado and Bernad-Mechó (2022) on science dissemination YouTube videos -2.98 instances/minute-. Additionally, speakers in *reels* have a faster speech rate, with an average of 214 words per minute compared to YouTube communicators -180.49- (Valeiras-Jurado and Bernad-Mechó 2022). These findings indicate that the fast-paced, uninterrupted editing style resembling MTV and rapid speech aim to capture and maintain audience attention (Dancyger 2011; Chambers 2001).



Figure 6. Example of emphasis

IV. Conclusions

This study presents several conclusions regarding science dissemination Instagram *reels*. Firstly, Instagram *reels* is a potential digital genre to be defined, offering unique audiovisual possibilities for recontextualising and promoting scientific content.

Secondly, the meaning-conveying process in science dissemination Instagram *reels* involves the use of embodied and filmic modes. The analysis conducted in this study confirms that embodied modes such as spoken language, gestures, and gaze, facilitate the comprehension of the content discussed and aid to generate a connection between the communicators and the audience. On the other hand, filmic modes, including background, shot types, and subtitles, contribute to clarify information and make the videos appealing to the viewers.

Thirdly, the analysis of engagement strategies used in science dissemination Instagram *reels* reveals creation of engagement through mode combinations. Engaging the viewers is an essential component of digital genres, and the most prominent engagement strategies observed in this study were dialogic involvement, control of responses, and emphasis. Communicators use these techniques to include the audience in the discourse, anticipate the viewers' interests, and emphasize particular elements, respectively. Moreover, a large number of cuts and dynamic editing are also contributors for engagement in these videos.

However, this study acknowledges its limitations. One of them concerns the reduced dataset featured, which would probably provide with more accurate and extensive results to be identified if a larger dataset was considered. In addition, this study only examines a set of mode variables, thus, further research could also inquire on the effects of studying different mode taxonomies in science dissemination Instagram *reels*. Another perspective to be adopted by future research could be the application of these kinds of videos in instructional contexts, such as EMI and ESP environments.

Notwithstanding the mentioned constraints, the objective of this study is to unveil the potential for scientific content recontextualisation and multimodality in emerging communicative tools.

References

- Bernad-Mechó, Edgar, and Julia Valeiras-Jurado. 2023. «Multimodal Engagement Strategies in Science Dissemination: A Case Study of TED Talks and YouTube Science Videos». *Discourse Studies*, March, 146144562311617. <https://doi.org/10.1177/14614456231161755>
- Bezemer, Jeff, and Gunther Kress. 2008. «Writing in Multimodal Texts». *Written Communication* 25 (2): 166-95. <https://doi.org/10.1177/0741088307313177>
- Buchanan, David, and Patrick Dawson. 2007. «Discourse and Audience: Organizational Change as Multi-Story Process». *Journal of Management Studies* 44 (5): 669–86. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6486.2006.00669.x>
- Carter-Thomas, Shirley, and Elizabeth Rowley-Jolivet. 2020. «Three Minute Thesis Presentations: Recontextualisation Strategies in Doctoral Research». *Journal of English for Academic Purposes* 48 (November): 100897. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100897>
- Chambers, Harry E. 2001. *Effective Communication Skills for Scientific and Technical Professionals*. Perseus Publishing.
- Dancyger, Ken. 2011. *The Technique of Film and Video Editing: History, Theory, and Practice*. 5th ed. Elsevier.
- Gill, Simone V., Misha Vessali, Jacob A. Pratt, Samantha Watts, Janey S. Pratt, Preeti Raghavan, and Jeremy M. DeSilva. 2015. «The Importance of Interdisciplinary Research Training and Community Dissemination». *Clinical and Translational Science* 8 (5): 611-14. <https://doi.org/10.1111/cts.12330>
- Girón-García, Carolina, and Inmaculada Fortanet-Gómez. 2023. «Science Dissemination Videos as Multimodal Supporting Resources for ESP Teaching in Higher Education». *English for Specific Purposes* 70 (April): 164-76. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2022.12.005>
- Hyland, Ken, and Hang Zou. 2022. «Pithy Persuasion: Engagement in 3 Minute Thesis Presentations». *Applied Linguistics* 43 (1): 21-44. <https://doi.org/10.1093/applin/amab017>
- Jewitt, Carey. 2014. «Different Approaches to Multimodality». In *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, 28-39. London and New York: Routledge.

- Khan, M. Laeeq. 2017. «Social Media Engagement: What Motivates User Participation and Consumption on YouTube?» *Computers in Human Behavior* 66 (January): 236-47. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.09.024>
- Kress, Gunther. 2009. *Multimodality: A Social Semiotic Approach to Contemporary Communication*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203970034>
- Kress, Gunther, and Theo van Leeuwen. 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Lu, Siwen. 2023. «How Existing Literary Translation Fits into Film Adaptations: The Subtitling of Neologisms in Harry Potter from a Multimodal Perspective». *Visual Communication*, January, 147035722211419. <https://doi.org/10.1177/14703572221141959>
- Ludwig, Julia. 2017. «TED Talks as an Emergent Genre». *CLCWeb: Comparative Literature and Culture* 19 (1). <https://doi.org/10.7771/1481-4374.2946>
- Luzón, María José. 2019. «Bridging the Gap between Experts and Publics: The Role of Multimodality in Disseminating Research in Online Videos». *Ibérica* 37: 167-92.
- Menon, Devadas. 2022. «Factors Influencing Instagram Reels Usage Behaviours: An Examination of Motives, Contextual Age and Narcissism». *Telematics and Informatics Reports* 5 (March): 100007. <https://doi.org/10.1016/j.teler.2022.100007>
- Meredith, Jack R., Michelle D. Steward, and Bruce R. Lewis. 2011. «Knowledge Dissemination in Operations Management: Published Perceptions versus Academic Reality». *Omega* 39 (4): 435-46. <https://doi.org/10.1016/j.omega.2010.10.003>
- Munaro, Ana Cristina, Renato Barcelos, Eliane Cristine Francisco Maffezzoli, João Pedro Rodrigues, and Emerson Paraiso. 2021. «To Engage or Not Engage? The Features of Video Content on YouTube Affecting Digital Consumer Engagement». *Journal of Consumer Behaviour* 20 (5): 1336-52. <https://doi.org/10.1002/cb.1939>
- Norris, Sigrid. 2004. *Analyzing Multimodal Interaction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203379493>
- Ørmen, Jacob, and Andreas Gregersen. 2023. «Towards the Engagement Economy: Interconnected Processes of Commodification on YouTube». *Media, Culture & Society* 45 (2): 225-45. <https://doi.org/10.1177/01634437221111951>
- Osterrieder, Anne. 2013. «The Value and Use of Social Media as Communication Tool in the Plant Sciences». *Plant Methods* 9 (1): 26. <https://doi.org/10.1186/1746-4811-9-26>

- Ramírez-Cifuentes, Diana, Ana Freire, Ricardo Baeza-Yates, Joaquim Puntí, Pilar Medina-Bravo, Diego Alejandro Velazquez, Josep Maria Gonfaus, and Jordi González. 2020. «Detection of Suicidal Ideation on Social Media: Multimodal, Relational, and Behavioral Analysis». *Journal of Medical Internet Research* 22 (7): e17758. <https://doi.org/10.2196/17758>
- Saurabh, Samant, and Sanjana Gautam. 2019. «Modelling and Statistical Analysis of YouTube's Educational Videos: A Channel Owner's Perspective». *Computers & Education* 128 (January): 145-58. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.003>
- Scotto di Carlo, Giuseppina. 2014. «Ethos in Ted Talks: The Role of Credibility in Popularised Texts» 12 (2): 81-91.
- . 2015. «Stance in TED Talks: Strategic Use of Subjective Adjectives in Online Popularisation». *Ibérica, Revista de La Asociación Europea de Lenguas Para Fines Específicos*, no. 29: 201-21.
- Sumer, Omer, Patricia Goldberg, Sidney D'Mello, Peter Gerjets, Ulrich Trautwein, and Enkelejda Kasneci. 2021. «Multimodal Engagement Analysis from Facial Videos in the Classroom». *IEEE Transactions on Affective Computing*, 1-1. <https://doi.org/10.1109/TAFFC.2021.3127692>
- Valeiras-Jurado, Julia. 2019. «Modal Coherence in Specialised Discourse: A Case Study of Persuasive Oral Presentations in Business and Academia». *Iberica*, no. 37 (January): 87-114.
- Valeiras-Jurado, Julia, and Edgar Bernad-Mechó. 2022. «Modal Density and Coherence in Science Dissemination: Orchestrating Multimodal Ensembles in Online TED Talks and YouTube Science Videos». *Journal of English for Academic Purposes* 58 (July). <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101118>
- Xia, Sichen Ada, and Christoph A. Hafner. 2021. «Engaging the Online Audience in the Digital Era: A Multimodal Analysis of Engagement Strategies in TED Talk Videos». *Ibérica*, no. 42 (December): 33-58. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.42.33>

Adopting a Multimodal Discourse Analysis Perspective to Translanguaging in EMI

Nuria Escobar Lluch

al342193@uji.es

Since the introduction of EMI, there has been an increasing interest in translanguaging, which refers to how people «move freely across language boundaries to make meaning» (Sahan and Rose 2021, 348). In other words, it implies using individuals' linguistic repertoire to make sense of what is uttered. Nevertheless, «meaning-making is never the result of language alone, but the interplay between language and other meaning-making resources such as visual and gestural semiotics during communication» (He and Lin 2020, 58). This is especially the case of EMI lectures, where students must understand disciplinary content in a language different from their L1. As a result, teachers have to look for diverse strategies to make such specific content more accessible and comprehensible for students. In order to understand how disciplinary content is conveyed by EMI lecturers, this paper aims to analyse one EMI lecturer's teaching disciplinary discourse from a Multimodal Discourse Analysis approach (MDA). In order to do that, I look into how the lecturer combines verbal and non-verbal resources to make disciplinary meaning, paying special attention to the use and role of translanguaging. With these goals in mind, the data collected included two EMI video-recorded lectures, which were transcribed for the purpose of this research. Following Sahan and Rose's taxonomy (2021) and from a quantitative approach, I aim at analysing the cases where translanguaging was employed. After that, I look closer at the multimodal nature of these translanguaging cases by employing the Multimodal Analysis Video software.

Results show that translanguaging has a clear pedagogical function since the teacher employs the L1 to check students' comprehension, explain or clarify presented content, translate technical vocabulary, and provide feedback. Moreover, depending on the aforementioned functions, the teacher resorts to specific multimodal ensembles, which contribute to transmitting disciplinary content and making meaning.

Keywords: translanguaging, multimodal analysis, higher education, English Medium Instruction

1. Introduction

Due to globalisation, English has become one of the most widespread languages in academic research. As a result, the use of English-medium instruction (henceforth EMI) has increased its popularity in higher education. This new educational system is defined as «the use of English to teach academic subjects (other than English itself) in countries or jurisdictions where the first language of the majority of the population is not English» (Macaro et al. 2018, 37). In other words, students learn disciplinary content in a language different from their L1. Moreover, the register employed in EMI lectures is usually academic, which involves mentioning technical terms or even complex sentences which students may not be familiar with. Therefore, in an EMI class where most of the students are local, problems as regards comprehension can arise. Consequently, lecturers must look for strategies to bridge the gap between General and Academic English and make such specific content more accessible and comprehensible. An approach could be not sticking to the English-only policy and using translanguaging, which is defined as

the ways in which bilingual students and teachers engage in complex and fluid discursive practices that include, at times, the home language practices of students in order to make sense of teaching and learning, to communicate and appropriate subject knowledge, and to develop academic language practices (García 2014, 112).

In other words, it involves the fluid use of lecturers' and students' linguistic repertoire, including students' L1, to help in meaning-making and transmission processes. In addition, since Williams coined that term in 1995 (Drljača Margić and Molino 2022), translanguaging has been the target of numerous studies. For example, some linguists have analysed teachers' disciplinary discourse to investigate the moments where lecturers regularly use students' L1. In line with Tai's research (2023), translanguaging is specially employed to explain technical and abstract terms and help students with content comprehension. Wang and Curdt Christiansen (2019) also discovered that students' L1 was mainly used to translate technical concepts, help in content comprehension, summarise the content taught in English and give examples. Van der Walt (2013) even pointed out that using students' L1 improves content comprehension because it strengthens the knowledge of proficient students and serves as a scaffolding strategy for students with a lower level of English. Rose and Galloway (2019) also explain that translanguaging is useful for building rapport, managing students' behaviour and helping lecturers when their academic language proficiency is insufficient to explain specific disciplinary content. As a result, using translanguaging could be considered an asset in EMI lectures.

Nonetheless, as Liu and Lin (2021, 247) claim, «meaning-making does not happen through language alone, but rather on multiplicity of modes». That is, the combination of spoken language and other semiotic systems, such as the simultaneous use of gestures, intonation or visual elements like graphs, videos or images, is a powerful tool for understanding what is being conveyed during communication. This multimodal approach has proved beneficial in education because when teachers combine all the semiotic modes they have at their disposal, the meaning of concepts is repeated and amplified, which helps students in meaning-making processes (He and Lin 2020). Furthermore, when teachers use simultaneously spoken language and images in slides, it «facilitates students noticing and comprehension of the target concept» (Yuan and Yang 2020, 4).

2. Purpose of the study

Bearing in mind the ideas expressed above, the present study aims to analyse one EMI lecturer's teaching disciplinary discourse from a Multimodal Discourse

Analysis approach (hereinafter MDA) to understand how disciplinary content is conveyed by an EMI lecturer.

Research Questions

- RQ1. What are the roles and functions of translanguaging in the teacher's discourse?
- RQ2. How does the use of multimodal ensembles help in the meaning-making process?

3. Methodology

Participating Teacher and Context

The EMI participating lecturer is responsible for teaching Macroeconomic Theory, a subject from the Bachelor's Degree in Economics at *Universitat Jaume I*. This university is located in Castelló de la Plana, which has Spanish and Catalan as official languages. Therefore, those two languages are used to explain disciplinary content at this university. Furthermore, since the introduction of EMI teaching, English has become the third vehicular language at *Universitat Jaume I*. Thus, our participant has taught Economics in this context since 2012.

Considering her professional career, she has an extensive teaching experience since she has taught Economics in higher education for 24 years at different universities. In addition, she has worked as an EMI lecturer for nine years. As regards her linguistic repertoire, Italian is her home language, and she has a C2 proficiency level in both English and Spanish, which helps her deliver disciplinary content in her EMI lectures.

Data Collection and Data Analysis Procedures

In order to carry out this study, four steps were followed. Firstly, a close observation of the dataset was conducted, where two video-recorded lectures were

observed. Those lectures were devoted to explaining an economic growth model called the Solow model. The first session, which had an 84-minute duration, was used to teach the basic Solow model. On the other hand, the second session lasted 99 minutes, and the teacher corrected an exercise and explained the comparison between the basic Solow model with the general Solow model.

After conducting a verbatim transcription, some instances where the teacher had employed one of students' L1 (Spanish) were analysed. However, those examples where the lecturer used Spanish for proper names of people, institutions or geographical locations were discarded because one of the main aims is to study the role of translanguaging to help in content comprehension and learning. Once the examples were selected, they were timed, and the lecturer's disciplinary discourse was examined to determine the role and functions of using Spanish during her lectures.

Afterwards, instances were classified according to Sahan and Rose's framework (2021), which analyses language functions in EMI lectures. This framework classifies language functions into three main categories: content transmission, classroom management and social or affective functions. In the case of content transmission, students' L1 is employed with an instructive function because it is used to deliver disciplinary content. On the contrary, in classroom management and social or affective functions, translanguaging is employed to express other functions that are not related to the teaching of academic content, like building rapport, commenting on students' actions or managing students' behaviour. However, the category of language-related episodes was added because it was not included in Sahan and Rose's framework. This category includes instances where the teacher comments on aspects of English use as well as when she asks students for specific terms in Spanish. After classifying every instance, a quantitative analysis was carried out with SPSS software to find out the most prevalent functions and discover if the use of translanguaging has a pedagogical function in this teacher.

The third step was selecting the examples for the Multimodal Discourse Analysis. This selection was made taking into account the complexity of using multimodal ensembles, especially the combination of embodied modes (i.e., those semiotic resources expressed with our bodies like gestures, intonation or proxemics) and disembodied modes (i.e., semantic systems expressed with other resources such as the use of slides, graphs or videos).

Finally, the Multimodal Discourse Analysis was performed. According to Ruiz Madrid and Valeiras Jurado (2020, 28), this type of analysis «offers a

comprehensive approach for the fully understanding of the multimodal nature of genres». As a matter of fact, MDA examines how spoken language and other semiotic modes are used together and how they influence communication. Therefore, in order to discover if the use of multimodal ensembles helps in the meaning-making process, the Multimodal Analysis Video software was employed to note down the lecturer's use of translanguaging, intonation, hand gestures, head movements, facial expressions, eye contact, proxemics and dis-embodied modes.

4. Results and Discussion

In this section, we introduce the findings of the research by presenting separately a thorough analysis of the two aforementioned research questions.

- *RQ1: What are the Roles and Functions of Translanguaging in the Teacher's Discourse?*

After watching the two video-recorded lectures, 50 instances of translanguaging were found. The first lesson contained 36 episodes, which had a duration of 7 minutes and 1 second. As a result, the percentage of the use of students' L1 corresponds to just 8.35% of the lecture. On the contrary, fewer examples were identified in the second lecture, as there were just 14. Those instances lasted 3 minutes and 50 seconds, meaning the percentage decreased to 3.834%.

This difference in the use of translanguaging could be due to the actions performed in class. As we mentioned before, the first lesson was used to explain new content (i.e., the basic Solow model), whereas, in the second one, the lecturer corrected an exercise and explained some theory based on notions that had been previously studied.

After analysing the general frequency of the use of translanguaging, we still need to examine the moments where the EMI lecturer employs students' L1. According to the results of the quantitative analysis (see Table 1), the most prevalent general functions are Content Transmission and Classroom Management, with up to 88.8% of the cases.

Table 1. Results of the quantitative analysis in the use of translanguaging

General Function	Frequency	Percentage
Classroom management	25	31.2%
Content transmission	46	57.5%
Language-related episodes	2	2.5%
Social or affective functions	7	8.8%
TOTAL	80	100%

For that reason, it could be said that translanguaging has a pedagogical role in this lecturer since she employs students' L1 to help them understand disciplinary content as well as manage the classroom. Moreover, social or affective functions play a significant role in maintaining a positive learning atmosphere. However, we are going to explain these results in more detail by adding a qualitative analysis. Consequently, some examples were selected to describe the language functions that prevail in two categories: translanguaging for content transmission and translanguaging for classroom management.

Translanguaging for Content Transmission

During the discourse analysis, eight specific language functions were identified in the role of translanguaging for Content Transmission. Table 2 displays the frequency of the language functions found according to Sahan and Rose's framework (2021).

Table 2. Specific Functions of the Spanish Language in Content Transmission

Specific Function	Frequency	Percentage
Answer Qs related to content	3	6.5%
Ask Qs related to content	2	4.4%
Check students' comprehension	14	30.4%
Clarify/explain presented content	12	26.1%
Give examples	1	2.2%
Introduce new content	1	2.2%
Translate technical vocabulary	10	21.7%
Translate vocabulary	3	6.5%
TOTAL	46	100%

As stated in the table, the most frequent language functions in Content Transmission are: checking students' comprehension, clarifying or explaining presented content and translating technical vocabulary. Episode 42 includes those three language functions and is analysed below.

Episode 42:

Original:

T: So it is usual in microeconomics when you have aah eehh profit maximisation problem marginal cost is equal to marginal revenue basically in in real terms this is the marginal revenue (pause) and this is the marginal cost *coste marginal igual a coste* (pause) *ah perdón ahm a ingreso marginal. ¿Vale? El ingreso marginal aquí es lo que produces utilizando una unidad de capital más eeh multiplicado por*

el precio del bien que es normalizado a 1. ¿Vale? Entonces, this is the marginal cost equal to marginal revenue.

Translation of Spanish:

T: [...] Marginal cost is equal to cost (pause) aah sorry aah to marginal revenue. Ok? Here, marginal revenue is what you produce using one more unit of capital multiplied by the price of the goods that is normalised to 1. Ok? Therefore, [...].

In this example, the lecturer explained an equation she had written on the blackboard. In order to do this, she made students pay attention to the different variables in the equation by pointing at them one after the other while she mentioned their names in English. After that, she repeated the same actions but used the Spanish words. Then, she looked at her students and checked their comprehension using *¿vale?* Afterwards, she explained the equation in Spanish while pointing at the formula and making gestures with her other hand. The teacher finished this instance by asking if students understood that formula.

This episode is an example that this EMI lecturer fluidly switches from English to Spanish when she is explaining disciplinary content. In this case, the first language function is translating technical vocabulary because the teacher used English and Spanish for every variable in the equation. It is significant to mention that the teacher usually translates technical vocabulary without being asked by students, and she never asks them to translate those words for her. As Drljača Margić and Molino (2022) state, this lecturer may use translations to make technical terms more familiar to students, which also helps expand their vocabulary in both languages.

As mentioned before, checking students' comprehension is the most used language function by this lecturer. In episode 42, we discovered that the lecturer used this function twice in Spanish, probably to ensure that students understood what all the symbols referred to in the equation, especially after having made a mistake in the Spanish translation, as well as how that formula is calculated. This language function is of paramount importance in EMI lectures because students are learning disciplinary content mainly in English. Therefore, she asks in Spanish, maybe because using that language would give her more answers.

Furthermore, the explanation of the formula was in Spanish, probably because the lecturer considered that doing it just in English would be difficult to understand for all students. This language function is frequently employed because the lecturer tends to explain new content first in English, and then she

makes a paraphrased translation to make sure that students comprehend it. In addition, she summarises the main ideas explained during the lecture at the end of the session in order to facilitate the processing of disciplinary content and reinforce students' knowledge.

Therefore, as Moncada Comas (2022), Sahan and Rose (2021) and Tai (2021) claim, the EMI lecturer uses translanguaging with a pedagogical purpose to clarify concepts and guarantee that students understand disciplinary content. In other words, fluidly switching between English and students' L1 helps in content transmission by making content more accessible and comprehensible.

Translanguaging for Classroom Management

The second most frequent role is translanguaging for Classroom Management. In this category, eight specific language functions were identified considering Sahan and Rose's framework (2021). Table 3 displays the results of the quantitative analysis, which is explained below.

Table 3. Specific Functions of the Spanish language in Classroom Management

Specific Function	Frequency	Percentage
Clarify procedural commands	1	4%
Draw SS attention	1	4%
Encourage SS participation	1	4%
Give instructions	3	12%
Give recommendation	1	4%
Manage discipline	2	8%

Specific Function	Frequency	Percentage
Off-topic	2	8%
Provide feedback	14	56%
TOTAL	25	100%

As depicted in Table 3, the results of most language functions are not significant due to the identified number of cases. For example, an instance was found regarding the language function of managing discipline. The reason for using students' L1 with that function could be its effectiveness in engaging her students. This situation is similar to what happens in Episode 39.

In this case, the lecturer was explaining an off-topic in English, and she was placed in the interactional space (i.e., the location where teachers stand up next to students' desks or the aisle). In particular, she revealed that exercises in the exam change every year because she adapts them depending on the notions that are practised more in class. When she explained that, she asked if students had other doubts. Unfortunately, there was a long pause with no answers, so she had to use a question tag in Spanish to encourage students' response.

Nevertheless, the language function to highlight is providing feedback, which corresponds to 56% of the cases in classroom management. In order to analyse the feedback strategies the lecturer tends to employ, we are going to examine Episodes 8 and 47.

Episode 8

Original:

T: What is the condition? (pause) when I maximise the function? What is the what are the conditions that I have to set? (pause)

S3: *derivar respecto a S*

T: *derivar respecto a S y poner la derivada igual aaaa (pause) zero*

Translation of Spanish:

T: [...]

S3: Derive with respect to S.

T: Derive with respect to S and put the derivative equal to (pause) zero.

In Episode 8, the lecturer explained the equation of the Golden Rule of saving. She had a PDF file opened in the screen projector where students could see the theory she was explaining. At the same time, she wrote the same equation on the blackboard and started explaining it there. Then, when she asked students about the necessary conditions to maximise the function, she moved to the front of the authoritative space (i.e., the place where teachers explain the theory, which is usually located next to the blackboard). When a student raised his/her hand, she gave permission by nodding her head. After the student provided the correct answer in Spanish, she repeated what the student had said in the same language while nodding. Moreover, she gave more information in Spanish and let students finish what she was saying. However, nobody replied, and she had to give the last answer. Therefore, one of the most employed feedback strategies is repeating the correct answer whilst nodding her head (this EMI lecturer used it in 6 out of 14 instances). This strategy is beneficial as it can reinforce students' knowledge and meaning-making process thanks to repetition.

On the other hand, Episode 47 includes the other feedback strategy this lecturer employs most in students' L1 (it appears in 6 out of 14 instances).

Episode 47

Original:

T: The growth rate of this variable then with respect to the growth rate of these two...

S4: (inaudible)

T: *Sí.*

S4: (inaudible)

T: *Muy bien, perfecto. Muy bien.*

In this case, the lecturer was explaining an equation about how to solve the general Solow model. To help students understand this, she tried to make them remember an equation from a previous lesson, which she also wrote on the blackboard. In order to know if they remembered how to calculate it, she started asking questions in English. However, students did not reply to her. Then, she asked how to calculate the growth rate of the two variables she pointed at on the blackboard. When a student was answering her, she continuously nodded her head to show agreement. When the student finished, she gave positive reinforcement with the words «yes», «very good», and «perfect».

The use of positive reinforcement is beneficial because it can show that she values students' contributions. Furthermore, this feedback helps to create and maintain a positive and healthy learning environment, which is also enhanced by the social or affective functions. In fact, six cases of building rapport were identified in students' L1. In two instances, the lecturer used humour in students' L1 to talk about aspects that were not related to the content material. Moreover, in Episode 49, after a disruption caused by students, she even told them she was going to explain some theory in Spanish so that they could relax and focus on the lesson again. This sentence seems to indicate that students in her EMI lectures feel tense when the spoken language is English. Thus, as mentioned by Moncada Comas (2022), the lecturer switches to students' L1 with the aim of reducing those tensions, enhancing their social relationship and creating a more relaxed learning environment.

- *RQ2: How does the Use of Multimodal Ensembles Help in the Meaning-Making Process?*

As explained before, hand gestures, head movements or pauses help in meaning-making processes. In order to explain this hypothesis, we are going to use an excerpt from Episode 50, where the lecturer compares an equation between the basic Solow model and the general Solow model. It is also important to mention that this explanation was in Spanish because the teacher wanted students to relax and concentrate on the lesson.

Episode 50

Original:

T: *Como hemos encontrado también en el modelo básico de Solow (pause) eeh laaaa (pause) eh la función ;no? que nos eeh eh nos eh eh nos expresa el el estado estacionario como función de los parámetros del modelo (pause) también aquí poniendo esta condición de equilibrio de largo plazo podemos encontrar un valor de estado estacionario específico que depende de los parámetros del modelo. Entonces, esto sería eeh el (pause) decimos según el modelo eeh eeh los determinantes de si un país es más rico o más pobre. Entonces, por ejemplo, las conclusiones son las mismas eeh del del otro del otro modelo. Esta S, una saving rate más alto, una una tasa de inversión más elevada nos hace que el PIB en este caso de por effective worker es más alto [...].*

Translation of Spanish:

T: As we have also found in the basic Solow model, eeh the (pause) eeh the function, isn't it? which eeh eh eh which eh eh expresses the the steady state as a function of the model's parameters (pause) also here, by setting this long-run equilibrium condition, we can find a specific steady-state value which depends on the model parameters. So, this would be eeh the (pause) according to the model eeh eeh the determinants of whether a country is richer or poorer. So, for example, the conclusions are the same as those of ehh the the other model. This S, a higher saving rate, ah ah a higher investment rate means that the GDP in this case of an effective worker is higher [...].

The MDA analysis of this excerpt reveals an effective combination of multimodal ensembles. First of all, there is a clear example of translanguaging as the lecturer used Spanish for the explanation and English for technical terms which had already been studied. This practice was used possibly to familiarise students with that nomenclature.

Then, kinesics is also employed with frequency as she uses hand gestures and head movements. Concerning hand gestures, the lecturer uses three types of movements (see Figure 1). Initially, she uses many deictic movements to point at different elements appearing on the slide. That gesture is usually accompanied by a disembodied mode (e.g., the equation on the slide) and spoken language, as she uses a deictic expression (e.g., «here» or «this») or the specific term she refers to. Then, she uses a metaphoric gesture to highlight the importance of being the determinant of whether a country is richer or poorer in the equation she explained. Finally, iconic movements appear when she explains some states, like being higher. According to He and Lin (2020), iconic and metaphoric gestures add dynamism to the meaning of concepts, whereas deictic movements draw students' attention to the concepts that are being explained (Tai 2023). Therefore, the simultaneous use of hand gestures and spoken language helps in the meaning-making process because, as He and Lin (2020) claim, the meaning of content material is repeated and amplified.



Figure 1. Hand gestures used by the EMI lecturer.

As regards head movements, she tends to nod her head while she is looking at her students to check their comprehension. However, this use is not always accompanied by spoken language. In that case, it sometimes occurs in short pauses, which gives her time to see students' responses and think about what she has to explain later. In other episodes, she also nods her head when she gives positive feedback or when a student is answering a question, and she agrees with the answer.

Finally, proxemics is another semantic mode to comment on. This lecturer places herself at the end of the authoritative space when she uses disembodied modes (e.g., graphs and equations on the blackboard or the screen projector). However, when she checks students' comprehension, asks them a question or listens to their contributions, she tends to get closer to them and puts herself in the front of the authoritative space. This selective use of proxemics could help reduce tensions, enhance their social relationship and create a more relaxed learning environment.

5. Conclusion

By analysing two EMI lectures, we have found that translanguaging has a pedagogical function in this teacher. In fact, and answering research question 1, translanguaging is primarily used for content transmission and classroom management. Moreover, the most frequent language functions were checking students' comprehension, clarifying or explaining presented content, translating technical vocabulary and providing feedback.

Regarding research question 2, the use of multimodal ensembles contributes to transmitting disciplinary content and making meaning because it repeats and amplifies the meaning of concepts. As a result, the simultaneous use of multimodal ensembles could be considered an asset in EMI lectures since it serves as scaffolding.

However, this study presents a series of limitations. For example, only one lecturer's disciplinary discourse is examined, which may reduce the validity of the findings. Moreover, students' views are not included. Consequently, there is no evidence supporting that the use of translanguaging strategies helps in meaning-making processes. Therefore, further research is needed to have a more complete picture of the roles and functions of languages in EMI lectures. For instance, those studies could include both teachers' and students' views and incorporate an analysis of translanguaging and trans-semiotising (i.e., the use of languages in the pedagogical sphere like course materials, students' notes, the virtual classroom, etc).

References

- Drljača Margić, Branka and Molino, Alessandra. 2022. «Translanguaging in EMI Lecturer's perspectives and practices». *RiCOGNIZIONI, Rivista di lingue, letteratura e culture moderne* 9(17): 29-47.
- García, Ofelia. 2014. «Countering the dual: Transglossia, dynamic bilingualism and translanguaging in education». In *The Global-Local Interface and Hybridity: Exploring Language and Identity*, edited by Rani Rubdy and Lubna Alsagoff, 100-118. Bristol: Multilingual Matters.
- He, Peichang and Lin, Angel M. Y. 2020. «Translanguaging and trans-semiotizing approaches to Content and Language Integrated Learning (CLIL): Innovating with the multimodalities-entextualization cycle (MEC)». *JACET Selected Papers* 7: 55-88.
- Liu, Jiajia Eve and Lin, Angel M. Y. 2021. «(Re)conceptualizing *language* in CLIL. Multimodality, translanguaging and trans-semiotizing in CLIL». *AILA Review* 34(2): 240-261.
- Macaro, E., Curle S, Pun J., An J. and Dearden, J. 2018. «A systematic review of English medium instruction in higher education». *Language Teaching* 51: 36-76.

- Moncada Comas, Balbina. 2022. «The role of the L1 in EMI classroom practices: Exploring identity shifts through language choice». *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education* 5(2): 23-36.
- Rose, Heath and Galloway, N. 2019. *Global Englishes for Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Ruiz Madrid, María Noelia and Valeiras Jurado, Julia. 2020. «Developing multimodal communicative competence in emerging academic and professional genres». *International Journal of English Studies* 20(1): 27-50.
- Sahan, Kari and Rose, Heath. 2021. «Translanguaging or code-switching? Re-examining functions of language in EMI classrooms». In *Multilingual Perspectives from Europe and Beyond on Language Policy and Practice*, edited by B. Di Sabato and B. Hughes, 348-356. Abingdon: Routledge.
- Tai, Kevin W. H. 2021. «Researching translanguaging in EMI classrooms». In *Research Methods in English Medium Instruction*, edited by Jack K. H. Pun and Samantha M. Curle, 119-132. London: Routledge.
- Tai, Kevin W. H. 2023. «Cross-curricular connection in an English Medium Instruction Western History Classroom: a Translanguaging view». *Language and Education*, 1-30. 10.1080/09500782.2023.2174379
- Van der Walt, Christa. 2013. *Multilingual Higher Education: beyond English-Medium Orientations*. Bristol: Multilingual Matters.
- Wang, W. and Curdt-Christiansen, X. L. 2019. «Translanguaging in a Chinese-English bilingual education programme: a university-classroom ethnography». *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(3): 322-337.
- Yuan, Rui and Yang, Min. 2020. «Towards an understanding of translanguaging in EMI teacher education classrooms». *Language Teaching Research* 0(0): 1-23. 10.1177/1362168820964123

An MDA Approach to vocabulary teaching in an EFL secondary education context

Alejandro Mena Alba

al385220@uji.es

Studies on EFL teachers' instructional discourse have traditionally addressed interpersonal factors (Rounds 1987) or the different components of communicative competence (Usó-Juan and Martínez-Flor 2006), among other aspects. In this line, multiple authors have emphasised the role of the semi-otic resources that can be found within educational settings (Ruiz-Madrid and Fortanet-Gómez 2019; Garcia-Salvador and Ruiz-Madrid, forthcoming). Multimodal Discourse Analysis (MDA) has expanded the traditional conception of educators' instructional discourse and the pedagogical strategies that they employ when teaching content and language. Nevertheless, research has focused primarily on the study of Higher Education settings. Thus, scarce attention has been paid to Secondary Education. One of the key aspects of the EFL curriculum in Spain is vocabulary. As reported in previous studies (Chanturia and Webb 2016; Nation 2008) teaching vocabulary in such a context is challenging. Teachers use different techniques to ensure students' comprehension and learning. However, research has scarcely addressed how they resort to multimodal resources to convey pedagogical meaning. The aim of this paper is to show how a multimodal approach can shed some light on the study of teachers' strategies for vocabulary teaching in the EFL subject in Secondary Education. In order to achieve such objective, different audio-visual excerpts were examined. More specifically, they were extracted from 4 EFL lessons conducted by two Secondary Education teachers. Specialised software was employed to examine the

videos (Multimodal Analysis Video), and remarkable attention was paid to the analysis of both verbal and non-verbal embodied modes when EFL teachers introduce new vocabulary to their students. Results exemplify the way in which EFL instructors resort to intricate multimodal interplays for creating pedagogical affordances that facilitate vocabulary learning.

Keywords: multimodal analysis, pedagogical affordances, EFL, secondary education, vocabulary teaching.

1. Introduction

In recent years, the study of educational genres has received much attention due to the assumption that EFL teachers' instructional discourse consists of semiotic resources that go beyond the exclusive use of words. Taking that into account, the multiple educational strategies that teachers can use in the language classroom (Dalton-Puffer 2007; Smit 2010), as well as the steps that should be followed for the development of communicative competence (Rose and Kasper 2001; Usó-Juan and Martínez-Flor 2006) have been addressed. Moreover, a major focus has been placed on interpersonal factors and their influence on that process (Rounds 1987). As claimed by numerous authors, pedagogical affordances should be considered key, as they facilitate the students' comprehension of disciplinary content (Ruiz-Madrid and Fortanet-Gómez 2019; Salvador-García and Ruiz-Madrid, forthcoming). Airey (2016) stated that pedagogical affordances are multimodal, as multiple semiotic resources are used for elucidating the different conceptual areas. That view is in accordance with Kress and Van Leeuwen's (1996) notion of language, as they highlighted that meaning arises from the interrelation of several semiotic modes.

In that sense, there was a crucial need to examine academic contexts from a multimodal point of view (Crawford-Camiciottoli and Fortanet-Gómez 2015), which was emphasised by the new conceptions of the meaning-making process (Poyatos 1983). Of all methods for studying multimodality, multimodal discourse analysis must be highlighted, as it focuses primarily on verbal communication (Bernad-Mechó 2021), which is fundamental for conveying knowledge

in academic lectures (Crawford-Camicciottoli and Fortanet-Gómez 2015). Therefore, MDA is a key contributor to the study of lecturers' discourse.

More specifically, numerous studies have recently used the multimodal approach to examine lectures. Bearing that in mind, the role of embodied (Morell and Pastor-Cesteros 2018) and disembodied modes (Fox and Artemeva 2013) has received considerable attention. Furthermore, the multimodal approach revealed humour as a crucial constituent of academic lectures (Ruiz-Madrid and Fortanet-Gómez 2015), and stressed the relevance of both kinesic and paralinguistic elements. Similarly, Bernad-Mechó (2015) commented on the relevance of different semiotic modes in relation to the metadiscourse. Furthermore, the new conceptions of English as a Medium of Instruction (EMI) in Spanish universities have emphasised the need to study those settings from a multimodal perspective (Doiz and Lasagabaster 2022). An example of this can be found in Airey's (2016) examination of teachers' discourse during the introduction of new concepts in the Physics degree. Additionally, Ruiz-Madrid and Fortanet-Gómez (2019) addressed teachers' instructional discourse within the Electrical Engineering field and emphasised the frequent use of pedagogical affordances to facilitate the students' understanding of new notions.

Nevertheless, the scarce attention that has been paid to the role of multimodality within Secondary Education instructional settings must be highlighted. Taking that into account, Jewitt (2008) analysed the benefits of using disembodied modes for learners' comprehension and focused on the role of multimodality as a key factor for the design of the English as a Foreign Language (EFL) curriculum in Secondary Education (2013). Aside from the aforementioned author, the employment of multimodal interplays within CLIL settings has been studied (Salvador-García and Ruiz-Madrid, forthcoming), as well as their influence on the students' processing of particular meanings (Magnusson and Godhe 2019). Bearing that in mind, research has paid little attention to the way in which teachers resort to multimodal ensembles when teaching vocabulary. As claimed by multiple authors (Chanturia and Webb 2016; Nation 2008) vocabulary instruction tends to be challenging. Consequently, teachers make use of a wide range of strategies to ensure learners' understanding of their explanations. In that sense, the aim of this paper is to determine how a multimodal approach can shed some light on the study of teachers' techniques for teaching vocabulary in the Secondary Education EFL subject.

2. Method

In order to achieve the main objective of the present study, a multimodal discourse analysis (MDA) approach was followed. Several examinations have paved the way for such method (Valeiras-Jurado, Ruiz-Madrid, and Jacobs 2018; Ruiz-Madrid and Fortanet-Gómez 2019), which is generally based on the data-driven analysis of video excerpts.

2.1. Data collection

Data were collected from four EFL classes within the secondary education setting (Ninth grade). Two of them were conducted at *IES Broch i Llop*, a state institution in Villarreal. The facilities in the classroom included an interactive whiteboard, a blackboard, a computer, and an OHP. The audience ranged from 11 to 12 students, comparing the first and the second session. The explanations were carried out by both the teacher and an internship student that participated significantly in the development of the sessions. That being said, sessions three and four took place at *La Consolación*, a charter school in Castelló de la Plana. In this case, the classroom included a television, a computer, and a blackboard. 28 students attended the first lesson, while 27 attended the following one. The 4 sessions had a length of approximately 45 minutes. Table 1 below illustrates the aforementioned features:

Table 1. EFL lessons' features

Recorded lessons				
Lesson	1st Lesson (MS1)	2nd Lesson (MS2)	3rd Lesson (MN1)	4th Lesson (MN2)
Institution	<i>IES Broch i Llop</i>	<i>IES Broch i Llop</i>	<i>La Consolación</i>	<i>La Consolación</i>
Grade	9 th	9 th	9 th	9 th

Recorded lessons				
Instructors	Teacher A	Teacher A	Teacher B	Teacher B
Attendants	11	12	28	27
Length	48 minutes	37 minutes	40 minutes	49 minutes

Both the teachers and their centres gave their permission to video-record the sessions and to examine their corresponding recordings in order to achieve the main objective of the present research. For that purpose, a digital camera screwed to a tripod stand was employed. Moreover, audio pieces were collected using a handy recorder. Furthermore, the use of observation sheets proved fundamental, as the multiple notes that were taken during the recordings contributed notably to the data description and interpretation process. In particular, they included comments related to the main features of the event (e.g., its frequency), the speaker (e.g., gender and age), and the setting (e.g., devices that were used).

2.2. *The dataset*

The whole dataset consisted of 164 minutes. Quantitative examinations tend to include more comprehensive datasets. However, as shown by multiple studies (Morell 2015; Valeiras-Jurado and Ruiz-Madrid 2019), such a size is appropriate when it comes to qualitative approaches.

2.3. *Analysis of rich points*

In order to conduct the examination of the data, selecting several rich points was key. The concept «rich point» was proposed by Agar (1996), who emphasised that it referred to any instance in which dissimilar discursive aspects were unveiled. Bearing that in mind, such notion has been employed in the present

study to account for all the moments in which new vocabulary is introduced to the students. Each one of them has a different length, as they were delimited according to their capacity to fulfil their specific communicative purpose. According to Goldman et al. (2007), an inductive approach must be followed, in accordance with Jewitt's (2012) comments on the effectiveness of inductive analysis. In particular, she mentions that they are

most apt for sampling when working with 'raw' video data sets that have been collected with broad questions in mind but without a strong orienting theory. The process is usually to view all of the video data repeatedly and in increasing depth where the research team agree on major events, themes and identify key moments of importance (Jewitt 2012, 19)

The last step required to cross-check the rich points that had been selected with an external researcher. Consensus was reached whenever any kind of disagreement appeared. It could be said that the use of rich points was meant to facilitate the analysis of all the semiotic modes by avoiding a primary focus on just one of them. If that were the case, the other modes would be considered exclusively moments of co-expression. Therefore, employing a distinction between diverse rich points has been fundamental for keeping the focus on all the components of the multimodal ensemble (see section 3.2 below).

Taking that into account, rich points were analysed by means of two inter-related stages: a macroanalysis and a microanalysis. Regarding the first phase, rich points were categorised within the particular instructional section in which they took place. For that purpose, their rhetorical structure was examined using a classification into «moves», a concept introduced by Swales (1990). Moreover, the amount of class-time that both instructors devoted to vocabulary teaching was obtained, and it was compared to the time devoted to other areas of the EFL curriculum.

In relation to the microanalysis, one specific rich point was selected. In particular, it was considered the most representative vocabulary instruction instance of all the ones that had been observed, as it accurately portrayed teachers' use of multiple semiotic resources during the introduction of new lexicon. It corresponded to 24", which had been extracted from the 1'44" of rich points. Furthermore, coding each audio-visual excerpt was key, so that each speaker could be anonymous and the classification of rich points would be appropri-

ate. In particular, each speaker's initials were used, as well as the number of the session and the number of the clip.

2.4. Instruments used for the MDA

The Multimodal Discourse Analysis of the aforementioned rich point was conducted using the Multimodal Analysis Video software. A taxonomy was employed to carry out such examination, in accordance with previous analyses (Valeiras-Jurado and Ruiz-Madrid 2019; Ruiz-Madrid and Fortanet-Gómez 2019). More specifically, it consisted of embodied (i.e., spoken language, prominence, gestures, facial expression, gaze, head movements, and proxemics) and disembodied modes (i.e., the use of the whiteboard, the blackboard, visual support, a coursebook, a digital coursebook, and a pointer). It should be said that the aforementioned embodied modes were selected according to their remarkable influence on the meaning-making process. The complete taxonomy can be seen in Table 2 below:

Table 2. MDA Taxonomy

Semiotic modes	
Embodied	Disembodied
1. Spoken language	1. Blackboard/Whiteboard
2. Prominence	2. Visual support
3. Gestures	3. Coursebook
4. Facial expression	4. Digital coursebook
5. Head movements	5. Pointer
6. Gaze	
7. Proxemics	

Note. Based on Valeiras-Jurado and Ruiz Madrid (2019); Ruiz-Madrid and Fortanet-Gómez (2019)

Bearing that in mind, embodied modes were grouped into three different subcategories: paralinguistic elements, kinesics, and proxemics. The first subcategory included the instructors' spoken language and prominence. Similarly, the second one consisted of their head movements, gestures, gaze, and facial expressions. Finally, the third one referred to teachers' use of space within the language classroom. Moreover, different types of gestures were taken into consideration, as it has been widely accepted that a distinction between multiple gestural functions must be made (McNeill 1992; Querol-Julián 2011). In that sense, the concept of «deictic» gestures accounts for those in which an individual points at a specific person or object, «iconic» ones portray concrete entities, «metaphoric» ones represent abstract notions, and «beats» stress the information flow.

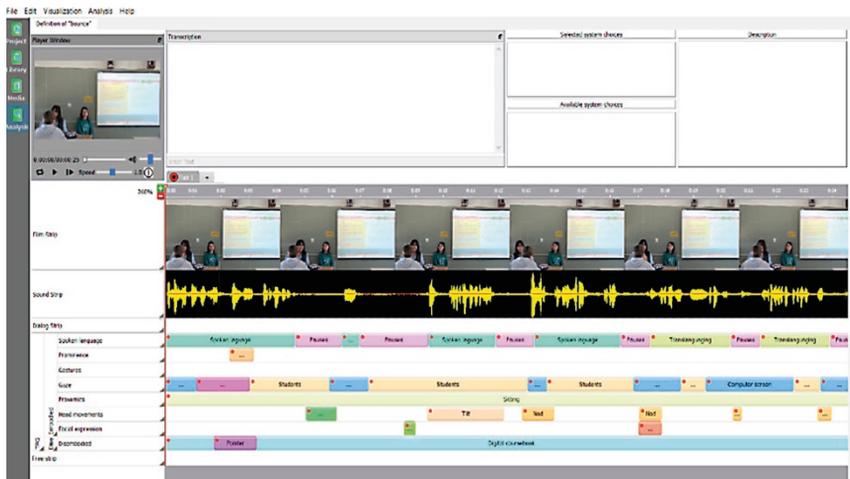


Figure 1: Annotation process (MAV software)

3. Results and discussion

Two distinct approaches will be used to present the results: on the one hand, the macroanalysis will determine the percentage of class-time that Secondary Education teachers devote to the elucidation of new vocabulary, as well as their location within the sessions' macrostructure; on the other hand, the microanalysis will unveil the multimodal ensemble used by secondary education teachers during the explanation of specific meanings.

3.1. MDA Macroanalysis of the EFL subject in Secondary Education: interpretation of the sessions' rhetorical structure.

Teacher A and Teacher B employed numerous digital devices to facilitate the students' comprehension. Moreover, interactions with students were frequent. Taking that into account, the macroanalysis revealed the sessions' rhetorical structure:

- Move 0: Introduction to the content
- Move 1: Explanation of a content-related concept
- Move 2: Activity I
 - Step 2.1: Request to do an activity
 - Step 2.2: Correction
- Move 3: Activity II
 - Step 3.1: Request to do an activity
 - Step 3.2: Correction
- Move 4: Activity III
 - Step 4.1: Request to do an activity
 - Step 4.2: Correction
- Move 5: End of the session

A comment must be made on some particularities of that macrostructure. Firstly, the introduction to MS1 (Move 0) featured a «raising awareness» exercise, as the concepts that were going to be introduced during the session were remarkably different from the ones covered in past lessons. Additionally, the explanation of content-related concepts (Move 1) was conducted at the beginning of the session so that all the exercises could be oriented towards that content. However, MS2 lacked both the introduction (Move 0) and the conceptual explanation (Move 1), as the activities covered the same aspects that had already been taught in the previous session. Consequently, introducing them once again could have been considered unnecessary.

Furthermore, most sessions contained instructional instances within the exercises' moves. That aspect is especially relevant when it comes to the explanation of vocabulary concepts, as teachers' elucidation of vocabulary tends to be the result of either the activities' requirements or the doubts that students may have while dealing with the exercises. An example of this can be seen in MS2, in which the teacher's explanations were the consequence of the activities' particularities. In fact, in some cases, Teacher A relied on audio pieces that were included in the activities for the students' comprehension of the content. Moreover, MN1 and MN2 had been scheduled as revising sessions. Therefore, instructional instances could also be found throughout the exercises moves.

Bearing in mind the features of the aforementioned rhetorical structure, the move to which vocabulary instructional instances belonged must be determined. In particular, that type of instruction was located within Move 2 of MS2. The fact that such lesson was mainly oriented towards the teaching of culture-related concepts (e.g., Australian festivities) led to the elucidation of many different words and expressions that can only be found in specific English-speaking countries (e.g., Scottish «Haggis»). However, it must be mentioned that students' lexical limitations also required the teacher to explain the meaning of several words of common use in the English language. As can be seen, the other three sessions did not include any instance of vocabulary teaching. Instead, they were oriented towards the teaching of grammar and content-related concepts. Specifically, only 4'71% of the instructional time in MS2 was devoted to explaining new words and expressions. As previously mentioned, apart from vocabulary, two other areas of instruction were found within the sessions (namely, the explanation of both cultural and grammatical aspects), and, for contrastive purposes, the percentage of time that

teachers devoted to them was also obtained. In particular, Teacher A focused on explaining culture-related concepts during 10'52% of the first session (i.e., MS1), while Teacher B addressed the teaching of grammar during nearly 17% and 13% of MN1 and MN2, respectively.

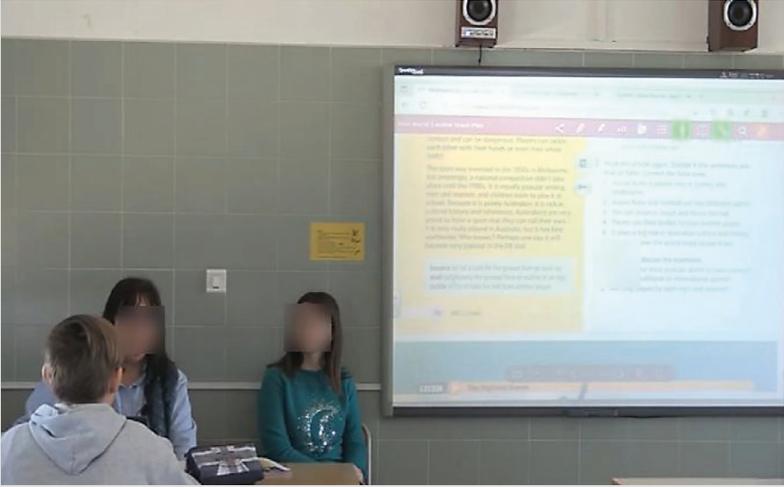
What can be inferred from those results is that despite the numerous approaches to language teaching that consider the communicative competence construct one of the key factors influencing the design of the EFL curriculum (Rose and Kasper 2001; Usó-Juan and Martínez-Flor 2006), teachers tend to place a dissimilar focus of attention on the different areas of instruction. That is to say, authentic instructional contexts do not usually follow the recommended procedures. Instead, teachers determine the importance that should be given to the different components of the EFL curriculum according to the learners' specific proficiency and linguistic limitations. Taking that into account, during the sessions that were analysed, teachers did not consider vocabulary as an area of difficulty. Such view may have been influenced by the students' lack of questions, which is an aspect that will be explained in detail in the following section.

3.2. MDA Microanalysis of the chosen rich point: description and interpretation of multimodal pedagogical affordances.

As previously mentioned, of all rich points, the microanalysis will focus on the one that best represents the multimodal interplays used by EFL Secondary Education teachers during the elucidation of new vocabulary. To do so, a specific taxonomy was used (see section 2.4).

In particular, the rich point that was selected (i.e., MS202) consists of an instructional instance focused on the meaning of the term «bounce». The explanation was required by the exercise, as one of the questions encouraged students to pay attention to the aforementioned verb, which appeared as a keyword within a sample reading text. In order to convey its meaning, Teacher A resorted to a multimodal interplay consisting of embodied and disembodied semiotic modes. More specifically, Table 3 illustrates the most relevant aspects of that multimodal configuration.

Table 3. Multimodal ensemble in MS202

MS202: Multimodal ensemble during the explanation of new vocabulary
Location in the lesson's macrostructure: Move 2 (Exercise 1)
Length: 05'59" - 06'23"
<p>Multimodal analysis:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Embodied modes: <ul style="list-style-type: none"> - Paralanguage: paralinguistic stress (placing the emphasis on the most fundamental aspects of the explanation). - Kinetic features: head movements (nods are used repeatedly to monitor the learners' understanding or in an iconic manner), and gaze (checking whether learners are paying attention). - Proxemic aspects: Teacher A remains sat (she needs to use the computer). • Disembodied modes: frequent employment of the digital coursebook (it is used to show the complete exercise) and a pointer (identifying the key term in the text)


As stated in Table 3, Teacher A resorted to a combination of modes related to her paralinguage, kinesics, and proxemics to convey the meaning of the verb «bounce», while she also used several disembodied resources to facilitate the students' understanding of the term. During such multimodal pedagogical affordance, she explained the meaning of the word slowly, protracting the direct explanation of the verb. By doing so, she allowed for the students' deliberation on its meaning. Moreover, she was particularly interested in eliciting their interpretations of the word, and she encouraged them to use the textual context in which it had appeared as a basis to infer its denotation.

Additionally, the multimodal configuration that she employed for the explanation of the verb «bounce» shows a pattern that must be stressed. More specifically, whenever she referred to the word, she emphasised it by means of paralinguistic stress. Moreover, she employed a combination of diverse disembodied modes. In particular, she projected the digital coursebook on the whiteboard and highlighted the word using a mouse pointer. It could be said that she used those devices with the major aim of clarifying the textual context of such term, while they also allowed her to make her instructions easily understood. Furthermore, the pointer had a deictic function, as it made the key term stand out from all the other words that appeared in the sample reading text. That being mentioned, the next step in the explanation consisted of up and down head movements through which Teacher A may have intended to convey in a non-verbal way the movement that characterises bouncing objects. In other words, her head movements functioned in an iconic manner, as they were meant to be similar to the notion that they portrayed. Taking that into account, the final verbal explanation of the concept was made by means of translanguaging, using a combination of English and Spanish to make sure that the meaning of the word was understood even by students that had a low English proficiency. Finally, she looked at the students and nodded, in order to monitor both their attention and their overall comprehension of the concept.

All the aforementioned characteristics highlight the importance of an appropriate use of several embodied modes (i.e., paralinguistic elements, kinesic aspects, and proxemic features) during the construction of pedagogical affordances, as well as their role as major contributors to the students' understanding. In particular, the modal interplay that was more common during the explanation of vocabulary consisted of the following features: she frequently used spoken language in combination with her direct gaze at the audience, while she remained sat most of the time due to the use of disembodied modes such as the computer and the digital coursebook. Specifically, she resorted to that modal ensemble during approximately 11% of the time devoted to the explanation, as illustrated by Figure 2.

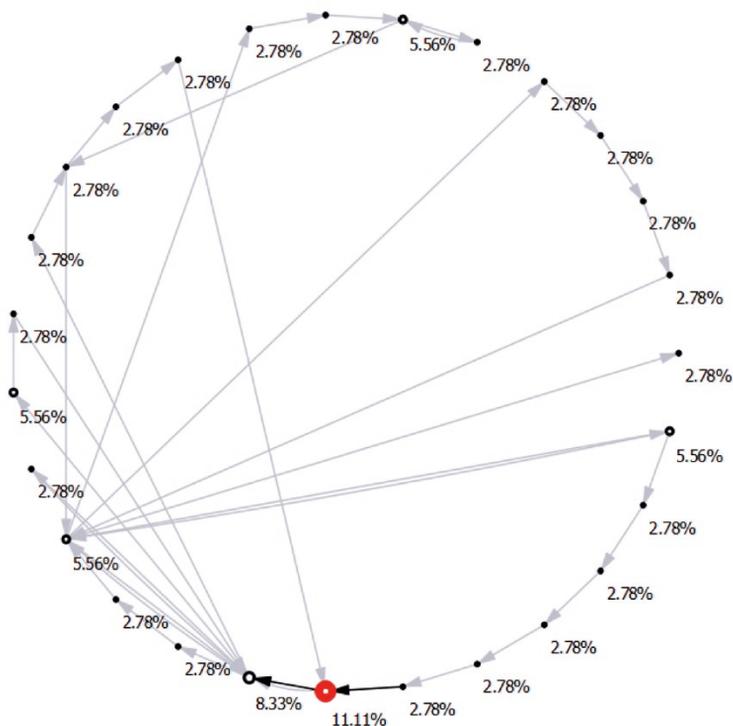


Figure 2: Frequency with which each modal interplay appeared in vocabulary teaching instances.

4. Conclusion

The instructional discourse of EFL Secondary Education teachers has been unveiled in the present study by means of a Multimodal Discourse Analysis. Taking that into account, of all the elements that are included within the EFL curriculum, the teaching of vocabulary is one of the most demanding areas for students, as claimed by multiple studies (Chanturia and Webb 2016; Nation 2008). In that sense, the multimodal analysis that was conducted in the present research comprised four audio-visual excerpts, and it was divided into two inter-related phases: on the one hand, a macroanalysis, and, on the other hand, a

microanalysis. In relation to the results obtained through the macroanalysis, vocabulary teaching instances were scarcely addressed, as opposed to other areas of instruction, such as culture-related or grammar-related teaching. Such a remarkable difference could be attributed to teachers' major focus on those aspects that students tend to consider more challenging. Despite the aforementioned claims on the difficulties that students have when trying to comprehend new vocabulary, during the recorded sessions they did not ask as many questions as expected. Instead, the teacher tried to elicit their answers through different strategies involving multiple semiotic resources. Therefore, the macroanalysis revealed a clear difference with the traditional views of conceptual instruction in the language classroom, as authentic instructional settings do not feature a similar distribution of class-time for all the components of the communicative competence construct.

Regarding the results obtained through the microanalysis, a remarkable tendency to rely on intricate multimodal ensembles during the explanation of new vocabulary was found in teachers' discourse. More specifically, they employ configurations of embodied and disembodied modes to facilitate the learners' understanding of disciplinary content. In other words, multimodal pedagogical affordances are key for learners' comprehension of new words and expressions, in accordance with previous studies on the nature of teachers' instructional discourse (Salvador-García and Ruiz-Madrid, forthcoming; Ruiz-Madrid and Fortanet-Gómez 2019). Therefore, regarding the main aim of the present study, teachers' use of multimodal ensembles has proved to be remarkably effective to facilitate the learners' meaning-making process, which suggests its potential applications not only to the teaching of other areas of the EFL curriculum, but also to other educational fields.

Furthermore, a comment must be made on the functions of each semiotic mode during the elucidation of new vocabulary. In particular, keywords were highlighted employing both paralinguistic stress and the pointer, which was functioning as a deictic. Additionally, iconic gestures allowed for the students' inference of the words' meaning, and both facial expressions and head movements were used for monitoring learners' degree of attention and comprehension. Taking all the aforementioned comments into account, the present study has unveiled the relevance of multimodal interplays as key contributors to the learners' understanding of new lexical concepts. For that reason, it can be considered that it has expanded significantly the current knowledge within the EFL studies' domain.

Nevertheless, two specific limitations should be stated: firstly, the scarce number of sessions that were analysed, which could be attributed to the difficulties that appeared during the obtainment of the institutions' permission to video-record the sessions. Secondly, the fact that the interpretation of the different modal configurations could not be contrasted with each one of the teachers. However, it must be noted that the results obtained by previous studies serve as a validation to my conclusions. That being mentioned, future approaches to the analysis of EFL teachers' instructional discourse could focus on the role of multimodal literacy as a factor of major influence on the design of the EFL curriculum (Lim 2021) or programmes for teachers' instruction (Salvador-García and Ruiz-Madrid, forthcoming), in order to enhance the effectiveness of students' learning.

References

- Agar, Michael. 1996. *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. London: Academic Press.
- Airey, John. 2016. «Undergraduate Teaching with Multiple Semiotic Resources: Disciplinary Affordance vs Pedagogical Affordance». In *The 8th International Conference on Multimodality. Multimodal Landscapes: Designing, Changing, Shaping*, 7-9. unpublished presentation.
- Bernad-Mechó, Edgar. 2015. «A Multimodal Discourse Analysis of Linking Metadiscursive Elements in Two OpenCourseWare Lectures (MOOCs)». *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 212: 61-66. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.299>.
- . 2021. «Combining Multimodal Techniques to Approach the Study of Academic Lectures: A Methodological Reflection». *Atlantis. Journal of the Spanish Association for Anglo-American Studies* 43 (1): 178-98. <https://doi.org/10.28914/Atlantis-2021-43.1.10>.
- Chanturia, Anna, and Stuart Webb. 2016. «Teaching Vocabulary in the EFL Context». In *English Language Teaching Today*, edited by Willy Renandya and Handoyo Widodo, 5th ed., 227-239. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_16.

- Crawford-Camiciottoli, Belinda, and Inmaculada Fortanet-Gómez. 2015. *Multimodal Analysis in Academic Settings: From Research to Teaching*. London and New York: Routledge.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2007. *Discourse in Content-and-Language-Integrated Learning (CLIL) Classrooms*. Amsterdam: John Benjamins. <https://doi.org/10.1075/llt.20>.
- Doiz, Aintzane, David Lasagabaster, and Juan Sierra. 2013. *English-Medium Instruction at Universities: Global Challenges*. Bristol: Multilingual Matters.
- Fox, Janna, and Natasha Artemeva. 2013. «The Cinematic Art of Teaching University Mathematics: Chalk Talk as Embodied Practice». *Multimodal Communication* 1 (1): 83-103.
- Goldman, Ricki, Roy Pea, Brigid Barron, and Sharon Derry. 2007. *Video Research in the Learning Sciences*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203877258>.
- Jewitt, Carey. 2008. «Teachers' Pedagogic Design of Digital Interactive Whiteboard Materials in the UK Secondary School.» *Designs for Learning* 1 (1). <https://doi.org/10.16993/df.7>.
- . 2012. «An Introduction to Using Video for Research». London.
- . 2013. «Multimodality and Digital Technologies in the Classroom». In *Multilingualism and Multimodality: Current Challenges for Educational Studies*, edited by Ingrid de Saint-Georges and Jean-Jacques Weber, 141–52. Rotterdam. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-266-2_8.
- Kress, Gunther, and Theo Van Leeuwen. 1996. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. London and New York: Routledge.
- Lim, Victor. 2021. «Towards Education 4.0: An Agenda for Teaching Multiliteracies in the English Language Classroom». In *Literacies, Culture, and Society towards Industrial Revolution*, 4:11-30. Nova Science.
- Magnusson, Petra, and Anna-Lena Godhe. 2019. «Multimodality in Language Education - Implications for Teaching». *Designs for Learning* 11 (1): 127-37. <https://doi.org/10.16993/df.127>.
- McNeill, David. 1992. *Hand and Mind: What Gestures Reveal about Thought*. University of Chicago Press.
- Morell, Teresa. 2015. «International Conference Paper Presentations: A Multimodal Analysis to Determine Effectiveness». *English for Specific Purposes* 37: 137-50. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2014.10.002>.
- Morell, Teresa, and Susana Pastor-Cesteros. 2018. «Multimodal Communication in Academic Oral Presentations by L2 Spanish Students». *Journal of Spanish*

- Language Teaching* 5 (2): 125-38. <https://doi.org/10.1080/23247797.2018.1538334>.
- Nalliveettil, George Mathew, and Ali Alidmat. 2013. «A Study on the Usefulness of Audio-Visual Aids in the EFL Classroom: Implications for Effective Instruction». *International Journal of Higher Education* 2 (2). <https://doi.org/10.5430/ijhe.v2n2p86>.
- Nation, Paul. 2008. *Teaching Vocabulary: Strategies and Techniques*. Boston: Heinle.
- O'Halloran, Kay. 2004. *Multimodal Discourse Analysis: Systemic Functional Perspectives*. London: Continuum.
- Poyatos, Fernando. 1983. «Language and Nonverbal Sign Systems in the Structure of Face to Face Interaction». *Language and Communication* 3 (2): 129-40.
- Querol-Julián, Mercedes. 2011. *Evaluation in Discussion Sessions of Conference Paper Presentations: A Multimodal Approach*. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing.
- Rose, Kenneth, and Gabriele Kasper. 2001. *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139524797.003>.
- Rounds, Patricia. 1987. «Characterizing Successful Classroom Discourse for NNS Teaching Assistant Training». *Tesol Quarterly* 21 (4): 643-69. <https://doi.org/10.2307/3586987>.
- Ruiz-Madrid, Noelia, and Inmaculada Fortanet-Gómez. 2015. «A Multimodal Discourse Analysis Approach to Humour in Conference Presentations: The Case of Autobiographic References». *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 173: 246-51. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.060>.
- Ruiz Madrid, Maria Noelia, and Inmaculada Fortanet Gómez. 2019. «Using Pedagogical Affordances in Order to Unveil Disciplinary Discourse in Electrical Engineering for EMI Teacher Training». In *Empirical Studies in Multilingualism. Analysing Contexts and Outcomes*, 202-29. Frankfurt and Main (Germany): Peter Lang.
- Salvador-García, Celina, and Noelia Ruiz-Madrid. n.d. «A Proposal for CLIL Teacher Training: Acknowledging Multimodal Literacies as Pedagogical Affordances in CLILicised Physical Education». In *Current Trends in EMI and Multimodality in Higher Education. Routledge Series in Language and Content Integrated Teaching & Plurilingual Education*, edited by Vicent Beltrán-Palanqués and Edgar Bernad-Mechó. Routledge.
- Smit, Ute. 2010. «CLIL in an English as a Lingua Franca (ELF) Classroom: On Explaining Terms and Expressions Interactively». In *Language Use and*

- Language Learning in CLIL Classrooms*, edited by Christianne Dalton-Puffer, Tarja Nikula, and Ute Smit, 259-77. John Benjamins.
- Swales, John. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Usó-Juan, Ester, and Alicia Martínez-Flor. 2006. *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. New York: De Gruyter Mouton. <https://doi.org/10.1515/9783110197778>.
- Valeiras-Jurado, Julia, and Noelia Ruiz-Madrid. 2019. «Multimodal Enactment of Characters in Conference Presentations». *Discourse Studies* 21 (5): 561-83. <https://doi.org/10.1177/1461445619846703>.
- Valeiras-Jurado, Julia, Noelia Ruiz-Madrid, and Geert Jacobs. 2018. «Revisiting Persuasion in Oral Academic and Professional Genres. Towards a Methodological Framework for Multimodal Discourse Analysis of Research Dissemination Talks». *Iberica* 35: 93-118.

Literatura intercultural alemana y traducción: Expresiones fraseológicas y metafóricas en la *Karawanserei* de Emine Sevgi Özdamar en español y catalán

Franziska Dinkelacker
dinkelac@uji.es

La literatura intercultural ya es una parte importante del mercado del libro alemán, pues muchos autores y autoras escriben en alemán, siendo su lengua materna otra. La percepción general es que estos autores y autoras emplean la lengua alemana de forma innovadora y amplían los temas, perspectivas y formas de expresarse en alemán, que a menudo se mezcla con la otra lengua del autor, creando así un texto híbrido que resulta a la vez extraño y bello a los lectores de habla alemana. Un ejemplo de este fenómeno es la autora Emine Sevgi Özdamar de origen turco, y, en concreto, su primera novela *Das Leben ist eine Karawanserei*, con tintes autobiográficos. De manera intencionada, Özdamar introduce elementos como refranes, locuciones y metáforas traducidos literalmente del turco, con lo que crea un texto extraño a caballo entre dos lenguas y culturas. El propósito de este trabajo es analizar cómo se traslada esa particular extrañeza causada por la mezcla de lenguas en el texto origen cuando se traduce a un tercer idioma, en este caso el español y el catalán, un proceso que algunos autores han descrito como traducir una traducción. En el caso concreto de la *Karawanserei* se puede observar que la traducción literal es la opción más frecuente para trasladar los refranes y las locuciones que la autora a su vez tradujo literalmente del turco al alemán. Algo similar sucede con las metáforas, donde también predomina la copia directa, aunque se emplea una mayor variedad

de técnicas de traducción. De estas tendencias se puede deducir que la estrategia global de ambos traductores es, efectivamente, mantener la extrañeza propia del texto original, con lo que consiguen un efecto similar en el lector de la traducción.

Palabras clave: Literatura intercultural, literatura alemana, traducción, fraseologismos, metáforas

1. Literatura intercultural y traducción

En abril del 2023, el premio de la feria del libro de Leipzig de Alemania fue para la novela *Unser Deutschlandmärchen* de Dinçer Güçyeter, en la que describe la historia familiar de varias mujeres turcas que emigran a Alemania. El premio refleja una realidad ya ampliamente conocida: que los autores llamados interculturales son parte intrínseca del mercado editorial alemán y reflejan así la diversidad cultural que caracteriza la Alemania contemporánea. Esa mezcla de culturas, lenguas e identidades no se limita a Alemania, al contrario, es un fenómeno global que encuentra su expresión en unas literaturas híbridas, interculturales. Cabe preguntarse pues, qué papel juega la traducción en este gran *patchwork* de lenguas y culturas.

A pesar de que resulta complejo definir el «género» de la literatura intercultural, dada la gran heterogeneidad de biografías, estilos y temáticas, el denominador común de la mayoría de los autores que se ubican en este marco es el idioma, o, mejor dicho, los idiomas (Dimian-Hergheligiú 2020). No solo son autores que dominan dos o más lenguas, sino que ese bilingüismo o incluso multilingüismo juega un papel clave en sus textos. De formas muy diferentes (y con intenciones diferentes) se mezclan lenguas maternas como el turco o el japonés en este caso con el alemán, la lengua de escritura de los autores. Los textos resultantes son híbridos, creativos y sorprendentes para un lector alemán, ya que el lenguaje suena «extraño». En palabras de Schmitz (2009, 8), la literatura intercultural rompe con los moldes convencionales que distinguen lo otro de lo propio, lo nativo de lo extranjero para crear una literatura de la hibridez y de identidades tipo *patchwork*, puesto que el lenguaje guarda una estrecha relación

con la identidad. El presente trabajo gira en torno a la pregunta de cómo se traslada esa hibridez cuando el texto se traduce a un tercer idioma, en este caso el español y el catalán. ¿Cómo se trasladan los elementos característicos de la hibridez de los textos? ¿Se mantiene la extrañeza propia del original o se acerca a la cultura meta? ¿Qué efecto causa el texto en los lectores del original y en los lectores de la traducción? ¿El efecto entre original y traducción es comparable?

Von Flotow (2000, 65) escribe sobre este tipo de literatura y, en concreto, sobre las obras de Emine Sevgi Özdamar, que «traducir su alemán es traducir una traducción». En otras palabras, la autora ya ha tomado una decisión creando un texto extraño, «traducido» para los lectores del original. Un análisis de la obra *Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus* y de su traducción muestra que los traductores han optado mayoritariamente por mantener la extrañeza característica de la obra en vez de acercar el texto a la lengua y cultura meta, creando así un efecto similar en el lector español y catalán que en el lector alemán.

2. La literatura intercultural en Alemania y España

Con la llegada masiva de migrantes en los años 60 y 70 del siglo pasado, el panorama social alemán –y en consecuencia también el literario– se vio profundamente transformado. En pleno auge económico, Alemania necesitaba mano de obra y el gobierno optó por atraer a trabajadores del extranjero, siendo los turcos el grupo más grande (Luft 2014). En un principio, la medida estaba pensada como solución transitoria, como sugiere el término *Gastarbeiter*, trabajadores invitados; de hecho, con el tiempo se suspendieron las contrataciones y se tomaron medidas para facilitar el retorno de los trabajadores extranjeros a sus países de origen (Danisman y Rojas 2011). No obstante, muchos de estos trabajadores decidieron quedarse en Alemania, donde se instalaron con sus familias, y Alemania se convirtió en un país de inmigración. En la actualidad, según un reciente informe de las Naciones Unidas (Naciones Unidas 2019, 7), Alemania sigue siendo el segundo país del mundo en el que más migrantes viven, en concreto, 13 millones de personas.

No sorprende que ese cambio en la sociedad conllevara un cambio en el panorama literario alemán. Las primeras obras escritas en alemán por autores extranjeros se publicaron en los años 70 y 80 del siglo pasado. En un principio,

esta literatura, que recibió la denominación de *Gastarbeiterliteratur* (literatura de trabajadores invitados) fue escrita con la clara intención de visibilizar las condiciones y luchas de los trabajadores «invitados» (Wright 2010, 24), aunque a menudo los autores fueran personas con formación académica o escritores antes de llegar a Alemania. Sin embargo, sus obras fueron consideradas literatura marginal y de poco valor. Las siguientes generaciones, para los que se desarrollaron muchos términos (*Literatur de Betroffenheit*, *Migrantenliteratur*, *Interkulturelle Literatur* entre otros muchos que detalla Rosell [2007, 128-129]), lucharon por librarse de esa etiqueta, pero no fue hasta los años 90 que llegaron a integrarse en el panorama literario alemán. Hoy en día, la literatura intercultural es considerada literatura por derecho propio, a la misma altura que las obras de autores alemanes cuya lengua originaria es la alemana. Muestra de ello son, por ejemplo, Terézia Mora o Saša Stanišić que ganaron el prestigioso Premio Alemán del Libro.

A pesar de que España también es un estado en el que viven muchas personas procedentes de otros países y culturas, el panorama es muy distinto, ya que son (todavía) muy pocos autores los que se podrían considerar interculturales. De hecho, hace poco más de diez años, Valero Cuadra (2010: 309) señaló que «es un fenómeno que aún no existe propiamente dicho en España». No obstante, hoy en día, el panorama está empezando a cambiar, y así lo demuestran autoras como Najat El Hachmi, que ha recibido mucha atención, o una mesa redonda en la Feria del Libro de Fráncfort (con España de país invitado) dedicada a «nuevas generaciones literarias» a la que se invitaron precisamente autores y autoras de lengua y cultura originarias distintas al español (Chen et al. 2022). Dado el potencial y el desarrollo durante la última década, se espera que la literatura intercultural irá ganando visibilidad también en el mercado editorial español. Es interesante observar que, dentro de las obras traducidas del alemán al español, el porcentaje de autores interculturales ha aumentado, por lo que Quijada Diez concluye que «existe un creciente interés [...] por estas obras en España» (2019, 213).

3. La literatura de Emine Sevgi Özdamar

Una de las representantes más importantes de la literatura intercultural alemana es sin duda Emine Sevgi Özdamar, ya que es «la única autora turco-alemana de la que se puede afirmar con seguridad que está establecida y reconocida

en el ámbito literario alemán e internacional» (Dayıuğlu-Yücel 2016, 70). De hecho, en 2022 fue galardonada con el prestigioso Premio Büchner porque «le ha abierto a la literatura y a la lengua alemanas nuevos horizontes, nuevos temas y [...] le ha dado un tono altamente poético» (Deutsche Welle 2022). Para responder a las preguntas arriba planteadas, se analiza su primera novela, *Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus* (Özdamar 1992), por el que obtuvo el Premio Ingeborg Bachmann en 1991. Aparte del texto original, el corpus paralelo incluye las traducciones de la novela al español y al catalán, ambas hechas por reconocidos traductores: Miguel Sáenz firma la traducción al español, que Alfaguara publicó en 1994 bajo el título *La vida es un caravasar*; la traducción al catalán es obra de Ramon Monton, publicada en 2003 por Proa con el título *La vida és un caravanserrall*. En una futura investigación, el corpus se ampliará con textos más breves de la misma autora (la colección de relatos *Mutterzunge*) y con obras de otra autora intercultural alemana, la japonesa Yoko Tawada, con sus respectivas traducciones, a fin de comparar las estrategias de traducción para dos autoras consideradas interculturales pero que se diferencian tanto en su uso del bilingüismo como en la intención con la que escriben.

Özdamar nació en Malatya, Anatolia, en 1946 y se crio en Turquía. A la edad de 19 años llegó a Alemania precisamente como *Gastarbeiterin*. Sin embargo, no se le puede considerar una trabajadora invitada típica, ya que solo se quedó un año en Berlín; en 1965 regresó a Estambul, donde estudió Arte Dramático y empezó a trabajar como actriz. Cuando sus perspectivas laborales empeoraron tras el golpe militar en 1971, decidió establecerse definitivamente en Alemania, donde se hizo un hueco en el mundo del teatro. No sorprende, pues, que su primera publicación, en el año 1982, fue precisamente una obra de teatro, *Karagöz in Alamania*. En los años siguientes, que se pueden considerar el «apogeo de su escritura» (Gutjahr 2016, 95), publicó varias novelas (entre ellas la *Karawanserei*), relatos breves y más obras de teatro, aparte de seguir trabajando como actriz y directora escénica. Como ya se ha señalado, el uso de los múltiples idiomas es característico de los autores interculturales, y eso es especialmente cierto para Özdamar, quien traduce muchos elementos, como referentes culturales, expresiones fraseológicas y metáforas, de manera literal del turco, lo que suena extraño para un lector alemán. La autora emplea este recurso de manera intencionada: al crear una segunda capa de significados accesible solo para el lector bilingüe, Özdamar le concede una posición de superioridad invirtiendo las posiciones de poder establecidas (Wright 2010, 32). Así, las personas que

normalmente se encuentran en una posición de marginalización en la sociedad alemana por su condición de migrantes pueden «descifrar» más significados que los lectores monolingües alemanes, que no pueden percibir todas las sutilezas del lenguaje de Özdamar (Dizdar 2008, 109).

4. Marco metodológico: refranes, locuciones y metáforas

En primer lugar, se determina qué elementos caracterizan el lenguaje híbrido de la autora. Aquí, el enfoque está en las expresiones fraseológicas y las metáforas traducidas literalmente del turco, que la autora emplea a fin de «expandir las posibilidades metafóricas del alemán» (Wright 2010, 31), aunque en sus textos se pueden encontrar más elementos dignos de análisis, como por ejemplo los referentes culturales.

Una vez aislados los elementos en los que se refleja la interculturalidad del texto con más claridad, estos se clasifican por tipologías. Siguiendo la clasificación propuesta por Corpas (2003), las unidades fraseológicas se dividen en dos categorías, los refranes y las locuciones, dejando al margen las colocaciones. Mientras los refranes constituyen actos de habla independientes, las locuciones requieren la combinación con otros elementos en el discurso y dependen de la situación. Para las metáforas resulta más complejo establecer diferentes categorías, aunque siempre están relacionados con el grado de fijación. Así, Van den Broeck (1981) diferencia entre las metáforas *innovadoras*, las *convencionales*, que ya están integradas en las convenciones de un sistema literario, y, con mayor nivel de fijación, las metáforas *lexicalizadas*. Dado que el grado de fijación es una característica común de los fraseologismos y de las metáforas lexicalizadas y dado que muchas locuciones se basan en una imagen, puede resultar difícil delimitar los límites entre ambos conceptos.

En una siguiente fase se clasifican las traducciones extraídas del corpus por técnicas de traducción. Según Marco (2013, 167), una técnica de traducción es «un concepto relacional que serveix per a identificar tipus de solucions traductores a partir d'un segment determinat de l'original». Con vistas a los objetivos del trabajo es importante destacar, por un lado, que se emplean clasificaciones de técnicas específicas para cada problema de traducción y que todas las técnicas se ubican en un *continuum* que va desde técnicas de traducción más extranjerizantes, es decir, más cercanas a la lengua y cultura de origen y con

menor intervención del traductor, a técnicas más domesticantes, más cercanas a la lengua de llegada y por lo tanto con mayor intervención del traductor (Venuti 1998). No obstante, cabe usar estos términos con reservas, como señala Vidal Claramonte (2015, 348), quien considera que «las visiones binaristas que nos han hecho entender las traducciones como fluidas o no fluidas o como domesticadoras o extranjerizantes son demasiado simplificadoras en el complejo mundo en el que vivimos».

Adaptando un modelo desarrollado por Delabastita (1996) para los juegos de palabra, Marco (2013, 168) y Oster y Lawick (2013, 272-273) establecen una clasificación con ocho posibles técnicas para traducir las unidades fraseológicas. Estas se pueden sustituir por una UF similar, parecida de la lengua de llegada, por una UF diferente también propia de la lengua de llegada, por una colocación, por una expresión que no constituye un fraseologismo en la lengua de llegada o mediante copia directa, es decir, traduciéndolo de manera más o menos literal. El modelo recoge más técnicas, en concreto la omisión o introducción de un enunciado fraseológico, pero estas no se han empleado en las traducciones analizadas.

Para las metáforas se han desarrollado diferentes modelos de técnicas de traducción; este análisis se basa en el de Toury (1995), quien diferencia entre la traducción de una metáfora por la misma metáfora, por una metáfora distinta, por una expresión no metafórica y la omisión completa de la metáfora. Además, contempla también la opción de introducir una metáfora donde en el texto original había material no metafórico (compensación) y la adición de una nueva metáfora donde en el texto original no había nada, aunque estas técnicas tampoco se han aplicado en la traducción analizada. A fin de homogeneizar los dos modelos, el de las unidades fraseológicas y el de las metáforas, y para adaptar las categorías de técnicas de traducción a los hallazgos, la primera categoría de Toury (metáfora → misma metáfora) se divide en dos subcategorías. La diferencia entre estas dos subcategorías reside en si esa misma metáfora ya existe en la lengua de llegada o, por lo contrario, no existe, por lo que se trataría de una copia directa.

Analizar qué técnicas se han empleado con mayor frecuencia permite deducir el método traductor, que Hurtado (2001, 241) define como «la manera en que el traductor se enfrenta al conjunto del texto», es decir, la estrategia global de traducción. En último lugar, para tener una idea del efecto que pueden tener las traducciones en el lector de la traducción, se revisan reseñas de las traducciones de la novela publicadas en la prensa española y catalana.

5. Presentación y análisis de los datos

Antes de analizar qué técnicas de traducción se han empleado vale la pena echar un vistazo al texto original para determinar qué fraseologismos y metáforas aparecen y cómo contribuyen a crear esa extrañeza propia del texto. En la *Karawanserei* aparecen tanto refranes como locuciones y, en particular, Özdamar recurre mucho a la traducción literal de fraseologismos del turco. A pesar de tener su origen en otra cultura, muchos de los refranes giran en torno a temáticas universales, como el ser humano o el dinero; lo que resulta extraño, pues, no es tanto el contenido como la imagen que se emplea para transmitir ese contenido, como en el siguiente ejemplo: «Der Mensch ist ein Teller voll nasser Erde, wohin man uns schmeißt, da bleiben wir»¹ (Özdamar 1992, 69).

Algo distinto sucede con las locuciones que Özdamar traduce del turco, pues estas resultan más extrañas y a veces incluso incomprensibles. En estos casos, la autora misma ofrece una explicación de la locución: «"Jetzt wollen dein Vater und deine Mutter auch ihre Würmer im Kino ausschütteln." Würmer ausschütteln bedeutete, bummeln gehen, sich amüsieren»² (Özdamar 1992, 122). Sin embargo, las locuciones que requieran una explicación de la autora son la excepción, pues la mayoría se entienden por sí solas («Du, Kaffeejunge, du sollst zur letzten Straße der Hölle gehen, mein Kaffee hat keinen Schaum»,³ [Özdamar 1992, 164]) o por el contexto más amplio. También en el caso de las locuciones, la extrañeza suele residir en su base metafórica, que sorprende al lector alemán y a menudo le hace reír.

Ubicar las metáforas de Özdamar en una de las categorías anteriormente propuestas resulta algo ambiguo, debido precisamente a la combinación de dos lenguas. A pesar de que muchas metáforas bien podrían ser metáforas convencionales en turco, aquí se consideran innovadoras, ya que no existen en alemán y sorprenden al lector. A grandes rasgos, muchas metáforas tienen su raíz en la personificación de objetos, como en «die Häuser sahen krank aus»⁴ (Özdamar 1992, 386). Esto va aún más lejos cuando se combinan verbos de acción,

1. «El hombre es un plato de tierra húmeda al que se nos arroja, y en él nos quedamos» (Özdamar 1996, 61).

2. «"Ahora tu padre y tu madre quieren sacudirse también sus gusanos en el cine." Sacudirse los gusanos significaba ir de juerga, divertirse» (Özdamar 1996, 107).

3. «Eh, chico, vete a la última calleja del Infierno, este café no tiene espuma» (Özdamar 1996, 145).

4. «Las casas parecían enfermas» (Özdamar 1996, 338).

principalmente *sitzen* (estar sentado) para personificar lugares («der Friedhof saß da mit langen Bäumen»⁵ [Özdamar 1992, 169]). Por último cabe mencionar las comparaciones, que resultan igual de llamativas: «Großmutter sprach diese arabischen Wörter, die wie eine Kamelkarawane hintereinander liefen»⁶ (Özdamar 1992, 58).

¿Qué técnicas de traducción se han empleado para traducir los refranes, las locuciones y las metáforas que caracterizan la hibridez en los textos de Özdamar? Como se ha señalado más arriba, la autora ya ha tomado una decisión al traducir estos elementos del turco, manifestando además que lo hace con una intención determinada. Bielsa (2010, 172) considera lo siguiente: «Whether translation can serve really to build bridges across languages and cultures depends on the strategies followed, [...] on a type of translation that reveals rather than obscures the foreign as foreign». Se podría decir que los traductores hacen precisamente eso, resaltar la extrañeza, con lo que siguen el camino marcado por la autora. Todos los refranes se traducen de manera literal, es decir, mediante copia directa, y en ningún caso se sustituyen por un fraseologismo propio del español o del catalán, por lo que los refranes traducidos resultan igual de extraños para el lector de la traducción que para el del original.

Tabla 1: La traducción de los refranes

Refranes					
Alemán	p.	Español	p.	Catalán	p.
Das Geld der Reichen macht die Zunge der Armen nur müde.	83	El dinero de los ricos solo fatiga la lengua de los pobres.	73	Els diners dels rics només cansen la llengua dels pobres.	63

5. «El cementerio estaba [sentado] allí con sus árboles altos» (Özdamar 1996, 149).

6. «Mi abuela decía esas palabras árabes que iban una detrás de otra como una caravana de camellos» (Özdamar 1996, 51).

Refranes					
Alemán	p.	Español	p.	Catalán	p.
Die Hunde bellen, aber die Karawane geht ihren Weg.	167	Los perros ladran, pero la caravana pasa.	148	Els gossos borden, però la caravana continua el seu camí.	128

En términos generales, lo mismo se puede decir de la traducción de las locuciones, donde también predomina la copia directa, manteniendo la extrañeza de la expresión sin añadir explicaciones (la traducción al catalán del primer ejemplo de la tabla 2 es una de las pocas excepciones en este sentido). Solo en muy contadas ocasiones, una expresión fraseológica se sustituye por otra no fraseológica. Así, la locución «heute haben wir wieder den Abend herangezogen» (Özdamar 1996, 175), que en catalán se ha traducido literalmente como «hem tornat a fer arribar el vespre», se traduce por «otra vez hemos prolongado la velada» (Özdamar 1992, 155), que no constituye ningún fraseologismo en español. A continuación, algunos ejemplos de locuciones traducidas literalmente.

Tabla 3: Las locuciones traducidas literalmente

Locuciones					
Alemán	p.	Español	p.	Catalán	p.
In der Schule werden sie dir das Leben wie einen engen Schuh anziehen	56	En la escuela te pondrán la vida como un zapato estrecho.	50	A l'escola et faran la vida tan difícil com una sabata que et ve justa.	42
Wir haben uns gelüftet.	149	Hemos ido a airearnos.	131	Ens n'hem anat a ventilar.	113

Locuciones					
Alemán	p.	Español	p.	Catalán	p.
«Kinder, ihr habt das Haus gefickt. Ihr macht jetzt die Ehre des Hauses sauber [...]» Ich fegte das dreistöckige Holzhaus von oben bis unten.	195	«Niños, os habéis follado la casa. Ahora tenéis que limpiar su honor [...]» Yo barría la casa de madera de tres pisos, de arriba abajo.	173	«Fills, us heu follat la casa. Ara heu de netejar l'honor de la casa [...]» Jo vaig escombrar la casa de tres pisos de dalt a baix.	149

En la tabla 3 se pueden observar diferencias entre las locuciones que podrían ser traducciones literales del turco y las que son propias de la lengua alemana: mientras Sáenz opta por traducirlas todas literalmente, Monton elige una locución catalana, cercana al lector de la traducción, para las locuciones alemanas.

Tabla 4: Diferencias entre locuciones alemanas y turcas

Locuciones					
Alemán	p.	Español	p.	Catalán	p.
Jetzt bin ich gebrannt.	161	Ahora me he quemado.	142	Ara sí que he begut oli.	123
Sie werden dich über den grünen Klee loben.	274	Te expondrán sobre el trébol verde.	240	(...) com et posen pels núvols.	208

Para traducir las metáforas se han utilizado más técnicas, aunque la copia directa sigue siendo la más empleada; de hecho, se podría afirmar que es la técnica empleada «por defecto», y siempre que sea posible la metáfora se sustituye por una metáfora igual (que puede o no existir en la lengua de llegada). En la tabla 4 se recopilan algunos ejemplos de metáforas traducidas mediante copia directa.

Tabla 5: Metáforas traducidas mediante copia directa
(no existe en lengua de llegada)

Metáforas					
Alemán	p.	Español	p.	Catalán	p.
Ich sah eine im Himmel ertrunkene Gasse.	69	Vi una callejuela que se ahogaba en el cielo.	61	Vaig veure un carreró que s'ofegava en el cel.	53
Der Wassermelonen- und der Knoblauchgeruch gingen Arm in Arm zwischen uns.	357	El olor a sandías y a ajo iban del brazo con nosotros.	312	L'olor de síndries i d'all anaven de bracet entre nosaltres.	271
Sie rochen nach müden Zimmern.	363	Olían a habitaciones cansadas	317	Feien olor d'habitacions cansades.	297

En estos ejemplos, la metáfora no existe en la lengua de llegada, pero en otros casos, la metáfora del original coincide con una convencional de la lengua de llegada. A pesar de que estas últimas resultan menos extrañas o sorprendentes, sí cumplen su función de llenar el texto de imágenes. Como ya se señaló anteriormente, muchas metáforas son personificaciones que a menudo se combinan con verbos de acción, principalmente el verbo *sitzen* (estar sentado), lo que

nuevamente resulta en una imagen muy extraña. En estos casos, ambos autores optan por sustituir el verbo *sitzen* por verbos como *estar*, *quedar* o *seguir*, por lo que las traducciones resultan bastante más normalizadas, como se puede observar en la tabla 5.

Tabla 6: Traducción de metáforas con verbos de acción

Metáforas					
Alemán	p.	Español	p.	Catalán	p.
ein im Dunkeln sitzender Laden	143	una tienda situada en lo oscuro	126	una botiga a les fosques	109
Der Friedhof saß da mit langen Bäumen.	169	El cementerio estaba allí con sus árboles altos.	149	El cementiri estava allà, amb arbres alts.	129
Der Sumpf saß da weiter wie eine feste Erde.	219	El pantano seguía allí como suelo firme.	193	El pantà continuaba allà com terra ferma.	167

Aparte de los ejemplos mencionados, se pueden encontrar metáforas que se sustituyen de alguna u otra manera por metáforas distintas, aunque los ejemplos son tan variados que no caben aquí.

6. Interpretación de los datos

La extrañeza de las imágenes que la autora transmite a través de los fraseologismos y las metáforas son sin duda una parte elemental del texto. Al comparar las dos traducciones hechas por dos traductores diferentes, a dos lenguas y con casi diez años de diferencia, queda más que claro que ambos coinciden en su

estrategia global de traducción, que es mantener la extrañeza de las expresiones analizadas siempre que sea posible. Todos los refranes, sin excepción, se han traducido de manera literal y lo mismo aplica a alrededor del 90% de las locuciones (en concreto, el 93,1% en la traducción al español y el 86,2% en catalán se han trasladado mediante copia directa).

En las metáforas, el porcentaje no es tan alto como en las unidades fraseológicas, pero aun así la tendencia es clara. En la traducción al castellano, el 73,3% de las metáforas se ha traducido por la misma (el 8,3% coincide con una metáfora existente en la lengua de llegada mientras que el 65% no existe, es decir, es una copia directa) y solo en el 26,7% de los casos se aplica otra técnica de traducción, ya sea la sustitución por una metáfora diferente o por una expresión no metafórica. En la traducción al catalán, los porcentajes son similares: el 68,3% de las metáforas se traduce por la misma metáfora (6,6% metáfora existente y 61,7% no existente) y en el 31,7% se emplea una técnica distinta.

Conclusiones

No cabe duda de que ambos traductores han procurado reflejar la extrañeza propia del texto alemán mediante una traducción extranjerizante, más cercana al original que a la lengua de llegada. Solo queda por responder a la pregunta de si consiguen con su estrategia el mismo efecto en el lector que el texto original, es decir, si la extrañeza es considerada sorprendente a la vez que bella. Las reseñas que se han publicado en prensa de las traducciones confirman claramente que sí. Así, Juan Goytisolo escribió en *El Mundo* que se trata de «una auténtica bomba literaria» que combina la imaginación extraordinaria de la autora con «una avasalladora inventiva lingüística, de imitación imposible» (Goytisolo 1994, 32). En *La Vanguardia*, Saladrigas (1994, 45) describe la novela como «un libro deslumbrante por su riqueza de imágenes sin fin, por su sonoridad, por el disfrute que ofrece al lector ese encuentro con un realismo “diferente”». Además, en varias reseñas se elogia explícitamente la labor de los traductores («magníficamente traducida por Miguel Sáenz» [Goytisolo 1994, 32]; «és de destacar la traducció de Ramon Monton, que ha fet una feina magnífica» [Agut 2004, 90]).

Las palabras de África Vidal Claramonte (2015, 358) resumen muy bien cuál es el papel de la traducción en textos híbridos: «La escritura híbrida exige traducciones nómadas, rizomáticas, moleculares, alejadas de binarismos excluyentes

que dejan de lado algunas lenguas frente a otras, poniendo así de manifiesto la(s) diferencia(s)». En esta misma línea argumenta Von Flotow, quien ha traducido la *Karawanserei* de Özdamar al inglés. La autora y traductora sugiere que la solución para mantener el aspecto extraño de esta obra en concreto y poner así de manifiesto su alteridad es traducir lo más literal posible (2000, 68): precisamente lo que han hecho –con éxito, según las reseñas publicadas– los traductores al español y al catalán. Esto demuestra que la literatura intercultural, que pretende romper con las categorías y los esquemas establecidos, exige también estrategias de traducción que no se ajusten a las convenciones para poder transmitir el mismo efecto que las obras originales.

Bibliografía

- Agut, Joan. 2004. «Passió turca». *Avui*, 15 de abril de 2004, 90.
- Bielsa, Esperança. 2010. «Cosmopolitanism, Translation and the Experience of the Foreign». *Across Languages and Cultures* 11 (2): 161-74.
- Broeck, Raymond van den. 1981. «The limits of translatability exemplified by metaphor translation». *Poetics Today* 2 (4): 73-87.
- Chen, Paloma, Nadia Hafid, Mohamed El Morabet y Margaryta Yakovenko. 2022. *Nuevas generaciones literarias*. Entrevistados por Victoria Torres. Feria del Libro de Fráncfort. <https://youtu.be/vnQ98RAZGVM>.
- Corpas Pastor, Gloria. 2003. *Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Iboamericana Vervuert.
- Danisman, Jülide y Emilia Rojas. 2011. «Alemania: 50 años de inmigración turca». *Deutsche Welle*. 26 de octubre de 2011. <https://p.dw.com/p/12znb>
- Dayıoğlu-Yücel, Yasemin. 2016. «“Una auténtica bomba literaria”- Schriftstellerkollegen über Emine Sevgi Özdamar». Editado por Ortrud Gutjahr. *TEXT+KRITIK. Zeitschrift für Literatur*, n.º 211: 70-78.
- Dimian-Hergheligi, Raluca. 2020. «Sprachlatenz in der Erinnerungsliteratur der Chamisso-Preisträger: Dante Andrea Franzetti, Marica Bodrožić». En *Konzepte der Interkulturalität in der Germanistik weltweit*, editado por Renata Cornejo, Gesine Lenore Schiewer, y Manfred Weinberg, 169-82. Bielefeld: transcript Verlag.

- Dizdar, Dilek. 2008. «Die Mutterzunge drehen. Erfahrungen aus und mit einem Text». En *Meine Sprache grenzt mich ab. Transkulturalität und kulturelle Übersetzung im Kontext von Migration*, editado por Michaela Wolf y Gisella Vorderobermeier, 3:95-110. Repräsentation - Transformation. Wien / Münster: Lit Verlag.
- Delabastita, Dirk, ed. 1996. «Wordplay and translation». *The Translator* 2 (2).
- Deutsche Welle. 2022. «Emine Özdamar recibirá el Premio Büchner por su diálogo entre culturas». 9 de agosto de 2022. <https://p.dw.com/p/4FJ2L>
- Flotow, Luise von. 2000. «Life Is a Caravanserai: Translating Translated Marginality, a Turkish-German Zwittertext in English». *Translators' Journal* 45 (1): 65-72.
- Goytisolo, Juan. 1994. «La novela itinerante de Emine Sevgi». *El Mundo*, 22 de octubre de 1994, 32.
- Gutjahr, Ortrud. 2016. «Biografische Notiz». *TEXT+KRITIK. Zeitschrift für Literatur*, 95-96.
- Hurtado Albir, Amparo. 2001. *Traducción y traductología. Introducción a la traductología*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Luft, Stefan. 2014. «Die Anwerbung türkischer Arbeitnehmer und ihre Folgen». *Bundeszentrale für politische Bildung*. 5 de agosto de 2014. <https://www.bpb.de/internationales/europa/tuerkei/184981/gastarbeit>.
- Marco, Josep. 2013. «La traducció de les unitats fraseològiques de base somàtica en el subcorpus anglès-català». En *El corpus COVALT: un observatori de fraseologia traduïda*, editado por Llum Bracho Lapiedra, 11:163-215. BCG. Aquisgrán: Shaker Verlag.
- Naciones Unidas. 2019. «International Migration 2019. Highlights». Nueva York: United Nations Department of Economic and Social Affairs. Population Division. https://www.un.org/development/desa/pd/sites/www.un.org/development/desa/pd/files/files/documents/2020/Jan/un_2019_international-migration_highlights.pdf.
- Oster, Ulrike, y Heike van Lawick. 2013. «Anàlisi dels somatismes del subcorpus alemany-català». En *El corpus COVALT: un observatori de fraseologia traduïda*, editado por Llum Bracho Lapiedra, 11:267-94. BCG. Aquisgrán: Shaker Verlag.
- Özdamar, Emine Sevgi. 1992. *Das Leben ist eine Karawanserei hat zwei Türen aus einer kam ich rein aus der anderen ging ich raus*. Colonia: Kiepenheuer & Witsch.
- . 1994. *La vida es un caravasar*. Traducido por Miguel Sáenz. Madrid: Alfaguara.

- . 2003. *La vida és un caravanserrall*. Traduit per Ramon Monton. Barcelona: Proa.
- Quijada Diez, Carmen. 2019. «La literatura de migración en lengua alemana traducida al español (1950-2018)». *Trans.Revista de traductología* 23: 199-219.
- Rossell, Anna. 2007. «Manifestaciones poéticas de la identidad en la literatura de autores neoafricanos: ¿a qué llamamos literatura intercultural?» *Revista de Filología Alemana* 15: 127-37.
- Saladrigas, Robert. 1994. «La palabra que no conoce límites». *La Vanguardia*, 7 de octubre de 1994, 45.
- Schmitz, Helmut. 2009. «Einleitung. Von der nationalen zur internationalen Literatur». En *Von der nationalen zur internationalen Literatur. Transkulturelle deutschsprachige Literatur und Kultur im Zeitalter globaler Migration*, editado por Helmut Schmitz, 7-13. Amsterdam, Nueva York: Rodopi.
- Toury, Gideon. 1995. *Descriptive Translation Studies and Beyond*. Amsterdam, Filadelfia: John Benjamins.
- Valero Cuadra, Pino. 2010. «Las traducciones al español de literatura intercultural alemana». *Cuadernos de Filología Alemana*, n.º III: 301-9.
- Venuti, Lawrence. 1998. «Introduction». *The Translator. Studies in Intercultural Communication*, special issue on translation and minority, 4 (2): 135-44.
- Vidal Claramonte, M. Carmen África. 2015. «Traducir al atravesado». *Papers* 100 (3): 345-63.
- Wright, Chantal. 2010. «Exophony and Literary Translation. What It Means for the Translator When a Writer Adopts a New Language». *Target* 22 (1): 22-39.

Mi intimidad como negocio-espectáculo: «me exhibo, luego existo»

Jesús Peris Camarasa
jesusperis4@gmail.com

La *transparencia*, entendida principalmente desde una perspectiva *performativa*, se ha convertido en una de las demandas más características de la modernidad reciente. La proliferación, difusión y perfeccionamiento de múltiples plataformas digitales y redes sociales ha generado entre los sujetos contemporáneos la necesidad de comparecer, presentarse y (auto) exhibirse públicamente a sí mismos a través de tales emplazamientos digitales, quedando el cumplimiento de dichas encomendaciones supeditadas al posible acceso, consecución y detención de las principales recompensas sociales en curso: *likes*, seguidores, notoriedad pública, dinero, etc. En este sentido, el estatus *online* se convierte en el nuevo valedor y contabilizador de nuestra propia (auto)estima, (auto)consideración y lugar en el mundo, quedando igualmente subordinado a la interpretación que hacen del mismo el resto de usuarios del orbe digital. Al cimentarse principalmente bajo la tenencia y ostentación de recursos sumamente escasos, dicho estatus es a su vez generador de una frenética lucha simbólica entre sujetos en la que cada cual, en clara cuenta de atender a su propio bienestar e interés, hace lo posible por proteger y/o mejorar su posición en lo que a la jerarquía digital se refiere. Ante este panorama sumamente paradigmático, los y las *influencers* emergen en el universo virtual como las principales figuras de referencia del momento, encargadas asimismo de enfatizar gran parte de las tendencias, hábitos y lógicas imperantes, generando de este modo también entre el resto de la población común la necesidad de emular algunas de las pautas de consumo, consignas de valor y, en definitiva, asombrosos *estilos*

de vida que estas mismas personalidades célebres ejercen. El objetivo de la propuesta presente radica en discernir, mediante una profunda labor de revisión teórica, cuáles son algunas de las motivaciones principales que inducen a los sujetos tardomodernos a adoptar toda una serie de comportamientos, conductas y lógicas acordes a los tiempos virtuales presentes.

Palabras clave: transparencia, performatividad, estatus *online*, redes sociales, *influencers*.

1. Introducción

El surgimiento, instauración y estandarización generalizadas de múltiples plataformas digitales y redes sociales en nuestro día a día no solo ha suscitado un cambio patente en relación con todas aquellas formas de vida que conciernen a la hipermodernidad (entretenimiento, comunicación, aprendizaje, etc.), sino también en cuanto a qué tipo de actitudes, comportamientos y gratificaciones se valoran mayoritariamente. Casi la entera totalidad de nosotros y nosotras publicamos en nuestros perfiles particulares de redes sociales todo aquello cuanto hacemos regularmente; por poco que nos sorprenda, hemos adoptado tales conductas, hábitos y actuaciones como usuales e incuestionables, tildando a quien se comporta de manera distinta o no comulga con tales preceptos de *rara avis*, antisocial o *friki*.

Dicho conglomerado de consideraciones deja abiertas, asimismo, toda una serie de interrogantes que entrañan, a su vez, una compleja y retorcida respuesta: ¿a quién admiramos actualmente?; ¿resulta útil exponer abiertamente nuestra intimidad frente a una vasta multitud de personas las cuales, en su mayoría, nos son desconocidas?; ¿quién sale beneficiado de la consecución final de todo este escenario translúcido? En definitiva: ¿por qué hacemos lo que hacemos y nos comportamos como nos comportamos?

Basándonos en esta serie de cuestiones, el objetivo general de la presente investigación se basa fundamentalmente en manifestar cuáles son aquellas tendencias, lógicas y pautas expositivas que los sujetos contemporáneos efectúan a día de hoy por medio de sus respectivos perfiles de redes sociales, e intentar esclarecer, también, parte de las causas, razones y motivaciones que las originan.

Con el propósito de garantizar el éxito del objetivo de la propuesta recientemente mencionada, la presente labor de revisión teórica se divide en tres partes sumamente diferenciadas pero que guardan a su vez una estrecha interrelación entre las mismas: el imperativo de (auto)exposición en redes sociales, la intensa disputa por la consecución de determinadas cuotas de estatus *online* o el canje de las figuras referenciales del momento nos confieren una práctica aproximación tanto descriptiva como explicativa del fenómeno al que aquí se alude.

2. Marco teórico

Tal y como se acaba de subrayar en el apartado anterior, la escisión del marco teórico en tres partes enteramente distinguidas, así como el respectivo orden de las mismas, no se trata de una elección fortuita, sino que más bien responde a un itinerario conceptual deliberado que busca exponer la información más significativa de cada apartado en aras de materializar de una forma adecuada el objetivo de investigación referido.

2.1 Imperativo de (auto)exposición en redes sociales: exhibicionismo, voyerismo y performatividad en el orbe digital

En pleno auge de la *era digital*, ninguna consigna goza de mayor profusión, contribución y/o aceptación social generalizada que la de la *transparencia* (Han 2013, 11). Entendida, conceptualizada y llevada a cabo principalmente desde una perspectiva performativa, esta tiende a demandarse de manera efusiva, generando entre los sujetos que la practican una aparente pero grata sensación de emancipación y empoderamiento. Asimismo, tal cualidad ya no se requiere exclusivamente de aquellos estratos privilegiados conformados comúnmente por personalidades públicas de distinta índole (modelos, actrices, *influencers*, etc.) sino que, recientemente, ha tendido a democratizarse y expandirse entre la totalidad restante de capas sociales.

Las redes sociales han pasado a conformar un nuevo escaparate vital hegemónico a través del cual dejar constancia, de manera sumamente deliberada y con mayor o menor asiduidad e intensidad, de todas aquellas experiencias

particulares que nos constituyen como *profesionales de la exposición* (Han 2013, 50). Nuestros teléfonos móviles se han convertido en *confesionarios electrónicos portátiles* que nos permiten, casi a golpe de bolsillo, poder registrar, fotografiar y/o relatar los múltiples sucesos que conforman nuestra realidad cotidiana ante una inexacta multitud de personas (Bauman 2017, 14).

Las nuevas prácticas comunicativas expresan un deseo de evasión de la propia intimidad; ganas de exhibir(se) y hablar de uno/a mismo/a ante los y las demás (Sibilia 2008, 92). En este sentido, la noción de intimidad sufre un cambio sumamente paradigmático, se va desdibujando poco a poco y se (re)configura: donde antes habitaban a imperar el *secreto* y el *pudor*, se impone ahora un *exhibicionismo* triunfante (Sibilia 2008, 293). Se produce un patente viraje de la lógica tradicional del *disimulo* a la lógica coetánea de la *sobreexposición* (Lipovetsky 2007, 300).

En opinión de Bauman (2017, 14), «[...] haber convertido en virtudes y obligaciones públicas el hecho de exponer abiertamente lo privado» ha sido, indudablemente, uno de los grandes triunfos recientes del mercado. Este último se nutre así de la predictibilidad, revelación y confesionalidad de los gustos, deseos y anhelos de los y las consumidores/as, y la exposición pública de los mismos los despoja total o parcialmente de su singularidad. Por esta misma razón, aquello que en definitiva el mercado pretende alcanzar es un mundo de transparencia y visibilidad total, en donde la opacidad, la ocultación o el encubrimiento de todo aquello que concierne a nuestras vidas privadas sea tajantemente eliminado. Todo debe convertirse, a la postre, en un *escenario translúcido* (Sibilia 2008, 93).

Dicho proceso evolutivo de (auto)exhibición y (auto)exposición en redes sociales termina derivando, según Han (2013, 31), en un proceso de plena *coacción icónica* en el que cada cual pasa a convertirse en una mísera imagen para los y las demás. Como caso especialmente paradigmático de dicha dinámica, Illouz (2007, 175) dictamina que durante nuestro proceso de (auto)presentación en redes sociales, la apariencia física pasa a acarrear una trascendencia nueva y casi inaudita, la cual acostumbra a aglutinarse en la(s) foto(s)¹ de perfil que cada cual emplea para darse a conocer ante el resto, estableciendo esta(s) la función de constituir una versión digital de quienes somos nosotros y nosotras en carne y hueso (Illouz 2007, 167).

1. En la actualidad, son muchas las redes sociales que incorporan la posibilidad de utilizar ya no solo una, sino varias imágenes como *nick* o foto de perfil particular.

Y es precisamente el consumo habitual de dicha *glotonería* de imágenes, comúnmente asociadas y tildadas de pornográficas (Han 2013, 55), la que ocasiona, en opinión de Han (2013, 45), una mera y simple *sociedad porno*, puesto que es pornográfico aquello que carece precisamente de interioridad, reconditez y misterio. La falta de distancia con las imágenes hace de nuestra percepción un ente táctil y palpable, el cual deriva a su vez en un contacto sin tacto, una «[...] contigüidad epidérmica del ojo y de la imagen» muy cercana a la piel (Baudrillard 2006, 64).

En resumidas cuentas, el sujeto hipermoderno se ve impelido de este modo a constituirse, comparecer y presentarse ante el resto de sus congéneres en el espacio digital mediante una serie de procedimientos, estrategias y técnicas que le son prácticamente nuevos: ¡miradme!, este/a soy yo, esta es la ropa que visto, esta es la gente con quien me codeo, estos son los lugares que habitó frecuentar; este es, en definitiva, mi *estilo de vida*.

2.2 *Mi estatus online en el universo digital: my personal project, who I am*

Las redes sociales han pasado a conformar un entorno digital sumamente relevante en cuanto al prestigio, apreciación y condición de uno/a mismo/a se refiere como espacio a partir del cual se exhiben los gustos, posesiones e intereses particulares que cada cual detenta o quiere hacer creer al resto que realmente posee.² En dicho universo artificioso extremadamente competitivo y en el que gran parte de la identidad singular del sujeto tardomoderno se halla constreñida bajo los imperativos del mercado, todo aquello cuanto se expone, revela y detenta pasa directamente a constituir(nos) como individuos, así como también a determinar nuestro estatus específico dentro de los diferentes escalafones sociales que configura la jerarquía digital.

El sujeto hipermoderno se encuentra así ante la compleja coyuntura de tener que enarbolar su propia consideración *online* con base en los diversos y cambiantes criterios promulgados desde las instancias mercantiles, lo cual convierte su vida como *consumidor* en «[...] una sucesión infinita de ensayos y errores;

2. A esto mismo nos referíamos anteriormente cuando enfatizábamos la existencia de una faceta *performativa* empleada en la exposición pública de gran parte de los contenidos publicados en la red.

una vida de experimentación continua» (Bauman 2017, 121). Dicho sujeto va adaptando su idiosincrasia particular en función de las diferentes modas y tendencias del momento, en aras de ser concebido por el resto como un individuo considerado con aquellos valores, costumbres y prácticas que se hallan en boga en ese preciso momento.

Desde esta perspectiva, los sujetos tardomodernos se sirven de todo un serial de *kits de identidad* (Bauman 2017, 74)³ o *kits de perfiles estandarizados* (Sibilia 2005, 33) a través de los cuales adaptan sus propias identidades con base en aquellas necesidades, gustos y exigencias particulares de la ocasión en cuestión; unas identidades de *pret-à-pòrter* (Sibilia 2008, 294) o identidades compuestas (Bauman 2015, 51) que, en definitiva, consisten en patrones enteramente subjetivos, pasajeros y reemplazables que se hallan estrechamente vinculados a las caprichosas propuestas y los cambiantes intereses del mercado.

Mediante la adquisición de *bienes posicionales* (Hirsch 1978)⁴, el sujeto hipermoderno busca esencialmente su lugar en el mundo, angustiado por aquello que Pickett y Wilkinson (2019) han denominado *ansiedad por el estatus* o Bude (2017, 41) ha catalogado como *buscadores de estatus*. En este mismo sentido, Pérez Zafrilla (2023, 5) entiende y define el estatus como «[...] el respeto, admiración y deferencia voluntaria que un individuo recibe de otros en virtud de la posesión de unas cualidades valoradas por el grupo»; es decir, la estima, valoración y reconocimiento profesados por los demás integrantes de una comunidad respecto de nuestra propia persona.

En alusión al estatus y a las dinámicas, lógicas y razonamientos que ocasiona, podría decirse que su voluntad y anhelo de disposición se democratizan y expanden a lo largo y ancho de todas las capas sociales, convirtiéndose de este modo en un requerimiento indispensable para conocer el aprecio, valoración y evaluación del lugar particular que ocupa cada cual en el espacio digital (Veblen 1944, 37). Ello ocasiona a su vez una frenética carrera hacia el abismo entre los diversos individuos, ahora en incesante contraste y disputa con el resto de

3. En opinión de Bauman (2017, 73-74), son múltiples las *marcas de pertenencia* que generan *identidades ad hoc* las cuales propician, a su vez, la posibilidad de configurar una multitud de *yoes* simplemente basándonos en aquello que uno/a mismo/a representa: por ejemplo, mediante los códigos de vestuario o conducta vigentes.

4. Los *bienes posicionales* fundamentan su gran valía con base en: por un lado, la elevada deseabilidad que despiertan respecto a otros bienes sustitutivos; por el otro, de acuerdo con la elevada cuantía de estatus que otorgan a su mero ejecutor.

sus congéneres por adquirir las mayores cuotas de poder y notoriedad pública vigentes.

El motivo de dicha competitividad entre sujetos no es otro que el *afán de emulación* de aquellas personas a las que se concibe como superiores respecto a uno/a mismo/a, este es, «[...] el estímulo de una comparación valorativa que nos empuja a superar a aquellos con los cuales tenemos la costumbre de clasificarnos» (Veblen 1944, 109). En este sentido, se configura innegablemente un escenario paradigmático en el que se postulan tanto *ganadores* como *perdedores*, aunque, a fin de cuentas,

La mayoría observa a unos pocos disfrutar de experiencias, encuentros y eventos mientras trata de encontrar réplicas de esas experiencias en genéricos y sucedáneos, para intentar alcanzar a sentir -aunque sea por poco tiempo y de forma menos exclusiva- eso mismo (Moruno 2018, 48-49).

Por dicho motivo, Lipovetsky (2007, 183) señala que «[...] cuando las demás vías del reconocimiento social fallan, “sacar pasta” y consumir se imponen como objetivos preeminentes» para poder librarse del desprecio social y de la imagen negativa de uno/a mismo/a en la sociedad de hiperconsumo, principalmente cuando uno/a carece de los recursos suficientes para adquirir tal consideración por otras vías, puesto que actualmente «[...] al individuo le importa cada vez más no sentirse rebajado, herido en su dignidad»⁵ (Lipovetsky 2007, 183).

En última instancia, el sujeto tardomoderno se ve impelido a participar, competir y tomar las riendas de su propia condición singular (sea cual sea esta misma) en todo aquello que a su estatus y consideración *online* se refiere. En búsqueda por mejorar constantemente su posición particular y alcanzar cuotas de poder reputacional más elevadas, él mismo se lanza, junto con el resto de sus congéneres, hacia una carrera desenfrenada en el transcurso de la cual puede surgir o bien ileso o bien malparado. Es esta pugna mediática por la tenencia y ostentación de las principales recompensas sociales (éxito, fama, notoriedad pública, dinero, etc.) la que mantiene activa tanto la contienda entre las diferentes clases sociales, como también las desmesuradas lógicas de consumo.

5. Tal alusión meramente busca hacer comprender al lector/a que, contrariamente a la creencia común, las presiones y las actitudes consumistas no se detienen en las fronteras de la pobreza (Lipovetsky 2007, 185).

2.3 La «hora de los amateurs»: de no-name⁶ al estrellato

En plena expansión de la era digital, los y las *influencers* se han convertido en las figuras públicas más relevantes del presente (Nymoen y Schmitt 2022, 9) y en las celebridades más admiradas de nuestro tiempo (Siurana 2021, 11). La gente común tiende a copiar sus peinados, *outfits* y/o expresiones del habla; imita sus coreografías, poses o estilos de vida; en resumidas cuentas, anhela y desea asemejarse a tales figuras de referencia pues, como observa pertinentemente Illescas (2015, 53) al respecto, se imita habitualmente a quien se admira. De hecho, es a partir de los consejos, sugerencias y recomendaciones profesados por tales *celebrities* a partir de los cuales el resto de los mortales «aprenden a iluminarse de forma favorecedora, a posar como modelos, a hacer mohínes como las estrellas cinematográficas y a enseñar vientres completamente planos» (Orbach 2009, 164).

Las grandes empresas, marcas e industrias de moda, cosmética, alimentación y/o deporte -entre muchas otras-, plenamente sabedoras del potencial divulgativo y convincente de dichas personalidades públicas, las reciben «[...] con los brazos abiertos» (Nymoen y Schmitt 2022, 9), pues tales figuras les permiten establecer una acción publicitaria mucho más definida, precisa y, por lo general, también eficaz con el *target* en cuestión al cual desean dirigir sus productos y/o servicios. Este convenio comercial-contractual entre ambas partes ha pasado a denominarse *marketing de influencers* (Nymoen y Schmitt 2022, 10), y consiste principalmente en la contratación de determinadas celebridades por parte de una empresa específica a fin de que, a través de una acción de publicidad testimonial (Nymoen y Schmitt 2022, 53) de un determinado producto y/o servicio, las primeras consigan convencer a sus propios/as seguidores/as para que estos/as terminen también finalmente adquiriéndolos, estableciéndose de este modo como líderes de opinión clave del momento en curso (Nymoen y Schmitt 2022, 71).

En opinión de Nymoen y Schmitt (2022, 11), tales *influencers* no tienen realmente por qué confiar en la certeza de los productos y/o servicios que publicitan, pues «lo determinante, en cualquier caso, es que las vincule [marcas] de la forma

6. En el ámbito digital de las redes sociales y la música mainstream, ser un *no-name*, como su propio nombre (en lengua inglesa) indica, significa literalmente carecer de notoriedad pública, ser un completo desconocido.

más estrecha posible a sí mismo, mostrando cómo las utiliza y asumiendo tanto el papel de consumidor como el de presentador». Por su parte, los y las usuarios/as no perciben tales actos publicitarios como una molestia sino más bien como una ganancia (Nymoen y Schmitt 2022, 11), pues intuyen que su ídolo, aquella figura de referencia a la cual admiran y vanaglorian, se preocupa por ofrecerles las mejores garantías, cualidades y beneficios, siendo por ello imposible que dicha figura pública pueda engañarles o defraudarles.

Dirigidos a una audiencia que acostumbra a ser múltiple y dispar en diferentes aspectos (edad, género, nacionalidad, gustos, etc.), tales figuras públicas hacen convenientemente a sus masas de seguidores/as bajo el apelativo homogéneo de *comunidad*, estableciendo y confeccionando deliberadamente de este modo un sentimiento de pertenencia común a una misma colectividad entre cada uno de los sujetos quienes, irónicamente, conforman atomizadamente tales agrupaciones.

A partir de este tipo de dinámicas, lógicas y procesos se conforma progresivamente todo un régimen pseudodemocrático (Nymoen y Schmitt 2022, 160) mediante el cual cada uno de los sujetos de dicha comunidad virtual -es decir, sus seguidores/as- es presa de un complejo proceso de *ilusión de actividad* (Nymoen y Schmitt 2022, 69), generando en ellos y ellas la (errónea) impresión de estar participando activa y consecuentemente en muchas de las decisiones que repercuten a la vida particular de la figura pública en cuestión, a pesar de no admitir tal posibilidad ningún tipo de decisión excesivamente crítica, molesta y/o radical.

Las figuras públicas enarbolan así sus respectivas comunidades y se nutren de aquellas referencias que meramente procedan de las mismas, conformando de este modo un deliberado *feedback* positivo (Nymoen y Schmitt 2022, 165) entre *influencer* y seguidor/a que no incomode, perjudique o pueda poner en severos riesgos los pareceres, pensamientos y sensibilidades del primero/a. Los veredictos de tipo crítico que emiten dichas *celebrities* se entretajan comúnmente dentro de unos estándares sumamente marcados, no sobrepasando ciertas líneas rojas que puedan embarrar su imagen pública y, por ende, también truncar posibles futuras colaboraciones, patrocinios y/o sponsors. En tales críticas a medias (Nymoen y Schmitt 2022, 177), la responsabilidad habitúa a delegarse en terceras personas o entes abstractos -Estado, Gobierno, Hacienda...- y nunca contra el sistema socioeconómico en sí pues, de lo contrario, los y las *influencers* estarían cavando su propia tumba.⁷

7. Tal ha sido lo ocurrido, por ejemplo, basándonos en la polémica suscitada por la decisión de todos/as aquellos/as *influencers*, *youtubers*, *streamers* y, en definitiva, creadores de contenido que,

Asimismo, ante el panorama de vidas de ensueño que parecen prometer(se), reflejar(se) y difundir(se) de forma asombrosa en redes sociales, son muchas las personas decididas a arriesgar grandes cuotas de su futuro más próximo (tiempo, dinero, atención...) con tal de poder asemejar sus propias vidas a las suscitadas por los y las *influencers*. Al respecto de este fenómeno, para Sibilía (2008, 11) ha llegado la hora de los *amateurs*, es decir, aquellos tiempos en los que prácticamente cualquiera puede dar el *boom* en redes sociales repentinamente y convertirse en alguien conocido/a masivamente.

Debido a la sed de veracidad (Sibilía 2008, 221) manifestada por gran parte de la audiencia masiva presente, entendida esta como ansia por consumir chispazos de intimidad ajena, son muchos los individuos contemporáneos quienes, surgiendo prácticamente de la nada y ávidos de la necesidad de reconocimiento de otros, deciden probar suerte en el mundo de las redes sociales haciendo gala de su singular extimidad (Sibilía 2008, 32), séase, de la exhibición pública de su propia intimidad privada como factible itinerario directo a la fama. Es precisamente de este modo como se desencadena todo «[...] un verdadero festival de “vidas privadas” que se ofrecen impúdicamente ante los ojos del mundo entero» (Sibilía 2008, 32).

El contexto digital actual, en el que la tónica general se fundamenta en imitar aquellos contenidos que son tendencia antes que en reparar en su posible índole moral y/o ética (Nymoen y Schmitt 2022, 183), puede discernirse a las claras una lógica aparentemente paradójica: por un lado, se produce toda una explosión de creatividad ligada a la reciente *democratización* de los medios de comunicación gracias a la cual cualquiera puede dar a conocer sus creaciones, producciones y contenidos; pero, por otro lado y de manera simultánea, el ansia de monetizar y/o capitalizar hasta el último resquicio de cualquier producción de contenidos entendida como propia (Sibilía 2008, 14) pervierte dicho noble propósito en claro beneficio del espíritu del negocio (Sibilía 2008, 23), donde los y las creadores/as de contenido terminan adecuando, adaptando y supeditando sus producciones basándose en las diferentes fórmulas que el mercado demuestra poder y querer recompensar.

La capacidad creativa se convierte, de este modo, en una patente rehén de los imperativos del mercado, en el combustible de lujo del capitalismo (Sibilía

ante la subjetiva y asfixiante carga impositiva aplicada por el Estado español, han decidido mudarse recientemente al Principado de Andorra.

2008, 13), derivando a su vez y comúnmente en todo un conglomerado de figuras públicas y contenidos creativos que terminan siendo, a fin de cuentas, copias descartables de lo mismo (Sibilia 2008, 12). Para Sibilia (2008, 24), existen numerosos dispositivos de poder que, de manera ladina y astuta, buscan adueñarse de cualquier mínimo vestigio de creatividad exitosa a partir del cual poder extraer rédito económico súbitamente a través de su conversión en mercancía, circunstancia que socava las lógicas innovadoras y artísticas en claro favor de las lógicas monetarias y mercantilistas.

Desde este punto de vista y, en consecuencia, las fronteras entre lo real y lo ficcional se vuelven enteramente difusas e imprecisas: por un lado, se persigue la voluntad de diseñar realidades que parezcan ficciones; por otro, aparece también la (pre)disposición a confeccionar ficciones que parezcan realidades. A fin de cuentas, se produce un simultáneo realismo de la ficción y ficción de la realidad (Sibilia 2008, 223) en el que la propia vida de uno/a mismo/a «[...] se ficcionaliza con ayuda de la parafernalia mediática» (Sibilia 2008, 224). Con base en dicho proceso extremadamente paradójico, se establece finalmente un pacto tácito entre consumidor/a y productor/a de contenidos en el que ambas partes conocen de antemano frente a qué tipo de situaciones van a verse expuestas en el futuro, sin sorpresas ni estupores de ningún tipo, lo cual provoca serenidad, comodidad y certidumbre.

3. Conclusiones

Como se ha puesto de manifiesto a lo largo del presente trabajo de investigación, los tiempos virtuales del presente han acarreado consigo toda una serie de nuevos e inusitados cambios en lo que al desempeño digital de los sujetos tardomodernos se refiere. Parámetros como la exposición pública de cada cual en las diferentes redes sociales y/o plataformas digitales, las vertiginosas batallas simbólicas por la detención de determinadas cuotas de estatus *online*, o el advenimiento de los y las *influencers* como principales figuras referenciales del momento se convierten en factores de suma trascendencia que repercuten considerablemente en el quehacer ordinario de los sujetos del universo digital.

En este sentido, en función del objetivo principal planteado al inicio del trabajo en cuestión, podría decirse que algunas de las tendencias y lógicas expositivas que aquí se exponen, manifestadas por los sujetos contemporáneos a través

de innumerables formatos en las diferentes redes sociales y plataformas digitales existentes, guardan gran parte de su razón de ser en muchas de aquellas dinámicas y procesos que caracterizan inherentemente al periodo referido como modernidad tardía. (Auto)exhibirse abiertamente ante los y las demás en el espacio digital no se trata pues de una tendencia exclusivamente de corte narcisista, sino simultáneamente de un encargo distintivo de la reciente contemporaneidad.

Por consiguiente, a pesar de que dicho ulterior cometido pueda resultar la mayoría de las veces extenuante a título personal habida cuenta de las elevadas pretensiones que requiere, posibilita asimismo no solo la consecución de unos determinados niveles de estatus *online* que otorgan el acceso a las principales recompensas sociales del momento (fama, prestigio, atención, *likes*, seguidores, dinero, etc.), sino que además concede a los sujetos que lo practican la oportunidad de manifestar un mayor (auto)conocimiento y disfrute de aquellas voluntades y afanes particulares que los caracterizan.

Bibliografía

- Baudrillard, Jean. 2006. *La transparencia del mal: ensayo sobre los fenómenos extremos*. Barcelona: Anagrama.
- Bauman, Zygmunt. 2015. *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Zygmunt. 2017. *Vida de consumo*. Madrid: S.L. Fondo Cultura Económica de España.
- Bude, Heinz. 2017. *La sociedad del miedo*. Barcelona: Herder.
- Giddens, Anthony. 1995. *Modernidad e identidad del yo*. Barcelona: Península.
- Han, Byung-Chul. 2013. *La sociedad de la transparencia*. Barcelona: Herder.
- Heat, Joseph y Andrew Potter. 2005. *Rebelarse vende: el negocio de la contracultura*. Madrid: Taurus.
- Hirsch, Fred. 1978. *Social Limits to Growth*. England: Routledge.
- Illescas, John E. 2015. *La dictadura del videoclip*. Barcelona: El viejo topo.
- Illouz, Eva. 2007. *Intimididades congeladas: las emociones en el capitalismo*. Madrid: Katz Editores.
- Lipovetsky, Gilles. 2007. *La felicidad paradójica: ensayo sobre la sociedad de hiperconsumo*. Barcelona: Anagrama.
- Moruno, Jorge. 2018. *No tengo tiempo: geografía de la precariedad*. Madrid: Akal.

- Nymoén, Ole y Wolfgang M. Schmitt. 2022. *Influencers: la ideología de los cuerpos publicitarios*. Barcelona: Península.
- Orbach, Susie. 2009. *La tiranía del culto al cuerpo*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Zafrilla, Pedro Jesús. 2023. «El reverso de la aporofobia: la protección del estatus como patología social». *Daimon. Revista Internacional de Filosofía*, p. 1-18.
- Pickett, Kate y Richard Wilkinson. 2019. *The Inner Level: How More Equal Societies Reduce Stress, Restore Sanity and Improve Everyone's Well-being*. England: Penguin Books.
- Sibilia, Paula. 2005. *El hombre postorgánico: cuerpo, subjetividad y tecnologías digitales*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sibilia, Paula. 2008. *La intimidad como espectáculo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Siurana, Juan Carlos. 2021. *Ética para influencers*. Madrid: Plaza y Valdés.
- Veblen, Thorstein. 1944. *Teoría de la clase ociosa*. México: Fondo de Cultura Económica.

L'educació patrimonial, investigar a l'aula i transferir al territori

Sergi Selma Castell
sselma@uji.es

Reis Lloría Adanero
rlloria@uji.es

La investigació del grup EPICS té com a marc conceptual l'educació patrimonial, és a dir, aquella que treballa amb, per a i des del patrimoni amb l'objectiu que esdevinga una eina de transformació significativa en els processos educatius d'ensenyament i aprenentatge de la població escolar. La darrera intervenció s'ha centrat en els municipis d'Orpesa i de Castelló de la Plana, amb una riquesa patrimonial rellevant però infrautilitzada en els àmbits educatius.

La investigació parteix d'uns qüestionaris *ad hoc* per a nivells diferenciats, d'acord amb els objectius i els municipis en què s'ha aplicat, que han estat administrats personalment i autocompletats per l'alumnat. Els resultats obtinguts s'han sistematitzat, fent una anàlisi qualitativa de les preguntes obertes i una anàlisi quantitativa de les preguntes amb resposta tancada.

Els resultats mostren un alumnat a qui li agrada la història, que vol saber-ne més coses i que es creu capacitat per a reconèixer-la arreu del municipi. De fet, domina la identificació d'elements patrimonials del municipi que ha conegut tot passejant pel carrer o amb la família, però no a través dels llibres o de l'escola. Les primeres conclusions han posat de manifest la falta de recursos didàctics propis lligats al patrimoni local i la necessitat d'implementar guies o quaderns de camp que permetria a l'alumnat treballar directament amb els béns patrimonials. I així s'ha fet en tots dos municipis

com a transferència dels resultats, creant sinergies i complicitats entre els agents educatius i culturals dels llocs.

Paraules clau: educació patrimonial, aula, patrimoni local, recurs didàctic, territori, transferència

1. Introducció

Les línies d'investigació en les quals s'emmarquen les pàgines següents giren al voltant de l'educació patrimonial a l'escola, amb dos àmbits ben definits: d'una banda, esbrinar la percepció que la població escolar té sobre el patrimoni i, d'una altra, conèixer l'ús que se'n fa en les aules, o fora d'elles. L'educació patrimonial té l'objectiu d'esdevenir una eina de transformació significativa en els processos educatius, ja siga en els àmbits de l'educació formal, com també de la no formal, tot apropant els valors culturals inherents dels béns patrimonials a la ciutadania més jove. És una investigació aplicada i pròxima que té la seua principal raó de ser en la immediata transferència de coneixements a la població directament afectada.

Es tractava d'engegar una recerca¹ que ens acostés a una radiografia sobre l'ús del patrimoni i sobre els recursos didàctics disponibles que fan i tenen discents i docents d'un seguit de municipis de la comarca de la Plana Alta al nord del País Valencià, tot i que ara mostrarem els casos d'Orpesa i Castelló de la Plana, municipis amb una riquesa patrimonial rellevant però infrautilitzada en els àmbits educatius, en el millor dels casos de forma tangencial i més com a indrets d'esbarjo que com a recursos didàctics.

La recerca es plantejava visualitzar si hi havia cap presència del patrimoni local a les aules, ja fos amb l'ús de materials didàctics concrets o mitjançant la incorporació d'espais patrimonials als projectes formatius, al discurs educatiu de mestres o centre, és a dir, si la visita i el treball amb i en els espais o elements

1. Les dades del treball s'emmarquen dins del projecte d'investigació «L'educació patrimonial, de la percepció conceptual a l'aplicació pràctica: aules i territori», finançat per la Universitat Jaume I de Castelló.

patrimoniales del territori era o no una pràctica habitual de la programació. En conseqüència, l'elaboració de propostes, solucions i intervencions creatives que doten els recursos i els espais patrimonials locals d'un alt valor educatiu esdevenia un focus prioritari de la intervenció.

La presència en estos municipis de museus locals, espais patrimonials recuperats i museïtzats, així com un cert teixit social vinculat a la preservació del patrimoni local són uns trets singulars que s'ajusten molt bé a les premisses definides per la Xarxa de Ciutats Educadores (Coma i Santacana 2010) a l'hora d'establir vies fluides de col·laboració i comunicació entre institucions formals que ensenyen l'alumnat a esdevenir una ciutadania crítica i a participar en els processos de presa de decisions sobre qüestions patrimonials de la seua població. En esta línia, treballs com el d'Estepa (2013) ens reporta un bon grapat d'experiències i de resultats sobre l'educació patrimonial en l'escola i els museus, mentre que el de Solé (2015) ens dona pautes sobre com utilitzar-la per a la construcció d'una consciència patrimonial.

2. La contextualització de la recerca

És en este marc conceptual de l'educació patrimonial, és a dir, quan es treballa amb, per a i des del patrimoni com a instrument de canvi rellevant en els processos educatius d'ensenyament i aprenentatge de la població escolar, que la recerca fixa uns objectius molt concrets. En primer lloc, calia afrontar una dificultat de partida que està relacionada, no amb la forma d'incorporar el patrimoni a estos processos educatius i formatius, sinó més aviat amb quin patrimoni s'ha de treballar, és a dir, quins elements del nostre patrimoni cal que incorporem a les pràctiques diàries. Resulta evident que no es pot treballar ni incorporar allò que desconexem que existeix. Calia, doncs, preguntar què reconeix la població escolar com a patrimoni, però també què consideren els i les mestres i el professorat en general que és patrimoni, i finalment què entén l'entorn social per patrimoni. Totes elles són variables d'una problemàtica que calia posar en evidència si es vol incorporar el patrimoni al procés educatiu i formatiu amb una certa normalitat (Selma i Lloría 2022).

En este sentit, les dades al respecte eren clares i permetien detectar un dèficit molt important pel que fa a l'apreciació i la visualització que té la ciutadania sobre la gran diversitat del patrimoni que existeix en el seu entorn més immediat

(Cuenca 2014, Fontal 2013). Així doncs, era necessari intervenir, documentar i analitzar esta situació en els municipis comentats per tal de veure si es podien plantejar després mesures d'actuació amb propostes de millora, una intervenció que aposta per l'educació patrimonial amb un enfocament global, integrador i transversal, que contempla actuacions de preservació i de promoció dels recursos culturals existents, perquè una societat només protegeix i conserva allò que coneix i valora.

Un altre objectiu bàsic de la recerca és el que fa referència a la transferència del coneixement i dels resultats aconseguits a la societat més directament afectada i al territori objecte d'estudi. Calia connectar els agents implicats en el món educatiu, sobretot respecte a l'ús del patrimoni en l'ensenyament, i alhora tenir la capacitat de generar propostes i recursos que es pogueren implementar en les aules. Tot plegat, es tractava de promoure l'elaboració de materials educatius que estigueren orientats a la transmissió de conceptes i valors patrimonials i sempre aplicats des d'un vessant didàctic i pedagògic

En definitiva, els resultats de la recerca haurien de permetre elaborar propostes de millora i innovació educativa que aproparen les Ciències Socials al context més immediat de l'alumnat, en la línia del que ja apuntava Prats (2001). És a dir, explicar, treballar i descobrir el coneixement en l'entorn més proper, fins i tot en contextos d'aprenentatge no formals, per a aconseguir objectius tan explícits com millorar les habilitats bàsiques en ciències socials, treballar directament amb les fonts d'informació, ensenyar a valorar el patrimoni o aprendre la història local per comprendre després esdeveniments més generals (Selma, Martínez i Lloria 2022).

3. El mètode d'intervenció

La metodologia d'investigació parteix d'uns qüestionaris adaptats a la realitat patrimonial de cada municipi i ajustats a diferents nivells educatius, amb la intenció d'esbrinar què s'entén per patrimoni, si este pot ajudar en determinats processos d'aprenentatge i si es produeix o no una utilització dels recursos patrimonials existents en les aules i de quina forma per part dels i les docents. L'anàlisi de les dades ha sistematitzat els resultats obtinguts, fent un estudi qualitatiu de les preguntes obertes i un de quantitatiu de les preguntes amb resposta tancada.

La modalitat d'administració del qüestionari ha estat personal autocompletat per part de l'alumnat. La mostra que es presenta ara és la recollida en dos centres de Castelló de la Plana i un de la localitat d'Orpesa, amb 350 unitats, de les quals 165 qüestionaris corresponen a quart curs de primària i 185 corresponen a sisé curs.

El qüestionari organitza les preguntes per blocs segons el contingut sobre el qual es vol conèixer la percepció de l'alumnat. Hi ha un primer bloc sobre les característiques sociodemogràfiques, un segon bloc pensat per a entendre com percep l'alumnat la història i la forma com es treballa a l'escola. Un tercer bloc està orientat a saber quin tipus de monuments o altres elements patrimonials coneix, amb la inclusió de fotografies de diferents espais emblemàtics de la població en els qüestionaris de cada població. El següent bloc interroga sobre el concepte específic de patrimoni i el darrer pregunta sobre els àmbits més pertinents per a aprendre coses relacionades amb el patrimoni.

4. L'anàlisi de les dades

El disseny dels qüestionaris esmentats a l'apartat anterior han permés documentar dos aspectes fonamentals: d'una banda, l'opinió de l'alumnat sobre la història i la forma d'ensenyar-la i, d'una altra, detectar el seu grau de coneixement sobre el patrimoni en general i el de la seua població en particular, així com la seua opinió sobre les necessitats de preservar el patrimoni. D'esta manera hem conegut la valoració que fa l'alumnat de quart i sisé de primària sobre la forma com s'explica la història a l'escola i sobre el fet de si esta es pot reconèixer en algun racó de la seua població. És a dir, si la història és visible o perceptible d'alguna manera per part de l'alumnat o bé s'està parlant d'alguna cosa molt allunyada de la realitat quotidiana i poc motivadora, que acaba conduint a les tòpiques qualificacions de la història com avorrida, llandosa i poc útil per al futur.

Les dades més rellevants del primer bloc de qüestions han estat molt reveladores i són d'un gran interès (vegeu la figura 1). L'opinió de l'alumnat sobre la història que s'explica a l'aula és molt positiva, més en quart curs de primària que en sisé. La major part de l'alumnat afirma que li agrada la història (37,67%) i fins i tot que li agrada molt (15,99%), a més hi ha un percentatge elevat que li agradaria saber més coses (37,13%).

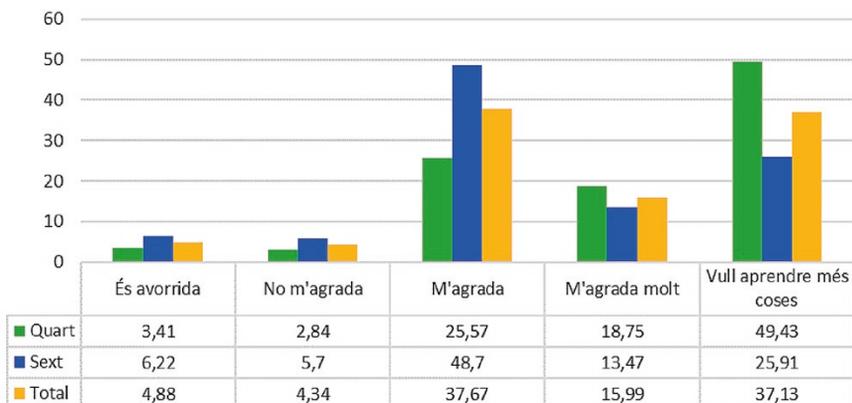


Figura 1: Distribució percentual segons l'opinió sobre la història que s'explica a classe per curs. Font: Elaboració pròpia a partir dels resultats dels qüestionaris

Una anàlisi més detallada permet veure que entre l'alumnat que afirma agradar-li la història hi ha una diferència important si este és de quart curs (25,57%) o és de sisé curs (48,70%). En canvi, l'opció de voler saber més coses inverteix els percentatges entre els dos cursos, que és major en quart (49,43%) i es redueix quasi a la meitat en sisé (25,91%). De les dades es pot inferir que en quart de primària l'alumnat mostra un major interès per conèixer aspectes nous de la història, mentre que a sisé va desapareixent esta inquietud per a investigar noves coses i es fa majoritària l'expressió de «m'agrada la història».

La pregunta que cal fer-nos és òbvia, què ha passat? Què hem fet a l'aula per a esmoreir l'interés i la curiositat de l'alumnat per descobrir noves coses de la història? Quan comença a canviar la perspectiva que es dona de la història i es fa menys participativa i més teòrica i distant?

Sorprenentment, gairebé el 70% de l'alumnat manifesta que la història que se'ls ensenya a classe la poden veure o reconèixer en algun lloc o element de la població, tot i que açò ho afirma també més l'alumnat de quart que no pas el de sisé, amb una diferència de gairebé deu punts percentuals.

En l'apartat dedicat a identificar monuments o espais patrimonials del seu municipi, les respostes han estat molt variades però amb una certa homogeneïtat. Majoritàriament, es tracta de llocs o edificis emblemàtics de la localitat: castells, torres, ajuntaments, esglésies o ermites són els predominants. I la gran majoria, quasi un 40%, ho justifica en la seua antiguitat. S'associa la importància d'edificis o espais públics de la població al fet que formen part del paisatge habitual, de tenir un lloc en la història del municipi. Encara menys es relaciona amb la creació d'identitat, si bé es tracta d'un concepte encara relativament abstracte.

Malgrat tot, torna a haver-hi una fractura en la importància atorgada a l'antiguitat entre l'alumnat de quart i el de sisé. Mentre que el primer aporta moltes altres motivacions per a justificar esta importància, sovint vinculades a experiències personals, el segon comença a uniformar les respostes.

Tot seguit, al qüestionari hi havia la part amb imatges d'elements i espais vinculats al patrimoni de la localitat. El grau de reconeixement en tots dos municipis és molt elevat, amb lleugeres diferències entre els dos cursos. Però allò que més cal destacar és la forma com l'alumnat ha arribat a distingir els edificis i espais que apareixen en les imatges (vegeu la figura 2). La resposta que oferia el qüestionari era tancada i d'opció múltiple: a classe, amb la família, pel carrer, d'excursió amb l'escola, als llibres, no els he reconegut i altres.

La resposta que més s'ha triat és «amb la família» (39,86%), seguida de l'opció «anant pel carrer» (27,83%). Un percentatge menor ha optat per la resposta «en classe» (9,00%), el que posa de manifest que el patrimoni local no és una ferramenta habitual en els processos d'ensenyament i aprenentatge a les aules, i que més aviat es treballa d'altres formes com ara les «excursions» (16,16%). La resposta «a través dels llibres» l'ha escollida poca gent (5,20%). Un percentatge tan baix pot tenir relació amb el fet que els llibres de text que s'utilitzen a l'escola tracten els temes de ciències socials de forma molt genèrica i les imatges emprades acostumen a ser massa tòpiques i reiteratives.

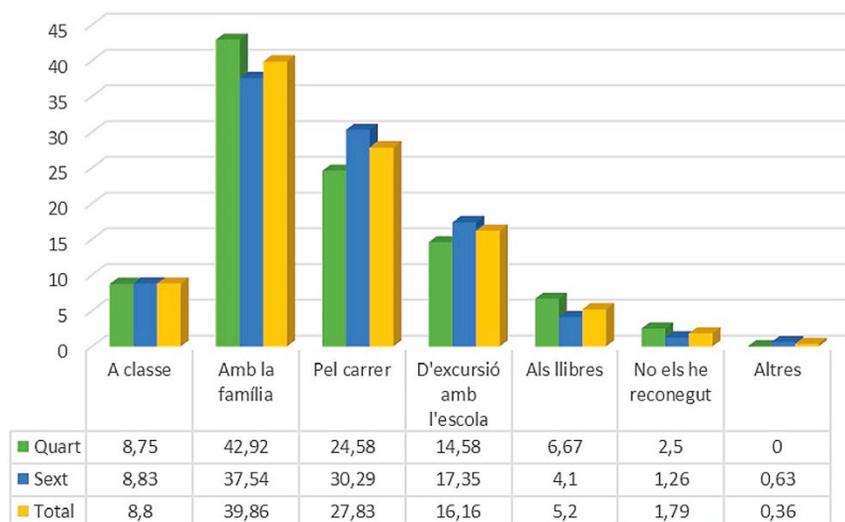


Figura 2: Distribució percentual segons la forma de reconèixer els llocs.

Font: Elaboració pròpia a partir dels resultats dels qüestionaris

En definitiva, els resultats mostren un alumnat a qui li agrada la història i vol saber-ne més coses. Recordem que l'opció «m'agrada» representava el 37,67%, i si li sumem l'opció «m'agrada molt», amb un 15,99%, s'arribaria a superar el 50% de població escolar que mostra interès per la història. I si afegírem el percentatge de gent que «vol aprendre més coses» ens situaríem en el 90,79% de l'alumnat. Un alumnat que domina la identificació d'elements patrimonials del municipi, malgrat haver-ho fet passejant pel carrer o amb la família i no a través dels llibres o de l'escola. Sens dubte, una clara advertència als agents educadors perquè en prenguem nota.

5. Materials i recursos elaborats

El contacte amb agents i institucions culturals de la zona permeteren fer visibles una sèrie de deficiències significatives pel que fa al coneixement de

determinats espais patrimonials locals, alguns dels quals fins i tot havien estat objecte d'interessants museïtzacions. Per a tothom semblava oportú emprendre accions concretes d'intervenció en matèria didàctica i d'innovació educativa, atès que eren un clar reflex d'allò que ja es constata a les respostes dels qüestionaris realitzats entre la població escolar. Unes actuacions que permeteren incorporar el conjunt d'espais patrimonials locals al discurs formatiu i traslladar així una part de les aules d'aprenentatge fora dels recintes escolars.

Unes de les accions desenvolupades amb l'Ajuntament d'Orpesa, a través de la mediació del Museu d'Orpesa, fou la col·laboració en les directrius de l'Aula Didàctica del Museu, un espai pensat i construït per al treball pausat dels grups escolars que visiten les seues instal·lacions. Posteriorment es va fer un estudi sobre les potencialitats didàctiques que oferia el conjunt d'elements patrimonials del nucli històric de la població i que acabà la seua concreció en un quadern didàctic escolar per a l'educació primària: *Aprenem jugant amb el patrimoni* (Ajuntament d'Orpesa 2018) (vegeu la figura 3). Després es va dur a terme també una anàlisi de la resta d'elements patrimonials disseminats pel terme municipal i es confeccionà una guia de recursos didàctics per a l'educació secundària obligatòria: *Gaudim del patrimoni d'Orpesa. Recursos didàctics per a l'ESO* (Ajuntament d'Orpesa 2019). L'àrea didàctica del Museu d'Orpesa comparteix els materials amb tots els centres de primària i secundària que programen una visita al centre històric o als espais museïtzats de la població.

El Museu de la Ciutat (MUCC) fou el mediador amb l'Ajuntament de Castelló de la Plana per a realitzar una actuació concreta sobre un dels espais patrimonials més emblemàtics del terme, el Castell Vell, que a més havia estat objecte d'una recuperació i un realçament singular amb la construcció addicional d'un Centre d'Interpretació propi. El resultat més palpable fou l'elaboració d'una guia didàctica per a l'educació primària: *Jugar i aprendre al Castell Vell. Viu l'aventura de descobrir-lo* (Ajuntament de Castelló de la Plana 2021); i una altra guia per a l'educació secundària: *Coneguem el Castell Vell. Propostes per a entendre'l, motius per a estimar-lo* (Ajuntament de Castelló de la Plana 2022), amb una quarantena de propostes cadascuna per a treballar junt el patrimoni del Castell Vell.

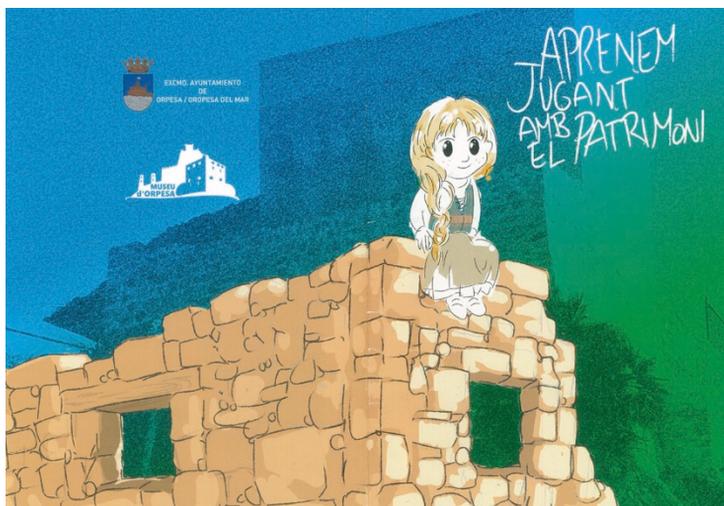


Figura 3: Portada del quadern didàctic per a primària d'Orpesa

En totes les guies i quaderns de camp hi ha recursos orientats a conèixer els indrets, altres per a interactuar directament amb el patrimoni, altres per a investigar i alguns també per a conscienciar la població escolar i difondre el patrimoni local. Hi ha propostes per a treballar-les directament sobre el terreny i amb els elements patrimonials, i altres que es presten a desenvolupar algun tipus de treball previ o posterior en les aules o les sales del Museu i del Centre d'Interpretació. Són propostes centrades a fer veure, descobrir i també gaudir del patrimoni cultural (natural i històric) de les poblacions per part de l'alumnat. Incorporar el patrimoni com un fet quotidià en els processos d'aprenentatge permet introduir d'una manera plena els continguts i les directrius del currículum de primària i de secundària des d'una perspectiva pedagògica i didàctica, traslladant així als espais patrimonials, i més enllà de les aules, un aprenentatge significatiu i vivencial. Es tracta, en definitiva, de plantejar un ensenyament i aprenentatge de la història, i de la seua didàctica, de forma holística, des de la convicció que es pot i s'ha de fer tant a les aules com fora d'elles, directament sobre el territori.

D'altra banda, s'ha estat treballant per a assolir una perspectiva en la valoració del patrimoni que supere el vessant insistentment turístic i permeta revertir a la població local i del territori proper uns recursos nous per a aprendre, que ens apropen al nostre passat recent o llunyà alhora que ens facen gaudir en la seua

descoberta. És evident que els diferents ajuntaments fan esforços per a fer visibles els elements patrimonials rellevants que van recuperant. En este sentit, i per a poder compartir-ho amb la resta del territori, s'ha creat la col·lecció «Patrimoni i Didàctica. Recursos audiovisuals per a l'educació patrimonial», per a posar a l'abast del públic escolar una ferramenta educativa que ajude a valorar, conservar i difondre el patrimoni cultural. Una col·lecció pensada i coordinada des de la universitat, pel grup d'investigació EPICS (Educació, Patrimoni i Investigació en Ciències Socials), amb la participació del grup d'innovació educativa EDIPA (Educació, Didàctica i Patrimoni) i la col·laboració del CEFIRE artístic-expressiu de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana.

La col·lecció, que ha publicat títols com *L'Arc Romà de Cabanes* (2020), *El castell d'Orpesa* (2021) o *El Segon molí de Castelló* (2021) (vegeu la figura 4), pretén apropar el patrimoni cultural al món educatiu des d'una perspectiva didàctica, àgil i entretinguda, que genere interrogants i alhora desvele alguns dels secrets que atesora. Els elements i espais de la col·lecció es recorren de forma detallada, amb infografies i reconstruccions didàctiques, per a donar resposta entre altres a les qüestions de com, qui i per què es van fer. Estos béns patrimonials no són els protagonistes de les històries sinó, més aviat, les eines amb les quals arrimar-se a la gent que els va construir, utilitzar i transformar amb el pas del temps.



Figura 4: *El Segon molí de Castelló*, de la col·lecció «Patrimoni i Didàctica»

6. Conclusions

La investigació feta a les aules ha permès detectar una falta generalitzada en l'ús del patrimoni en general i del patrimoni local en particular com a recurs educatiu per a treballar les Ciències Socials en les aules de primària. La seua utilització es limita al vessant lúdic, a l'excursió ocasional, però quasi mai com a font primària per a treballar continguts, destreses i habilitats d'aprenentatge.

El patrimoni és el llegat que tenim del passat, un palimpsest on llegir les empremtes que deixaren les societats que ens han precedit i un reflex de les formes com aquelles persones interactuaren amb el seu entorn en cada moment concret. És d'esta forma com el patrimoni natural, històric i cultural ajuda a comprendre la geografia que ens envolta i la història de la gent que s'ha succeït en l'ocupació de l'espai al llarg dels segles. El patrimoni, doncs, ens permet arribar a entendre la nostra realitat actual, però sobretot el perquè de les coses al llarg del temps. Més important que saber què tenim és saber per què ho tenim.

El potencial educatiu del patrimoni permet treballar continguts curriculars i desenvolupar competències bàsiques en el nostre alumnat perquè promou un aprenentatge significatiu basat en l'experiència pròpia i en la realització de pràctiques d'investigació que, al remat, permeten incidir en una major i més efectiva conscienciació de la ciutadania sobre la importància i el valor de conservar-lo i difondre'l.

Altres conclusions de la recerca apunten la falta de recursos didàctics propis lligats al patrimoni local i la necessitat d'implementar guies didàctiques o quaderns de camp que permeten a l'alumnat treballar directament amb els béns patrimonials i, fins i tot, traslladar l'aprenentatge i el descobriment fora de les aules i dels centres educatius, directament sobre el territori i les seues restes. I això és el que, en este cas, ha acabat passant en tots dos municipis, en generar una transferència dels resultats de la recerca a la societat, tot creant sinergies i complicitats entre els agents educatius i culturals del territori.

Pot ser, la principal conclusió del projecte és la necessitat d'implementar l'educació patrimonial, tant a les aules dels espais formals com en altres àmbits culturals arreu del territori, una acció que genera sens dubte beneficis científics, tècnics i socials. La creació d'instruments que facen possible la coordinació del món educatiu i els sectors que gestionen els recursos patrimonials en el territori facilita i dinamitza l'ús que es pot fer del nombrós i variat patrimoni cultural de la zona.

Bibliografía

- Coma Quintana, Laia i Joan Santacana Mestre. 2010. *Ciudad educadora y patrimonio. Cookbook of Heritage*. Gijón: Trea.
- Cuenca López, José María. 2014. «El papel del patrimonio en los centros educativos: hacia la socialización patrimonial». *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura* 19: 76-96.
- Estepa Giménez, Jesús (ed.). 2013. *La educación patrimonial en la escuela y el museo: investigación y experiencias*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Fontal Merillas, Olaia (coord.). 2013. *La educación patrimonial: del patrimonio a las personas*. Gijón: Trea.
- Monteagudo Fernández, José i Carmen Oliveros Ortuño. 2016. «La didáctica del patrimonio en las aulas. Un análisis de las prácticas docentes». *Revista UNES. Universidad, Escuela y Sociedad* 1: 64-79.
- Prats, Joaquín. 2001. «El estudio de la historia local como opción didáctica. ¿Destruir o explicar la Historia?». *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*, ed. Joaquín Prats. Mérida: Junta de Extremadura.
- Selma Castell, Sergi i Reis Lloría Adanero. 2022. «Aulas y territorio. Una investigación sobre educación patrimonial». *TECHNO REVIEW. International Technology, Science and Society Review/Revista Internacional de Tecnología, Ciencia y Sociedad* 12(3): 1-14. <https://doi.org/10.37467/revtechno.v11.4422>
- Selma Castell, Sergi, Lydia Martínez Becerra i Reis Lloría Adanero. 2022. «La percepción del patrimonio y su uso más allá de las aulas». *Repensar el currículum de Ciencias Sociales: prácticas educativas para una ciudadanía crítica*, eds. J. C. Bel, J. C. Colomer i N. de Alba. Valencia: Tirant Lo Blanch.
- Solé, Glória (Org.). 2015. *Educação Patrimonial: Contributos para a construção de uma consciência patrimonial*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho.

Los aspectos clave de mejora de la educación rural

María de los Desamparados López Olivares

al383949@uji.es

Este artículo de investigación se centra en identificar los aspectos clave para mejorar la educación rural a través de la recopilación y análisis de datos obtenidos mediante cuestionarios dirigidos a estudiantes y profesorado a nivel nacional, ya que, la educación rural a menudo se enfrenta a desafíos únicos debido a sus características específicas. Los cuestionarios diseñados para este estudio se han focalizado en aspectos relacionados con la infraestructura, la variedad de oferta educativa, la itinerancia del profesorado y los recursos culturales disponibles. Este estudio resalta los aspectos clave para mejorar la educación rural de ámbito nacional, señalando la realidad educativa que poseen dichas aulas, lo que conlleva realizar una inversión en las infraestructuras y el descontento del profesorado con el tiempo para llevar a cabo las itinerancias, así como, de la poca oferta cultural que disponen alrededor del entorno educativo. Estas recomendaciones podrían contribuir a cerrar la brecha educativa entre las zonas rurales y urbanas, proporcionando una educación de calidad para todo el alumnado, independientemente de su ubicación geográfica.

Palabras clave: educación, rural, cultura, itinerancia, subfinanciamiento

Introducción

El artículo tiene la finalidad de conocer la percepción tanto del estudiantado que ha realizado prácticas en un entorno rural como los docentes que imparten

docencia en dicho medio. Se enfoca en aquellos aspectos de mejora, que consideran las personas que se encuentran involucradas de manera diaria en la educación rural, con la intención de mejorar la calidad de la educación.

Para la obtención de la muestra, se ha elaborado una investigación a nivel nacional donde las fuentes principales han sido el estudiantado universitario que había llevado a cabo prácticas o que se encontraba realizando prácticas en un centro rural y el profesorado de dichos centros educativos; dado que, son las personas que están en contacto directo y diario con la realidad de la educación rural.

Objetivos

El objetivo principal que se plantea es el de dar a conocer los aspectos de mejora de la educación rural. Además del general, también se pretende conseguir otros objetivos relacionados con la temática principal, como son:

- La percepción de la educación rural por estudiantado universitario de prácticas.
- La percepción de la educación rural por docentes de los Centros Rurales.

Dicha investigación surge tras la propia experiencia de realizar las prácticas académicas curriculares del Grado en Maestro/a de Educación Infantil en el CEIP Felicinda Collell perteneciente a Càlig, población la cual se considera rural por el número de habitantes (1990 habitantes en el año 2022) y las aulas no están completas con el número de alumnado que indica la ley para según qué edad. Asimismo, las últimas prácticas del Grado las cumplí en el CRA Ribera de Cañedo, de la provincia de Salamanca, mientras efectuaba mi estancia de SICUE en dicha ciudad. En las prácticas más recientes pude vivir la experiencia de la docencia itinerante en tres centros educativos diferentes y el aprendizaje a través de las aulas multinivel.

Contextualización

A continuación, se observa una tabla comparativa donde se muestran las diversas leyes educativas y la importancia que ha predominado en cada una de ellas en cuanto a la educación rural.

Tabla 1. Comparativa de las diferentes leyes de educación y su importancia en la educación rural

Año	Ley	Síntesis
1838	Ley de Primera Enseñanza	Se fija la creación, en cada una de las provincias de España, de una Escuela Normal, para ofrecer la posibilidad de la educación.
1857	Ley Moyano	Fue la base del sistema educativo español durante 113 años. La intención es la de mejorar la educación, por ser un país europeo con un alto índice de analfabetismo.
1931	Creación Patronato de Misiones Pedagógicas	Uno de los objetivos principales fue el de mejorar las localidades rurales.
1945	Ley de Educación Primaria	Extender la cultura y mejorar la vida en los entornos rurales.
1970	Ley General de Educación	Quedan olvidadas las escuelas rurales.
2006	LOE	Fomentar la igualdad y la equidad.
2013	LOMCE	Los mismos objetivos que la LOE y centrada en la despoblación territorial y la disgregación geográfica.
2020	LOMLOE	Digitalización del sistema educativo y formación específica para el profesorado de la educación rural.

Fuente: Ministerio de Educación y Formación Profesional (2022)

En nuestro país, es a comienzos de 1950, cuando muchas familias se ven obligadas con el éxodo rural a marchar a las capitales; según el INE, fueron más de tres millones de personas las que se desplazaron a la ciudad (Carrascal y Magro 2020). Pero realmente es en la década de los años 80 cuando en España se crean los Centros Rurales Agrupados (CRA) y es en este momento cuando comienza a existir una preocupación para cubrir las necesidades educativas de los entornos rurales, teniendo la concepción de un aula unitaria y donde el mismo docente tiene que abarcar a todos los niveles educativos de los discentes presentes en el aula.

Dichos centros, han favorecido el comienzo de una transformación que colocaría a la escuela rural del siglo XXI en un espacio potenciador de innovación educativa y del aprendizaje significativo. Según el Informe Pisa 2015, se informa que los estudiantes de escuelas rurales obtienen resultados más sobresalientes en comparación con aquellos que estudian en centros urbanos, teniendo en cuenta tanto el nivel cultural como el económico (Rogeli 2020).

Es importante destacar que en España no existe una distribución equitativa de centros rurales entre todas las Comunidades Autónomas. Además, se está observando un aumento en el cierre de escuelas debido a la disminución de la natalidad junto con la emigración de los habitantes de los pequeños pueblos hacia las ciudades. Estos factores han provocado que los Centros Rurales Agrupados (CRA) pierdan entre cuatro y ocho estudiantes de manera más acelerada que los centros educativos con una mayor proporción de alumnos por docente (Belmonte et al. 2016).

Aun así, el profesorado itinerante se enfrenta a la realidad de tener que recorrer largas distancias cada mes, desplazándose de un pueblo a otro e incluso visitando hasta tres centros educativos diferentes en un solo día. Este constante ir y venir implica transitar por carreteras que no siempre son favorables, representando un desafío adicional. A pesar de estas dificultades, el profesorado muestra una gran vocación y se moviliza por toda la geografía de la comunidad correspondiente con el objetivo de acercar la educación a los estudiantes que residen en áreas rurales (Hernández 2018).

Con el fin de garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes de áreas rurales, la propuesta de mejora de la educación rural busca abordar tres aspectos fundamentales: el acceso equitativo, la mejora de las infraestructuras y los recursos y el desarrollo profesional docente. De esta manera, se pretende asegurar que todos los alumnos tengan igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, así como contar con instalaciones y recursos adecuados que promuevan un entorno propicio para el aprendizaje, dado que uno

de los aspectos del fracaso escolar es el déficit de recursos de los centros, tanto cuantitativamente como cualitativamente (Rogeró 2012). Además, se busca impulsar la formación y actualización continua del profesorado, dotándolos de las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos específicos de la educación en entornos rurales, ya que, los sistemas educativos en el mundo tienen un importante déficit en la formación de sus profesores rurales (De la Vega 2020).

Metodología

La investigación empleó una metodología mixta, combinando enfoques cuantitativos y cualitativos. Se realizó una revisión centrada en la percepción de los estudiantes y docentes en los centros rurales. Para recopilar la información, se utilizó principalmente el formulario de Google Forms, el cual permitió difundir, recopilar y analizar las respuestas de manera eficaz.

El cuestionario consta de preguntas cuidadosamente preparadas que se centran en los hechos y aspectos relevantes para la evaluación e investigación. El formulario se distribuyó a través de distintas vías, como administración en grupos o envío por correo electrónico (García 2003). Esta herramienta demostró ser versátil, facilitando la recopilación de información en un tiempo breve, sin costos adicionales y permitiendo la participación simultánea de múltiples personas, sin importar su ubicación geográfica.

Se crearon tres formularios diferentes: uno dirigido a estudiantes universitarios que trabajaban en prácticas curriculares en centros rurales para conocer su satisfacción con respecto a la educación rural; otro dirigido a estudiantes universitarios que actualmente están realizando prácticas en centros rurales para obtener su percepción en tiempo real; y un tercer formulario diseñado para docentes que hayan ejercido o estén ejerciendo la docencia en entornos rurales. Los cuestionarios se distribuyeron a través de la plataforma de Google Forms y constaban de preguntas de respuesta obligatoria, así como opciones de respuesta libre y sin obligación de respuesta desarrollada. Esto permitió crear un formulario fácil y rápido de completar, con una duración estimada de cinco minutos.

Para difundir los cuestionarios entre los estudiantes, se utilizaron medios como WhatsApp, coordinados por la Fundación Princesa de Girona, así como el envío por correo electrónico a los Consejos y Delegaciones de Estudiantes de universidades públicas y privadas en España. Esto se hizo con el objetivo de

obtener un mayor número de respuestas y una amplia variedad de perspectivas. Para la difusión del cuestionario dirigido al personal docente a nivel nacional, se utilizó el correo electrónico, enviando los cuestionarios a las direcciones de los Centros Rurales Agrupados (CRA) según la base de datos de cada Comunidad Autónoma. De esta manera, se obtuvieron percepciones y sugerencias para mejorar la educación rural.

Resultados y análisis

Tras la difusión de los cuestionarios a 2.460 personas y el análisis de los datos, se ha obtenido un número significativo de respuestas. Se recopilaron 89 respuestas del estudiantado que había terminado su estancia en prácticas en centros rurales, 95 respuestas del estudiantado que actualmente está en periodo de prácticas en dichos centros y 356 respuestas de docentes que han ejercido o están ejerciendo la docencia en entornos rurales. En total, se alcanzaron 540 respuestas de estudiantes y docentes a nivel nacional, lo que constituye una muestra fiable del 21,95%.

En el gráfico 1 se presentan los resultados conseguidos en relación con las preguntas del cuestionario, agrupadas en cinco categorías: dificultad de desplazamiento para los docentes itinerantes, problemática de impartir docencia a estudiantes de diferentes niveles, falta de variedad de centros educativos para las familias, deficiencias en las infraestructuras y carencia de recursos culturales (museos, cine, teatro, etc.).

En la muestra obtenida, se observan aspectos comunes tanto en el estudiantado como en los docentes. Ambos grupos consideran que existe una carencia de recursos culturales y que los docentes itinerantes enfrentan dificultades en sus desplazamientos (Agreda Reyes y Pérez Azahuanche 2020). Los recursos culturales son valorados como una herramienta importante para mejorar la educación y fomentar la cultura. Además, se destaca la necesidad de abordar la dificultad de desplazamiento para los docentes itinerantes, debido al tiempo limitado disponible y a la calidad de las carreteras, ocasionando que estas dificultades pueden afectar el tiempo dedicado a la enseñanza y, en consecuencia, limitar el aprendizaje de los estudiantes (Sastre 2019).

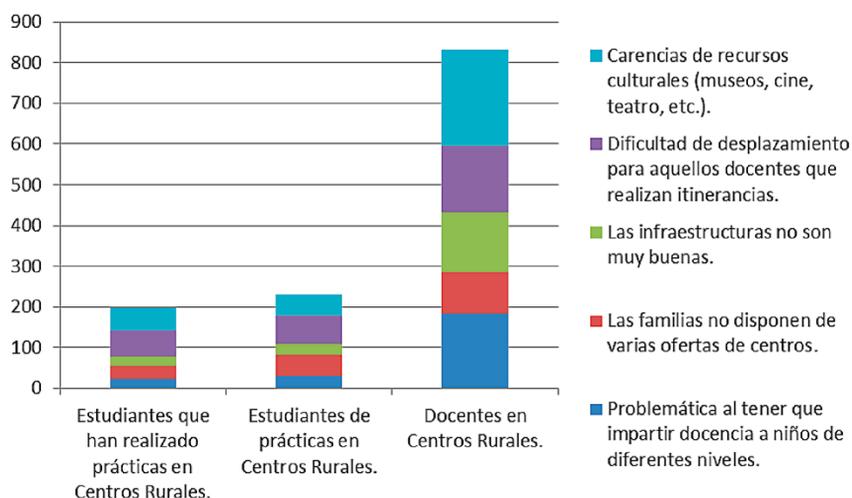


Gráfico 1: Muestra obtenida. Fuente: Elaboración propia

Sin embargo, se observan diferencias entre el estudiantado y el profesorado. El estudiantado considera como un aspecto de mejora en la educación rural el hecho de que las familias tengan múltiples opciones de centros educativos para elegir. Por otro lado, los docentes destacan como un aspecto de mejora el desafío de impartir docencia a estudiantes de diferentes edades, ya que la formación universitaria no proporciona herramientas específicas para gestionar este tipo de clases y, por tanto, resulta complicado planificar para un aula multinivel (Álvarez 2020).

Tras analizar los resultados de los cuestionarios, se puede concluir que tanto el estudiantado que ha realizado prácticas como aquel que actualmente las está llevando a cabo en centros educativos rurales comparten percepciones similares, sin grandes diferencias entre los dos grupos.

En general, se valora de manera positiva el interés tanto del profesorado como del estudiantado por ejercer la docencia en entornos rurales, a pesar de los desafíos que implica, como los desplazamientos y la falta de compensación económica adecuada. Sin embargo, se identifica la falta de actualización de los directorios de las entidades públicas y las dificultades para acceder a la

documentación adecuada como factores que han ralentizado la difusión de los cuestionarios.

En resumen, se logró obtener respuestas significativas que permitieron identificar aspectos de mejora en la educación rural, como la dificultad de desplazamiento para los docentes itinerantes, los desafíos de la enseñanza multinivel, la necesidad de variedad de centros educativos para las familias, las deficiencias en las infraestructuras y la falta de recursos culturales (Santamaria 2020). Tanto el estudiantado como los docentes valoraron positivamente la educación rural, demostrando un interés activo por ejercer la docencia en este ámbito, a pesar de los desafíos presentes. Los objetivos planteados al inicio de la investigación se lograron alcanzar mediante la participación y las respuestas obtenidas en los cuestionarios.

Conclusiones

Es significativo destacar la coincidencia entre el estudiantado y el profesorado en cuanto a los aspectos de mejora de la educación rural. Tanto aquellos estudiantes que están en el inicio de sus prácticas en centros rurales, como los que ya han tenido la experiencia completa de la rutina en un aula rural, así como los docentes que han dedicado años a la enseñanza en entornos rurales, coinciden en sus perspectivas y evaluaciones en cuanto a las mejoras necesarias para beneficiar a la educación rural. Esto demuestra una coherencia y sintonía en sus percepciones sobre cómo se puede mejorar la educación en estos contextos.

No obstante, es necesario señalar que tanto el estudiantado como el profesorado hacen hincapié en la necesidad de una mayor implicación de las instituciones públicas en la educación rural. Ambos grupos enfatizan la importancia de adaptar las Tecnologías de la Información y la Comunicación al entorno rural, lo cual podría ayudar a superar las barreras geográficas y mejorar el acceso a recursos educativos, a través de la inversión pública que garantice los equipos necesarios de forma equitativa (Almazán 2020). Además, se destaca la necesidad de cambiar la visión de los centros rurales y no considerarlos como la única opción educativa en un entorno específico, sino valorar su potencial como espacios de aprendizaje enriquecedores.

En resumen, tanto el estudiantado como el profesorado coinciden en los aspectos de mejora de la educación rural y resaltan la importancia de la implicación

institucional, la adaptación de las tecnologías y la superación de estereotipos en la valoración de los centros rurales. Estas perspectivas convergentes pueden ayudar a impulsar cambios positivos en la educación rural y promover una visión más integral y enriquecedora de estos entornos educativos.

Bibliografía

- Agreda Reyes, Álvaro Alcidez y Manuel Ángel Pérez Azahuanche. 2020. «Relación entre acompañamiento pedagógico y práctica reflexiva docente: Array». *Espacios en Blanco. Revista de educación (Serie Indagaciones)* 2(30): 219-32. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-273>
- Almazán Gómez, Adrián. 2020. «Covid-19: ¿Punto Sin Retorno de la Digitalización de la Educación?». *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social* 9, núm. 3: 1-4.
- Álvarez Zarzuelo, Marcos. 2020. «El confinamiento de niñas y niños en España en 2020 por la crisis del COVID-19: propuestas desde la Educación Social Escolar para la vuelta al centro escolar». *RES: Revista de Educación Social*, núm. 30: 457-461. <https://bit.ly/3iWpHPH>
- Belmonte, B., Llop, M., Andrés, A., Pérez, I., Alonso, C., Rodríguez, G., y Álvarez del Vayo, M. 2016. «Las aulas que están a punto de desaparecer». [Accedido el 10-03-2023]. Disponible en: <https://medialab-prado.github.io/cra-escuelas-medio-rural/post.html>
- Carrascal, Silvia y Montserrat Magro Gutiérrez. 2020. «Dos siglos de escuela rural». *The Conversation*, 20 de diciembre de 2020. <https://theconversation.com/dos-siglos-de-escuela-rural-151340>.
- De la Vega, Luis Felipe. 2021. «Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión». *Revista de estudios y experiencias en educación* 20, núm. 43: 307-325. <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>.
- García Muñoz, Tomás. 2003. «El cuestionario como instrumento de investigación/evaluación». [Conjunto de datos]. [Consultado el 30-03-2023]. Disponible en: http://www.univsantana.com/sociologia/El_Cuestionario.pdf.
- Hernández, Raúl. 2018. «Así son los colegios rurales de la Región: 'Aquí no le damos tanta importancia a los deberes'». *La Verdad*, 7 de octubre de 2018. [Accedido

el 27-12-2022]. Disponible en: <https://www.laverdad.es/murcia/colegios-rurales-agrupados-20181006194802-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.laverdad.es%2Fmurcia%2Fcolegios-rurales-agrupados-20181006194802-nt.html>.

- Rogero, Julio. 2012. «El fracaso escolar, causas y alternativas». *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*, núm. 21: 9-13. <https://bit.ly/33RGZGW>.
- Santamaria Luna, Rogeli. 2020. «La escuela rural en el ‘Informe España 2020’». *Escuelarural.net*, 12 de noviembre de 2020. [Accedido el 17-02-2023]. Disponible en: <http://www.escuelarural.net/la-escuela-rural-en-el-informe>.
- Sastre Reyes, José. 2019. «La brecha digital en las escuelas rurales: un estudio de caso». *Innoeduca: international journal of technology and educational innovation* 5, núm. 2: 189-196. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2019.v5i2.4995>.

Disney para *todos*: el texto descriptivo a través de un proyecto de audiodescripción

Vanessa Gumier García

al340642@uji.es

El currículo educativo apuesta actualmente por metodologías activas que, en contraposición con la pasividad y la compartimentación propias de la enseñanza tradicional, sitúan el alumnado en el centro del aprendizaje y promueven el aprendizaje por competencias, a fin de que los conocimientos adquiridos sean más significativos y fácilmente transferibles. «Disney para *todos*» es una unidad didáctica de Lengua Castellana y Literatura implementada en un aula de 3.º de la ESO del instituto IES Jaume I de Burriana durante el curso académico 2021-2022 como parte del proyecto Objetivos de Desarrollo Sostenible. La unidad se articula en torno a un proyecto de audiodescripción, en el que se audiodescriben para personas ciegas seis cortometrajes de Disney, lo que permite trabajar simultáneamente el texto descriptivo escrito y el texto descriptivo oral. La propuesta toma como base la teoría constructivista del aprendizaje e integra metodologías activas, como el Aprendizaje basado en Proyectos y el enfoque comunicativo. Las buenas notas obtenidas demuestran la consecución de los objetivos marcados. La introducción de una prueba diagnóstica, en sintonía con la teoría constructivista, ha permitido adaptar la unidad al alumnado; el enfoque por proyectos los ha convertido en los protagonistas del aprendizaje; la inclusión de muestras reales de audiodescripción, de acuerdo con el enfoque comunicativo, ha facilitado la comprensión de los contenidos; y la articulación de la unidad en torno a un proyecto de audiodescripción ha ampliado el repertorio léxico del grupo.

Palabras clave: didáctica de la lengua; texto descriptivo; constructivismo; Aprendizaje basado en Proyectos; enfoque comunicativo; audiodescripción para personas ciegas.

1. Introducción

«Disney para *todos*» es una unidad didáctica de Lengua Castellana y Literatura desarrollada en el proyecto Objetivos de Desarrollo Sostenible, cuyo objetivo principal era que el grupo de 3.º de la ESO A del IES Jaume I de Burriana pudiera trabajar el texto descriptivo, tanto en su vertiente escrita como en su vertiente oral, a través de un proyecto de audiodescripción para personas con discapacidad visual. La unidad perseguía paralelamente dar a conocer la audiodescripción para personas ciegas y promover el trabajo en equipo.

Tras un período de observación del grupo durante el desarrollo de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura en enero de 2022, se llegó a la conclusión de que no se había desarrollado debidamente la competencia comunicativa, dado que tanto la comprensión como la producción de textos suponía un enorme reto para el alumnado. Particularmente, se detectaron dificultades para producir textos descriptivos, ligadas principalmente a una evidente pobreza léxica y a la falta de sistematización de los recursos gramaticales y discursivos propios de dicha tipología textual. Es por este motivo por el que la unidad adopta un enfoque comunicativo y toma como referencia de comunicación la audiodescripción para personas ciegas, una modalidad de traducción audiovisual esencialmente descriptiva que sirve para hacer accesibles los productos audiovisuales a personas con discapacidad visual (AENOR 2005, 4). Esta temática, además, posibilita el desarrollo de la competencia social y cívica, tan esencial para vivir en sociedad como el resto de competencias.

Durante ese mismo período, se observó que el grupo olvidaba rápidamente los contenidos trabajados en clase porque tendía a estudiar memorizando, lo que impactaba negativamente en su motivación. Por ello, la unidad se plantea en forma de proyecto. El Aprendizaje basado en Proyectos permite situar al alumnado en el centro del aprendizaje, de conformidad con la teoría constructivista, e impulsar su motivación.

El presente artículo se compone de cinco apartados principales. En primer lugar, se establece el marco teórico, en el que se desarrollan cuatro conceptos clave: el constructivismo, el Aprendizaje basado en Proyectos, el enfoque comunicativo y la audiodescripción en la enseñanza de Lengua. Seguidamente, se describe la metodología empleada durante la implementación, pasando de lo general a lo concreto. Después, se ahonda en las siete actividades que componen la unidad: la producción inicial, la actividad de inmersión, el análisis de una audiodescripción, la práctica de la audiodescripción, la confección del guion, la locución y la evaluación. A continuación, se exponen los resultados obtenidos durante la implementación en relación con los objetivos establecidos. Por último, se presentan las conclusiones derivadas del estudio.

2. Marco teórico

2.1. El constructivismo

El constructivismo es una teoría psicológica del siglo xx sobre cómo aprenden las personas, impulsada por el psicólogo suizo Jean Piaget, el psicólogo ruso Lev Vygotsky y el psicólogo británico Frederic Bartlett, que defiende que para adquirir conocimientos nuevos nos apoyamos sobre nuestros conocimientos previos, y que dichos conocimientos previos determinan la manera en la que integramos los conocimientos nuevos (Ruiz Martín 2020, 49-56). Estas afirmaciones tienen dos implicaciones claras en el ámbito educativo. Por un lado, resulta primordial evaluar los conocimientos con los que el estudiantado llega a clase, para poder así crear engarces e impulsar su aprendizaje. Por otro lado, se vuelve crucial emplear metodologías activas que permitan que los aprendizajes sean significativos, de forma que puedan convertirse en puentes hacia nuevos conocimientos en un futuro. En línea con esta teoría, la unidad descrita en este artículo se inicia con una prueba diagnóstica e integra metodologías activas, como el Aprendizaje basado en Proyectos y el enfoque comunicativo.

2.2. *El Aprendizaje basado en Proyectos*

La primera publicación sobre Aprendizaje basado en Proyectos (en adelante, ABP) se atribuye al docente de universidad y pedagogo americano William Kilpatrick. En *The Project Method* (1918), Kilpatrick expuso que era crucial enseñar a los alumnos y las alumnas desde la acción y la ética, para que pudieran después vivir en sociedad como agentes activos y críticos. Por ello, proponía organizar la educación en torno a proyectos que pudieran llevarse a cabo con la guía del profesor y que crearan en el alumnado un propósito. En la medida de lo posible, dichos proyectos debían estar comprometidos socialmente. Un buen propósito, en contraposición con la coerción propia de la educación tradicional, y el compromiso social derivarían en aprendizajes más significativos. En consonancia con este enfoque educativo, «Disney para *todos*» se articula en torno a un proyecto de audiodescripción para personas ciegas en el que se audiodescriben cortometrajes de Disney con el objetivo de hacerlos accesibles para personas con discapacidad visual.

2.3. *El enfoque comunicativo*

La importancia de la competencia comunicativa en la vida en sociedad es la que hace necesaria la existencia de asignaturas dedicadas íntegramente al estudio de la lengua, como la de Lengua Castellana y Literatura (LOMCE 2015, 728). Para impulsar al máximo el desarrollo de la competencia comunicativa, el currículo aconseja dar un enfoque comunicativo a la asignatura de Lengua: se vuelve crucial el uso en el aula de textos auténticos orales o escritos que respondan a las necesidades comunicativas del estudiantado (LOMCE 2015, 730). La unidad desarrollada en este artículo toma como unidad comunicativa la audiodescripción para personas ciegas, un texto esencialmente descriptivo. En la unidad, se trabaja esta tipología textual a través del análisis de muestras reales de audiodescripciones y de la posterior producción escrita y oral de un texto de este tipo, siendo el objetivo final que los conocimientos adquiridos sean transferibles a cualquier situación escrita u oral en la que, fuera del ámbito educativo, se tenga la necesidad de describir.

2.4. La audiodescripción en la enseñanza de Lengua

A lo largo del siglo xx, se han empleado distintos métodos y enfoques en la didáctica de lenguas. La traducción, un recurso didáctico muy socorrido en este ámbito, ha ido incorporándose al aula de diferentes formas. Hasta mediados del siglo xx, el método predominante era el de gramática-traducción, pero fue perdiendo popularidad, dada su artificialidad y el poco protagonismo que otorgaba a la oralidad (Zaro 1999, 533). La traducción quedó relegada de las aulas hasta que, a principios de los ochenta, gracias a la aparición de los enfoques comunicativos, volvió a utilizarse como recurso didáctico por su valor como actividad comunicativa auténtica (Marzà et al. 2018, 117). En particular, la traducción audiovisual permite crear un entorno de aprendizaje activo, multisensorial, participativo y altamente realista, dada la implicación de las TIC y el uso de vídeos auténticos (Talaván Zanón 2013, 118). Por su parte, la audiodescripción para personas ciegas (AD), posibilita trabajar simultáneamente la competencia comunicativa y la competencia social y cívica (Ibáñez Moreno y Vermeulen 2014, 263). Por lo que respecta a la competencia comunicativa, la elaboración de una AD permite desarrollar las cuatro destrezas lingüísticas –leer, escribir, escuchar y hablar– de forma integrada. En sintonía con los estudios de Källkvist (1998, 77), también puede ampliar el repertorio léxico del alumnado, puesto que se requiere el uso de léxico muy preciso. En lo que concierne a la competencia social y cívica, dado que la AD persigue hacer los medios de comunicación accesibles para personas con discapacidad visual, puede favorecer la sensibilización en torno a la discapacidad. Es por todo ello por lo que la AD para personas ciegas actúa como hilo conductor de la unidad propuesta.

3. Metodología

La unidad toma como base la teoría constructivista del aprendizaje, por lo que se inicia con una prueba diagnóstica, que permite partir de los conocimientos previos del alumnado, e integra metodologías activas, como el ABP y el enfoque comunicativo.

Por lo que respecta al ABP, la unidad formó parte del proyecto Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), un proyecto que integra dos asignaturas –Lengua

Castellana y Literatura y Geografía e Historia– y en el que se desganan los objetivos de desarrollo sostenible marcados por las potencias mundiales para 2030 a la vez que se trabajan distintas tipologías textuales. El ODS en el que incide la unidad es el décimo –reducción de las desigualdades–, puesto que la AD trata de paliar la desigualdad a la que hacen frente las personas con discapacidad visual en lo que concierne al tiempo de ocio. En este caso, dado que la AD es un texto descriptivo, la tipología textual que se trabaja paralelamente es la descripción.

De acuerdo con el enfoque comunicativo, las actividades se articulan en torno a productos audiovisuales y muestras de AD reales. Entre los productos audiovisuales trabajados, encontramos la serie *La casa de papel* (Pina 2017); películas como *A ciegas* (Bier 2018), *Up* (Docter 2009) o *El hoyo* (Gaztelu-Urrutia 2019); y los cortometrajes de Disney *Mate y la luz fantasma* (Lasseter 2006), *Jack-Jack ataca* (Bird 2005), *22 contra la Tierra* (Nolting 2021), *Ciao Alberto* (Harris 2021), *¿La primera cita de Riley?* (Cooley 2015) y *El coche nuevo de Mike* (Docter 2002). Por otra parte, la unidad incluye transcripciones de las AD de *La casa de papel* y *El hoyo* ofrecidas por Netflix, y AD de elaboración propia de *Up* y *A ciegas*. La presentación teórica de PowerPoint también integra muestras de AD de los DVD de las películas *Los amantes pasajeros* (Almodóvar 2013) y *Terra baixa* (Ortiz 2011).

Asimismo, la unidad se compone de siete actividades y adopta la estructura prototípica de una secuencia didáctica: comienza con una producción inicial a modo de prueba diagnóstica, incluye seguidamente una serie de actividades que sirven de preparación para la producción final, continúa con la producción final y concluye con la evaluación (véase Tabla 1).

Tabla 1. Estructura de la UD

Producción inicial		Actividad 1
Actividades preparatorias	Actividad de inmersión	Actividad 2
	Análisis de una AD	Actividad 3
	Práctica de la AD	Actividad 4

Producción inicial		Actividad 1
Producción final de una AD	Confección del guion	Actividad 5
	Locución	Actividad 6
Evaluación		Actividad 7

En lo referente al grupo, la unidad se implementó en 3.º de la ESO A, una clase compuesta por 27 alumnos de entre 14 y 16 años que acusaba un notable déficit en el desarrollo de la competencia comunicativa. La clase trabaja durante la mayor parte del tiempo en grupo. Se trata, concretamente, de 6 grupos de entre 4 y 5 personas. Todos los equipos son mixtos y cuentan con integrantes de distinto rendimiento académico. En una de las actividades, la actividad 5, se desempeñan roles, lo que supone incidir también en el modelo de trabajo cooperativo.

4. Descripción de las actividades

4.1. Actividad 1: Producción inicial

A modo de prueba diagnóstica, la primera tarea consistía en describir por escrito una escena de la película *Up* a un amigo que no había visto la película. La escena incluía saltos en el tiempo, cambios en el espacio y en la apariencia de los personajes, distintas acciones, varios sonidos y texto en pantalla, de modo que servía para verificar cómo se describían, en un primer momento, dichos elementos, imprescindibles en cualquier AD, a una persona que no disponía del soporte visual.

4.2. Actividad 2: Actividad de inmersión

Durante la actividad de inmersión, la primera actividad que servía de preparación para la producción final, los alumnos y las alumnas se convertían en personas ciegas. La actividad se componía de tres fases: escucha del comienzo de la película *A ciegas* sin soporte visual; escucha del mismo fragmento sin soporte visual, pero con AD; y visualización del fragmento con soporte visual. En la primera fase de la actividad, debía reflexionarse sobre lo difícil que es seguir una película sin soporte visual y sobre qué elementos necesita conocer una persona ciega para poder entender una película con mayor facilidad. En la segunda fase, se establecía un primer contacto con una AD y se descubría cómo esta modalidad de traducción audiovisual podía mejorar la experiencia de visionado de una persona ciega. Por último, en la tercera fase, se comprobaba a través del soporte visual qué era lo que trataba de describir la AD en cuestión y se contextualizaba el género.

1. Actividades preparatorias

1.1. Actividad de inmersión

A continuación, escucharás [los tres primeros minutos de la película *A ciegas* \(2018\)](#).

Una vez hayas escuchado el audio, responde a las siguientes preguntas:

- a. ¿Crees haber entendido bien lo que ocurre en la escena?
- b. ¿Qué información habrías necesitado saber para entenderla mejor?
- c. ¿Se te ocurre algún caso en el que las personas tengan que consumir películas o series sin soporte visual? ¿Sabes si existe alguna manera de mejorar la experiencia de esas personas al consumir productos audiovisuales?

Ahora escucharás [la audiodescripción de esa misma escena](#).

- d. ¿Ha mejorado tu experiencia?
- e. ¿La audiodescripción te ha dado la información que echabas en falta?

Por último, visualizarás [esa misma escena con audiodescripción y soporte visual](#).

- f. ¿Crees que se ha hecho una buena audiodescripción?

Sobre la audiodescripción:

- g. ¿Qué tipo de texto (narrativo, descriptivo, expositivo, argumentativo...) es, por lo tanto, una audiodescripción?
- h. ¿Cuál es su destinatario?

4.3. Actividad 3: Análisis de una AD

En la tercera actividad, que también servía de preparación para la producción final, se analizaba en profundidad la AD de la película *A ciegas*: los mecanismos lingüísticos asociados a la descripción de las imágenes –del tiempo, del espacio, de los personajes y de la acción–; algunos rasgos descriptivos generales ligados al léxico, a la sintaxis, al estilo y al texto –adecuación, coherencia y cohesión–; la descripción de los sonidos; la descripción del texto en pantalla –logotipos, títulos, subtítulos, carteles y créditos–; el tiempo de la AD; la locución de una AD; y el formato de una AD. Todos estos aspectos se desarrollaban paralelamente a través de una presentación de PowerPoint.

A modo de ejemplo, en lo referente a la descripción del tiempo, el alumnado debía localizar en el guion de la AD de *A ciegas* la información referida al tiempo y reflexionar sobre los mecanismos lingüísticos empleados para describirlo. Por ejemplo, en un fragmento de la AD (véase Ilustración 3), debía localizarse la palabra *ahora* e indicarse que se trataba de un *adverbio temporal*. Posteriormente, se ahondaba en los mecanismos lingüísticos utilizados para describir el tiempo con el apoyo de la presentación de PowerPoint (véanse Ilustración 4 e Ilustración 5).

00:02:15-00:02:31

Los tres salen de la casa. Malorie lleva de la mano a Niño, de pelo castaño y ojos marrones, y a Niña, de pelo rubio y ojos azules. Empiezan a alejarse por un camino empedrado con los ojos vendados y ropa de abrigo. Malorie busca con las manos un hilo que está tensado en el aire, lo encuentra y lo siguen.

00:02:38-00:02:47

Llegan a unas escaleras. Malorie, que ahora lleva a Niña en brazos y a Niño agarrado a su chaqueta, suelta el hilo y empieza a bajar las escaleras ayudándose de una barandilla.

Ilustración 3. Fragmento de la AD de *A ciegas* con una referencia temporal

a. La descripción de las imágenes

La descripción del tiempo

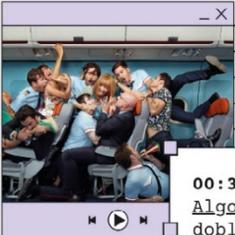
También conocida como **cronografía**.

💡 más vs. mas

- Adverbios temporales («ahora»)
- Adverbios de cantidad («poco después», «más tarde»)
- Sintagmas adverbiales («cinco años antes»)
- Sintagmas preposicionales («al día siguiente»)
- Subordinadas adverbiales de tiempo

Ilustración 4. Diapositiva sobre los mecanismos lingüísticos empleados en la descripción del tiempo

a. La descripción de las imágenes



Los amantes pasajeros
(Almodóvar, 2013)

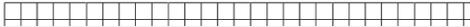
00:35:34-00:35:44
Algo más tarde, en casa de Ruth. Ha doblado y ordenado toda la ropa y los objetos de Ricardo que se ha llevado en la maleta.

Ilustración 5. Diapositiva con un ejemplo de la descripción del tiempo en la AD de *Los amantes pasajeros*

Un ejemplo más vinculado al texto descriptivo oral sería el de la locución de la AD. Por lo que respecta a la locución, la clase debía escuchar la AD de *A ciegas* y reflexionar sobre qué aspectos eran importantes a la hora de locutar una audiodescripción. En esta ocasión, la presentación de PowerPoint profundizaba

en conceptos como la pronunciación, la entonación, el volumen, el ritmo y la expresividad, así como en las implicaciones de la acentuación y los signos de puntuación en la oralidad (véanse Ilustración 6, Ilustración 7 e Ilustración 8).

4. ¿Cómo se locuta?



¿Cómo se locuta?

Uno o dos narradores.



normas acentuación

- Buena pronunciación
- Buena entonación y respeto a las pausas internas
- Volumen de voz intermedio
- Ritmo (ni muy rápido ni muy lento)
- Expresividad (un término medio)



Ilustración 6. Diapositiva sobre los recursos paralingüísticos ligados a la producción oral

4. ¿Cómo se locuta?



Signos de puntuación

La **coma** (,) en oraciones compuestas se usa:

- En enumeraciones («Malorie busca con las manos un hilo, lo encuentra y lo siguen»)
- En las subordinadas explicativas («Malorie, que ahora lleva a Niña en brazos y a Niño agarrado a su chaqueta, suelta el hilo»)
- Si la oración subordinada precede a la principal

Ilustración 7. Diapositiva sobre los usos de la coma



Ilustración 8. Diapositiva con un ejemplo del uso de la coma en la AD de *El hoyo*

4.4. Actividad 4: Práctica de la AD

La cuarta actividad, la última tarea antes de la producción final, incluía distintos ejercicios en los que se ponía en práctica de forma aislada cada uno de los elementos de la AD y del texto descriptivo analizados en la actividad anterior a partir de pequeños fragmentos de *La casa de papel*, *El hoyo* y *Up*.

Como ejemplo, se recurrirá de nuevo a la descripción del tiempo. Para practicarla, debía describirse un salto temporal de la noche al día que se producía en un fragmento de la película *El hoyo* (véase Ilustración 9). Se facilitaba la AD del fragmento, pero se reservaba un espacio para que los alumnos y las alumnas describieran dicho salto temporal. Se esperaba que emplearan alguno de los mecanismos lingüísticos estudiados en la actividad anterior. En este caso, cabía esperar que usaran un *sintagma preposicional*, del tipo «a la mañana siguiente», «por la mañana» o «de día».

Actividad 3. Con ayuda del [vídeo](#), completa la información referida al tiempo en la audiodescripción de otra escena de *El hoyo* (Gatzelu-Urrutia, 2019). Intenta ajustarte al límite de palabras establecido. (5 min)

Audiodescripción de un fragmento de *El hoyo* (Gatzelu-Urrutia, 2019)

00:24:38-00:24:41

La plataforma asciende por el hoyo.

00:25:47-00:25:58

La habitación se cubre de negro. / _____ (4 palabras), con esfuerzo, Goreng abre los ojos. Se encuentra atado a una cama con una cinta en la boca.

Ilustración 9. Ejercicio práctico sobre la descripción del tiempo

Para ejemplificar la práctica del texto descriptivo oral, se retomará la locución de la AD. Para practicar la locución, la clase debía puntuar y acentuar un fragmento de la AD de *La casa de papel* con el objetivo de que fuera legible en voz alta (véase Ilustración 10).

1.2.5. La locución

Actividad 1. Añade los acentos, los signos de puntuación y las mayúsculas necesarias a esta audiodescripción de [otra escena de *La casa de papel*](#) (Pina, 2017) y prepárate para leerla en voz alta.

Audiodescripción de un fragmento de *La casa de papel* (Pina, 2017)

00:05:36-00:06:08

En el campo Tokio y el profesor se dirigen a una casa acompañados de siete personas Berlin alto delgado y con ropa elegante Moscu rechoncho y con barba y pelo canosos Denver moreno de ojos verdes y facciones cuadradas Río joven delgado y con pelo castaño y rizado Helsinki y Oslo ambos corpulentos calvos y con barba y Nairobi de piel morena y nariz aguileña dentro de la casa todos suben las escaleras hacia la buhardilla equipada con pizarra y pupitres

Ilustración 10. Ejercicio práctico sobre la locución de la AD

4.5. Actividad 5: Confeción del guion

Como parte de la producción final, en la quinta actividad, los alumnos y las alumnas tenían que redactar por grupos la AD de un cortometraje de Disney a

su elección: *Mate y la luz fantasma*, *Jack-Jack ataca*, *22 contra la Tierra*, *Ciao Alberto*, *¿La primera cita de Riley?* o *El coche nuevo de Mike*. Para ello, debían aplicar los conocimientos adquiridos en las actividades anteriores.

Paralelamente a la confección del guion, cada miembro del grupo desempeñaba un rol. Había una persona coordinadora, una investigadora, una ciega y hasta dos ajustadoras. La persona coordinadora dirigía al equipo, la investigadora buscaba información sobre las películas en las que se inspiran los cortometrajes –nombre de los personajes, espacios recurrentes, etc.–, la ciega proponía mejoras sin ver el cortometraje y la ajustadora adaptaba la longitud del texto a los huecos de mensaje.

4.6. *Actividad 6: Locución*

Para completar la producción final, el guion de la AD redactado en la actividad anterior debía locutarse. Primero, se practicaba la locución atendiendo a las características de los textos descriptivos orales estudiadas en clase. Después, por grupos, se grababa la locución.

4.7. *Actividad 7: Evaluación*

En esta última actividad, el alumnado evaluaba a través de formularios los roles desempeñados –coordinador/a, investigador/a, persona ciega y ajustador/a–, el trabajo en equipo y las AD de los cortometrajes, los mismos aspectos que evaluaba la profesora. Adicionalmente, se evaluaba la unidad y cómo se había impartido.

5. Resultados

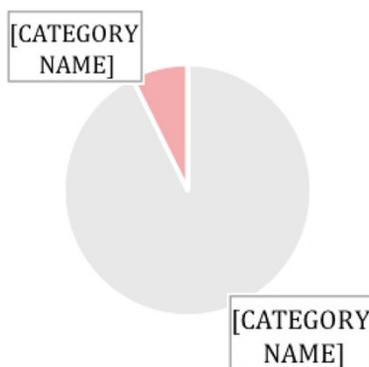
Las notas en lo que concierne a esta unidad fueron bastante altas en comparación con las del segundo semestre de la asignatura de Lengua Castellana y Literatura, que acababa de finalizar cuando se implementó la unidad. La nota

media de la clase pasó a ser un 7,9, frente al 4,8 del segundo semestre. Además, la mayoría logró un resultado positivo (véanse Tabla 2 y Tabla 3).

Tabla 2. Relación de aprobados y suspendidos en el 2.º semestre de Lengua

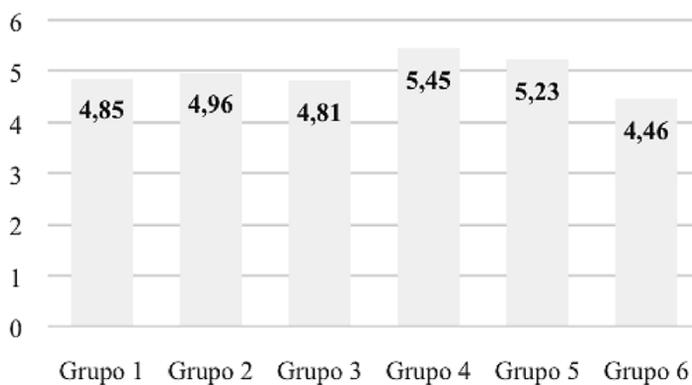


Tabla 3. Relación de aprobados y suspendidos de la UD



Podría concluirse que el objetivo principal de la unidad –desarrollar la competencia comunicativa de los alumnos– se alcanzó, dado que se obtuvieron buenas calificaciones en lo que respecta al producto final, consistente en producir un texto descriptivo escrito y oral (véase Tabla 4).

Tabla 4. Calificaciones (sobre 6) de los grupos en el producto final



Paralelamente, la unidad perseguía dos objetivos más –dar a conocer la AD para personas ciegas y promover el trabajo en equipo–, ambos vinculados con la competencia social y cívica.

Muestra de que el segundo objetivo se cumplió es también la Tabla 4, dado que la evaluación del producto final también contemplaba contenidos relacionados con la AD.

Para comprobar si el tercer objetivo también se alcanzó, se analizarán las calificaciones vinculadas al trabajo en equipo y al desempeño de roles. Por un lado, la nota media en lo referente al trabajo en equipo fue de 1,3 sobre 1,5. Por otro lado, la nota media por lo que respecta al desempeño de roles fue de 1,1 sobre 1,5. Los resultados fueron satisfactorios en ambos casos, si bien es cierto que ligeramente inferiores en lo referente al desempeño de roles.

6. Conclusión

Todo parece indicar que el hecho de que la unidad tomara como base la teoría constructivista del aprendizaje y se implementara a través de metodologías activas como el ABP y el enfoque comunicativo fue clave en los resultados, como

también pudo serlo la articulación de la unidad en torno a una modalidad de traducción audiovisual como la AD.

Por un lado, la introducción de una producción inicial a modo de prueba diagnóstica, en la línea de la teoría constructivista del aprendizaje, permitió adaptar la unidad a los alumnos y las alumnas e incidir en los aspectos que entrañaban mayor dificultad para ellos. Por ejemplo, dado que cometieron bastantes errores de puntuación y acentuación en las producciones iniciales, se amplió el temario de puntuación y se profundizó en algunos errores típicos de acentuación –la acentuación del adverbio *más*, de los adverbios acabados en *-mente*, etc.–, aspectos en los que se observó una notable evolución durante la elaboración del producto final.

Por otro lado, que la unidad se articulara en torno a un proyecto motivó al alumnado. Así, en su evaluación del proyecto, indicaron lo siguiente: «me ha gustado mucho, ya que hemos dado la unidad didáctica entera, pero de forma más dinámica y divertida»; «a mí me ha gustado porque hemos aprendido manipulando un corto»; o «me ha gustado porque hemos trabajado con series o películas que hemos visto».

En la misma línea, que el proyecto fuera de AD permitió trabajar las competencias comunicativas, sociales y cívicas de forma integrada. Respecto a la competencia comunicativa, la unidad obligaba a fijarse en ciertos elementos lingüísticos para afrontar las producciones finales, lo que ayudaba a sistematizarlos. Asimismo, algunos de los alumnos apuntaron, en la valoración de la unidad, que habían aprendido a describir y redactar mejor. Entre las ventajas de una modalidad como la AD, cabe resaltar también que, en las producciones finales, el repertorio léxico del alumnado se vio ampliado considerablemente. En cuanto a la competencia social y cívica, cuando se preguntaba en el formulario para evaluar la unidad qué se había aprendido, se ofrecieron respuestas como: «que las personas ciegas también necesitan disfrutar de las películas» o «a entender cómo lo pasan las personas ciegas».

Por último, que el núcleo del proyecto fuera la AD sirvió para darle un enfoque comunicativo a la unidad. Por lo que respecta a las ventajas de este tipo de enfoque, hay que comentar que uno de los alumnos señaló que el hecho de que la unidad hubiera incluido tantas muestras de AD había propiciado que se entendieran mucho mejor los contenidos.

En definitiva, la aplicación de metodologías activas como las exploradas en este trabajo, que inciden más en lo que aprende el alumnado que en lo que enseña el profesorado, parece facilitar la comprensión de los contenidos e impulsar

la motivación y participación del estudiantado, lo que deriva en la construcción de conocimientos más significativos y fácilmente transferibles. Esto podría resultar especialmente útil en un mundo hiperconectado en el que los alumnos y las alumnas tienen la oportunidad de *aprender* constantemente y deben ser capaces de regular su propio aprendizaje.

Bibliografía

- AENOR (2005). Norma UNE 153020: Audiodescripción para personas con discapacidad visual. Requisitos para la audiodescripción y elaboración de audioguías. Madrid.
- Decreto 87 de 2015. Por el que se establece el currículo y se desarrolla la ordenación general de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunitat Valenciana (LOMCE). 5 de junio de 2015. Conselleria de Educación, Cultura y Deporte.
- Ibáñez Moreno, Ana, y Anna Vermeulen. 2014. «La audiodescripción como recurso didáctico en el aula de ELE para promover el desarrollo integrado de competencias». En *New Directions in Hispanic Linguistics*, editado por Rafael Orozco, 263-92. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
- Källkvist, Marie. 1998. «How different are the results of translation tasks? A study of lexical errors». En *Translation & language teaching: language teaching & translation*, editado por Kirsten Malmkjaer, 77-90. Manchester: St. Jerome Publishing.
- Kilpatrick, William Heard. 1918. «The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process». *Teachers College Record* 19 (4): 319-34.
- Marzà, Anna, Gloria Torralba Miralles, Beatriz Cerezo Merchán, y Juan José Martínez Sierra. 2018. «PluriTAV: desarrollo de las competencias plurilingües mediante el uso de la traducción audiovisual». En *In-Red 2018: IV Congreso Nacional de Innovación Educativa y Docencia en Red*, editado por Virginia Vega Carrero y Eduardo Vendrell Vidal, 111-25. València: Universitat Politècnica de València.
- Ruiz Martín, Héctor. 2020. *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Talaván Zanón, Noa. 2013. *La subtítulos en el aprendizaje de lenguas extranjeras*. Barcelona: Octaedro.

Zaro, Juan Jesús. 1999. «La traducción, estrategia y objeto de aprendizaje». En *Lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas extranjeras*, editado por María Sagarrio Salaberri, 531-55. Almería: Universidad de Almería.

Filmografía

- Almodóvar, Pedro. 2013. *Los amantes pasajeros*. España: El Deseo.
- Bier, Susanne. 2018. *A ciegas*. Estados Unidos: Universal Pictures.
- Bird, Brad. 2005. *Jack-Jack ataca*. Estados Unidos: Pixar Animation Studios.
- Cooley, Josh. 2015. *¿La primera cita de Riley?* Estados Unidos: Pixar Animation Studios.
- Docter, Pete. 2002. *El coche nuevo de Mike*. Estados Unidos: Pixar Animation Studios.
- . 2009. *Up*. Estados Unidos: Pixar Animation Studios.
- Gaztelu-Urrutia, Galder. 2019. *El hoyo*. España: Basque Films.
- Harris, McKenna. 2021. *Ciao Alberto*. Estados Unidos: Pixar Animation Studios.
- Lasseter, John. 2006. *Mate y la luz fantasma*. Estados Unidos: Pixar Animation Studios.
- Nolting, Kevin. 2021. *22 contra la Tierra*. Estados Unidos: Pixar Animation Studios.
- Ortiz, Isidro. 2011. *Terra baixa*. España: Fausto Producciones.
- Pina, Álex. 2017. *La casa de papel*. España: Atresmedia.

Democratizar el currículum. Una experiencia para incorporar los ODS en las asignaturas

Paola Ruiz-Bernardo

ruizma@uji.es

Cristina Montañés Cruz

cmontane@uji.es

Beth Núñez Huerta

al413669@uji.es

Tania Reula Martínez

al383857@uji.es

La presente comunicación parte de un proyecto participativo denominado Co-creación de la ruta de los ODS en la Universitat Jaume I. Durante dicho proyecto, se ha preguntado a los estudiantes de la universidad, «¿Cómo crees que puedes vincular los ODS en tu asignatura?». A través de esta cuestión se pretende dar voz a los estudiantes y fomentar la participación de estos en la mejora del currículum y del proceso de enseñanza y aprendizaje en general, así como hacer patente el valor de la implicación de toda la ciudadanía en el cumplimiento de los ODS. Partiendo de un cuestionario, se ha realizado un análisis de constructos cualitativo, para identificar las variables que emergen de las respuestas de los discentes siguiendo el método inductivo y se han validado los resultados desde un análisis interjueces. A partir de las propuestas de los estudiantes, los jueces identificaron seis categorías. Destacar que el alumnado propone avanzar hacia modelos de Educación para el Desarrollo Sostenible, donde los espacios y los recursos sean resilientes. Igualmente, sienten inquietud por adquirir competencias

en sostenibilidad y por vincular su formación académica con los ODS. Como conclusión, vemos que al dar al alumnado la posibilidad de aportar su punto de vista, obtenemos ideas muy enriquecedoras, por eso creemos que la universidad debe avanzar hacia la democratización del currículo, favoreciendo la participación de los estudiantes.

Palabras clave: Educación para el desarrollo sostenible, participación estudiantil, democratización de la educación, Responsabilidad Social Universitaria, Pedagogía ética para el desarrollo sostenible

1. Introducción

1.1 Marco teórico

La universidad del siglo XXI se enfrenta a una realidad compleja y cambiante que implica de forma directa al sistema educativo, el cual debe avanzar hacia nuevos modelos que deben dar respuesta a las expectativas sociales y basarse en valores de sostenibilidad, igualdad y solidaridad. Son necesarias metodologías innovadoras y la formación del profesorado en competencias sobre responsabilidad social universitaria (Torres y Trápaga 2018). Todo ello con el objetivo de formar a ciudadanos activos y cívicos, con valores éticos, sociales o medioambientales.

Para conseguirlo partimos del concepto de educación universitaria sostenible que según Ruiz-Rico (2016) requiere de transformaciones curriculares y adaptativas con la participación del alumnado. Es necesario promover cambios en la concepción del proceso de enseñanza-aprendizaje, no solo incluir contenidos sobre sostenibilidad en las distintas asignaturas. Se trata de dar herramientas a los discentes en forma de saberes, valores, actitudes y habilidades sobre sostenibilidad, así como competencias transversales en sostenibilidad. (Ramos 2021). Permitir que los estudiantes puedan participar en la toma de decisiones, propongan ideas y opinen sobre los contenidos del programa académico, no solo aumenta su motivación e interés por aprender, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos y ciudadanas más críticos, reflexivos, responsables

y comprometidos con su entorno social y medioambiental. En definitiva, se trata de invertir la clásica relación jerárquica del aula para introducir relaciones de aprendizaje igualitarias. (Traver-Martí, Moliner y Sales 2019)

La consecución de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, según Cano-Ginés (2018) es un proceso participativo, multinivel y multiactor y, por lo tanto, durante el proceso se debe seguir una dinámica de trabajo participativa, donde todos los actores trabajen y se comprometan. El contexto universitario puede ser el motor del cambio, formando y educando a ciudadanos y ciudadanas que, con su conocimiento, investigación y acción, mejoren el mundo.

Por otro lado, poniendo el foco en el espacio donde se desarrolla el proceso de enseñanza-aprendizaje, hablamos de un entorno académico que posibilite el pensamiento crítico y la participación de los estudiantes, puesto que resulta fundamental para garantizar una educación sostenible y de calidad. En los procesos de enseñanza-aprendizaje, encontramos la figura del docente, que, atendiendo a la Pedagogía ética para el desarrollo sostenible, tiene la responsabilidad de promover, a través de su metodología, el pensamiento crítico, así como transmitir valores vinculados al compromiso con la sostenibilidad. Se trata de una pedagogía abierta a la vida y a la verdad que pretende orientar procesos educativos plurales para un desarrollo sostenible. (Prats, Prieto y Carrillo 2018)

Dentro del marco de la educación y la sostenibilidad, encontramos el concepto Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS). Uno de los objetivos a destacar de este modelo educativo, busca prestar atención a la situación de emergencia del planeta y favorecer prácticas que fomenten la sostenibilidad y la ecología, como el reciclaje, la reducción del consumo y la reutilización de recursos (Vilches y Gil-Pérez 2016). La propuesta pedagógica para conseguirlo son las experiencias de Aprendizaje Servicio (APS), se trata de una metodología innovadora que rompe con las barreras de la institución educativa, estableciendo relaciones directas con la sociedad que producen un beneficio mutuo. Además, cumple con otro de los objetivos de la EDS, consistente en implicar al alumnado para que se comprometa en el respeto hacia el medio ambiente, promoviendo así el desarrollo de sociedades más sostenibles y solidarias (González-Sánchez et al. 2022).

Resulta relevante hablar de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) puesto que a partir de la adopción por la Asamblea General de las Naciones Unidas (2015) del documento titulado «Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible» y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) se

abre en una línea de trabajo que engloba a todos los ciudadanos y ciudadanas y les compromete a actuar para mejorar la salud del planeta y su sostenibilidad.

Atendiendo a Mayor (2015):

Los Objetivos del Milenio eran ocho, y no se han llevado a la práctica. Los ODS son 17. Es imperativo que se conviertan rápidamente en realidad y, para ello, es preciso un gran clamor popular, una resuelta actitud por parte de la mayoría de los ciudadanos, que debe ser, como antes indicaba, liderada por las universidades e instituciones científicas, artísticas e intelectuales.

Se hace patente la urgencia de la situación, así como la responsabilidad que se le otorga a la universidad como líder, pero también a toda la sociedad como participante activa, puesto que las acciones de todos en conjunto son las que pueden permitir alcanzar los 17 ODS. Y lo mismo ocurre en el ámbito de la educación, donde es necesaria la implicación de toda la comunidad educativa, incluyendo al alumnado, puesto que la finalidad es que todos los agentes educativos puedan conocer, analizar, potenciar y proponer nuevos planes de acción hacia el cambio. (Aguirre et al. 2018)

1.2 Contexto de actuación:

En la Cátedra de Cooperación y Desarrollo Sostenible se emprende un proyecto con el objetivo de identificar y poner en valor los espacios y servicios de la UJI que colaboran con los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, y que posteriormente se concreta en una Ruta de los ODS.

Se parte de una experiencia previa de la Ruta de los ODS desarrollada en el municipio de Borriol, y que protagonizaron los jóvenes de la localidad en colaboración con el Ayuntamiento y la Xarxa Jove de Borriol y la guía de la Universitat Jaume I (Ruiz-Bernardo et al. 2022).

Para el diseño de la ruta de los ODS en la UJI se difundió un cartel con un código QR por las diversas facultades de la universidad, para que los diferentes miembros de la comunidad universitaria intentarán ubicar cada ODS en un espacio concreto del campus. Además, se creó una ficha, como recurso didáctico, para que los docentes animaran al alumnado a participar en la detección de los puntos de la ruta y acompañar en la reflexión sobre los ODS; se les preguntaba

cómo podían vincular los ODS con su asignatura. Las respuestas a esta pregunta son las que atañen a la presente comunicación.

2. Metodología

En la presente investigación se hace un análisis cualitativo de un cuestionario dirigido a alumnado de la Universitat Jaume I de Castelló.

2.1 *Objetivo general*

Conocer las propuestas de los estudiantes sobre cómo incorporar los Objetivos de Desarrollo Sostenible a sus asignaturas.

2.2 *Muestra o participantes*

Se parte de una población compuesta por 18 grupos de cinco o seis integrantes aproximadamente, que cursan los grados y asignaturas que se detallan a continuación (n=108). Esta muestra fue de tipo no probabilístico, fortuita o accidental.

Tabla 1. Detalle de la muestra por grados

Titulación	Número de grupos Porcentaje
Grado en Diseño y Desarrollo de Videojuegos	1 5,6%
Grado en Economía	1 5,6%
Grado en Maestro/a de Educación Infantil	4 22,2%
Grado en Maestro/a de Educación Primaria	5 27,8%
Grado en Gestión y Administración Pública	7 38,9%

Fuente: Elaboración propia

A continuación, se detallan las asignaturas sobre las que el alumnado sugería propuestas para trabajar los Objetivos de Desarrollo Sostenible:

Tabla 2. Detalle de la muestra por asignaturas

Asignatura	Número de grupos Porcentaje
Arte del Videojuego	1 5,6%
Economía Ambiental	1 5,6%
Ordenamiento Constitucional y Derechos Fundamentales	7 38,9%
Organización educativa	9 50%

Fuente: Elaboración propia

2.3 Instrumento

Para recoger la información se elaboró un cuestionario, donde se plantean tres preguntas, las dos primeras preguntas corresponden al análisis de la muestra participante, ya que buscan categorizar según la titulación cursada y la asignatura sobre la que trasladan la propuesta. La tercera pregunta hace referencia a una propuesta por parte del alumnado para vincular los Objetivos de Desarrollo Sostenible con la asignatura a la que pertenece el profesor que les ha animado a participar.

2.4 Procedimiento de análisis de datos

Para la pregunta abierta, se realizó un análisis de constructos para identificar las variables que emergen de las respuestas de los discentes desde el método inductivo, validándose desde un análisis interjueces. Para ello, participaron dos jueces, los cuales a partir de la lectura de los contenidos identificaron

las categorías o constructos y se seleccionaron las que mejor representaban el acuerdo. Para evaluar el grado de acuerdo entre los jueces se utilizó el estadístico, Kappa libre-marginal para múltiples evaluadores de Randolph (Warrens 2010), que es una adaptación del Kappa de Fleiss (1971). La regla empírica de Fleiss (1971) es que los valores de Kappa inferiores a 0,40 son «pobres», los valores de 0,40 a 0,75 son «intermedios a buenos», y los valores superiores a 0,75 son «excelentes». Para su cálculo se empleó la calculadora en línea de Randolph (2008). En este estudio, el estadístico de Kappa de Fleiss para el conjunto de constructos (variables emergentes) y jueces ha revelado un porcentaje de acuerdo del 62,5 lo que se interpreta como «intermedios a buenos».

3. Resultados

A continuación, se presentan los resultados y organización resultante de las categorías en un diagrama. Para identificar la procedencia de los datos y conservar el anonimato de los participantes se ha utilizado un sistema de códigos donde G=Grupo, Número del grupo (Por ejemplo: G1).

En cuanto al análisis cualitativo, los jueces identificaron inicialmente 8 constructos con un acuerdo del 62,5 %, por lo cual se eliminaron aquellos con menor porcentaje, es decir, se eliminó uno y se fusionó otro, hasta alcanzar un mayor valor del 66,67%. Las categorías que mayor acuerdo han tenido (100%) son «Educación para el Desarrollo Sostenible», «Entornos flexibles», «Formación en ODS» y «Proyectos sobre ODS». Las categorías identificadas son las siguientes:

1. Educación para el Desarrollo Sostenible: pone el foco en el uso de los recursos por parte del profesorado durante procesos de enseñanza-aprendizaje, y más concretamente en cómo contribuyen el reciclar, reutilizar o reducir recursos, al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible a través de su metodología. Ellos dicen: «Se podrían relacionar los objetivos 7, 11 y 13 con la asignatura mediante el reciclaje o reutilización de los materiales utilizados por los alumnos. Por ejemplo, en el primer tema hicimos un trabajo en cartulina y folios. Pues estos pueden ser desechados en el contenedor azul o por la parte que no está utilizado aprovecharlo para otras tareas» (G3). «Cumplir los objetivos de desarrollo sostenible

- mediante la utilización de test virtuales... lo que hace que se reduzca el uso de papel, ya que, estos test se realizan de manera *online* mediante los dispositivos electrónicos del alumnado» (G6).
2. Espacios flexibles: hace referencia al espacio donde se desarrolla la práctica educativa, y concretamente en cómo se podría trasladar a espacios más naturales y sostenibles, por ello comentan: «Con la cuestión del entorno, haciendo las clases o alguna actividad al aire libre, en algún jardín de la UJI, y no dentro de un aula» (G5).
 3. Proyectos sobre ODS: puesto que el cumplimiento de los ODS depende de la participación e implicación de toda la ciudadanía, resulta enriquecedor promover proyectos educativos que busquen cumplir alguno de los objetivos de la Agenda 2030, siendo al mismo tiempo una metodología o contenido transversal que permita desarrollar los contenidos centrales de la asignatura, como puede ser el caso de un APS (Aprendizaje-Servicio). Ellos proponen: «Por ejemplo: ir a una zona afectada por un incendio y restaurarlo. De esta forma podrían plantar árboles y crear una área que con el tiempo tuviera vegetación, además se podría hacer una reflexión de lo que ocurrió en los alrededores debido al incendio (los animales que habitaban en la zona o murieron y tuvieron que mudarse a otros sitios...)» (G7), «implantación de diversos servicios inclusivos, dado que mayoritariamente solo existen para mujeres y hombres. Esto provoca que aquellos que no se sienten identificados con ninguno de ambos géneros no cuenten con su lugar. Para llevar a cabo este proyecto, deberíamos determinar un espacio en el que instalarlos, [...]. Habría que organizarse para llevar a cabo este tipo de iniciativas que promueven la igualdad de género» (G11).
 4. Pedagogía ética para el desarrollo sostenible: esta categoría tiene mucha importancia, puesto que la universidad como institución debe liderar, y en concreto los docentes deben promover a través de sus prácticas metodológicas el cumplimiento de los ODS, y se les atribuye desde la UNESCO una responsabilidad en la sensibilización hacia los objetivos de la Agenda 2030. Ellos proponen: «Concienciando a los alumnos y creando actividades que los ayuden a aprender, a tomar acciones más sostenibles» (G4). «Pondremos un ODS al principio de cada clase y debatiremos en clase donde lo podríamos encontrar en la UJI. En caso de que creamos que no haya ningún lugar, que haríamos nosotros para que si se refleja ese ODS en el campus» (G8).
 5. Formación en ODS: hacer referencia a la parte más teórica de los ODS, es decir, conocer los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible y su contenido a

nivel conceptual. Para ello proponen: «Realizando charlas en clase de las ODS» (G17). «Podemos vincular los ODS con esta asignatura explicando que son, para qué sirven y el porqué son tan importantes» (G15), «estudiar a fondo cada uno de los 17 ODS y su cumplimiento por países utilizando las estadísticas disponibles en las Naciones Unidas» (G2).

6. Competencias profesionales y ODS: esta categoría pretende vincular las competencias adquiridas en los grados universitarios con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, es decir, implica preguntarse cómo vincular sus competencias a nivel profesional con los objetivos de la Agenda 2030. Ponen algunos ejemplos: «Se puede vincular porque los 17 puntos de los ODS también se tienen que establecer en las escuelas según la LOMLOE» (G9), «El Derecho es imprescindible para llegar a lograr estos objetivos de desarrollo sostenible porque sus principios e instituciones permiten resolver los problemas colectivos y así poder alcanzarlos» (G18).

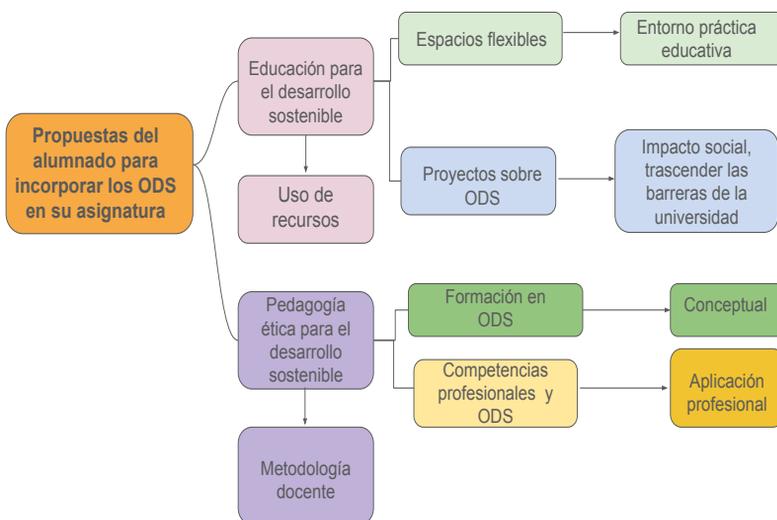


Figura 1. Mapa conceptual sobre las propuestas del alumnado para introducir los ODS en su asignatura. Fuente: Elaboración propia

4. Discusión y conclusiones

Es fundamental que el alumnado universitario participe de forma activa del proceso de enseñanza-aprendizaje y que se fomente la democratización del currículum (Traver-Martí et al. 2019). Por ello, las propuestas de los estudiantes se resumen en considerar que para introducir los ODS en las asignaturas se puede avanzar hacia modelos de Educación para el Desarrollo Sostenible, donde los espacios y recursos sean flexibles y sostenibles. Además de eliminar las barreras de la universidad para llevar a cabo proyectos sobre ODS que reviertan en la sociedad, como es el caso de la metodología APS, activa y participativa, que sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje y con un rol activo durante todo el proyecto. Lo fundamental es que combina el aprendizaje con un servicio, donde el alumnado atiende una necesidad social en contextos reales (Maravé-Vivas et al. 2022) favoreciendo un aprendizaje competencial en sostenibilidad vinculando su formación académica con los ODS. Incluir los Objetivos de Desarrollo Sostenible en la educación superior es esencial para formar profesionales capaces de abordar los desafíos globales de la sociedad del siglo XXI. La universidad tiene la responsabilidad de liderar y preparar a las personas para impulsar sociedades desde modelos de Pedagogía ética de desarrollo sostenible, sensibilizando a su alumnado en la construcción de un mundo más justo y equitativo, de la mano de la democratización del currículum y la integración de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Podemos concluir afirmando que la universidad no solamente es importante para la formación profesional de los estudiantes, sino que también es un motor de movilidad social, desarrollo personal y promoción social. Además de estar asociada al desarrollo científico y tecnológico, la universidad tiene el potencial de generar esperanzas colectivas y es un servicio valioso para invertir en capital humano (Tourrián 2008).

Bibliografía

Aguirre García-Carpintero, A., Benet-Gil, A., Moliner García, O., Sales Ciges, A., Sanahuja Ribés, A., & Traver-Martí, J. A. 2018. *Técnicas para la participación democrática. La formación para la convivencia democrática en los*

- procesos de mejora*. Colecciones de la Universitat Jaume I «Sapientia», núm. 132. <http://dx.doi.org/10.6035/Sapientia132>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. 2015. *Transformando nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://undocs.org/es/A/RES/70/1>
- Cano-Ginés, A. 2018. *El papel de la Universidad en la Cooperación Internacional al Desarrollo. Los ODS y el horizonte 2030*. Educación e Inclusión: Aportes y perspectivas de la Educación Comparada para la Equidad / coord. María Inmaculada González Pérez, Antonio Francisco Canales Serrano, 673-678. <http://doi.org/10.25145/c.educomp.2018.16>
- González-Sánchez, R., Medina-Salgado, S., Torrejón-Ramos, M., González-Mendes, S. y Alonso-Muñoz, S. 2022. «The service-learning methodology as a facilitating tool for education for sustainable development (ESD)». *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 2(15), 1-9. <https://doi.org/10.1344/reire.38357>
- Maravé-Vivas, M., Salvador-García, C., Gil-Gómez, J. y Chiva-Bartoll, O. 2022. «Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional». *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 45, 163-173. Doi Promoción de la inclusión educativa en la formación docente a través de la aplicación de Aprendizaje-Servicio Universitario en el ámbito de la diversidad funcional - Dialnet (unirioja.es)
- Mayor, F. 2015. «Universidades y ODS». *Quaderns Electrònics sobre el Desenvolupament Humà i la Cooperació*, 5, 8-11. Doi Universidades y ODS.
- Moliner García, O., Traver Martí, J. A., Ruiz-Bernardo, M. P. & Segarra Arnau, T. 2016. «Estrategias que inciden en los procesos de democratización de la escuela. Una aproximación teórica». *Revista electrónica de investigación educativa*, 18(2), 116-129.
- Prats, E., Prieto, M. y Carrillo, I. 2018. *Una pedagogía ética para un desarrollo sostenible*. (Coord.), Barroso, M. C. En Actas del IV Congreso Internacional de Educación Ambiental y VIII Congreso Iberoamericano de Educación Ambiental hacia la Sustentabilidad: Retos y compromisos ante el cambio global, 245-280. Repositorio Institucional de la Universidad de La Laguna. <http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/11665>
- Ramos, D. I. 2021. «Contribución de la educación superior a los Objetivos de Desarrollo Sostenible desde la docencia». *Revista española de educación comparada*, 37, 89-110. <https://doi.org/10.5944/reec.37.2021.27763>

- Randolph, J. J. 2008. Online Kappa Calculator [Software informático]. <http://justusrandolph.net/kappa/>
- Ruiz-Bernardo, P.; Montañés Cruz, C.; Núñez Huerta, B. y Cubillas Villalba, M. 2022. «La participación comunitaria para una sociedad sostenible. Función social del pedagogo y el psicopedagogo». *Crónica: Revista científico profesional de la pedagogía y la psicopedagogía*. Núm. 7. pp. 93-105.
- Ruiz-Rico, C. 2016. «La responsabilidad social como estrategia de innovación docente universitaria: objetivos y metodología de una educación sostenible». *REJIE: Revista Jurídica de Investigación e Innovación Educativa*, 13, 10-17. Doi; La responsabilidad social como estrategia de innovación docente universitaria: objetivos y metodología de una educación sostenible - Dialnet (unirioja.es)
- Torres, M. y Trápaga, M. 2018. «Educación para el desarrollo sostenible: una vía para el fortalecimiento de la responsabilidad social universitaria». *Anuario de Psicología de la Sociedad Valenciana de Psicología*, 2 (19), 31-53. Doi <http://hdl.handle.net/10550/69740>
- Traver-Martí, J. A., Moliner, O. y Sales, A. 2019. «Negociando el currículum: Aprendizaje-Servicio en la escuela incluida». *Alteridad, Revista de Educación*, 14(2), 195-206. <https://doi.org/10.17163/alt.v14n2.2019.04>
- Touriñán, J. M. 2008. «Universidad, investigación e innovación. Principios de determinación en la política científica y en la política educativa». En J. Evans y B. Kristensen (Eds.), *Investigación, desenvolvimiento e innovación: Novos marcos, novos retos* (pp. 11-49). Santiago de Compostela, España: Universidade de Santiago de Compostela.
- Vilches, A. y Gil-Pérez, D. 2016. «La transición a la sostenibilidad como objetivo urgente para la superación de la crisis sistémica actual». *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 13 (2), 395-407. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2016.v13.i2.12
- Warrens, M. J. 2010. «Inequalities between kappa and kappa-like statistics for $k \times k$ tables». *Psychometrika*, 75(1), 176-185. <https://doi.org/10.1007/s11336-009-9138-8>

NOTES BIOGRÀFIQUES

Ana De Dios Castón és graduada en Història i Patrimoni per la Universitat Jaume I. Actualment està participant en el grup d'investigació Iconografia i Història de l'Art (IHA) mitjançant el Programa «Estudia i Investiga» de l'UJI. A més, es troba cursant una segona titulació: Humanitats: Estudis Interculturals. Anteriorment, ha realitzat comunicacions com «Ukiyo-e: de Japón al Museo del Prado» i «Los dos retratos de Dorian Gray: el arte y la vida en Oscar Wilde y Albert Lewin» en les Jornades de Foment de la Investigació (UJI).

Franziska Dinkelacker és graduada en Traducció i Interpretació per la Universitat Jaume I. Té el Postgrau en Traducció Literària (Universitat Pompeu Fabra) i el Màster en Investigació en Traducció i Interpretació (UJI). Actualment és estudiant de doctorat en Llengües Aplicades, Literatura i Traducció a la Universitat Jaume I i forma part del grup d'investigació COVALT (UJI). A part de dedicar-se a la traducció editorial, també és docent a la Universitat Jaume I, on imparteix diverses assignatures relacionades amb la llengua alemanya.

Nuria Escobar Lluch és llicenciada en Estudis Anglesos a la Universitat Jaume I, s'especialitza en l'ensenyament de l'anglès a través del Màster en Professor/a d'Educació Secundària Obligatoria, Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes. Ara, és estudiant del Programa de Doctorat en Llengües Aplicades, Literatura i Traducció i membre del Grup d'Investigació GRAPE de la Universitat Jaume I. Els seus interessos quant a la investigació inclouen la multimodalitat i el transllenguatge.

Vanessa Gumier García és estudiant del programa de doctorat en Llengües Aplicades, Literatura i Traducció de la Universitat Jaume I. És graduada en Traducció i Interpretació per la Universitat Jaume I, on també ha cursat el Màster en Professor/a d'Educació Secundària Obligatoria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes. Ha col·laborat amb el grup d'investigació TRAMA (Traducció per als Mitjans Audiovisuals i Accessibilitat) a través del programa Estudia i Investiga de la Universitat Jaume I. Actualment, combina la docència, la traducció audiovisual i la investigació en accessibilitat audiovisual.

María de los Desamparados López Olivares és graduada en Mestre/a d'Educació Infantil per la Universitat Jaume I (UJI). Actualment, està cursant el Màster en Comunicació Intercultural i Ensenyament de Llengües amb esment en Ensenyament de Llengües i Plurilingüisme. Experiència en centres rurals de la província de Castelló i especialment en aules multinivell d'Educació Infantil i Educació Primària a la província de Salamanca.

Reis Lloría Adanero és antropòloga, especialitzada en treball de camp etnogràfic, i professora de la Universitat Jaume I de Castelló a l'àrea de Didàctica de les Ciències Socials. El seu treball abasta nombrosos projectes d'estudi, catalogació, recuperació i valorada de béns del patrimoni cultural valencià, i col·labora amb diversos museus fent propostes educatives i preparant guies i quaderns de recursos didàctics sobre el nostre patrimoni adreçades a la població escolar. Membre del grup d'investigació EPICS (Educació, Patrimoni i Investigació en Ciències Socials) i del grup d'innovació educativa EDIPA (Educació, Didàctica i Patrimoni).

Guillem Martos Oms és doctorant a la Universitat de Barcelona (UB). Les seues principals línies de treball són les relacions diplomàtiques entre les monarquies ibèriques i la Santa Seu amb els regnes africans entre els segles XVI i XVII, així com el paper que van tenir els territoris portuguesos dins de la Monarquia Hispànica durant la Unió Ibèrica (1581-1665) fent especial esment al regne del Congo. Actualment és membre del projecte BRASILHIS database de la Universitat de Salamanca i REDIF, de la Universitat de Barcelona.

Alejandro Mena Alba es va graduar recentment en el grau d'Estudis Anglesos per la Universitat Jaume I. Els seus interessos d'investigació inclouen l'Anàlisi Multimodal del Discurs, l'Aprenentatge Integrat de Continguts i Llengües, i l'Anglès

com a mitjà d'Instrucció. En aquest sentit, cal destacar les seues presentacions tant en el 40é Congrés Internacional de la Societat Espanyola de Lingüística Aplicada (AESLA) com en la 27a edició de les Jornades de Foment de la Investigació i de la Transferència en Ciències Humanes i Socials. Ha assistit a nombrosos seminaris presencials i en línia centrats en l'alfabetització multimodal, com el 4t Seminari Internacional GRAPE sobre Anàlisi Multimodal del Discurs.

Cristina Montañés Cruz és professora associada al departament de Psicologia Evolutiva, Educativa, Social i Metodologia. Àrea: Psicologia Social Comunitària. Tècnica coordinadora de polítiques de Joventut a l'Admon Local. Llicenciada en Psicologia, per la Universitat Jaume I de Castelló. Postgraus en relacions interculturals i gestió de la diversitat. Centra les seues línies de recerca en polítiques de joventut i sostenibilitat ecosocial. A més, és membre del grup d'innovació educativa «Innovació per a l'aprenentatge reflexiu en xarxa» IAR-RED.

Beth Núñez Huerta és Llicenciada en Psicopedagogia de la Universitat dels Llacs (Xile). Docent especialitzada en temes relatius a dificultats d'aprenentatge i capacitats diverses. Màster en Psicopedagogia per la Universitat Jaume I de Castelló. Té alguns postgraus en temes relatius a educació emocional, mediació i centra els seus treballs i investigacions en diferents àmbits com ara infància, d'aprenentatge i intervenció en diversos contextos socioculturals.

Jesús Peris Camarasa és graduat en Sociologia per la Universitat de València i vigent estudiant del Màster Interuniversitari en Ètica i Democràcia (UV i UJI).

Tania Reula Martínez és graduada en el grau de Mestre d'Educació Infantil amb Premi a l'Excel·lència acadèmica i graduada al Màster de Psicopedagogia, tots dos a la Universitat Jaume I (Castelló). És mestra d'Educació Infantil a l'especialitat de llengua anglesa al Col·legi concertat Liceu de Benicàssim, Castelló de la Plana. Té una publicació sobre els Centres Rurals Agrupats i una altra sobre l'educació a l'àmbit de les STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Maths). Centra les seues línies de recerca a l'educació. A més, ha estat becària al grup de recerca IDOCE (Innovació, desenvolupament i avaluació de competències en educació). I va ser participant en programes universitaris com Estudia Investiga i Ambaixadors UJI.

Paola Ruiz-Bernardo és professora Contractada Doctora Pedagogia i Didàctica de les Ciències Socials, la Llengua i la Literatura, a l'Àrea Didàctica i Organització Escolar. És doctora per la Universitat Jaume I de Castelló. Llicenciada en Pedagogia, per la Universitat Nacional de Tucumán (Argentina). Postgraus en temes relatius a la intervenció social en contextos socioculturals diversos i és mediadora intercultural. Línies de recerca en l'educació intercultural i inclusiva i el context social escolar divers, així com en la investigació inclusiva i la sostenibilitat ecosocial. A més, és membre del grup de recerca IDOCE (Innovació, desenvolupament i avaluació de competències en educació) i directora del grup d'innovació educativa IAR-RED (Grup d'innovació educativa, Innovació per a l'aprenentatge reflexiu en xarxa).

Alba Saura Manzanares és Graduada en Periodisme (2014) per la Universitat Jaume I de Castelló. Ha exercit com a periodista en diferents mitjans de comunicació valencians i ha treballat com a professora associada al departament de Ciències de la Comunicació de l'UJI. Ara, compagina els estudis de Filologia Catalana amb l'exercici de la professió docent en l'especialitat de Valencià: Llengua i Literatura, en l'Educació Secundària Obligatòria i el Batxillerat. Va estudiar el Màster de Formació del Professorat a la Universitat Jaume I de Castelló, universitat en què actualment és Doctoranda en Llengües Aplicades, Literatura i Traducció.

Sergi Selma Castell és professor de Didàctica de les Ciències Socials a la Universitat Jaume I de Castelló i està especialitzat en paisatges històrics, patrimoni cultural i la seua didàctica. Ha treballat en nombrosos projectes d'estudi, catalogació, recuperació i valorada de béns del patrimoni cultural valencià i col·labora amb diversos museus fent guies, itineraris i quaderns de recursos didàctics sobre el patrimoni adreçats a la població escolar. Dirigeix el grup d'investigació EPICS (Educació, Patrimoni i Investigació en Ciències Socials) i el grup d'innovació educativa EDIPA (Educació, Didàctica i Patrimoni).

Elena Serrano Hernández és graduada en Estudis Anglesos per la Universitat Jaume I i en l'actualitat es troba cursant el Màster de Professor/a d'Educació Secundària Obligatòria i Batxillerat, Formació Professional i Ensenyaments d'Idiomes en aquesta mateixa universitat. Forma part del Grup d'Investigació sobre Anglès Acadèmic i Professional (GRAPE) de la Universitat Jaume I, que s'especialitza en l'ús de l'anglès acadèmic i la multimodalitat, entre altres temes.

BIONOTES

Ana de Dios Castón holds a degree in History and Heritage from the Universitat Jaume I. She is currently participating in the research group Iconography and Art History (IHA) through the ‘Estudia e Investiga’ Programme of the UJI. She is also studying a second degree: Humanities: Intercultural Studies. Previously, she has presented papers such as *Ukiyo-e: de Japón al Museo del Prado* and *Los dos retratos de Dorian Gray: el arte y la vida en Oscar Wilde y Albert Lewin* at the Research Promotion Conference (Jornadas de Fomento de la Investigación, UJI).

Franziska Dinkelacker holds a degree in Translation and Interpreting from the Universitat Jaume I, as well as a Postgraduate Degree in Literary Translation (Universitat Pompeu Fabra) and a Master’s Degree in Translation and Interpreting Research (UJI). She is currently a PhD student in Applied Languages, Literature and Translation at the Universitat Jaume I and is part of the COVALT research group (UJI). In addition to her work in editorial translation, she is also a lecturer at Universitat Jaume I, where she teaches several subjects related to German language.

Nuria Escobar Lluch. Graduated in English Studies at Universitat Jaume I, I specialised in English teaching through the Master’s degree in Secondary School Education, Baccalaureate, Vocational Training, and Language teaching. I am currently a student in the PhD Programme in Applied Languages, Literature and Translation and a member of the Group for Research on Academic and

Professional English (GRAPE) at Universitat Jaume I. My research interests include multimodality and translanguaging.

Vanessa Gumier García is a PhD student in Applied Languages, Literature and Translation at Universitat Jaume I. She is a graduate in Translation and Interpreting from Universitat Jaume I, where she has also completed a Master's degree in Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching. She has collaborated with the research group TRAMA (Translation and Communication in Audiovisual Media) through the *Estudia i Investiga* programme at Universitat Jaume I. Currently, she combines teaching, audiovisual translation and research on audiovisual accessibility.

María de los Desamparados López Olivares is a graduate in Early Childhood Education Teacher by the Universitat Jaume I (UJI). Currently, she is studying a Master in Intercultural Communication and Language Teaching with a specialization in Language Teaching and Multilingualism. Experience in rural centers in the province of Castellón and especially in multilevel classrooms of Early Childhood Education and Primary Education in the province of Salamanca.

Reis Lloría Adanero is an anthropologist, specialized in ethnographic fieldwork, and professor at the Universitat Jaume I of Castelló in the Didactics of Social Sciences area. Her work includes numerous projects of study, cataloguing, recovery, and enhancement of Valencian cultural heritage assets, and collaborates with various museums making educational proposals and preparing guides and educational resource booklets about our heritage aimed towards kids at school. Member of the research group EPiCS (Education, Heritage and Research in Social Sciences) and of the educational innovation group EDIPA (Education, Didactics and Heritage) too.

Guillem Martos Oms. PhD student at the University of Barcelona (UB). My main lines of work are the diplomatic relations between the Iberian monarchies and the Holy See with the African kingdoms between the 16th and 17th centuries, as well as the role that the Portuguese territories had within the Hispanic Monarchy during the Iberian Union (1581-1665) making special mention of the

kingdom of Congo. I am currently a member of the BRASILHIS database project of the University of Salamanca and REDIE, of the University of Barcelona.

Alejandro Mena Alba recently graduated in the English Studies bachelor's degree at Universitat Jaume I. His research interests include Multimodal Discourse Analysis, Content and Language Integrated Learning, and English as a Medium of Instruction. In that sense, his presentations at both the 40th International Conference Spanish Society for Applied Linguistics (AESLA) and the 27th Conference for the Advancement of the Humanities and Social Sciences must be highlighted. He has attended numerous seminars and webinars focused on multimodal literacy, such as the 4th International GRAPE Webinar on Multimodal Discourse Analysis.

Cristina Montañés Cruz is an Associate Professor in the Department of Developmental, Educational, Social Psychology and Methodology. Area: Community Social Psychology. Technical Coordinator of Youth Policies in the Local Administration. Graduate in Psychology, from the Jaume I University of Castellón. Postgraduate degrees in intercultural relations and diversity management. He focuses his lines of research on youth policies and eco-social sustainability. He is also a member of the educational innovation group "Innovation for Reflective Learning Online" IAR-RED.

Beth Nuñez Huerta has a degree in Psychopedagogy from the University of Los Lagos (Chile). Teacher specialized in topics related to learning difficulties and diverse abilities. Master in Psychopedagogy from the Jaume I University of Castellón. He has some postgraduate degrees in topics related to emotional education, mediation and focuses his work and research in different areas such as childhood, learning and intervention in various sociocultural contexts.

Jesús Peris Camarasa. Graduated in Sociology from the University of Valencia and current student of the Interuniversity Master's Degree in Ethics and Democracy (UV and UJI).

Tania Reula Martínez. She graduated in the degree of Kindergarten Teacher Education with the Academic Excellence Award and graduated in the

Master of Psychopedagogy, both at the Universitat Jaume I (Spain). She is an Early Childhood Education teacher specializing in English at the Liceo de Benicassim Concert School, Castellón de la Plana. She has a publication about Rural Education in Spain and another on education in the field of STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Maths). He focuses his lines of research on education. In addition, she has been a grantee in the IDOCE research group (Innovation, development, and evaluation of skills in education). And he was a participant in university programs such as *Estudia Investiga* and *UJI Ambassadors*.

Paola Ruiz-Bernardo is PhD Contracted Professor in the Department of Pedagogy and Didactics of Social Sciences, Language and Literature, in the Didactic and School Organization Area. She has a doctorate from the Jaume I University of Castellón. Graduate in Pedagogy, from the National University of Tucumán (Argentina). She has some postgraduate degrees in topics related to social intervention in diverse sociocultural contexts and is an intercultural mediator. It focuses its lines of research on intercultural and inclusive education and the diverse school social context, as well as on inclusive research and eco-social sustainability. In addition, she is a member of the IDOCE research group (Innovation, development and evaluation of competencies in education) and director of the educational innovation group IAR-RED.

Alba Saura Manzanares took a Degree in Journalism (2014) from the Jaume I University of Castelló. She has worked as a journalist in different Valencian media and as an associate professor in the Department of Communication Sciences at the UJI. He currently combines his studies in Catalan Philology with teaching in the Valencian Language and Literature specialty, in compulsory secondary education and high school. She studied the Master's in Teacher Training at the Jaume I University of Castelló, where she is currently a PhD student in Applied Languages, Literature and Translation.

Sergi Selma Castell is Didactics of Social Sciences professor at the Universitat Jaume I of Castelló and specializes in historical landscapes, cultural heritage, and its didactics. He has worked on numerous projects of study, cataloguing, recovery, and enhancement of Valencian cultural heritage assets and collaborates with various museums making guides, itineraries and educational resource

booklets about heritage aimed towards kids at school. He directs/leads the EPiCS research group (Education, Heritage, and Research in Social Sciences) and the educational innovation group EDIPA (Education, Didactics and Heritage).

Elena Serrano Hernández is an English Studies graduate at Universitat Jaume I, Spain. She is currently doing her master's degree for Secondary Education, Vocational Training and Language Teaching in this same university. She is part of the Group for Research on Academic and Professional English (GRAPE) at Universitat Jaume I, which specialises on the use of academic English and multimodality, among other topics.

NOTAS BIOGRÁFICAS

Ana De Dios Castón es graduada en Historia y Patrimonio por la Universitat Jaume I. Actualmente está participando en el grupo de investigación Iconografía e Historia del Arte (IHA) mediante el Programa Estudia e Investiga de la UJI. Además, se encuentra cursando una segunda titulación: Humanidades: Estudios Interculturales. Anteriormente, ha realizado comunicaciones como «Ukiyo-e: de Japón al Museo del Prado» y «Los dos retratos de Dorian Gray: el arte y la vida en Oscar Wilde y Albert Lewin» en las Jornadas de Fomento de la Investigación (UJI).

Franziska Dinkelacker es graduada en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I. Tiene un Postgrado en Traducción Literaria (Universidad Pompeu Fabra) y un Máster en Investigación en Traducción e Interpretación (UJI). Actualmente, es estudiante de doctorado en Lenguas Aplicadas, Literatura y Traducción en la Universitat Jaume I y forma parte del grupo de investigación COVALT (UJI). Aparte de dedicarse a la traducción editorial, también es docente en la Universitat Jaume I, donde imparte varias asignaturas relacionadas con la lengua alemana.

Nuria Escobar Lluch. Licenciada en Estudios Ingleses en la Universitat Jaume I, me especialicé en la enseñanza del inglés a través del Máster en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Ahora, es estudiante del Programa de Doctorado en Lenguas Aplicadas, Literatura y Traducción y miembro del Grupo de

Investigación GRAPE de la Universitat Jaume I. Sus intereses en cuanto a la investigación incluyen la multimodalidad y el translingüismo.

Vanessa Gumier García es estudiante del programa de doctorado en Lenguas Aplicadas, Literatura y Traducción de la Universitat Jaume I. Es graduada en Traducción e Interpretación por la Universitat Jaume I, donde también ha cursado el Máster en Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas. Ha colaborado con el grupo de investigación TRAMA (Traducción para los Medios Audiovisuales y Accesibilidad) a través del programa Estudia e Investiga de la Universitat Jaume I. Actualmente, combina la docencia, la traducción audiovisual y la investigación en accesibilidad audiovisual.

María de los Desamparados López Olivares es graduada en Maestro/a de Educación Infantil por la Universitat Jaume I (UJI). Actualmente, está cursando el Máster en Comunicación Intercultural y Enseñanza de Lenguas con mención en Enseñanza de Lenguas y Plurilingüismo. Experiencia en centros rurales de la provincia de Castelló y en especial en aulas multinivel de Educación Infantil y Educación Primaria en la provincia de Salamanca.

Reis Lloría Adanero es antropóloga, especializada en trabajo de campo etnográfico, y profesora de la Universitat Jaume I de Castelló en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales. Su trabajo abarca numerosos proyectos de estudio, catalogación, recuperación y puesta en valor de bienes del patrimonio cultural valenciano, y colabora con diversos museos elaborando propuestas educativas y preparando guías y cuadernos de recursos didácticos sobre nuestro patrimonio dirigidas a la población escolar. Miembro del grupo de investigación EPICS (Educación, Patrimonio e Investigación en Ciencias Sociales) y del grupo de innovación educativa EDIPA (Educación, Didáctica y Patrimonio).

Guillem Martos Oms. Doctorando en la Universidad de Barcelona (UB). Mis principales líneas de trabajo son las relaciones diplomáticas entre las monarquías ibéricas y la Santa Sede con los reinos africanos entre los siglos XVI y XVII, así como el papel que tuvieron los territorios portugueses dentro de la Monarquía Hispánica durante la Unión Ibérica (1581-1665) haciendo especial mención al

reino del Congo. Actualmente, es miembro del proyecto BRASILIS database de la Universidad de Salamanca y REDIF, de la Universidad de Barcelona.

Alejandro Mena Alba se graduó recientemente en el grado de Estudios Ingleses por la Universitat Jaume I. Sus intereses de investigación incluyen el Análisis Multimodal del Discurso, el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas, y el Inglés como Medio de Instrucción. En este sentido, cabe destacar sus presentaciones tanto en el 40º Congreso Internacional de la Sociedad Española de Lingüística Aplicada (AESLA) como en la 27ª edición de las Jornadas de Fomento de la Investigación y de la Transferencia en Ciencias Humanas y Sociales. Ha asistido a numerosos seminarios presenciales y *online* centrados en la alfabetización multimodal, como el 4º Seminario Internacional GRAPE sobre Análisis Multimodal del Discurso.

Cristina Montañés Cruz es Profesora Asociada en el Departamento de Psicología Evolutiva, Educativa, Social y Metodología. Área: Psicología Social Comunitaria. Técnica Coordinadora de Políticas de Juventud en la Administración Local. Licenciada en Psicología, por la Universidad Jaume I de Castelló. Posgrados en relaciones interculturales y gestión de la diversidad. Centra sus líneas de investigación en políticas de juventud y sostenibilidad eco-social. Además, es miembro del grupo de innovación educativa «Innovación para el Aprendizaje Reflexivo en Red» IAR-RED.

Beth Núñez Huerta es Licenciada en Psicopedagogía de la Universidad de Los Lagos (Chile). Docente especializada en temas relativos a dificultades de aprendizaje y capacidades diversas. Máster en Psicopedagogía por la Universitat Jaume I de Castelló. Tiene algunos postgrados en temas relativos a educación emocional, mediación y centra sus trabajos e investigaciones en distintos ámbitos como infancia, aprendizaje e intervención en diversos contextos socioculturales.

Jesús Peris Camarasa. Graduado en Sociología por la Universidad de València y vigente estudiante del Máster Interuniversitario en Ética y Democracia (UV y UJI).

Tania Reula Martínez es graduada en el grado de Maestro/a de Educación Infantil con Premio a la Excelencia académica y graduada en el Máster de Psicopedagogía, ambos en la Universitat Jaume I (España). Es maestra de Educación Infantil en la especialidad de lengua inglesa en el Colegio concertado Liceo de Benicàssim, Castelló de la Plana. Tiene una publicación sobre los Centros Rurales Agrupados y otra sobre la educación en el ámbito de las STEAM (Science, Technology, Engineering, Art and Maths). Centra sus líneas de investigación en la educación. Además, ha sido becaria en el grupo de investigación IDOCE (Innovación, desarrollo y evaluación de competencias en educación). Y fue participante en programas universitarios como Estudia Investiga y Ambaixadors UJI.

Paola Ruiz-Bernardo es profesora Contratada Doctora Pedagogía y Didáctica de las Ciencias Sociales, la Lengua y la Literatura, en el Área Didáctica y Organización Escolar. Es doctora por la Universitat Jaume I de Castelló. Licenciada en Pedagogía, por la Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Postgrados en la intervención social en contextos socioculturales diversos y es mediadora intercultural. Líneas de investigación en la educación intercultural e inclusiva y el contexto social escolar diverso, así también, en la investigación inclusiva y la sostenibilidad eco-social. Además, es miembro del grupo de investigación IDOCE (Innovación, desarrollo y evaluación de competencias en educación) y directora del grupo de innovación educativa IAR-RED (Grupo de innovación educativa Innovación para el Aprendizaje Reflexivo en Red)

Alba Saura Manzanares es Graduada en Periodismo (2014) por la Universitat Jaume I de Castelló. Ha ejercido como periodista en diferentes medios de comunicación valencianos y ha trabajado como profesora asociada al departamento de Ciencias de la Comunicación de la UJI. Actualmente, compagina los estudios de Filología Catalana con el ejercicio de la profesión docente en la especialidad de Valencià: Llengua i Literatura, en la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. Estudió el Máster de Formación del Profesorado en la Universitat Jaume I de Castelló, universidad en la que actualmente es Doctoranda en Lenguas Aplicadas, Literatura y Traducción.

Sergi Selma Castell es profesor de Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universitat Jaume I de Castelló y está especializado en paisajes históricos,

patrimonio cultural y su didáctica. Ha trabajado en numerosos proyectos de estudio, catalogación, recuperación y puesta en valor de bienes del patrimonio cultural valenciano y colabora con diversos museos haciendo guías, itinerarios y cuadernos de recursos didácticos sobre el patrimonio dirigidos a la población escolar. Dirige el grupo de investigación EPICS (Educación, Patrimonio e Investigación en Ciencias Sociales) y el grupo de innovación educativa EDIPA (Educación, Didáctica y Patrimonio).

Elena Serrano Hernández es graduada en Estudios Ingleses por la Universitat Jaume I y actualmente se encuentra cursando el máster de Profesor/a de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas en esta misma universidad. Forma parte del Grupo de Investigación del Inglés Académico y Profesional (GRAPE) de la Universitat Jaume I, que se especializa en el uso del inglés académico y la multimodalidad, entre otros temas.

La col·lecció «Emergents», promoguda per la Facultat de Ciències Humanes i Socials, continua donant suport a la divulgació de la tasca desenvolupada per investigadors novells, de manera majoritària. En aquest cinqué volum es mostren, en els dotze articles publicats, el resultat d'investigacions multidisciplinàries sobre la universitat i la societat.

La recerca universitària en l'àmbit de les ciències humanes i socials té com a un dels seus objectius principals fer visibles pràctiques i investigacions perquè els beneficis de la inversió en ciència i innovació arriben a la societat. La transferència dels resultats, fruit del treball conjunt i multidisciplinari de l'ésser humà i l'organització social, així com de l'exploració de les cultures que formen i han format part del món, es torna fonamental per afrontar els grans reptes de les societats del futur.